
ВЕСТНИК
ИНТЕГРАТИВНОЙ
ПСИХОЛОГИИ


ВЕСТНИК
ИНТЕГРАТИВНОЙ
ПСИХОЛОГИИ
Седьмая волна
психологии
МЕЖДУНАРОДНАЯ
АКАДЕМИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
НАУК
ГОД ЗА ГОДОМ
ОБЪЕДИНЯЕМ
НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ПСИХОЛОГИИ
ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР
ЧФ: СОЦИАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ
Выпуск № 2 (20)
ИЮЛЬ-ДЕКАБРЬ
2018
PSIXOLOGIYA
ILMIY JURNAL
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
SCIENTIFIC JOURNAL
4 (28)/2017
www.psixologiya.uz

ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 21 2020

ЖУРНАЛ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ

Основан в 2002 г.

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

АССОЦИАЦИЯ ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

Главный редактор
Козлов В.В.

Заместитель главного редактора
Баратов Ш.Р.
Мазилов В.А.

Редакционная коллегия
Карпов А.В.
Шоумаров Г.Б.
Усманова М.Н.

Редакционный совет
Бубеев Ю.А.
Кашапов С.М. Клюева Н.В.
Поваренков Ю.П. Семенов В.Е.
Субботина Л.Ю. Собирова Д.А.

Технические редакторы
Усманова М.Н.
Останов Ш.Ш.

Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов.
Вып. 21. /Под ред. В.В.Козлова. – Ярославль: МАПН, 2020. – 478 с.

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

E-Mail: kozlov@zi-kozlov.ru
wladwww@rambler.ru

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

Международная Академия Психологических Наук

150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, д.9, оф..2,
www.mapn.su тел. 8915991127

№ 131 от 29.10.2020г._

Выписка из решения Президиума Международной Академии психологических наук (протокол No 10 от 29 октября 2020 г.)

г. Ярославль 29 октября 2020 г.

Слушали:

Об организации издательских проектов в 2020 году

Постановили:

В соответствии с Уставом МАПН:

1. В целях развития МАПН и интеграции психологов на Евразийском уровне организовать выпуск журнала МАПН «Вестник интегративной психологии» в ноябре 2020 года в Бухаре.
2. Куратором выпуска назначить члена президиума, академика МАПН, доктора психологических наук, профессора Баратова Ш.Р.
3. Включить номер журнала в РИНЦ.

Президент МАПН,
доктор психологических наук, профессор



В. В. Козлов

СОДЕРЖАНИЕ

10 **ПРЕДИСЛОВИЕ**

11 **ДЕНЬ ПСИХОЛОГА – ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРАЗДНИК**

13 *Абдуллаева Ш.Х. (г.Ташкент, Узбекистан)*
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ

16 *Ахмедова М.Х. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЖАРГОННЫХ СЛОВ

20 *Абдусаматов Х.У. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ВНЕБРАЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

22 *Абдукаххарова Г.А. (г. Карши,Узбекистан)*
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

25 *Абдуллаева Н.С. (г.Наманган, Узбекистан)*
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

27 *Абдуллаев А. (г.Навои, Узбекистан)*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ЧЕРЧЕНИИ И ТЕХНОЛОГИИ

29 *Абу-Талеб Д.В.(г.Санкт-Петербург, Россия)*
КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЭПОХУ МЕТАМОДЕРНА

34 *Авезов О.Р. (г. Бухара, Узбекистан)*
ЭКСТРЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

37 *Айрапетова А.Г. (г.Ташкент, Узбекистан)*
О ПРОБЛЕМАХ РЕЛИГИОЗНОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЁЖИ

41 *Акрамов А.Ш. (г.Бухара, Узбекистан)*
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПСИХОТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

43 *Акрамов М.Р. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

45 *Алешина Т.Ю. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОСОФИЯ ИГРЫ

49 *Амонова С. (г.Карши, Узбекистан)*
ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

51 *Андреев В.С. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
МНОГОМЕРНОСТЬ И ГОЛОГРАФИЧНОСТЬ ТОПОСА СЧАСТЬЯ

54 *Арзикулов Д.Н. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

58 *Атабаева Н.Б. (г. Ташкент, Узбекистан)*
ВЛИЯНИЕ МАТЕРИНСКОЙ КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ НА ФОРМИРОВАНИЕ АЛЬТРУИСТИЧЕСКИХ МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ

60 *Ахмадов Н.Р, Баратов Ш.Р. (г.Бухара, Узбекистан)*
ПРИЧИНЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

62 *Ахмедова З.Ж. (г.Бухара, Узбекистан)*
КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

65 *Байкунусова Г.Ю. (г.Ташкент, Узбекистан)*
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КОРРЕЛЯЦИОНОГО ВЗАИМОСВЯЗИ ЧУВСТВА ЗАВИСТИ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

67 *Баратов Ш.Р. (г.Бухара, Узбекистан)*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ

71 *Баратова Д.Ш. (г.Бухара, Узбекистан)*
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАНИИ

74 *Бахриева Н.А. (г.Бухара, Узбекистан)*
СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

77 *Бевзенко С.И., Козлов В.В.(г. Ярославль, Россия)*
ВОЗМОЖНОСТИ РЕБЕНКА-СПОРТСМЕНА С СДВГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СПОРТЕ

80 *Бекназарова Л.С. (г.Карши, Узбекистан)*
ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСТВА И ЭТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

82 *Бекова Ш.Дж. (г.Карши, Узбекистан)*
РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

84 *Богданова В.Л. (г.Санкт-Петербург, Россия)*

ТОПОСФИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ
87 *Боймирзаева Д.Д. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФРУСТРАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ
89 *Буянова Е.А., Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)*
ПОСТНАТАЛЬНЫЕ ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ
92 *Валиева Н.Х. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
94 *Ганиева М., Усманова М.Н. (г.Бухара, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ - БОМБА ЗАМЕДЛЕННОГО ДЕЙСТВИЯ
96 *Гафаров Ш.У. (г.Бухара, Узбекистан)*
МОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ИЗМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА
97 *Далимова Н.М.(г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПОКОЛЕНИЯ «Z»
100 *Джабборов Х.Х. (г.Ташкент, Узбекистан)*
СТРАТЕГИЯ РЕФОРМЫ В ОБЩЕСТВЕ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ, ДУХОВНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ
102 *Джураев Т.С. (г.Термез, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ
104 *Джуракулова Д.Ф.(г. Самарканд. Узбекистан)*
ФЕНОМЕНЫ ВИНЫ И СТЫДА КАК РЕГУЛЯТОРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
108 *Дусмухамедова Ш.А. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
111 *Козлов В.В., Т.В. Едакина (Г. ЯРОСЛАВЛЬ, РОССИЯ)*
ПУТЬ К ПОДЛИННОЙ ВЗРОСЛОСТИ. ОСМЫСЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ С РОДИТЕЛЯМИ И ПРАРОДИТЕЛЯМИ
115 *Едакина Т.В. (г. Ярославль, Россия)*
ЭВОЛЮЦИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНИ И ВЕДУЩИЕ МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ АРХЕТИПЫ
119 *Ергашов А.Б. (г. Навои, Узбекистан)*
РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ
122 *Жумаев Н.З (г.Бухара, Узбекистан)*
КЛАССИФИКАЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ
124 *Жумаев У.С.(г. Бухара, Узбекистан)*
ШЕСТЬ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР:КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ХОФСТЕДЕ
126 *Жуманиязова И.К. (Узбекистан)*
АРТ-ТЕРАПИЯ В ВОЗДЕЙСТВИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ПАЦИЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ ИНСУЛЬТ
129 *Jurayev B. (Karshi, Uzbekistan)*
THE ELABORATION COMPETENCE OF BEING LEGAL CULTURAL AMONG THE PUPILS
132 *Зайцева И. Б., Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)*
КРИЗИС КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ. РОЛЬ КРИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ВОЗНИКНОВЕНИИ КРИЗИСА.
135 *Зиявитдинова Г.З. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТЬ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ И ЕЁ СУЩНОСТЬ
137 *Valery Zlivkov, Svitlana Lukomska (Kiev, Ukraine)*
AUTHENTICITY: ITEGRATIVE APPROACH АУТЕНТИЧНОСТЬ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД
139 *Зоиров З.Р. (г.Термез, Узбекистан)*
ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА
141 *Зокирова Ф.Б. (г.Бухара, Узбекистан)*
КРИЗИСЫ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ
143 *Зорина Н.Н. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОС ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
147 *Ибрагимова Р.Ж. (г. Нукус, Узбекистан)*
РАЗВОДЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА *(на материале Республики Каракалпакстан)*
149 *Илхамова Д.И. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ И ТЕЧЕНИЯ ХРОНИЧЕСКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
151 *Исматова Д.Т.(г. Бухара, Узбекистан)*

СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ
153 *Исмаилова Н.З. (г. Ташкент, Узбекистан)*
АНАЛИЗ СХОДНЫХ ПОНЯТИЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ДРЕВНИХ ИСТОЧНИКАХ
157 *Кадырова Т.М. (г. Бишкек, Кыргызская Республика)*
О НЕОБХОДИМОСТИ ПЕРЕСМОТРА ФОРМУЛИРОВОК ОТДЕЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ МКБ-10, КАСАЮЩИХСЯ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА
159 ***Каландарова Мадина Баходировна (г.Ургенч, Узбекистан)***
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЬЕ
161 *Камилова Н.Г., Парпиева Ш.А. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У НЕОРГАНИЗОВАННОЙ МОЛОДЕЖИ – ВАЖНЫЙ МЕХАНИЗМ РЕИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ
162 *Камилова Н. Г., Шарипова Д.Д. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У НЕОРГАНИЗОВАННОЙ МОЛОДЕЖИ
164 *Канторович Л.А, В.В. Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ
167 *Карамушка Л.Н. (Киев, Украина)*
КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
169 *Карамян М.Х.(г.Ташкент, Узбекистан)*
СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФАКТОР ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К ЗДОРОВЬЮ В КОНТЕКСТЕ БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
172 *Касимова З.Х. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ
174 *Кириллова А.И. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
КОУЧИНГ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
176 *Киселёва А.А, М.Ю. Кузьмин (г.Иркутск, Россия), Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)*
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СЛОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
179 *Кичук А.В. (г. Одесса, Украина)*
ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА
181 *Кодиров О.С.(г.Самарканд, Узбекистан)*
ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВОВ И МОТИВАЦИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ
184 *Козлов В.В, Стародубцева Г.А. (г. Ярославль, Россия)*
ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-НАСЫЩЕННОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ
186 *Караева Ю.Х. (г. Термез, Узбекистан)*
ПРОБЛЕМА ЭГОИЗМА И ЕЁ РЕШЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ
189 *Коршунов В.С. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОСЫ ТЕЛА И ВРЕМЕНИ: ВЛИЯНИЕ ПРОСТРАНСТВА ТЕЛА НА ПРОСТРАНСТВО РЕАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО
192 *Крупская Н.Н. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
КОНЦЕПЦИЯ «ПИРАМИДА РАЗВИТИЯ» П.М. ПИСКАРЁВА КАК МОДЕЛЬ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА (ТОПОСА) ЧЕЛОВЕКА
195 *Кудратова А.Н. (г. Бухара, Узбекистан)*
РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
197 *Кудратуллаева Р.Б, Тургунова Г. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
199 *Кузиева З.Е. (г.Навои, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА
201 *Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия), Кузнецов Д.В. (г.Москва, Россия)*
ГИПНОЗ В БОРЬБЕ С ЛИШНИМ ВЕСОМ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ПЕРЕЕДАНИЕМ
203 *Кулатова С. (г.Карши, Узбекистан)*
СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО –ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
205 *Кулиев Ё.К. (г.Бухара, Узбекистан)*
РОСТ ПОДРОСКОВОЙ АГРЕССИИ НА ФОНЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПАНДЕМИИ В УЗБЕКИСТАНЕ
208 *Каюмов И.Ф., Жураев М.Б. (г.Бухара, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА
210 *Мажидов Ш.М. (г. Навои, Узбекистан)*
МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ: МНОГОУРОВНЕВОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ
213 *Максименко С.Д., Гурова О.В. (г. Киев, Украина)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
215 *Мамарасульзода З.А. (г. Джиззак, Узбекистан)*
ИЗ ИСТОРИИ СБОРА И ЗАПИСИ ОБРАЗЦОВ УЗБЕКСКОЙ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ
217 *Melibaeva R.N. (Tashkent, Uzbekistan), Jurayev V.M. (Kokand, Uzbekistan)*
DEVELOPING STUDENT DIVERGENT THINKING
219 *Меркульева Т.А., Козлов В.В., Шаменков Д.А. (г. Ярославль, Россия)*
ДИНАМИКА САМООТНОШЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММЫ ПО СНИЖЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
222 *Муллабоева Н.Ш., Акбаров С.Ю. (г.Наманган, Узбекистан)*
ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ И ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНЫХ МУДРЕЦОВ
226 *Мухамедова Д.Г. (г.Ташкент, Узбекистан), Мамадиярова Д.У. (г. Самарканд, Узбекистан)*
СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС И ПРИЧИНЫ ЕГО ВОЗНИКНОВЕНИЯ
235 *Мухамедова Д.Г. (г.Ташкент, Узбекистан), Мусинова Р.Ю. (г. Самарканд, Узбекистан)*
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
240 *Мухтаров О.Ш. (г. Андижан, Узбекистан)*
ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ МОЛОДЁЖИ ОТ РАЗЛИЧНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ УГРОЗ
243 *Мухторов Э.М. (г.Бухара, Узбекистан)*
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА
246 *Назаров А.С. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ И РЕШЕНИЙ
248 *Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан)*
СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ
250 *Назаров Х.Э. (г.Джиззак, Узбекистан)*
СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ
253 *Назирова Л. В. (г.Ташкент, Узбекистан)*
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИПТ «SCORE» ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ
256 *Наркевич А.В. (г. Москва, Россия)*
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ МЕДИТАТИВНЫМИ ПРАКТИКАМИ
259 *Нарметова Ю.К. (г.Ташкент, Узбекистан)*
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ У БОЛЬНЫХ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ
262 *Насимджанова М.М., Янгибоева Д. (г.Ташкент, Узбекистан)*
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К НОВОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ
265 *Нигматулина Л.А., Жабарова Л.А., Салманова Т.Х. (г.Ташкент, Узбекистан)*
НОМОФОБИЯ - БОЛЕЗНЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ
267 *Нишанова З.Т., Алимбаева Ш.Т. (г. Ташкент, Узбекистан)*
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
270 *Нишанов С.Ю. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЖИ И ОБМАНА
271 *Нуруллаева Б.Б., Касимова Х.А.(Узбекистан)*
ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОРЕГУЛЯЦИ В ПСИХОЛОГИИ СПОРТА
273 *Олимов Л.Я. (г. Бухара, Узбекистан)*
ДИАГНОСТИКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
274 *Останов Ш.Ш. (г.Бухара, Узбекистан)*
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ
279 *Остонов Ж.Ш. (г.Бухара, Узбекистан)*
КОНЦЕПЦИЯ КОПИНГА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ФУНКЦИЯ И ВИДЫ
281 *Павлова Е.В., Энгельгардт Е.Е. (г. Ярославль, Россия)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ
282 *Павлова Ю.Б. (г. Гомель, Беларусь)*
ПРОФИЛАКТИКА ТРУДОГОЛИЗМА
285 *Козлов В.В., Пискарев П.М., Ревякина Л.В.(г.Ярославль, г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОС ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАВНОВЕСИЯ
288 *Пискарёв П.М. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОСОФИЯ ТЕЛА
292 *Полуэктов Д.А. (г.Санкт-Петербург, Россия)*

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТОПОСА ПРОЕКТА
294 *Прокофьева Н.С.(г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОС ЧЕЛОВЕКА В РОДОВОЙ СИСТЕМЕ (В КОНТЕКСТЕ АРТ-ТЕРАПИИ ДЕСТРУКТИВНЫХ ЭМОЦИЙ)
299 *Рамазонов Ж.Ж. (г.Бухара, Узбекистан)*
САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН
301 *Расников Е.Ф., Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)*
ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ СИМВОЛИКИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМВОЛОВ В ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ РАЗЛИЧНЫМИ РЕЛИГИОЗНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ
303 *Расулова Н.Т, Ганиева Г.В. (г.Ташкент, Узбекистан)*
РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СОЦИУМЕ И ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
306 *Рахимова И.И. (г.Ташкент, Узбекистан), Юсупжонова И.А.(г. Андижан, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ
309 *Рахимова И.Г. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ
312 *Рахманова Д.Б. (г.Бухара, Узбекистан)*
РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА
314 *Рахмонова З.Н. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ
318 *Рузиев У.М. (г.Бухара, Узбекистан)*
РАБОТА С ДЕТЬМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ
321 *Рустамов Ш.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)*
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ
323 *Садуллаева Ф. (г. Джиззак, Узбекистан)*
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ
325 *Саиджанова Д.Х. (г.Бухара, Узбекистан)*
СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В АГРЕССИВНОСТИ
327 *Саидий С. (г.Навои, Узбекистан)*
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
330 *Саидмурадова М.В. (г.Ургенч, Узбекистан)*
ПОНЯТИЕ "ИНТЕРЕС" И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ
332 *Саломатова С. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОС ЭСТЕТИЧЕСКОГО КОУЧИНГА В ПРОСТРАНСТВЕ ПРАКТИК ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
335 *Саломова Г.Ш. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ТРЕНИНГ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
338 *Сангилбаева А.О. (г.Алматы, Республика Казахстан), Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)*
ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ
341 *Сандалова А.В. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
НАЙТИ СВОЙ ТОПОС: ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА МЕСТА В ЖИЗНИ И ЖИЗНЕННОГО ПУТИ
344 *Санина М.В. (г. Ярославль, Россия)*
ВЛИЯНИЕ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ И КРИЗИСОВ НА СКЛОННОСТЬ К ПОПАДАНИЮ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИЮ БЕЗДОМНОСТИ
348 *Сарибаева У.С. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПОДГОТОВКА МОЛОДЁЖИ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ
351 *Сатвалдиев А.А. (г.Андижан, Узбекистан)*
ПРОЯВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ
355 *Саттаров Э.Н. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В СЛОЖИВШЕЙСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УЗБЕКИСТАНЕ
357 *Сафаев Н.С., Камалова З.Х. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА
359 *Сафаров Д.Х (г. Навои, Узбекистан)*
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПОКУПАТЕЛЕМ И ПРОДАВЦОМ
361 *Сафонова А.А. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОСОФИЯ ТРЕВОГИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И МЕСТО ЛОКАЛИЗАЦИИ ТРЕВОГИ

364 *Сирожиддинова Ф.Х. (г.Андижан, Узбекистан)*
АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

367 *Смирнов А.А.,Соловьева Е.В. (г. Ярославль, Россия)*
ФАШИЗМ КАК ПОДВЕРЖЕННОСТЬ АНТИДЕМОКРАТИИ И ОБЩИЙ УРОВЕНЬ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

370 *Сабирова Д.А. (г. Бухара, Узбекистан)*
ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

372 *Соколова А.А. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
ПРОСТРАНСТВО ПЕРЕГОВОРОВ КАК ДИНАМИЧНАЯ СРЕДА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ

374 *Сорокина Е.Н.(г.Санкт-Петербург, Россия)*
ТОПОСОФИЯ МАТЕРИНСТВА

378 *Тиллашайхова Х.А. (Узбекистан)*
ПОНИМАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В СУФИЗМЕ И СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

380 *Тогилов У.А. (г. Навои, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

383 *Тураева Д.Р. (г.Ташкент, Узбекистан), Елмуратова А.У. (г. Нукус, Узбекистан)*
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ «ПЕДАГОГ-СТУДЕНТ»

385 *Тургенева О.Ю. Дьяченко Е.Н. (г.Санкт-Петербург, Россия)*
ПРОСТРАНСТВО ИНТЕРНЕТА КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ТОПОСЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

389 *Tursunova O.A. (г.Ташкент, Узбекистан)*
PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN SUICIDAL BEHAVIOR OF INTERNAL AFFAIRS: DIAGNOSTICS, CORRECTION, CONSULTING

393 *Улугова Ш.М., Нематова Р.Р. (г. Бухара, Узбекистан)*
ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ ЖЕНЩИН В УЗБЕКИСТАНЕ

394 *Умарова Н.Ш. (г.Чирчик, Узбекистан)*
ЗАДАЧИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЛОЧЕННОСТИ ФУТБОЛЬНЫХ КОМАНД: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

397 *Umarov B.M., Isakova M.T.(Uzbekistan)*
FAMILY ENVIRONMENT AS A FACTOR OF MENTAL HEALTH

401 *Умурзоков Б.Н. (г.Навои, Узбекистан)*
МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

403 *Уразбаева Д.А.(г.Ургенч, Узбекистан)*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОНКОПСИХОЛОГИИ

405 *Уринова Л. (г.Карши, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ГОРЯ

408 *Усманова М.Н. (г.Бухара, Узбекистан)*
СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

411 *Файзиева М. (г. Карши,Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЫ

414 *Фарфиева К.А. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

417 *Хайдаров Л.Р. (г.Бухара, Узбекистан)*
СТРЕССЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

419 *Хайитов О.Э. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ВОПРОС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРИОРИТЕТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

422 *Khakimova I.M., Sadirov A.A. (г.Ташкент, Узбекистан)*
THE CONCEPT OF STRESS RESISTANCE AND ITS FORMATION AMONG EMPLOYEES OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN

427 *Халваши О.В. (Россия)*
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ГИПНОТЕРАПИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

432 *Халимова М.В. (г.Андижан, Узбекистан)*
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФЕНОМЕНА ОТВЕТСТВЕННОСТИ СФОРМИРОВАНЫ В СИСТЕМЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

435 *Хасанов Р.А., Файзиев Я. З. (г. Бухара, Узбекистан)*
АГРЕССИВНЫЕ ВИДЫ СПОРТА И ЛИЧНОСТЬ СПОРТСМЕНА

438 *Ходжабаева З.П, Расулова Ю.Б, (г.Навои, Узбекистан)*
ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА
440 *Холиков К.Б. (г.Бухара, Узбекистан)*
МУЗЫКА И ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА
443 *Худойназарова Д. (г. Джиззак, Узбекистан)*
ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ НА ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
445 *Чепелева Н.В. (г. Киев, Украина)*
ДИСКУРСИВНЫЕ ОСНОВЫ ВЫСТРАИВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПРОЕКТА И ТЕХНОЛОГИЙ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ
447 *Чудакова В. П. (г. Киев, Украина)*
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ЭКСПЕРТИЗЫ И КОРРЕКЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
451 *Шамсиев У.Б. (г.Ташкент, Узбекистан)*
ФЕНОМЕН ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
454 *Shamsieva M.B. (Tashkent, Uzbekistan)*
BILINGUALISM IN PSYCHOLINGUISTIC INTERPRETATION
456 *Шукурова Я.С., Усманова М.Н. (г.Бухара, Узбекистан)*
ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
459 *Элов З.С. (г.Бухара, Узбекистан)*
ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ МОТИВАЦИИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
461 *Эргашева С.Х. (г.Карши, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
465 *Эшонкулова Г. (г.Карши,Узбекистан)*
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ
468 *Юнусова Г.С. (г. Фергана, Узбекистан)*
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «МАТЬ-РЕБЕНОК» В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ УЗБЕКИСТАНА
470 *Юсупов Б. (г. Джиззак, Узбекистан)*
НАРОДНАЯ МУЗЫКА В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
471 *Гайбуллаев А.А. (г.Бухара, Узбекистан)*
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ
473 *Каршиева Д.С. (г.Ташкент, Узбекистан)*
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ПЕДАГОГОВ
476 *Джалилов З.Б. (г.Бухара, Узбекистан)*
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНАЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Этот выпуск «Вестника интегративной психологии» посвящен Дню психологов. Он отмечается 22 ноября по инициативе представителей факультета психологии Московского государственного университета в день, приуроченный к дате первого Учредительного съезда психологического общества России, происходившего 22 ноября 1994 года.

Праздник отмечается уже 20 лет с 2000 года.

Психология сегодня, в условиях пандемии, как теория и практика, наука и методология, занимает особое положение в мировой общественной реальности. Интегративность и мультипарадигмальность подходов в психологии, высокая степень разработанности многих теоретических и практико-ориентированных проблем отличают современное состояние психологии как науки и показываю ее возможности отвечать на все вызовы.

От имени президиума Международной Академии психологических наук, объединяющего более тысячи профессоров из 50 стран мира, а также факультета психологии Ярославского государственного университета, который недавно отметил свое 50-летие, поздравляем всех психологов Узбекистана, России, Казахстана, Таджикистана, Кыргыстана, Армении, Белоруссии с праздником всех психологов России.

Желаем в непростых условиях современной жизни вам творчества, терпения, вдохновения и сил для того, чтобы помогать людям, восстанавливать их внутренний мир, а также способствовать их самореализации.

Профессия психолога достойна высших похвал, ею можно и нужно гордиться и дорожить. Она востребована обществом и уважаема.

Всех вам благ, радостей жизни, здоровья, богатства и счастья!!!

С глубоким уважением и поздравлениями, Президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова Владимир Васильевич Козлов

ДЕНЬ ПСИХОЛОГА – ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРАЗДНИК

Ваша профессия важная очень,
Ведь Вы помогаете людям понять,
Что не дает спокойно спать ночью,
Что отпустить стоит, а что догонять.
Вы разберетесь во всех наших чувствах,
Подскажете правильный выбор всегда,
Научите Вы успеха, упорства,
С Вами отступит любая беда.
Спасибо за Ваши дела и советы,
За то, что несете гармонию нам,
Даёте на все Вы проблемы ответы.

Психология – наука достаточно молодая, набравшая обороты в нашей стране совсем недавно. К сожалению, у нас к профессии психолога зачастую относятся несерьезно, считая, что они могут только «забалтывать» людей, не говоря ничего по существу. На деле же эта профессия широко востребована в различных отраслях, сегодня психолог может понадобиться в любом государственном и частном учреждении, в любой фирме и на любом предприятии, а также в полиции и в вооруженных силах. На психологе лежит большая ответственность, ведь человек в любом случае ждет с его стороны поддержки и понимания, решающей помощи, а бывают и критические случаи, когда нужно оказать срочную психологическую поддержку.

День психолога – праздник узкопрофильный, поэтому отмечается немногочисленными людьми, кто имеет то или иное отношение к этой профессии, учится или уже имеет многолетний стаж работы.

Любому работнику этой профессии важно знать, что его деятельность ценна и важна для общества, а его работа высоко ценится, поэтому каждый сотрудник вправе в этот день получить поздравления и благодарственные речи.

Хороший психолог имеет полное право рассчитывать в свой профессиональный праздник на выражение благодарности и признания со стороны общества и отдельных клиентов, довольных уровнем его услуг.

Начиная с 1992 года все страны мира отмечают профессиональный праздник психологов. 10 октября каждый год отмечается Всемирный день психического здоровья (ВДПС) (World Mental Health Day). Такая памятная дата установлена в 1992 году по инициативе Всемирной федерации психического здоровья, при поддержке Всемирной организации здоровья. Этот день входит в перечень всемирных и международных дней, отмечаемых ООН, и в этот календарный день во всем мире психологи поздравляют друг друга.

Специалисты всех стран уверены, что мировая общественность должна быть в курсе возможностей и насущных проблем современной психологии, поскольку только сообща можно решить вопросы поддержки и финансирования отрасли, включая как практику, так и исследования. Каждый практикующий психолог знает, что психология не может полноценно существовать без поддержки со стороны государства и

частных спонсоров, и день психолога является удобной возможностью сказать об этом и всему миру, и официальным лицам конкретной страны.

Празднования проходят более чем в 100 странах мира (Испания, Франция, Пакистан и т. д.). В ряде стран (особенно в США) День психического здоровья является частью более большого праздника - Недели осведомленности о психических болезнях, которая была учреждена Конгрессом США по запросу Национального Альянса психических заболеваний. И данное празднество проходит в первую полную неделю октября. Кстати еще в США есть Месяц осведомленности о психическом здоровье - май каждого года.

Работа психолога имеет огромное значение в современном мире, стремительные ритмы которого порождают у многих людей стрессы и переживания. Именно поэтому был учрежден праздник психолога, целью которого является привлечение внимания к непростому труду этих специалистов.

В России, как и во многих странах, пока нет общенационального "Дня психолога". Однако он отмечается в некоторых регионах и университетах с 2000 года 22 ноября. Именно 22 ноября 1994 году было проведено первое собрание психологов, это был российский учредительный съезд, на котором психологический факультет Московский Государственный Университет выступил с инициативой учреждения профессионального праздника.

22 ноября является важным днем для каждого представителя профессии, будь то преподаватель вуза или частный психолог, консультант в школе или психолог в организации. Ко дню психолога приурочены выпуски всевозможных печатных и виртуальных изданий, посвященных психологам и психологии в целом, организовываются праздничные мероприятия, собрания и иногда даже шествия с целью привлечь внимание властей к насущным проблемам современной психологии.

Главная задача праздника – это в очередной раз напомнить людям о важности профессии психолога, а правительству о том, что эта сфера нуждается в активном финансировании, поскольку услуги психологов необходимы многим гражданам страны.

В Украине в 1996 году была создана Ассоциация политических психологов. Данная организация поспособствовала тому, что 23 апреля отмечается Всеукраинский день психолога.

В Казахстане День психолога отмечают 25 декабря. Выбор пал на эту дату по той причине, что первая экспериментальная лаборатория, ознаменовавшая рождение новой психологической науки, была открыта Вильгельмом Вундтом в 1879 году именно в этот день.

В Узбекистане День психолога пока еще не отмечают, поэтому преподаватели кафедры психологии Бухарского госуниверситета выходят с инициативой отмечать профессиональный праздник психологов также 22 ноября.

Ш.Р. Баратов, доктор психологических наук, профессор,
М.Н. Усманова, канд. психологических наук, доцент.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ

Абдуллаева Ш.Х.
(г.Ташкент, Узбекистан)

По мнению экспертов Европы по содействию создания современных инновационных систем подготовки педагогических кадров в мире, в ближайшие десятилетия развитие образования больше зависит от поддержки направленных на институциональное совершенствование, обеспечивающих реальное осуществление инициатив для непрерывного профессионального становления педагогов, переподготовки и повышения квалификации педагогов. В документах Болонской Декларации, “Стратегии сотрудничества стран Европейского Союза в сфере образования и подготовки кадров до 2020 года”, Европейской ассоциации высших профессиональных образовательных заведений EURASHE, информационно-системного центра ENIC-NARIC, международной организации в сфере образования Education International к педагогическим кадрам предъявляются особые требования и дается акцент вопросам их профессиональной компетентности[1].

Сравнительное изучение исследований, посвященных профессиональной компетентности педагогов общеобразовательных школ, как социально-психологического феномена, показало, что многие авторы стремятся объяснить комплекс психологических факторов, определяющих профессиональную, в том числе и коммуникативную компетентность учителей общеобразовательных школ. В этой сфере как в нашей стране, так и за рубежом осуществлены широкомасштабные исследования (Л.М.Аболин, А.К.Маркова, Л.М.Митина, И.И. Риданова, Э.Гельгорн, В.Маришук, Е.Милерян, О.Сиротин, Э.Газиев, В.Токарева, Р.Гайнутдинов, Ж.Зайнобиддинов, А.Машкуров, А.Жабборов и другие), во всех из них частично анализированы некоторые социально-психологические факторы повышения профессионального мастерства.

Мы осуществили попытку исследования факторов, определяющих коммуникативную компетентность учителей общеобразовательных школ, в ходе которых выявили следующие:

Корреляционный анализ показателей методики выявления коммуниктивной социальной компетенции личности и её взаимосвязи с хронологическим возрастом испытуемых в возрасте от 20 до 46 лет, показал, что шкала лжи имеет положительную связь с возрастом (r=0,169; p<0,01), также с возрастом наблюдается положительная связь возраста со шкалами жизнерадостности(r=0,146; p<0,05), находчивости(r=0,396; p<0,01), самостоятельности мышления (r=0,272; p<0,01), дисциплинированности (r=0,301; p<0,01), способности логически мыслить (r=0,125; p<0,05) p<0,01). А нонконформизм имеет отрицательную связь, так как ясно, что с возрастом наблюдается тенденция самостоятельного мышления, решения своих проблем, независимости от групповой, коллективной мысли. С возрастом человек приобретает жизненный, профессиональный опыт, меняется система ценностей, на что указывают данные положения (таблица 1).

Таблица № 1.

Коэффициенты корреляции между показателями методики коммуникативной социальной компетенции личности и возрастов респондентов (критерий Спирмен, N=250)

Показатели	Возраст
Шкала лжи (Л)	0,169(**)
Коммуникативность (А)	-0,113
Жизнерадостность (Д)	0,146(*)
Отзывчивость (К)	0,396(**)
Самостоятельность мышления (М)	0,274(**)
Дисциплинированность (Н)	0,301(**)
Способность логически мыслить (В)	0,125(*)
Эмоциональная устойчивость (С)	-0,080
Нонконформизм (П)	-0,169(**)

Примечание: * - p<0.05; ** - p<0.01

[1] Стратегия Европейского Союза в области образования и профессиональной подготовки(ET2020)//Гаськов В.В. Согласование стратегических целей и индикаторов профессиональной подготовки кадров с международными рекомендациями и опытом(Обзорный технический доклад).2018. –С.11.

Результаты методик коммуникативной социальной компетентности личности и “Психодиагностики организационных способностей” показали корреляционную взаимосвязь между показателями организационных способностей и коммуникативной компетентности (А) (r=0,583; p<0,01), жизнерадостности(Д) (r=0,288; p<0,01), самостоятельности мышления(М) (r=0,210; p<0,01), дисциплинированности (Н) (r=0,374; p<0,01). Как известно, человек обладающий организаторской способностью должен быть настоящим дипломатом, общительным, уметь принимать правильные решения, учитывая ситуацию (таблица 2).

Таблица № 2.

Коэффициенты корреляции между показателями методик выявления коммуникативной социальной компетенции и “Психодиагностики организаторских способностей (критерий Спирмен, N=250)

Показатели	Организаторская способ-ность
Шкала лжи (Л)	0,583(**)
Коммуникативность (А)	0,384(**)
Жизнерадостность (Д)	0,288(**)
Отзывчивость (К)	0,074
Самостоятельность мышления (М)	0,210(**)
Дисциплинированность (Н)	0,374(**)
Способность логически мыслить (В)	-0,068
Эмоциональная устойчивость (С)	0,097
Нонконформизм (П)	-0,036

Примечание: * - p<0.05; ** - p<0.01

Показатели методик изучения коммуникативной социальной компетентности и КОС-2” свидетельствовали о положительной корреляционной взаимосвязи у педагогов коммуникативной склонности с показателями общительности (А) (r=0,282; p<0,01), жизнерадостности(Д) (r=0,320; p<0,01), дисциплинированности (Н) (r=0,398; p<0,01), эмоциональной устойчивости (С) (r=0,387; p<0,01). Показатели организаторской склонности отрицательно коррелировали с показателями коммуникативности(А) (r=0,258; p<0,01), жизнерадостности (Д) (r=0,211; p<0,01), дисциплинированности(Н) (r=0,195; p<0,01), эмоциональной устойчивости(С) (r=0,269; p<0,01). Это означает, что профессиональная компетентность требует уравновешанности, спокойной оценки происходящих вокруг событий, с другой стороны вероятно, что отзывчивость играет непосредственно положительную роль в педагогической деятельности (таблица 3).

Таблица № 3.

Коэффициенты корреляций между показателями методик выявления коммуникативной социальной компетенции и “КОС-2” (критерий Спирман, N=250)

Показатели	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
Шкала лжи (Л)	0,223(**)	0,194(**)
Коммуникативность (А)	0,282(**)	0,258(**)
Жизнерадостность (Д)	0,320(**)	0,211(**)
Отзывчивость (К)	0,058	-0,194(**)
Самостоятельность мышления (М)	-0,047	-0,074
Дисциплинированность (Н)	0,398(**)	0,195(**)
Способность логически мыслить (В)	-0,012	0,066
Эмоциональная устойчивость (С)	0,387(**)	0,269(**)
Нонконформизм (П)	-0,034	0,040

Примечание: * - p<0.05; ** - p<0.01

Анализ результатов показателей методик коммуникативной социальной компетентности и Райдаса показал положительную корреляционную взаимосвязь между показателями шкал жизнерадостности (Д) (r=0,281; p<0,01), эмоциональной устойчивости (С) (r=0,394; p<0,01) и уверенности в себе, тогда как между показателем отзывчивости и уверенности в себе наблюдалась отрицательная взаимосвязь(К) (r=-0,175; p<0,01), видимо, отзывчивость не всегда является показателем уверенности в себе (таблица 4).

Таблица № 4.

Коэффициенты корреляции между показателями методики выявления коммуникативной социальной компетенции личности и методики Райдас (критерий Спирмена, N=250)

Показатели	Уверенность в себе
Шкала лжи (Л)	-0,176(**)
Коммуникативность (А)	0,056
Жизнерадостность (Д)	0,281(**)
Отзывчивость (К)	-0,175(**)
Самостоятельность мышления (М)	0,004
Дисциплинированность (Н)	0,117
Способность логически мыслить (В)	-0,080
Эмоциональная устойчивость (С)	0,394(**)
Нонконформизм (П)	0,011

Примечание: * - p<0.05; ** - p<0.01

Гендерные различия в показателях коммуникативной социальной компетентности обнаруживались в средних рангах по критерию Манн-Уитни (таблица 5). Показатели самосогласованности были выше у мужчин (138,3), нежели у женщин (117,4), вместе с тем показатели уверенности в себе, социальных ожиданий, самопринятия у мужчин-педагогов были выше.

Таблица № 5.

Гендерные различия в показателях методики выявления комммуникативной социальной компетенции личности (критерий Манн-Уитни)

Показатели	Средние ранги		U	P
	Мужчины (N=97)	Женщины (N=153)		
Шкала лжи (Л)	102,1	140,4	5146,5	0,000
Коммуникативность (А)	96,4	144,0	4597,5	0,000
Жизнерадостность (Д)	115,1	132,1	6409	0,064
Отзывчивость (К)	101,5	140,7	5090,5	0,000
Самостоятельность мышления (М)	108,5	136,3	5772,5	0,002
Дисциплинированность (Н)	106,7	137,4	5598	0,001
Способность логически мыслить (В)	127,8	124,0	7197	0,680
Эмоциональная устойчивость (С)	132,6	121,0	6727,5	0,202
Нонконформизм (П)	105,5	138,2	5477	0,000

Для анализа возрастных параметров мы принменяли критерий Крускал-Уоллис Н. Высокие показатели коммуникативности наблюдаются у педагогов в возрасте 31-40 лет, с возрастом этот показатель уменьшается. Выявлено, что показатели таких профессионально важных качеств, связанных с компетентностью, как дисциплинированность, самостоятельность, связаны с возрастом не непосредственно, а опосредованно, т.е. они проявляются в связи с Я-концепцией личности и профессиональным ростом (таблица 6).

Таблица № 6.

Зависимость показателей методики выявления коммуникативной социальной компетентности личности от возраста респондентов (критерий Крускал-Уоллис)

Показатели	Средние ранги				H	P
	до 30 (N=57)	31-40 лет (N=69)	41-50 лет (N=66)	выше 50 (N=58)		
Шкала лжи (Л)	128,70	96,42	145,18	134,55	17,67	0,001
Коммуникативность (А)	125,92	145,17	131,48	94,88	17,00	0,001
Жизнерадостность (Д)	130,11	84,51	154,88	136,31	36,12	0,000
Отзывчивость (К)	64,98	117,14	171,77	142,26	73,21	0,000
Самостоятельность мышления (М)	73,65	128,06	171,12	121,50	61,10	0,000
Дисциплинированность (Н)	119,12	77,80	167,14	141,14	57,88	0,000
Способность логически мыслить (В)	121,26	125,08	116,94	139,91	3,61	0,307
Эмоциональная устойчивость (С)	141,87	111,69	133,47	116,78	7,47	0,058
Нонконформизм (П)	143,82	129,91	118,71	109,98	7,37	0,061

Полученные эмпирические результаты доказали развитие коммуникативной компетентности в тесной связи со сложными психологическими состояниями и процессами. Как видим из результатов исследования на развитие коммуникативной компетентности учителей общеобразовательных школ влияют такие факторы, как возраст, гендер, коммуникативные способности, эмоциональные особенности, самоотношение и самооценка, особенности взаимодействия с окружающими. Социально-психологическое изучение коммуникативной компетентности показало, что при её формировании особое значение имеют особенности проявления личности учителя как, субъекта и объекта групповых отношений, его лидерские качества, социометрический статус в группе и состав референтных групп.

В результате исследований доказано, что способность к рефлексии, проектированию и реализации деятельности, положительная «Я-концепция» являются психологическими условиями формирования развития коммуникативной компетентности педагога, что в свою очередь играет огромную роль в становлении его профессиональной компетентности.

Литература.

1. Аржакаев Т.А. Психологические трудности общения начинающих учителей. Автореф. дисс... канд. психол.наук. – М.,1995. – 21с.
2. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств. М., 1982, - с. 20.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 192с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 1998. – 109с.
5. Усманова Э.З. Эффективность обучения и уровни педагогического общения. Материалы научно-практической конференции «Психологические и социально-психологические детерминанты благополучия личности». – Ташкент: Филиал МГУ им. М.В.Ломоносова. – 2011. – С. 70-74.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЖАРГОННЫХ СЛОВ

Ахмедова Муяссар Хадиматовна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Самая важная особенность слова в том, что оно имеет значение. Проблема значения слова всегда была одной из самых сложных проблем философии, лингвистики, психологии.

Новые формы общественных отношений в определенной мере отразились на молодежи - социально наиболее перспективном слое общества, языковая компетенция и речевое поведение которого

во многом определяет направление развития и других социальных подсистем языка, в том числе разговорной речи и литературного языка. [1:3]

Сегодня большое внимание уделяется психолингвистическому анализу слова. Принято считать, что вопрос о содержании слова отличается от одного к другому в зависимости от теоретических позиций авторов гипотезы. Это также пересекается со многими другими сложными проблемами.

Нельзя отрицать, что в концепции Н. Г. Комлева [6: 119] значение слова широко освещено. Основываясь на этой концепции, полезно проанализировать значение сленга и жаргона, упомянутых выше. Социальные, психологические и лингвистические характеристики жаргона принимаются во внимание. Они следующие:

*Иняз. - э*то жаргонное слово, образованное от аббревиатуры русского слова «иностранные языки».

Иностранные языки — это иностранные языки. [12:266]

Использование слова *иняз* среди узбекских слов порождает жаргонное слово.

Иняз означает название вуза, т.е. Узбекский государственный университет мировых языков. Это слово не имеет эмоционального оттенка, оно нейтрально.

Сленговое слово «иняз» часто используется среди мальчиков и девочек (подростки, молодежь). Это может быть использовано в речи у людей среднего возраста (мужчины и женщины) в повседневной жизни. Нельзя отрицать, что это слово встречается в речи даже у людей старшего возраста.

Этот жаргон используется для обозначения сферы или направления образования. Он широко используется в процессе общения между людьми на протяжении всей повседневной жизни. Даже в большой аудитории в процессе обучения этот жаргон можно найти простым способом. Поскольку это слово не попадает в категорию закодированных слов, оно выражает идею в ясном и точном смысле. Например: мой ребенок учится в Инязе. Это не похоже на науку. Почему ты не перешел в Иняз? Иняз слишком далеко.

В сленге слово «иняз» выполняет функцию именования. Это название одного из университетов Узбекистана.

Информационный инвариант слова Иняз, его замена другими словами выражается в полном названии университета «Узбекский государственный университет мировых языков» или в сокращенной форме университета, УзГУМЯ, Института иностранных языков, Института английского языка. Это используется в смысле учреждения, ориентированного на английский язык. Нет особого другого значения. Поэтому он включен в список распространенных жаргонных и сленговых слов, но не на арго или профессиональный (профессиональный) жаргон.

Психолингвистический анализ таких слов, как упомянутый выше *нархоз, сельхоз, восточный, текстильный, литературный*, описан аналогичным образом. Поэтому их содержание, суммируя выводы, близко друг к другу.

Следовательно, жаргон, используемый в названии университетов или колледжей, создается путем сокращения слов, которые вошли в национальный язык с иностранного языка. Поэтому значения в переводе этого слова остались без изменений. Больше нет закодированных или специальных слов. Есть так называемые переносные значения.

Перевод этого слова и значения в аннотированных словарях не противоречат друг другу, суть смысла использования жаргона аналогична переводу комментария.

Такие жаргоны как *иняз, нархоз, связь, медицинский, ирригация,* зависят от названия учебного заведения, чаще используются широкой аудиторией и не имеют функции эмоционального оттенка. Это можно наблюдать не только в речи молодежи, но и в речи людей преклонного возраста. Вот почему эти жаргоны относятся к сленговым словам.

*Литрчи.- э*то слово образовалось от сокращения слов литература или литературоведения по-русски, также прибавлением узбекского суффикса –чи, который образует существительное.

Литература - адабиёт [12:337]

литературоведение - адабиётшунослик [12:337]

Литература - literature [13:569]

Значение этих русских слов соответствует значению, в котором используется слово жаргон. Замечено, что студенты используют это слово в названии предмета литературы. Также замечено, что, когда студенты пишут статью, этот жаргон используется для написания списка научных работ в ней.

Литературное жаргонное слово не имеет эмоционального цвета, оно нейтрально, потому что оно используется для произнесения названия предмета или отдела литературы.

Было замечено, что это жаргонное слово очень часто используется среди студентов в Узбекском государственном университете мировых языков, где преподается литература. Было отмечено, что это слово используется среди студентов в повседневной жизни в ситуациях, связанных с процессом обучения. Это жаргонное слово содержит значение направления в обучении.

Таким образом, поскольку это жаргонное слово относится к сфере образования, оно относится к категории жаргонов, используемых в довольно узком диапазоне, то есть это профессиональный жар-

гон. Он используется только студентами, обучающимися в этой области. Нельзя отрицать, что преподаватели, работающие в этой области, также используют этот жаргон.

Это слово относится к категории закодированных слов. Потому что, без каких-либо оттенков, слово выражено в правильном смысле, оно становится неясной для широкой публики. Область литературы не для всех. Например: сегодня у нас нет литературы. Там нет литературы. Что-то не так с литературой ....

В сленге слово «литрчи» (литература) выполняет функцию именования. Это название науки, предмета в области лингвистики.

Замечено, что «литрчи» (литературный) жаргон заменяется информационным инвариантом, другими словами. То есть полное название этой науки (**т**ил **ў**рганилаётган **м**амлакат **а**дабиёти) - ТОМА - литература страны, которой изучается язык (досл. перевод). Литература страны изучаемого языка.

Среди студентов Узбекского государственного университета мировых языков, помимо жаргонного литературного, есть и другие жаргоны, такие как *лиссинг,* чтение письма.

Такие жаргоны, которые зависят от наименования предметов в образовательном процессе, чаще всего встречаются в речи студентов, изучающих английский язык, и учителей, работающих на местах. Они не используют такой профессиональный жаргон в качестве специально закодированных слов в своей речевой деятельности. Профессиональный жаргон используется в процессе общения для удобства, краткости. Поэтому они подходят для профессионального жаргона и используются в относительно узком диапазоне, специфичном для конкретной области.

Однако жаргон, используемый для обозначения научных предметов, не всегда может считаться профессиональным жаргоном. Хорошо известно, что такие жаргоны должны быть включены в категорию общего жаргона или сленга. Потому что такие жаргоны не имеют особого значения. Это слово ясно и понятно каждому. Например*: матем* (математика), *физра* (физкультура) и другие.

Если есть области или предметы, которые не известны всем, используемые в них жаргоны являются профессиональными жаргонами. Хотя они принадлежат узкому кругу, они не попадают в специально закодированные слова. Потому что это не означает, что пользователи хотят, чтобы другим людям тоже было понятно это. В этом случае удобство коммуникационного процесса превалирует. Опять же, эмоциональные оттенки отсутствуют в таком узком кругу профессиональных жаргонов. Только профессиональный жаргон, который понимается и широко используется в более узком диапазоне, чем профессиональный или отраслевой жаргон, не обладает характеристикой стабильности и долговечности, но, вероятно, будет нестабильным и недолговечным.

Таким образом, различные группы общества, независимо от образования, профессии или социального статуса, способствуют формированию жаргона.

«*Мол*» (в значении «корова»). Оно передает значение домашнего животного, коровы в буквальном смысле. Основная группа домашних животных, принадлежащих к млекопитающим семейства коров, крупного рогатого скота, пастухов, коз, овец, верблюдов и т.д. [14:610]

Тем не менее, слово «мол» считается жаргоном и используется также в совершенно ином значении в узбекском языке. Во-первых: значение жаргонного слова «мол» выражает тупой, невоспитанный, глупый человек. В толковом словаре узбекского языка приводится такое описание, как: оно используется по отношению к тупому, глупому человеку. [14:610]

Это также употребляется для оскорбления кого-либо. Кроме того, его можно использовать в значении неприязни, ненависти. В таком случае состояние глупости этого ненавистного человека выражается именем домашнего животного, коровы. Например: «Молмисан?!» - "Ты животное?!" [16:23-33]

Человек выражает свое отвращение к любому другому, используя его. В некоторых случаях использование такого жаргона в качестве ругательного слова, показывает нервозность. Кроме того, этот жаргон определен для использования в повседневной жизни взрослых мужчин и женщин. Но подростки его почти не используют, а пожилые люди, особенно женщины, используют его чаще.

Во-вторых, он передает смысл товаров, предметов, товаров для продажи. Для этого в толковом словаре узбекского языка указывается следующее описание: инвентарь, имущество, товар, богатство, одежда, приданое. Товар, товар. Редкие материалы. [14:610]

Использование этого слова во время разговора несет в себе значение объекта, отражающего его имущество и богатство. Здесь также значение жаргона сравнивается с этим значением в литературном языке. Другими словами, корова является домашним животным, и ее кормят дома, чтобы приносить доход. Вы можете продать за молоко, убой для мяса, и т.д. В любом случае, владеть коровой — значит иметь немного имущества или богатства. Точно так же, наличие любого объекта для продажи, такого как упомянутые выше, также является выгодным источником. В социальной жизни этот жаргон широко распространен среди людей. Например, «канча молинг бор?» (Сколько у тебя богатства?») «Молинг қаерда?» - «Где твой товар?», «Молимни кутяпман» - «Я жду своих товаров», «Шунча молдан кечасанми?» - «Ты откажешься от стольких вещей?». Здесь, тем не менее, это слово не

имеет эмоциональных оттенков, позитивных или негативных ощущений, оно просто нейтрально. Хотя мужчины и женщины используют его в повседневной жизни, в первую очередь это привлекает коммерцию. Его больше привлекают торговцы, бизнесмены, даже во время продажи в больших аудиториях его просто часто используют. Инвариант жаргонного слова «mol» - «cho'chqa» (свинья). Здесь также сравнивают характер оскорбленного человека с тучностью, беспорядком, грязью свиньи. Следующая инвариантная версия слова означает любой товар или товар. Например, мануфактура, одежда, одежда, продукты питания и т.д.

Нейтральные в оценочном отношении литературные и нелитературные лексические единицы переходят в разряд оценочных, утрачивая при этом полностью или частично всё конкретное понятийно-предметное значение.

Анализируя особенности жаргона родного языка, в отличие от литературного языка, можно увидеть, что языковые символы изображены в грубых, смешных, неясных или угрожающих оттенках. Такие особенности жаргона напрямую связаны с причинами его использования, среди которых отчетливо видны индивидуальность, открытость, краткость и т.д.

Тем не менее, мы не можем игнорировать изменения в социальных процессах, влияющих на изменение этих жаргонов.

Язык, как зеркало, отражает и фиксирует важные проблемы и актуальные понятия общества на определенном этапе его изменения и развития. В первую очередь изменения отражаются в лексике. [4: 34]

Жаргон характеризуется отсутствием стабильности, а лексическая и фразеологическая структура жаргона постоянно обновляется. Эта ситуация в первую очередь связана с тем, что она происходит в живой речи, которая отражает все изменения, которые произошли в общественной жизни. Стабильность и долговечность характерны для некоторых единиц общего жаргона, что в свою очередь указывает на гибкость этого явления.

Возможно, некоторые процессы, наблюдаемые в жаргоне, недолговечны, он не может долго оставаться в языке, но даже в этом случае очень интересно и важно наблюдать за их изменением в речевом процессе. Однако каждый этап развития языка требует внимания и изучения.

В последние годы на язык молодежи все больше влияют фонемы языка и культуры: жаргон активно внедряет не только устную речь, но и широко используется в средствах массовой информации, становясь ведущим стилем современной литературы. В связи с этим существует ряд актуальных вопросов языковой и речевой культуры.

Следовательно, язык имеет четкий социальный характер и во многом определяет его развитие, а его социальные функции активно влияют на его структуру. Рассматривая язык как социальное явление, ничего не стоит, что взаимодействие между языком и обществом не может быть решено без изучения функционирования языка в различных социальных слоях, особенно в социальных и профессиональных группах.

Литература.

1. Абдуазизов А. Тилшуносликка кириш. – Тошкент. 1999.
2. Арустемова А.А. Современный молодежный сленг и особенности его функционирования: на материале речи студентов Республики Адыгея. Автореф. -Майкоп. 2006.
3. Балли Ш. Французская стилистика. - М.: Изд-во иностран. лит-ры, 1961.
4. Беглова Е.И. Семантико-прагматический потенциал некодифицированного слова в публицистике постсоветской эпохи Монография. М., 2007.
5. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование – Воронеж, 1990.
6. Кавинкина И.Н. Психолингвистика. - Гродно, 2010.
7. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 247 с.
8. Левикова С.И. Большой словарь молодежного сленга. – М., 2003.
9. Матюшенко Е.Е. Автореф. дис. фил. наук, на тему: Современный молодежный сленг. - Волгоград 2007.
10. Миртожиев М. М. Ўзбек тили лексикологияси ва лексикографияси (Ўқув қўлланма). - Тошкент, 2000, 54-58б.
11. Мурашов А.А. Культура речи учителя. Учеб. пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 432с.
12. Русско-узбекский словарь. Под.ред. Р.Абдурахманова. - М., 1954.
13. Спиридонова Т.А.Англо-русский русско-английский словарь для школьников. Рипол классик. 2007.
14. Ўзбек тилининг изоҳли луғати. А.Мадвалиев таҳрири остида. Тошкент. Ўзбекистон миллий энциклопедияси. Электрн кутубхона.
15. Ўзбек тилининг изҳли луғати. Магруфова З.М. тахрири остида. 2 томли. - М.,1981.

16. Akmedova M. Psycholinguistic analysis of Uzbek jargons. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Volume 7 Number 6, 2019. 27-33.

ВНЕБРАЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Абдусаматов Х.У. (г.Ташкент, Узбекистан)

Сплоченность семьи которое считается основным звеном нашего общества, его крепость всегда является важным вопросом. В сегодняшнее время увеличение разводов в семье, его причины становятся основными предметами исследования всякой науки, которые касаются семью. В этом статье мы излагали измену и личностно-индивидуальные психологические особенности внебрачных отношений. По-мнению исследователей, имеется и субъективные факторы возникновения супружеской измены. Несомненно, очень мало вероятностей медленно действующего, ленивого человека приступать в внебрачные отношения. В таких положениях надо стремится везде и всегда успеть к всему. И наоборот, ловким, энергичным мужчинам не представляет трудность устанавливать сексуальные отношения с несколькими партнерами. В этом играет особую роль физиологически здоровое положение и особенности полового темперамента связанные с общим темпераментом человека.

В работах английского психолога Гане Юрген Айзенка освящено обладание важного значения биологические свойства внебрачных отношений. Он системно изучал экстравертные и интровертные особенности личности в отношении внебрачных связей, установки и личностные типы. Показаны результаты многих исследователей, посвященных на вопросы что у многих экстравертных женщинах степень сексуального удовлетворения высокий, и в связи с этим возникновение в браке непропорциональную сексульную жизнь в внебрачных отношений. [1]

В Германии Ш.Гизе и Г.Шмидта раскрыли в своих исследованиях, что экстравертные являются рискованными в внебрачных отношениях и сексуально активными человеками. [2]

Видно из исследования, что экстраверты по причине своих высших сексуальных удовлетворений, если они не удовлетворяются брачным партнером и будут рискованно приступать к внебрачным отношениям. Анализ литературы показывает, что ученые утверждали важную значению в укреплении семьи сексуально-психологические, психофизиологические закономерности сексуальной жизни.

В работах Л.Казека можно встретить подобные сведения. Он утверждает, что одинаково свойства, которое будет показывать одинаковых сексуальных отношений в любом состоянии и поведения личности приступающих в внебрачные связи. Указывает, что характер приступающего в внебрачные отношения связано с его темпераментом.

Определено, что сила сексуального стремления у людей связаны не только с деятельности половых гормон, но и на внешние условия, на личностные установки, на нравственно-духовные ценности и на своих духовных понятий. [3]

Социальные и психологические влияния, внешние условия играют важную роль в сексуальной жизни женщин, в отношение мужчин они отличаются с разнообразностью, глубокостью своих интимных отношений [4]

Также, в результатах исследования З.Рожановской определено, что 81% женщинах и 49% мужчинах выявлено отсутствие удовлетворения с партнером которое себе не нравиться. Эти сведения могут быть один из факторов возникновения внебрачных отношений. [5]

Психологические типы женщин, склонных к внебрачным связям:

1. «*Соблазнительница»* хочет любить и иметь поклонников, для чего использует и секс. Однако ее действительное стремление к половым связям, как правило, невелико. Часто она плохая хозяйка, у нее неухоженный муж, предоставленные сами себе дети, но зато она всегда следит за собой, никогда не уставая от различных косметических процедур. Ее привлекает повышенное внимание к своей особе, к телу.

2. *«Любительница приключений»* ищет ни к чему не обязывающих ее сексуальных приключений с как можно меньшим вовлечением чувств, причем дома это хорошая жена и мать. Любит своего мужа, но сексуально не находит с ним общего языка. Партнера по приключению активно выбирает сама: ищет сексуальных переживаний, которых ей не хватает в семейной жизни.

С такой женщиной легко, тепло, уютно, она не создает проблем, а наоборот, сама их решает. Она не устраивает сцен, старается быть снисходительной, доброй, терпеливой, трогательно и ненавязчиво поддерживает и опекает своего мужа.

3. *«Беззащитная»* не способна к отказу по той причине, что половая страсть мужчины сразу же вызывает в ней ответное чувство. Имеет низкий порог половой возбудимости, сама не проявляет инициативы, удовлетворение находит, покорно отдавая себя во власть партнера; не может оказать сопротивление, так как «он сильнее».

4. *«Неудовлетворенная»* не может найти удовлетворения ни в чем: ни в муже, ни в работе, ни в друзьях. Сомневается в правильности выбора партнера, даже когда имеет с ним достаточно длительные связи. Легко влюбляется в другого, которого обычно переоценивает. В любовных связях часто испытывает чувство вины и от этого становится несносной.

В то же время она вынуждена после любовных встреч возвращаться в не устраивающие ее условия существования семьи, что ее раздражает. Забота о семейном партнере и детях, гармоничные отношения в семье ее мало беспокоят. Она находится в вечном поиске идеального мужчины, удовлетворяющего ее придирчивым вкусам: красивого, богатого, умного, сильного, без вредных привычек; хочет добиться, чтобы образ и стиль жизни соответствовали ее нереалистичным ожиданиям и завышенным притязаниям. Для нее очень важен престиж.

Модели мужского внебрачного поведения более разнообразны и, естественно, типов склонных к внебрачным связям мужчин гораздо больше.

1. «*Донжуан»* – незрелая личность, одержимая желанием нравиться и испытывающая от измен нарциссическое удовлетворение. Это благородный ловелас, вечно влюбленный в какую-нибудь женщину. Мужчина этого типа способен целиком погружаться в любовные переживания, во власти которых находится непродолжительное время; паузы в любовных приключениях бывают незначительные и проявляются в виде разочарования, падения интереса к предмету последнего увлечения. Тогда он ищет новую, более привлекательную или просто иного типа женщину, постоянство для него противоестественно.

2. *«Коллекционер»* – «ловец женщин», одержимый мужчина промискуитетного типа, внебрачная половая активность которого вытекает или из его потребности в переменах, разнообразии, или из представлений, что мужественность доказывается большим числом сексуальных побед.

Любители женщин этого типа страхуют себя от угрозы быть отвергнутыми, поэтому ухаживают за многими женщинами одновременно для подстраховки: они чувствуют себя внутренне слабыми, травмированными. Так как женщины способны снова и снова подкреплять в них положительные эмоции, сексуальные победы для них то же самое, что глоток спиртного для алкоголика (или наркотик для наркомана).

3. «*Завоеватель».* Весь смысл отношений для него заключается в том, чтобы добиваться любви женщины, которая его в определенный период заинтересовала.

Этот тип неверного мужчины можно легко узнать по бесконечному употреблению им слова «я». Он склонен к хвастовству, постоянно демонстрирует свои преимущества, изощряется в остроумии, любит блистать своей эрудицией, интеллектом, физической силой и обширными связями (что иногда имеет место).

Семья для него – тихая гавань, в которую он всегда возвращается после очередного любовного увлечения. Правда, внебрачные связи у него не столь многочисленны, как у представителей предыдущих типов, так как он очень избирательно относится к выбору очередного сексуального объекта и сразу теряет интерес к женщинам, которые сдаются ему «без боя».

4. «*Нарцисс».* Самолюбование и самовлюбленность – личностная аномалия представителей этого типа, который по своим психологическим характеристикам во многом схож с «завоевателем». Все отношения мужчины-»нарцисса» настроены на интерес к собственной персоне. Он умеет только брать и даже не понимает, что значит «давать»; не способен поставить себя на место другого, так как не склонен слушать и сопереживать чьим-то чувствам.

У него негативная реакция на критику в свой адрес.

5. «*Вечно неудовлетворенный»* (одержимый навязчивой идеей): всегда в состоянии всевозможных сомнений и неопределенности, и эти колебания распространяются на его отношения. Он постоянно ищет любви, но ни к одной женщине не испытывает эмоциональной привязанности, так как никогда не может быть уверен, что очередная партнерша – идеальная женщина для него.

6. *«Самец».* Статус женатого человека никак не сказывается на его образе жизни. Он продолжает вместе с друзьями предаваться всевозможным развлечениям, считая это неотъемлемой частью мужской жизни. Такие мужчины открыто выражают пренебрежение к женщинам, подчеркивая, что мужчины (при этом имеют в виду прежде всего себя) им покровительствуют, снисходят до них, а женщины зависят от мужчин и являются их явными или скрытыми врагами.

7. «*Женоненавистник»* презирает женщин, в чем превосходит мужчин-»самцов». Причина подобного негативизма довольно часто связана с эмоциональными травмами детства, обусловленными страхом перед одним или обоими родителями. Если дело было в матери, то по мере взросления такой мужчина начинает переносить свою ненависть к ней на всех женщин, мстит за свои детские унижения. Завоевание и сексуальное использование женщин становится своеобразным способом выражения агрессии, при этом мужчина преследует цель нанести своей очередной избраннице жестокий

эмоциональный удар. Он может намеренно поддерживать отношения с женщиной до того момента, пока она страстно не влюбится, а потом резко разрывает отношения с ней.

8. «*Импульсивный мужчина»* вступает в сексуальные связи со многими женщинами из-за неспособности устоять перед соблазном. Обычно это социально незрелая личность, которая, с одной стороны, может ответственно относиться к своей работе и карьере, а с другой – в иных сферах жизни поступать подобно маленькому капризному ребенку: когда он чего-нибудь захочет – будь то безделушка или женщина – должен непременно это получить.

Представители такого типа мужчин живут в мире сиюминутных впечатлений, так как их внимание ни на чем долго не задерживается, выхватывает из окружающего мира только что-то яркое или новое. Они редко бывают верными и предпочитают вести скитальческую жизнь, плохо контролируют свои импульсы и по этой причине сексуально всеядны, могут пристраститься к алкоголю или наркотикам. Импульсивные мужчины игнорируют нравственные ценности, поэтому ощущают себя вправе делать все, что заблагорассудится, не испытывая чувства вины.

9. *«Принц».* Его мать была недовольна своим мужем – он, по ее мнению, не соответствовал многим ее требованиям. Несмотря на хорошие качества своего мужа как работника и семьянина, она считала, что у него недостаточно эмоциональности, культуры или умения выражать свои чувства. Когда у такой женщины родился сын, она стала относиться к нему как к мессии и переключила на него всю свою любовь. Так как мать считала сына своим спасителем, он начинает воспринимать себя как божий дар женщинам. У «принца» необыкновенная потребность во внимании, а так как ни одна женщина не может заполнить эту бездонную бочку, он всегда старается найти удовольствие с запасными вариантами – у него всегда есть одна или две «другие». «Принц» в роли мужа начинает чувствовать, что жена якобы недооценивает его, и потому находит утешение в изменах. [4,5,6]

Вышеуказанные являются личностными типами, которые приступают к внебрачным отношениям. В сегодняшнее время можем увидеть увеличение таких людей, которые входят к вышеуказанным типам и они становятся причиной ослабевания семейного института и отношение к семью.

Литература.

1. Голод.С.И. Стабильност семьи: социологический и демографический аспекты. - Л.: Наука, 1984. - 136 с.
2. Василъева Э.К. Семья и ее функции. - М.: 1984.- С.194-207
3. Викторода Д. Любовь и секс.- Л.:Час пик,1996. - 96с.
4. Андреева Т.В. Психология современной семьи. - СПб.: Речь, 2005.- 436с.
5. Львова А. И., Рязанцева И. А. Психологические картины измены, ревности и развода // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 109–113.
6. Ботуин К. Соблазненная женщина. Почему изменяют жены и что из этого получается. - М., 1995.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Абдукаххарова Гулноза Абдурасуловна
(г. Карши,Узбекистан)

Одной из особенностей подросткового периода является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующих их сглаживанием. Именно в подростковом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормального характера. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, но проявляется в отклонениях поведения и не препятствует благоприятной социальной адаптации. Однако под влиянием стрессов, психотравмирующих ситуаций, жизненных трудностей, которыми достаточно богат подростковый возраст, лица с акцентуациями характера могут стать девиантными.

Вопросы акцентуаций характера волновали как отечественных (П.Б. Ганнумкина, В.В. Ковалева, А.Е Личко), так и зарубежных ученых-психиатров (Э. Кречмера, К.Леонгарда).

Характерологические особенности акцентуированных подростков лучше всего, на наш взгляд, описаны и объяснены в категориях концепции характера петербургского ученого А.Е. Личко, который дает такое определение акцентуации характера:

Акцентуации характера - это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий («места наименьшего сопротивления» в структуре акценту-

аций, так называемые «негативные» свойства акцентуаций) при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим («позитивные свойства» акцентуаций характера) (1, 12).

Оформляясь к подростковому возрасту, акцентуации характера, как правило, со временем компенсируются. И лишь при сложных психогенных ситуациях, длительно воздействующих на «слабое звено» характера, могут не только стать почвой для острых аффективных реакций, неврозов, но и явиться условием формирования психопатического развития. Понятие «акцентуация характера», на наш взгляд, можно изобразить в виде рисунка, где понятие «личность» представлено в виде круга с размытым краем, так как границы нормы трудно определить. За границами нормы в силу действия ряда факторов, которые будут описаны ниже, идет нарушение в развитии личности.

Поскольку акцентуации характера граничат с соответствующими видами психопатических расстройств, их типология базируется на детально разработанной в психиатрии классификации психопатий, отражая, однако и свойства характера психически здорового человека. Такой типологический подход, в соответствии с которым допускается переход от клинических типов психопатий к анализу, «вариантов нормы», критикуется в отечественной психологии, так как за ним, по мнению С.Л. Рубинштейна, скрыто представление о характере как о конституционально запрограммированной статичной структуре (2, 84).

Выделяют две степени акцентуации характера (3, 111):

явная акцентуация (крайний вариант нормы);

скрытая акцентуация (обычный вариант нормы).

Явная акцентуация отличается наличием выраженных черт определенного типа характера. Наблюдение за поведением подростка среди сверстников, сведения полученные от его близких, а также результаты экспериментально-патохарактерологической оценки с помощью диагностического опросника позволяют распознать этот тип акцентуаций. Однако выраженность черт какого-либо типа обычно не препятствует удовлетворительной социальной адаптации. Акцентуированные черты характера обычно хорошо компенсируются, хотя в пубертатном периоде они заостряются и могут обусловливать временные нарушения адаптации, появляться отклонения в поведении.

Подростки данной категории — это «трудные» подростки.

Скрытая акцентуация отличается тем, что в обычных условиях черты определенного типа характера выражены слабо или не видны совсем. Даже при продолжительном наблюдении и детальном знакомстве с биографией очень трудно бывает составить четкое представление об определенном характере. Однако черты этого типа ярко выступают, порой совершенно неожиданно для окружающих, под воздействием некоторых ситуаций или психических травм, (но только тех, которые предъявляют повышенные требования к месту наименьшего сопротивления).

Проявление в подобном случае акцентуированных черт, как правило, не приводит к заметной дезадаптации или она бывает кратковременной.

Акцентуации характеров большинства типов именно в подростковом возрасте оказываются наиболее выраженными, что, как правило, не препятствует удовлетворительной социальной адаптации. К концу подросткового периода проявления акцентуации могут сгладиться или быть компенсированы настолько, что, кроме как при особых обстоятельствах, не выявляться вовсе. Явные же акцентуации по прошествии подросткового возраста, могут стать скрытыми. Но подростки с явными акцентуациями составляют группу «повышенного риска»: они податливы к определенным пагубным влияниям среды или психическим травмам. Если психологический удар придется по «слабому месту» данного типа акцентуации, то соответствующие черты характера могут проявиться совершенно в другом свете и заостриться до психопатического уровня. Однако изменение травмирующей обстановки, сглаживание следов психической травмы, разрешение конфликтной ситуации вернет все в привычные состояния (4, 125).

В отличие от этого, неразрешенная конфликтная ситуация, продолжающаяся длительная психическая травматизация «места наименьшего сопротивления» влекут за собой повторение психопатических реакций и перерастание их в психопатию. Иногда в подобных случаях имеют место и основные аффективные реакции, возникающие в ответ на индивидуально-значимые психические травмы и психологически труднопереносимые ситуации. Такие реакции кратковременны (не более суток). Аффект разряжается агрессией на окружающих, аутоагрессией (агрессией по отношению к самому себе), бегством от аффектогенной ситуации или разыгрыванием бурных сцен.

В подростковом возрасте наиболее частыми нарушениями на фоне акцентуаций характера бывают так называемые транзиторные непсихологические девиации - деликвентность, алкоголизация, наркомания, бродяжничество, суицидальное поведение. Смена обстановки на более благоприятную, как правило, устраняет эти нарушения.

Вопрос о том, что является первопричиной возникновения аномалий характера, стали предметов споров ученых с первых шагов зарождения учения о психопатиях. В.М. Бехтерев (1886) полагал, что причинами могут быть как неблагоприятная наследственность, так и тяжелые нравственные условия, неправильное воспитание, дурной пример родителей, тяжелые общие заболевания.

На основе систематики формирования психопатий П.Б. Ганнушкина систематизировала факторы, влияющие на возникновение и развитие акцентуаций характера у подростков.

Среди биологических факторов, приводящих к акцентуациям характера, выделяют (56, С. 120):

Действия пренатальных, натальных и ранних постнатальных вредностей на формирующийся в раннем онтогенезе мозг (онтогенез - процесс развития индивидуального организма от зачатия до смерти). К таким вредностям относят тяжелые токсикозы беременности, родовые травмы, внутриутробные и ранние мозговые инфекции, тяжелые истощающие соматические (от греч. soma - тело) заболевания.

Неблагоприятная наследственность, которая включает в себя определенный тип высшей нервной деятельности, алкоголизм родителей, предопределяющий тип акцентуации характера.

Органические повреждения головного мозга, т.е. черепно-мозговые травмы, мозговые инфекции и т.п.

«Пубертатный кризис», обусловленный неравномерностью развития сердечно-сосудистой и костно0мышечной системы, отягощенный физическим самочувствием, повышенной активностью эндокринной системы и уже упоминавшейся среди предпосылок девиантного поведения «гормональной бурей».

К социально-психологическим факторам следует отнести (1, 121):

Нарушения воспитания подростка в семье. Влияние семейной среды на формирование личности является наиболее важным в силу того, что семья служит основным общественным институтом социализации личности.

Школьная дезадаптация. В подростковом возрасте падает интерес к учебе в силу изменения ведущего вида деятельности (согласно теории возрастной периодизации Д.Б. Эльконина). В психологии предпринимались попытки выделения специфических школьных трудностей. С точки зрения одного из исследователей этой проблемы Д. Скотта, «…характер дезадаптации ребенка в школе можно определить по форме дезаптированного поведения, а именно: по депрессивому состояния, по проявлениям тревожности и враждебности по отношению к взрослым и сверстникам, по степени эмоционального напряжения, по отклонениям в физическом, умственном и сексуальном развитии, а также по проявлениям асоциальности под влиянием неблагоприятных условий среды».

Подростковый кризис. В 12-14 лет в психологическом развитии наступает переломный момент - «подростковый кризис». Это пик «переходного периода от детства к взрослости». Согласно Э. Эриксону, происходит кризис идентичности - распад детского «я» и начало синтеза нового взрослого «я». В этот период процессу познания самого себя придается всеподавляющее значение. Именно этот процесс, а не факторы окружающей среды, рассматриваются как первоисточник всех трудностей и всех нарушений у подростков. У них развивается самосознание, стремление к самоутверждению; их не устраивает отношение к себе как к детям, что приводит к аффективным вспышкам и конфликтам, которые могут быть как межличностными, так и внутриличностными.

Психическую травму. Психосоциальную дезадаптацию могут вызвать отдельные психические состояния, спровоцированные различными психотравмирующими обстоятельствами (конфликты с родителями, друзьями, учителями, неконтролируемое эмоциональное состояние, вызванное влюбленностью, переживанием семейных разладов и т.п.).

Таким образом, причинами изменения личности подростка являются социальные и биологические факторы, которые действуют не изолированно, а тесно взаимодействуют.

В специальной литературе описаны две классификации типов акценуаций характеров - первая предложена К. Леонгардом, а вторая А.Е. Личко. У названных ученых классификационные группы отличаются своими наименованиями, но в их содержании много общего. В классификации К. Леонгарда отсутствуют довольно распространенные в подростковом возрасте неустойчивый и конформный типы, а также астено-невратический тип, а в классификации А.Е. Личко - дистимический, застревающий, оба они в подростковом возрасте практически не встречаются (5, 140).

В классификации акцентуаций характеров у подростков, которую предложил А.Е. Личко, выделяют следующие типы: гипертивный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, истероидный, неустойчивый, эпилептоидный, конформный. При дальнейшем изложении большинство вышеперечисленных понятий будут нами использоваться, мы не останавливаемся здесь на их содержательном раскрытии, так как по ходу дальнейшего изучения там, где это необходимо, будем обращать внимание на отдельные особо важные особенности того или иного типа.

У подростков кроме «чистых» наблюдаются и смешанные типы характеров. Иногда их формирование (тоже) определяется генетическими факторами, возможно и условиями развития в раннем детстве. К такого рода темпам относятся: конформно-гипертивный, сочетания лабильного типа с циклоидным, астено-невротическим и сенситивным; астено-невротического типа с сенситивным и психастеническим; шизоидного типа с сенситивным, психастеническим, эпилептоидным и истероидным; истероидного типа с эпилептоидным. Такие сочетания носят название промежуточных типов.

Смешанный тип может сформироваться и как результат накладывания черт одного типа на эндогенное ядро другого в силу каких-либо хронических действующих психогенных факторов. Такие смешанные типы называют амальгамные. Здесь также возможны далеко не все, а лишь некоторые наслоения одного типа на другой. Гипертивно- неустойчивый и гипертимно-истероидный типы пред-

ставляют собой присоединение неустойчивых или истероидных черт к гипертимной основе. Лабильно-истероидный тип обычно бывает следствием наслоения истероидности на эмоциональную лабильность, а шизоидно-неустойчивый и эпилептоидно-неустойчивый - неустойчивости на шизоидную или эпилептоидную основу. Последнее сочетание отличается повышенной криминогенной опасностью. При истероидно-неустойчивом типе неустойчивость является лишь формой выражения истероидных черт. Конформно-неустойчивый тип возникает как следствие воспитания конформного подростка в асоциальном окружении. Развитие эпилептоидных черт на основе конформности возможно, когда подросток вырастет в условиях жестоких взаимоотношений. Другие сочетания практически не встречаются.

Именно акцентуации характера по мнению А.Е. Личко, делают подростковый возраст «трудным». А поэтому очень уместен вопрос о распространенности того или иного типа акцентуации среди подростков. И здесь наблюдается интересная закономерность, отмеченная И.А. Горьковой. Если в 1985 году акцентуации характера фиксировались у 52-62% социально-адаптированных подростков (данные Н.Л. Иванова), то в 1989 году акцентуации отмечались у 97% подростков, а в 1996 году - у 96%.

Таким образом, акцентуации стали характерной особенностью подросткового возраста.

По различным данным исследования А.А. Вдовиченко, А.А. Реана наиболее часто девиантное поведение встречается среди подростков с акцентуациями неустойчивого, эпилептоидного, шизоидного и гипертивного типов. Среди смешанных типов часто встречаются эпилептоидно-неустойчивый (5, 142).

Таким образом, в динамике акцентуаций можно говорить о таком феномене, как заострение в подростковом возрасте черт акцентуированного характера и возникновение на этом фоне девиаций поведения. В связи с этим остро встает вопрос о профилактике девиантного поведения у подростков.

Литература.

1. Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. - М.: ООО Апрель ПРЕСС, ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. - 416 с.
2. Пятунин В.А. Психолого-педагогические особенности девиантного поведения: Учеб. пособие. Ч.I. Основные формы девиантного поведения. - Магнитогорск: МГПИ, 1999. - 110 с.
3. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособие. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. - 224 с.
4. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей. - М.: ТЦ Сфера, 1999. - 192 с.
5. Реан А.А. Характерологические особенности подростков - деликвентов. // Вопросы психологии. - 1991. - № 4. - С. 139-144.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Абдуллаева Нилуфар Содикжановна
(г.Наманган, Узбекистан)

Младший школьный возраст длится от 6-7 лет до 9-10 лет. Вся учебная деятельность учеников младшего школьного возраста строго целенаправлена. Во-первых, учащиеся должны приобрести навыки чтения, письма и счёта, а также получить гораздо более глубокие знания в области арифметики, родного языка, истории, географии и естественных наук, элементарных основ геометрии. Во-вторых, у ребенка повышается и развивается уровень знаний и любопытства. В-третьих, происходит умственное развитие, формируется способность к активной, самостоятельной, творческой деятельности. В-четвертых, ответственное отношение к учебё складываются высокие социальные факторы обучения.

Одна из важных особенностей младшего школьника - наличие у него своеобразных потребностей. Эти потребности по своей природе направлены не только на приобретении конкретных знаний, навыков и умений но и состоит от желания отражать быть учеником. На основе этих потребностей лежит желание ученика иметь свои личные средства обучения портфель, учебные принадлежности, собственный стол, книжная полка и желание идти в школу как все взрослые. Эта потребность личности ребенка имеет важное значение, в становлении его личности и его социализации.

У ребенка, готовящегося к школьному образованию, внимание относительно длительно и условно устойчиво. У учеников начальной школы плохая способность контролировать внимание силой воли и адаптироваться к ситуации. Основная причина этого - слабость и неустойчивость у них произвольного внимания. У детей данного возраста более развито непроизвольное внимание. Ясность, яркость, привлекательность учебной программы начальной школы пробуждает непроизвольные эмоции школьника и позволяет без усилий воли овладеть основами наук.

Одна из особенностей внимания учеников 1-2 классов заключается в том, что оно недостаточно устойчиво. Вот почему они не могут сосредотачивать свое внимание на определенных вещах и объектах в течение длительного времени. Учебный процесс создает благоприятные условия для развития произвольного, устойчивого, сильного, активного сознательного внимания младших школьников. Самостоятельная умственная работа в процессе обучения, решение задач, упражнения, повторение с усилиями воли являются отличным условием для формирования произвольного сознательного внимание.

У учеников начальных классов ещё не сформированы возможности управление вниманием с помощью силы воли и адаптация к чрезвычайным ситуациям. Основная причина этого - слабость и неустойчивость у них произвольного внимания. При этом произвольное сознательное внимание детей младшего школьного возраста неразрывно связано с мотивами обучения. Если мотивы обучения старшеклассников относятся к долгосрочным мотивам, мотивы учеников начальной школы - это мотивы, связанные с реальностью .

Опыт показывает, что непроизвольное внимание у детей бывает правильно развитым. Так как существуют важные условия для развития непроизвольного внимания в процессе обучения. Ясность, яркость и привлекательность учебных материалов начальной школы вызывают у ученика непроизвольные чувства, позволяя им легко овладеть основами естественных наук без усилий силы воли. Разнообразие учебных материалов положительно влияет на непроизвольное внимание, концентрацию и устойчивость. Демонстрации широко используются в обучении детей младшего школьного возраста. Эта деятельность, во-первых, повышает активность детей, а во-вторых, препятствует логическому усвоению материала, его анализу, абстракции и обобщению.

Использование синтеза очевидных и абстрактных материалов для избавления от искусственных преград, тревожных симптомов дает хорошие результаты. Пристрастие ребенка к обучению уводит его от основной цели, ребенок привыкает обращать внимание на внешние признаки и отклоняется от важных внутренних признаков.

Как известно, когда непроизвольное внимание напрямую связано с интересом школьников в процессе обучения, естественно, они стремятся познакомиться только с интересной, радостной информацией и текстами. В результате в их психике усиливается акцент на тонкое, то есть влияние внешних раздражителей. Привычка затрудняет усвоение сложных учебных материалов. Поэтому К. Д. Ушинский утверждал, что ребенок должен заниматься не только тем, что ему интересно, но и тем, что ему не интересно, чтобы ребенок мог работать, чтобы быть удовлетворенным от выполнения своих заданий.

Одна из особенностей внимания первоклассников - то, что оно недостаточно устойчиво. Поэтому они не могут сосредоточиться на конкретных вещах и дольше удерживать объект. В этом случае торможение и возбуждение действуют несовместимо. Под влиянием этих физиологическихмеханизмов паузы, снижение скорости чтения, вибрации и снижение звука, а иногда выпадаютбуквы, фразы и предложения во время уроков чтения.

Ряд исследований показывает, что первоклассники и второклассники могут просидеть в классе сосредотачивая внимание всего 30-35 минут, сосредотачиваясь и удерживая вниманиена конкретном предмете. Поэтому желательно делать короткие перерывы. Профессор Н.Г. Добрынин утверждал: «Ученики 3-4 классов могут удерживать внимание на протяжении всего урока. Но короткие перерывы им тоже полезны. Также необходимо время от времени менять тип и темп обучения, добавляя практическую и теоретическую информацию »

Характеристики внимания учащихся больше зависят от темпа занятий. Например, чрезмерная скорость или чрезмерная медленность темпа тренировки отрицательно сказываются на устойчивости и концентрации внимания. Целесообразно проводить занятия в умеренном темпе.

Внимание это необходимое условие процесса обучения. Полнота, точность, скорость понимания зависит от внимания к скорости и точности запоминания. Процессы мышления становятся понятными, логичными, осмысленными благодаря вниманию. Для обеспечения необходимых условий для умственной деятельности учащихся педагог должен быть знаком с особенностями внимания юных учащихся. Внимание это важный аспект умственной деятельности, который полностью проявляется в особенностях возбуждения и торможения.

В коре полушарий головного мозга у младших школьников очень быстро возникают процессы возбуждения и торможения. Следовательно, если один раздражитель вызывает возбуждение в коре головного мозга ребенка, 2 раздражитель может очень быстро затормозить новый очаг возбуждения в головном мозге. Это показывает, что внимание ребенка можно очень быстро и легко отвлечь.

Эта особенность внимания младших школьников мешает им усвоить учебные материалы. Поэтому педагог всегда должен помнить об этих особенностях ребенка, внимательно рассматривать каждый этап урока, чтобы урок был связан с одним моментом и другим, и эти моменты не тормозили друг друга.

Часть серьезных требований, предъявляемых к учебной деятельности, естественно, активирует внимание учащихся. Под влиянием процесса обучения все особенности и классы внимания школьников интенсивно растут, что способствует переходу от непроизвольного внимания к произвольному.

У младших школьников очень сильно проявляется эмоциональность, которое влияет на внимание. Если материал для чтения отличается яркостью, образностью и живостью, внимание будет проявляться гораздо сильнее. Важнейшим условием привлечения внимания школьников этого возраста к уроку является наглядность обучения, использование иллюстраций и яркий образный характер речи учителя.

Если эмоциональность, с одной стороны, состоит в том, что мышление ребенка не имеет критического характера, то с другой стороны, развитие мышления находится еще не на высоком уровне. Все это является причиной к проявлению у школьников внешнего внимания. Поэтому при восприятии учебного материала внимание акцентируется не на важных аспектах материала, который необходимо усвоить, а на второстепенных.

Литература.

1. Вохидов М.В., Психология. – Ташкент, 1982.
2. Крутецкий В.А., Педагогическая психология. - Ташкент, 1976.
3. Немов Р.С. Психология . - Кн.1.- М., 1998.
4. Нишонова З.Т., Методика обучения детской психологии. – Т., 2005.
5. Петровский А.В. Психология. – Ташкент, 1992.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ЧЕРЧЕНИИ И ТЕХНОЛОГИИ

Абдуллаев Акбар
(г.Навои, Узбекистан)

Задача дифференциации учащихся в системе непрерывного образования требует разработки и применения таких диагностических методик, которые позволяли бы выявлять и оценивать психические свойства и качества, значимые для успешности усвоения различных систем знаний, овладения рядом профессий, для личностного развития в целом. К таким свойствам личности можно отнести пространственное мышление, которое обеспечивает ориентировку в пространстве -- видимом или воображаемом [3].

Пространственное мышление - вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач [7]. Это сложный процесс, куда включаются не только логические (словесно-понятные) операции, но и множество перспективных действий, без которых мышление протекать не может, а именно опознание объектов, представленных реально или изображённых различными графическими средствами, создание на этой основе адекватных образов и оперирование ими по представлению. Являясь разновидностью образного мышления, пространственное мышление сохраняет все его основные черты, и тем самым отличается от словесно-дискурсивных форм мышления. Это различие мы видим, прежде всего, в том, что пространственное мышление оперирует образами; в процессе этого оперирования происходит их воссоздание, перестройка, видоизменение в требуемом направлении. Образы здесь являются и исходным материалом, и основной оперативной единицей, и результатом мыслительного процесса. Это не означает, конечно, что при этом не используются словесные знания. Но, в отличие от словесно-дискуссивного мышления, где словесные знания являются основным содержанием, в образном мышлении слова используются как средства интерпретации уже выполненных в образах преобразований.

Пространственное мышление формируется на всех этапах онтогенеза под влиянием различных обучающих воздействий [2], имеет ярко выраженную индивидуальную специфику, особенности ее проявления в разнообразных видах деятельности (игровой, учебной, профессиональной).

Содержанием пространственного мышления является оперирование пространственными образами на основе их создания с использованием наглядной опоры (предметной или графической, разной меры общности и условности). Оперирование пространственными образами определяется их исходным содержанием (отражение в образе геометрической формы, величины, пространственной размещенности объектов); типом оперирования (изменение в ходе оперирования положения объекта, его структуры); полнотой, динамичностью образа (наличием в нем различных характеристик, их системности, подвижности и т.п.).

Все эти особенности пространственного мышления отражают процесс работы с образом, позволяют выявлять его качественное своеобразие, фиксировать возрастные и индивидуальные особенности проявления этого процесса, что весьма существенно в диагностических целях. [5]

В реальной практике (игровой, учебной профессиональной) пространственное мышление всегда включено в решение различных задач, опирается на систему знаний, которые не могут (и не должны) нивелироваться. Этой точки зрения придерживаются многие прогрессивные тестологи, которые разрабатывают новые конструкции тестовых методик. Как считают многие из них, современные диагностические методики должны фиксировать не только общую результативность (продуктивность) выполнения заданий, но и процессуальную сторону его выполнения, так как без этого трудно выявлять индивидуальные различия между людьми, оценивать их не только количественно, но и качественно, корригировать обучающие воздействия и т. п.

Важно, чтобы диагностические методики способствовали выявлению индивидуальных стратегий решения тестовых задач, проверке устойчивости их проявления на разном материале, фиксировали особенности проработки этого материала. Только на этой основе можно дифференцировать людей по уровню развития пространственного мышления, выявлять качественные его особенности, давать рекомендации к его развитию и использованию в различных видах деятельности с учетом целей и задан этой деятельности, требований к ее осуществлению [4].

Проблемой формирования пространственного мышления, пространственного воображения у учащихся, результатом вышеуказанных процессов являются пространственные представления, без которых освоить данный предмет просто невозможно. Развитие воображения - важнейшее условие овладения умением строить и читать чертеж и графической деятельностью в целом. Вместе с тем процесс обучения черчению служит одним из наиболее важных средств развития воображения [6].

Важнейшим условием, обеспечивающим формирование представлений о технических деталях, является обучение учащихся приемам рассмотрения и запоминания деталей, а также и приемам их воспроизведения по памяти. На уроках учащиеся обучаются приемам анализа детали: мысленного ее расчленения на те геометрические тела, из которых она состоит, и выделения всех ее элементов (выступов, выемок, отверстий и т.д.). Это в свою очередь требует мысленного проведения границ каждого геометрического тела (там, где в детали эти тела не разграничены).

Кроме того, нахождение геометрических тел предъявляет требования к приемам абстракции: учащиеся должны мысленно выделить в каждом геометрическом теле его существенные признаки. Так, например, учащиеся под руководством учителя рассматривают брусок прямоугольной формы с пазом. Они констатируют, что этот брусок представляет собой сочетание нескольких прямых четырехугольных призм, и показывают их существенные признаки (два основания равны и параллельны, боковые грани -- прямоугольники); аналогично они рассматривают форму паза и общую форму бруска.

Важнейшим принципом, направленным на обучение, является следующее положение: в начале усвоения нового материала в курсе черчения учащиеся обучаются элементарным приемам, которые характеризуются дополнительной опорой на наглядный материал, а затем методика должна обеспечить перестройку приемов так, чтобы учащийся создавал образы без дополнительной опоры, т.е. мысленно, деятельностью воображения. Переход учащихся от действий с дополнительной опорой к мысленным при формировании образов воображения выявляет закономерность, состоящую в том, что в усвоении знаний и умений большую роль играет переход от фактических действий, или действий с наглядным материалом, к мысленным действиям, т.е. к действиям в уме.

Этот переход должен осуществляться своевременно. Если учащихся слишком долго обучать «наглядным» способам учебной работы, не включающим деятельность воображения, то это может затруднить развитие их пространственных представлений [1].

В дальнейшем учащиеся обучаются приемам создания образов с помощью деятельности воображения. Учитель не дает учащимся картонные трехгранные углы, а предлагает воспроизвести мысленно те действия, которые они выполняли фактически, при усвоении наглядного приема: представить трехгранный угол и стоящую в нем техническую деталь, мысленно провести перпендикуляры из его вершин на грани трехгранного угла, представить проекции на эти грани, мысленно повернуть правую и нижнюю грани.

В этом случае прием создания образа выражается в следующем: учащиеся создают образы проекций с помощью дополнительных представлений (трехгранного угла, спиц). Это достигается деятельностью воображения. При этом учащиеся осуществляют переход от фактических действий с наглядным материалом (в предварительном обучении) к мысленным действиям с опорой на дополни-

тельные представления. После этого учащиеся обучаются более сложному для них приему. Учитель ставит перед ними следующую задачу: научиться представлять проекции заданной детали без опоры на дополнительные образы, т.е. не представляя трехгранный угол. Этот прием создания образа заключается в следующем: рассмотрев форму детали, мы последовательно мысленно «видим» ее три плоскостных изображения. Иначе говоря, мы последовательно представляем себе три проекции в соответствующих местах на листе бумаги и затем зарисовываем их. Переход к этому способу характеризуется тем, что исчезает опора на дополнительные представления, что связано с усложнением деятельности воображения. При овладении этим способом многие учащиеся испытывают, серьезные затруднения. Они не могут «увидеть» предмет в «плоскостном виде», т. е. они не могут отвлечься от третьего измерения. Если учащимся все же удается представить мысленно ту или иную проекцию предмета, то этот образ легко исчезает или искажается. В целях преодоления трудностей учащиеся возвращаются к предыдущему приему: они создают образ с помощью дополнительных представлений.

Важное место в курсе черчения занимает овладение приемами, которые нужны учащимся для создания образов при чтении чертежа. Учитель объясняет учащимся, что чтение чертежа включает:

- рассмотрение чертежа (включая все его детали и условные обозначения) и соотнесение его элементов по трем проекциям;

- создание образа предмета на основе этого чертежа. Этот последний процесс является сложным и имеет две неразрывно связанные стороны. Учащийся мысленно объединяет три проекции, т.е. синтезирует их, и, во-вторых, он мысленно наполняет проекции третьим измерением.

На основе длительных теоретических и экспериментальных исследований для определения сформированности у учащихся пространственного представления, их полноты, осмысленности, действительности, научности, в качестве критерия оценки ученые предлагают принять следующие умения:

1. Распознавать данный объект среди объектов реальной действительности.
2. Распознавать объект среди изображений.
3. Устанавливать взаимосвязи между словом, представлением, изображением и объектом реальной действительности.
4. Воспроизводить в воображении объект (представления памяти.)
5. Воспроизводить представления памяти (словесно, графически, в виде модели.)
6. Создавать в воображении новые объекты (представление воображения)
7. Воспроизводить представления воображения (словесно, графически, в виде модели.)

На основе этих умений ею же определяются уровни сформированности пространственного представления у учащихся.

Литература.

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. - М.: Просвещение, 2004г. - с. 33-37.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: «Деловая книга», 2005г. - с. 11-13.
3. Волков И.П. Приобщение к творчеству. - М.: Просвещение, 2002 г. - с. 59-64.
4. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской. - М, 2004г. - с. 97.
5. Крутецкий В.А. Психология - М, 2004 г. - с. 11-28.
6. Павлова А.А., Симоненко В.Д. Графика // Технология: Сб. программ. - М.: Просвещение, 2005г. - с.112.
7. Павлова А.А., Корзинова Е.И. Графика в средней школе. - М.: Владос, 2003г. - с. 56-58.

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЭПОХУ МЕТАМОДЕРНА

Абу-Талеб Дарья Викторовна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Современное общество в эпоху научно-технического прогресса и ускоренного ритма общественной жизни имеет свою специфику межличностного общения, отвечающую духу эпохи. Невзирая на то, что население в городах и мегаполисах ежегодно увеличивается, и концентрация людей в городах все возрастает, сплочения так и не наступает, а, напротив, нарастает потенциал дифференци-

ации общественной жизни, все больше отдаляя людей друг от друга. В результате все более нарастает межличностное и социальное отчуждение. Человек отчуждается от общества, в котором живет, по ряду социально-статусных проблем, не успевает за все ускоряющимся темпом общественной жизни, включая ее социальные события. В связи с этим нарастает чувство неустроенности, ненужности, безысходности и бессмысленности существования в огромном и сложном быстроменяющемся социальном пространстве. Говоря о сложности социального пространства современности, мы имеем в виду не только стратификационные аспекты (все более усложняющуюся социальную структуру общества), но и сложность самого пространства социального бытия, где к реальному пространству добавляется пространство виртуальное.

Такие ключевые развивающие характеристики личности, как стремление, целеполагание, результат (как продукт деятельности), сегодня утрачивают ценность в социальном пространстве. Мы говорим о неустойчивой, постоянно меняющейся аксиосфере (сфере ценностей). Все больше проявляется отчуждение людей от труда, как основы жизни, и, кроме того, от результатов труда (которые нередко присваиваются их заказчиком). Еще в Новое время этот феномен обозначался и изучался Ж.Ж. Руссо и его единомышленниками, а также представителями классической немецкой философии (Г. Гегель, Л. Фейербах и др.), объясняющих «увеличивающееся чувство одиночества и духовной опустошенности человека разрывом между общественными установлениями и естественной природой человека, по которой “каждый с рождения обладает неотъемлемыми правами на жизнь, свободу и собственность”. Эта установка принята в наши дни ООН как кредо этой организации [7, с.4]» (права человека). Отчуждение может быть условно-нейтральным (когда, например, труд и его оплата взаимно дополняются), а может быть негативным явлением, когда недостаточная оплата труда и то, что человек вынужден работать сверх нормы, приводит к состоянию социального отчуждения людей друг от друга (не остается времени на общение и восполнение своих сил). Эта проблема впервые рассмотрена К. Марксом, который сделал вывод, что: «корень отчуждения – в частной собственности, сначала отчуждается труд, а затем и все общественные отношения» [6].

Наряду с этим, существует проблематика выделения явлений отчуждения и самоотчуждения в духовной и образовательной среде (что подчеркивает также междисциплинарность проблемы отчуждения). «Существование между сознанием, массовой и общественной ментальностью и действительными условиями субъекта жизни различного рода фетишей, религиозных, социальных мифов и предрассудков создает духовный климат для закрепления социального неравенства. Говоря о преодолении отчуждения такого рода, точнее самоотчуждения, можно сделать вывод, что человек, выражаясь классическим языком, должен быть “не только в себе”, но и “для себя”. Такое состояние сознания и души человека приходит на смену принудительному коллективизму, социоцентризму. Одновременно, однако, создаются и объективные основания для формирования эгоцентризма, цинизма и “несчастного сознания” (Гегель), что ведет к консервативности, т.е. к воспроизводству идейного обоснования реального господства одних социальных групп над другими, поддержания status-quo и отрицания идеи развития, общественного прогресса» [7, с.7]. Мы можем, в связи с этим, говорить о новой форме отчуждения, не заявленной Марксом и его последователями, - отчуждении не от общества (социальном отчуждении), а отчуждении от себя самого (личностном, индивидуально-психологическом отчуждении). В коммуникативном аспекте эта форма отчуждения также важна: речь идет о нарушении основной, базовой коммуникации в жизни каждого человека, - коммуникации с самим собой.

Мы можем видеть, что даже с появлением и развитием нового информационного мира проблема отчуждения и атомарности не разрешаются, но социальные сети еще более усугубляют ситуацию, создавая разрыв в общественных отношениях. Виртуальный мир подменяет реальный, а это разные плоскости коммуникативного пространства. По мнению некоторых авторов [5], виртуальное социальное пространство (интернет-пространство социальных сетей) в значительной мере помогает преодолеть социальное отчуждение, и личность в рамках социальных сетей удовлетворяет свои коммуникативные потребности, будучи в социальном контакте с другими людьми (включенной, до известной степени, в их жизни и отдельные значимые события, происходящие с другими людьми и социальными группами).

“В интернет-пространстве личность способна удовлетворять свои коммуникативные, познавательно-поисковые потребности. Выстраивая коммуникативный ход, личность реализует свои мотивы, потребности, интересы, а также социально-психологические особенности, которые проявляются, в том числе, в когнитивных механизмах коммуникативного поведения. Увеличение популярности и функциональности интернет-пространства привело к расширению поля информации” [5]. Отчасти соглашаясь с мнением авторов приведенной выше цитаты, мы полагаем, что, несмотря на удовлетворение своих коммуникативных потребностей в рамках интернет-пространства (и отдельных его сообществ), современный человек все еще находится в состоянии социального отчуждения, которое мы назовем “отчуждением цифровой эпохи”. Черты последнего - в том, что общение в интернет-пространстве достаточно поверхностно и не предполагает глубокого межличностного взаимодействия; кроме того, виртуальное пространство предполагает также виртуальность общения, происходящего там: лишенные реального контакта, люди не получают значительного объема информации (визуальной, тактильной, аудиальной и т.д. - невербальной информации), оставаясь в поле исключи-

тельно вербального (текстового) контакта. Кроме того, в цифровую эпоху наблюдается важнейшая форма отчуждения, о которой мы писали выше - личностное, индивидуально-психологическое отчуждение (нарушение глубокого контакта с самим собой).

В связи с вышеизложенным положением, учитывая, что современное общество вошло в эпоху, которую мы, вслед за П.М.Пискаревым [9]; [10] называем эпохой метамодерна, эпохой "позитивно свободного" (свободного не от чего-то, а для чего-то) и счастливого человека, преодолевшего большинство внутренних ограничений, являвшихся своеобразным тормозным механизмом в развитии и становлении личности субъекта; в эпоху, расширяющую представления о месте и пространстве, как о топосе и возможности индивидуализации в нем, рассмотрим коммуникативно-когнитивные пространства эпохи метамодерна. В качестве коммуникативно-когнитивных пространств в данной статье мы рассматриваем, прежде всего, систему внутренних и внешних пространства (топосов) человека, связанных с его образованием и развитием. Предполагается необходимость создания таких пространств, которые способствовали бы снятию ограничений в общеобразовательном процессе, создавая мотивационную основу для развития личности субъекта и преодоления социального отчуждения и разрозненности, существующей сегодня, а также - преодолению индивидуально-психологического отчуждения.

Исследование создания коммуникативно-когнитивного пространства недостаточно раскрыто в современной науке, в то время как исследование данного феномена чрезвычайно важно: комфортная среда коммуникативно-когнитивных пространств служит основой формирования креативно мыслящей и творческой личности, открытой к усвоению новых когниций, познанию объективного мира, что является одним из базисов конструкции рассматриваемого периода метамодерн.

Принято считать, что в настоящее время человек обладает индивидуальным когнитивным пространством, состоящим из набора коллективных когнитивных пространств тех социумов, в которые он входит, и когнитивной базой (КБ) того национально-лингво-культурного сообщества, членом которого он является.

Сам термин - «когнитивное пространство» - в настоящее время получил широкое распространение, и до сих пор имеет неоднозначные трактовки. Обзор характеристик понятия «когнитивное пространство» представлен в работе М.А Егорова [4, с.62]. Как отмечает исследователь, Д. Б. Ньюби проводит аналогию с информационными системами считая, что «когнитивное пространство, и информационные системы нацелены на хранение и восстановление информации. В данной системе хранения заложен человеческий опыт, выражаемый в отношениях между концептами, которые формируются, развиваются и видоизменяются в процессе познания» [17].

В свою очередь, П. Певерелли использовал в своей разработке понятие «когнитивное пространство» в виде представленного социально-когнитивного конструкта, «включающего в себя деятелей, вовлеченных в социальную интеракцию, и собственно когнитивный компонент, в котором эти деятели разделяют одно когнитивное содержание (общие взгляды, символы, общий язык, общие фоновые знания и др.). В результате интеракции они имеют доступ к когнитивным пространствам друг друга, что приводит к взаимному обогащению их пространств» [18].

И.Г. Егорова, придерживается той же концепции, сводя ее в своих исследованиях к тому, что «в процессе коммуникативной интеракции при обучении происходит построение совместного когнитивного пространства. Его построение возможно только в ситуации личностно-ориентированной коммуникации (диалога), в результате чего происходят характерные изменения конструктов в когнитивном пространстве участников образовательного взаимодействия» [3].

Такое положение подтверждается и другими исследователями. Суть понимания данного термина сводится к тому, что «когнитивное пространство как возможный мир находится в определенных отношениях с миром действительным и иными возможными мирами, в качестве которого может быть рассмотрено семиотическое пространство. Эти отношения могут быть выражены с помощью терминов «интериоризация» и «категоризация» [4, с.63]. Здесь автор исследования рассматривает интериоризацию, как некую структуру знаний в когнитивном пространстве, результат которых (знаний) сложен из познания действительного и возможного и термин «познание» выступает как категориальный процесс получения любых знаний. Из чего следует, что познание в данном контексте можно определить, как интериоризированные знания в когнитивном пространстве (интересно, что сам процесс познания приобретает тут пространственные характеристики, или черты топоса).

Следует учитывать также, что устройство системы восприятия человеком информации это целая система приема, переработки и хранения каких-либо знаний, прошедших логическую обработку и соотнесенных к определенному концептуальному образованию. Таким образом, категоризация приобретает одновременно и свойство познания в целом, и «процесс отнесения знаний на основе наличия сходных признаков к определенному концептуальному образованию в рамках когнитивного пространства» [4, с.63]. Это означает, что когнитивное пространство, как ментальный мир, в котором хранятся и перерабатываются в категоризированном виде интериоризированные знания, являющиеся результатом познания действительного и других возможных миров, - является особым местом, топосом - когнитивным топосом (интересно, что к этому топосу можно отнести также не только пространство полученных знаний, но и сам процесс их получения, переработки и хранения).

Наряду с когнитивным, существует и «ментальное пространство» - данная терминология была введена в конце XX века Ж. Фоконье [1]; [13] для обозначения организации знаний в ментальном мире субъекта; Ж.Фоконье полагал что “в процессе беседы или чтения человек создает в своем уме ментальные пространства, которые служат ему чем-то вроде индивидуальных «контейнеров» для временного размещения обрабатываемой им информации, полученной от партнера. Эти ментальные пространства представляют собой постоянно модифицируемые когнитивные конструкты, которые строятся в режиме реального времени в ходе дискурсивной деятельности и хранятся в оперативной памяти участников диалога. Создание ментальных пространств является средством, обеспечивающим интрапсихический процесс построения значения. Сам Фоконье в 1994 г. образно назвал ментальные пространства областями «закулисного познания» [14]; [15], «психическими конструктами, которые обычно создаются на основе более общих сценариев. Это мгновенно возникающие по ходу течения речи собеседника и так же мгновенно трансформирующиеся умственные построения потенциальных реальностей, которые создает слушатель, воспринимающий сказанное. Ж.Фоконье как лингвист представлял теорию ментальных пространств прежде всего как раскрывающую процесс создания слушателем референциальных структур, опираясь на которые он осмысливает речь партнера. Способность человека ограничить и правильно выстроить пространство референций предопределяет содержание того значения, которое будет им создано в этих рамках и обусловливает дальнейший процесс конструирования смысла» [16].

Заметим, что, говоря о ментальных пространствах как о процессе создания референциальных структур, служащих фундаментом для осмысления речи партнера, Ж.Фоконье заложил основу для понимания коммуникации как особого топоса (уникального места, пространства), формирующегося между коммуницирующими субъектами.

Сегодня термин “ментальное пространство” приобрел двойственное значение: 1. «Совокупность знаний характерных для представителя определенной культуры»; 2. «Особый способ мышления». М.А. Егорова в своей работе предполагает, что данные обстоятельства явились причиной возникновения термина «когнитивное пространство», используемого для обозначения интериоризованных и категоризованных знаний в ментальном мире человека». В ее трактовке в самом процессе обучения выстраивается данное пространство, возможное только в ситуации личностно-ориентированной коммуникации (диалога), в результате чего происходят характерные изменения конструктов в когнитивном пространстве участников образовательного взаимодействия» [4, с.63] Так же, подведя итоги исследования, автор делает вывод о том, что «термин «когнитивное пространство» является более широким понятием по своему значению, охватывающим весь объем знаний, которым обладает человек, чем существующие наряду с ним термины «ментальное пространство», «когнитивная база» и иные рассматриваемые в исследовании определения [4, с. 61-68].

Мы также склонны рассматривать термин коммуникативно-когнитивное пространство как более широкое, чем термин “коммуникативное пространство”, “когнитивное пространство”, “когнитивная база” или “ментальное пространство”.

Говоря о коммуникативно-когнитивных пространствах в образовательном контексте, сошлемся на следующий эксперимент. Педагогической группой ученых исследователей филологического факультета Российского университета дружбы народов, экспериментальным путем, было сформировано коммуникативно-когнитивное пространство среди студентов бакалавриата. Используя интегративный подход в созданном образовательном проекте «Погружение в Творчество» с целью решения проблемы поколений (цифровое поколение студентов и преподавателей) путем создания эффективного пространства, «развить у студентов (с 1-го по 4-й курс) коммуникативную компетентность и креативное мышление» [2, с. 77]. В процессе сложилось два преподавательских подхода к организации занятий: 1-й «Солидаризация» [19], основанный на сотрудничестве студентов и преподавателя; 2 -й «Поединок с боссом» [19] – соревнования студентов с преподавателем. Их гипотеза о том, что солидаризация эффективней конкуренции, подтвердилась. В случае первой был использован интегративный подход и ролевая персонализация в той же игровой форме, «позволяющая ощутить свободу самовыражения и эмпатию первичного вхождения в профессию», а через совместное творчество преподавателя и студентов («Поединок с боссом»), учащимся откликнулась «готовность преподавателя к горизонтальной коммуникации, к принятию роли первого среди равных» [2, с.78]. Результаты такого совместного взаимодействия в созданном пространстве показали позитивную динамику уже к концу первого семестра: раскрепощение, доверие, мотивация; возросло качество исполнения заданий. Интересно также отметить участие в проекте студентов-выпускников, проводивших в паре с преподавателем занятия, что позволяло им вырабатывать навыки педагогической практики. Итоги финального тестирования участников проекта выявили высокий показатель креативности среди приверженцев коммуникативно-когнитивного пространства «Солидаризация», а те, кто предпочел «Поединки с боссом», показали себя более коммуникативно компетентными [2, с. 78].

И, пожалуй, самым значимым в подведении итогов проекта оказалось «практическое подтверждение и следующее положение: «творческому мышлению благоприятствует среда, не ограниченная жёсткими требованиями, регуляторами, контролем. Препятствуют развитию креативности и стереотипы в мышлении и поведении, неодобрительные оценки относительно нетривиального воображения,

преклонение перед авторитетами»» [12, с. 79] Из чего следует вывод, что смоделированное преподавателями коммуникативно-когнитивное пространство способно не только изменять содержание личностного знания: выявляются «новые ассоциативные связи между привычными явлениями действительности» [12].

Из приведенного выше эксперимента мы видим, как коммуникативно-когнитивное пространство влияет, в конечном счете, на качество обучения студентов, а перед тем - на характер взаимодействия студентов и преподавателей в едином образовательном и коммуникативно-когнитивном топосе. Думается, что характер этого топоса способен оказывать влияние также и на внутренние характеристики личности преподавателя и студента, стимулируя доверие, расположение, уверенность в себе, способность к продуктивной когнитивной деятельности.

Теория коммуникативно-когнитивных пространств тесно связана с идеей непрерывного образования, которое, в свою очередь, может быть непрерывным на протяжении жизни человека - во временном аспекте, а также может быть непрерывным в пространственном аспекте - от человека к человеку, от научной школы – к другой научной школе. Идея непрерывного образования свои корни находит в трудах древних мыслителей и религиозных деятелей, в описании процесса учения, как непрерывного духовного совершенствования человека. Позже эта идея продолжила свое развитие у Платона и Аристотеля, в рассмотрении подходов о воспитания человека.

В эпоху метамодерна идея непрерывного образования, его топософских (пространство) и хронософских (время) аспектов особенно актуальна: «требуется образование, которое обеспечивало бы всю его последующую жизнедеятельность – в этом проявляется, прежде всего, непрерывность образования. Изменения в сферах культуры, экономики, создание материальных и духовных ценностей вызывают потребность в качественно новом работнике, который готов к активному поиску своего места в социально-профессиональной структуре общества» [11, с.161]. П.Н. Новиков считает, что понятие непрерывности образования относится к трем объектам:

1 - к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно либо в образовательном учреждении, либо занимается самообразованием;

2 - к образовательным процессам. В этом случае основной характеристикой непрерывного образования выступает преемственность содержания образовательной деятельности;

3 - к образовательным учреждениям. Непрерывность понимается в данном контексте как сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, создающие пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей как общества в целом, так и каждого человека [8, с. 174-175].

Итак, мы рассмотрели коммуникативно-когнитивное пространство в эпоху метамодерна (на примере образовательного пространства). Мы начали с того, что тема коммуникативно-когнитивного пространства тесно связана с проблемой отчуждения, в которой мы выделили социальный (социальное отчуждение) и индивидуальный (личностное, индивидуально-психологическое отчуждение) аспекты. Мы полагаем, что формирование эффективных пространств коммуникации и когнитивного взаимодействия (коммуникативно-когнитивных пространств) способствует преодолению различных форм отчуждения в эпоху метамодерна. Кроме того, формирование коммуникативно-когнитивных пространств в образовательных системах и процессах, способствует налаживанию взаимосвязи между участниками образовательного процесса (учащихся и преподавателей), что, в конечном счете, не только отвечает популярной сегодня парадигме непрерывного образования, но и позволяет на практике улучшить качество учебного процесса, преподавания и социальной коммуникации между учащимися, а также – учащимися и преподавателем. Все это приводит к социальной непрерывности образования – на уровне личности, образовательных процессов и образовательных учреждений, а также на уровнях собственно топоса (пространственный аспект) и хроноса (временной аспект) образования.

Литература.

1. Белькова Н.Ю. Метафорические блендеры в теории концептуальной интеграции Ж.Фоконье и М.Тернера // Вестник Бурятского Государственного университета. – 2007.– № 7. – С. 212-215
2. Волкова И.В., Уразова С.Л., Писарева М.Н. Критерии формирования коммуникативно- когнитивного пространства в студенческой среде: погружение в творчество. // «Ученые записки Забайкальского Государственного Университета». – 2020. – Т.15. – № 1. С. 75-81
3. Егорова И. Г. Личностно-ориентированная коммуникация как процесс построения совместного когнитивного пространства: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2001. – 155 с.
4. Егорова М. А. «Когнитивное пространство» и его соотношение с понятиями «ментальное пространство», «когнитивная база», концептосфера», картина мира» // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия «Филология». 2012. № 3. С. 61–68.
5. Лучинкина И.С Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4. – Выпуск №3, 2018 – [Электронный источник]. – Режим доступа: [URL: http://rrpedagogy.ru/journal/article/1471/].
6. Маркович М. Маркс об отчуждении // Вопросы философии. – 1989. – № 9. – С. 36—51

7. Минюшев Ф.И. Социальное отчуждение. Опыт нового прочтения. // «Социологические исследования». – 2011. – № 4 (324) – С. 3-13
8. Новиков П.Н. Движение к непрерывному профессиональному и профессиональнопедагогическому образованию // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: Науч.-метод. сб. / Авт.-сост. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. – С. 171- 181
9. Пискарев. П.М. Актуальные вопросы философии homo beatus – человек метамодерна. // «Власть и общество». – № 8 (8). – Ноябрь 2019. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://jhistory.ru/archive/8/174
10.Пискарев. П.М. «За пределами риторики: топос и топософия». – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.piskarev.ru/toposofiya
11.Старикова Л.Д. "Непрерывность в образовании в обеспечении жизненного успеха личности" // «Новые педагогические исследования». Издательство: Академия профессионального образования (Москва). – 2007. – №4. – С. 158-161
12.Филипенок С. А. Концепция личностного знания М. Полани в свете актуальных философских проблем: новые эпистемологические подходы // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 92–98
13.Fauconnier, G. Mental Spaces [Text] / G. Fauconnier. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 190 p.
14.Fauconnier, G. Mental Spaces. Conceptual Integration Networks / G. Fauconnier, M. Turner // Cognitive Linguistics: Basic Readings / edited by Dirk Geeraerts. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2006. – P. 303–371.
15.Fauconnier G., Turner M. The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2008. – 440 p.
16.Fauconnier G., Turner M. Rethinking Metaphor // Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – P. 53-66.
17.Newby G.B. Cognitive Space and Information Space [Text] / G.B. Newby // Journal of the American Society for Informational Science and Technology Archive. – 2001. – Vol. 52. – P. 1026–1048.
18.Peverelli, P.J. Cognitive Space (A Social Cognitive Approach to Sino-Western Cooperation) [Text] / P.J. Peverelli. – Delft: Eduron, 2000. – 181 p.
19.Werbach K., Hunter D. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press, 2012. – 148 p.

ЭКСТРЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Авезов Олмос Равшанович
(г. Бухара, Узбекистан)

Чрезвычайная ситуация — это положение, которое сложилось в результате природного явления, аварии или иного происшествия, которые приводят к многочисленным человеческим жертвам, материальным потерям или ущербу для природной среды. Вопросы психологии поведения человека в чрезвычайных ситуациях рассматриваются в целях подготовки населения, спасателей, руководителей к действиям в экстремальных ситуациях.

Определение "экстремальная ситуация" можно обнаружить в работах по безопасности жизнедеятельности как обстановки, возникающей в природе или в процессе деятельности человека, при которой психофизиологические параметры могут превысить пределы компенсации организма, что приводит к нарушению безопасности жизнедеятельности человека.

Важное место занимает вопрос о динамике психогенных расстройств, развившихся в жизнеопасных ситуациях. Ему посвящено достаточно много специальных исследований. В соответствии с работами Национального института психического здоровья (США) психические реакции при катастрофах подразделяются на четыре фазы: героизма, "медового месяца", разочарования и восстановления.

Героическая фаза начинается непосредственно в момент катастрофы и длится несколько часов, для нее характерны альтруизм, героическое поведение, вызванное желанием помочь людям, спастись и выжить. Ложные предположения о возможности преодолеть случившееся возникают именно в этой фазе.

Фаза "медового месяца" наступает после катастрофы и длится от недели до 3-6 мес. Те, кто выжил, испытывают сильное чувство гордости за то, что преодолели все опасности и остались в жи-

вых. В этой фазе катастрофы пострадавшие надеются и верят, что вскоре все проблемы и трудности будут разрешены [4, 93].

Фаза разочарования обычно длится от 2 мес до 1-2 лет. Сильные чувства разочарования, гнева, негодования и горечи возникают вследствие крушения различных надежд.

Фаза восстановления начинается, когда выжившие осознают, что им необходимо налаживать быт и решать возникающие проблемы самим, и берут на себя ответственность за выполнение этих задач.

У многих людей, переживающих реальные тяжелые жизнеопасные ситуации, действительно наблюдаются указанные фазы психогенных реакций. Это подтверждается рядом исследователей. В частности, предлагается рассматривать психогенные нарушения при стихийных бедствиях с позиций "ключевых взаимосвязанных концепций стресса и кризиса, утрат и горя, социальных и эмоциональных ресурсов, кооперации и адаптации". Диагностические установки при идентификации расстройств могут быть нивелированы при рассмотрении ситуации в динамике.

Выделяются три фазы:

Предвоздействие, включающее в себя ощущение угрозы и беспокойства. Эта фаза обычно существует в сейсмоопасных районах и зонах, где часты ураганы, наводнения; нередко угроза игнорируется, либо не осознается.

Фаза воздействия длится от начала стихийного бедствия до того момента, когда организуются спасательные работы. В этот период страх является доминирующей эмоцией. Повышение активности, проявление само- и взаимопомощи сразу же после завершения воздействия нередко обозначается как "героическая фаза". Авторы утверждают, что паническое поведение почти не встречается - оно возможно, если пути спасения блокированы.

Фаза послевоздействия, начинающаяся через несколько дней после стихийного бедствия, характеризуется продолжением спасательных работ и оценкой возникших проблем. Авторы довольно подробно описывают содержание этой фазы, проблемы, встающие перед пострадавшими, психические расстройства, которые преобладают. Новые проблемы, возникающие в связи с социальной дезорганизацией, эвакуацией, разделением семей и т.п., позволяют ряду авторов считать этот период "вторым стихийным бедствием" [4, 95].

Рассматривая психические нарушения с позиций эмоционального стресса, Ф. Хокинг подчеркивает, что тяжелый стресс может вызвать непредсказуемые реакции. По его мнению, трудно измерить "внешний стресс и его взаимодействие с субъектом".

Следует отметить, что многие авторы обращают внимание на коллективность психической травмы при стихийном бедствии, определяя ее как "массивный коллективный стресс". При этом стихийное бедствие, воздействуя на ткань социальной жизни, разрушает связи людей и уменьшает чувство общности. Такая постановка проблемы заставляет учитывать взаимодействие и взаимовлияние индивидуальных и коллективных форм реагирования, решать вопросы, относящиеся к области социальной психологии [4, 96].

Работа психолога в очаге экстремальной ситуации

Рост числа экстремальных ситуаций (техногенных и природных катастроф, межнациональных конфликтов, террористических актов) за последние годы диктует необходимость подготовки специалистов, способных оказывать экстренную психологическую помощь жертвам подобных ситуаций. Несмотря на всю важность и актуальность проблем оказания экстренной психологической помощи населению в экстремальных ситуациях, эти задачи в настоящее время все еще остаются достаточно новыми для психолога.

В рамках теории посттравматического расстройства и возникшей в конце 80-х годов кризисной психологии оформилось понятие "психическая травма" (психотравма). Событие, которое воспринимается человеком как угроза его существованию, которое нарушает его нормальную жизнедеятельность, становится для него событием травматическим, то есть потрясением, переживанием особого рода.

Психологам и психотерапевтам все чаще приходится работать с людьми, перенесшими психическую травму, такими, как: вынужденные переселенцы и беженцы, жертвы захвата в заложники, люди, пережившие бомбежки, обстрелы, гибель родственников, разбойные нападения, а также широкомасштабные природные и техногенные катастрофы [5, 167].

Главное содержание психологической травмы составляет утрата веры в то, что жизнь организована в соответствии с определенным порядком и поддается контролю.

Травма влияет на восприятие времени, и под ее воздействием меняется видение прошлого, настоящего и будущего. По интенсивности переживаемых чувств травматический стресс соразмерен со всей предыдущей жизнью. Из-за этого он кажется наиболее существенным событием жизни, как бы "водоразделом" между происшедшим до и после травмирующего события, а также всем, что будет происходить потом.

Если раньше основную озабоченность вызывали такие последствия экстремальных ситуаций, как количество смертей, физических болезней и травм, то сейчас среди специалистов растет обеспокоенность их последствиями для психосоциального и душевного здоровья населения. Из людей, пе-

ренесших психотравму, 80% нормально функционируют, а у 20% через некоторое время (2-6 месяцев) возникают те или иные проблемы в одной или нескольких сферах жизни: аффективной, психосоциальной, профессиональной, психосоматической [5, 168].

Незамедлительное психотерапевтическое вмешательство, как можно ближе по времени к перенесенной травме, позволяет предотвратить многие нежелательные последствия и переход процесса в хроническую форму.

По наблюдениям исследователей, на психическое состояние наиболее тяжелое воздействие оказывают катастрофы, вызванные умышленными действиями людей. Техногенные катастрофы, происходящие по неосторожности или случайному стечению обстоятельств, переживаются менее тяжело, но все же тяжелее, чем природные катаклизмы.

Правила первой помощи для психологов:

1. В кризисной ситуации пострадавший всегда находится в состоянии психического возбуждения. Это нормально. Оптимальным является средний уровень возбуждения. Сразу скажите пациенту, что вы ожидаете от терапии и как долго продлится работа над проблемой. Надежда на успех лучше, чем страх неуспеха.
2. Не приступайте к действиям сразу. Осмотритесь и решите, какая помощь (помимо психологической) требуется, кто из пострадавших в наибольшей степени нуждается в помощи. Уделите этому секунд 30 при одном пострадавшем, около пяти минут при нескольких пострадавших.
3. Точно скажите, кто вы и какие функции выполняете. Узнайте имена нуждающихся в помощи. Скажите пострадавшим, что помощь скоро прибудет, что вы об этом позаботились.
4. Осторожно установите телесный контакт с пострадавшим. Возьмите пострадавшего за руку или похлопайте по плечу. Прикасаться к голове или иным частям тела не рекомендуется. Займите положение на том же уровне, что и пострадавший. Не поворачивайтесь к пострадавшему спиной.
5. Никогда не обвиняйте пострадавшего. Расскажите, какие меры требуется принять для оказания помощи в его случае.
6. Профессиональная компетентность успокаивает. Расскажите о вашей квалификации и опыте.
7. Дайте пострадавшему поверить в его собственную компетентность. Дайте ему поручение, с которым он справится. Используйте это, чтобы он убедился в собственных способностях, чтобы у пострадавшего возникло чувство самоконтроля.
8. Дайте пострадавшему выговориться. Слушайте его активно, будьте внимательны к его чувствам и мыслям. Пересказывайте позитивное.
9. Скажите пострадавшему, что вы останетесь с ним. При расставании найдите себе заместители и проинструктируйте его о том, что нужно делать с пострадавшим.
10. Привлекайте людей из ближайшего окружения пострадавшего для оказания помощи. Инструктируйте их и давайте им простые поручения. Избегайте любых слов, которые могут вызвать у кого-либо чувство вины.
11. Постарайтесь оградить пострадавшего от излишнего внимания и расспросов. Давайте любопытным конкретные задания.
12. Стресс может оказать негативное влияние и на психолога. Возникающее в ходе такой работы напряжение имеет смысл снимать с помощью релаксационных упражнений и профессиональной супервизии. Группы супервизии должен вести профессионально подготовленный модератор [4, 174].

При осуществлении экстренной психологической помощи необходимо помнить, что жертвы стихийных бедствий и катастроф страдают от следующих факторов, вызванных экстремальной ситуацией:

1. Внезапность. Лишь немногие бедствия ждут, пока потенциальные жертвы будут предупреждены - например, постепенно достигающие критической фазы наводнения или надвигающийся ураган, шторм. Чем внезапнее событие, тем оно разрушительнее для жертв.
2. Отсутствие подобного опыта. Поскольку бедствия и катастрофы, к счастью, редки - люди часто учатся переживать их в момент стресса.
3. Длительность. Этот фактор варьирует от случая к случаю. Например, постепенно развивавшееся наводнение может так же медленно и спадать, а землетрясение длится несколько секунд и приносит гораздо больше разрушений. Тем не менее у жертв некоторых длительных экстремальных ситуаций (например, в случаях угона самолета) травматические эффекты могут умножаться с каждым последующим днем.
4. Недостаток контроля. Никто не в состоянии контролировать события во время катастроф: может пройти немало времени, прежде чем человек сможет контролировать самые обычные события повседневной жизни. Если эта утрата контроля сохраняется долго, даже у компетентных и независимых людей могут наблюдаться признаки выученной беспомощности".
5. Горе и утрата. Жертвы катастроф могут разлучиться с любимыми или потерять кого-то из близких; самое наихудшее это пребывать в ожидании вестей обо всех возможных утратах. Кроме того, жертва может потерять из-за катастрофы свою социальную роль и позицию. В случае длительных травматических событий человек может лишиться всяких надежд на восстановление утраченного.

6. Постоянные изменения. Разрушения, вызванные катастрофой, могут оказаться невосстановимыми: жертва может оказаться в совершенно новых и враждебных условиях.

7. Экспозиция смерти. Даже короткие угрожающие жизни ситуации могут изменить личностную структуру человека и его "познавательную карту". Повторяющиеся столкновения со смертью могут приводить к глубоким изменениям на регуляторном уровне. При близком столкновении со смертью очень вероятен тяжелый экзистенциальный кризис.

8. Моральная неуверенность. Жертва катастрофы может оказаться перед лицом необходимости принимать связанные с системой ценностей решения, способные изменить жизнь, - например, кого спасать, насколько рисковать, кого обвинять.

9. Поведение во время события. Каждый хотел бы выглядеть наилучшим образом в трудной ситуации, но удается это немногим. То, что человек делал или не делал во время катастрофы, может преследовать его очень долго после того, как другие раны уже затянулись.

10. Масштаб разрушений. После катастрофы переживший ее, скорее всего, будет поражен тем, что она натворила с его окружением и социальной структурой. Изменения культурных норм заставляют человека адаптироваться к ним или остаться чужаком: в последнем случае эмоциональный ущерб сочетается с социальной дезадаптацией [4, 179].

Таким образом, экстремальная ситуация -(от лат. extremus -- крайний) -- совокупность условий и обстоятельств, выходящих за рамки обычных, которые затрудняют или делают невозможной жизнедеятельность индивидов или социальных групп. Обычно это понятие используется как синоним чрезвычайной ситуации Другими словами, сложные объективные условия деятельности становятся напряженной ситуацией тогда, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются людьми как трудные, опасные .Установлено, что поведенческие реакции человека в экстремальных условиях зависят от особенностей нервной системы, жизненного опыта, профессиональных знаний, навыков, мотивации, стиля деятельности. Поэтому самообладание является той очень важной чертой характера, которая помогает человеку управлять самим собой, собственным поведением, сохранять способность к выполнению деятельности в самых неблагоприятных условиях. Психологическая подготовка к особым и экстремальным видам деятельности — это целенаправленное воздействие на личность с помощью психологических и психофизиологических методов, направленных на формирование у нее психологической готовности к адекватным действиям в таких ситуациях.

Литература.

1. Александровский Ю.А. Психогении в экстремальных ситуациях. - М., 2012. - 148 с.
2. Библиотека экстремальных ситуаций. - М.: ГНПП, Аэрогеология, 2005. - 286 с.
3. Волович В. Г. Академия выживания. - М.: Толк, 2009. - 93 с.
4. Лебедев В.И. Личность в экстремальных ситуациях. - М.: Новая эра, 2011.
5. Малкина А.Л. Экстремальные ситуации. - М., 2006.

О ПРОБЛЕМАХ РЕЛИГИОЗНОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЁЖИ

Айрапетова Алёна Геннадьевна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Неослабевающей угрозой безопасности современного общества по-прежнему остаётся религиозный экстремизм в различных его проявлениях. Проблема вовлечения молодёжи в деструктивные религиозные организации заслуживает пристального внимания и тщательной проработки так как, не смотря на предпринимаемые меры, достаточно большой процент молодых людей до сих пор находится в зоне риска.

Вовлечение в деятельность экстремистских и террористических организаций с псевдорелигиозной мотивацией осуществляется разнообразными методами, основанными как на традиционных приёмах воздействия, так и на использовании современных информационных технологий. Именно они в силу своей анонимности и охвата большой аудитории без надлежащего контроля со стороны общества, позволяют различным группам по интересам независимо от их местожительства достаточно бесконтрольно и скрытно общаться. [1: 3]

Не зависимо от методов вовлечения молодёжи в деструктивные религиозные организации, одним из ведущих компонентов, на которых основана вербовка, является недостаточная религиозная грамотность.

Для понимания обозначенной проблемы необходимо обратиться к её истокам и отметить, что в советский период доминирующей религиозной идеологией был атеизм, который, по сути, представлял собой тоже своеобразную веру, но только не в существование Бога, а в его отсутствие. На указанном историческом этапе формирование религиозной грамотности если и происходило, то имело место лишь в отдельных случаях и исключительно внутри семьи. При этом основным субъектным носителем религиозных знаний и опыта выступало старшее поколение, рождённое в первые десятилетия XX века.

После распада СССР на смену социалистическому строю пришла демократия – в то время непривычная и малознакомая советскому народу. Атеизм, как идеология противовеса веры в Бога, утратил свою актуальность, привычные ценности и модели перестали работать, религиозность была практически утрачена.

Люди психологически не были готовы к идеологическому вакууму после семидесятилетнего периода идейной стабильности. Социум пребывал в растерянности, а опустевшую мировоззренческую нишу стали заполнять новые религиозные движения, секты, псевдорелигиозные течения, оккультные практики, которые предлагали своё мировосприятие, трактование священных книг, религиозные практики, уводящие адептов и неофитов в противоположную сторону от конфессиональной веры.

Служители традиционных религиозных направлений оказались в сложном положении – религиозная грамотность граничила с невежеством, религиозные ценности были нивелированы, а религиозные институты – система религиозного образования и культовые учреждения (мечети, церкви, синагоги и пр.) приходилось воссоздавать практически с нуля.

В тот период многие молодые люди, желающие получить религиозное образование, выезжали на обучение за рубеж, в университеты и медресе Саудовской Аравии, Пакистана, Турции, Объединённых Арабских Эмиратов, Катара, Египта. Нельзя не отметить, что изучение религиозных дисциплин осуществлялось на основе взглядов (в том числе религиозно-политических), которые доминировали именно в этих странах, без учёта культурных ценностей, ментальности и религиозных традиций тех государств, из которых прибыли студенты.

В результате выпускники зарубежных религиозных учреждений возвращались как носители совершенного иного, зачастую чуждого религиозного мировоззрения. Несоответствие между принятыми на Родине и полученными за рубежом религиозными взглядами у многих порождало когнитивный конфликт, который приводил к радикализации.

С учётом отсутствия системы отечественных религиозных институтов на том историческом этапе процесс формирования религиозной грамотности молодых людей, не выезжавших за рубеж, в основном осуществлялся в форме идеологической пропаганды со стороны выпускников зарубежных религиозных учреждений и сводился к убеждениям в том, что «истинные» духовные ценности существуют за пределами исторически сложившихся традиций, а вероисповедание выше национальной принадлежности и гражданства.

Демократизация общества запустила кардинальные изменения в социально-экономической, политической и духовной сферах, в полной мере захватив и религиозную жизнь. Однако развитие социума способствовало не только позитивным преобразованиям, но, к сожалению, имело и негативный побочный эффект, выраженный различными угрозами идеологического плана – миссионерскими движениями, эксплуатацией информационно-коммуникационных технологий для вовлечения в деструктивные религиозные организации, распространением в глобальной сети агрессивного религиозно-идеологического медиаконтента, который оказывает разрушающее влияние на религиозное сознание и мировоззрение.

Обострение проблемы религиозного экстремизма в мировом масштабе требовало выработки бескомпромиссных мер по нейтрализации данной угрозы. В этой связи на фоне становления принципиально новой религиозной ситуации были устранены «идеологические сдержки», сформированы новые государственно-конфессиональные отношения, возобновили или начали вновь свою деятельность многие мечети, монастыри, церкви, духовные учебные заведения.

Тем не менее, проблема религиозной грамотности молодёжи на современном этапе до сих пор не нашла своего решения в силу нескольких причин.

Во-первых, анализ литературных источников по психологии религии и этнопсихологии показывает, что формирование религиозной грамотности в процессе религиозной социализации играет ведущую роль. Вместе с тем на сегодняшний день отсутствует единый понятийный аппарат термина «религиозная грамотность», не выведены её критериальные параметры, не определены уровни сформированности. Данный момент представляет собой научную проблему, так как отсутствие чёткого единого понимания сущности понятия или размытость терминологического определения не позволяют выстроить методологию его формирования.

Во-вторых, определённую сложность представляет собой установление достаточности объёма и содержания религиозной грамотности при её формировании.

В данном контексте необходимо отметить, что традиционными агентами религиозной социализации, в рамках которой вырабатывается религиозная грамотность, в молодёжном сегменте являются первичная семья (родители), расширенная семья (родственники, представители старшего поколе-

ния), вторичная семья (супруг/супруга), религиозные организации и учебные заведения, образовательные учреждения светской направленности.

Религиозность родителей оказывает существенное влияние на формирование религиозной грамотности. Как правило, вхождение человека в религиозную систему начинается практически с раннего детства, в период жизни, когда онтогенетически его сознание находится в стадии развития. Поэтому именно родители закладывают в ребёнке основы религиозной грамотности.

Кроме первичной семьи свой вклад в её формирование могут вносить и члены расширенной семьи (дяди, тёти, братья, сёстры). Особенно важную роль играет передача религиозных знаний и опыта через поколение, то есть со стороны бабушек и дедушек. Например, этот канал передачи религиозных ценностей и убеждений оказался очень значимым в советский период, так как быть верующими «допускалось» лишь представителям старшего поколения.

Роль мужа (жены) в формировании религиозной грамотности своего партнёра зависит от принадлежности супругов к определённой вере. В целом, люди склонны выбирать спутников жизни в рамках своей религиозной конфессии. В ситуации, когда муж и жена относятся к разным конфессиям, высока вероятность, что один из них сменит свою религиозную принадлежность на конфессию супруга. Данная трансформация обычно происходит в соответствии с так называемым «законом Грили» (Greeley's Law) в направлении конфессии более религиозного партнера [4]. В указанных ситуациях, как и в случае с первичной семьёй, при формировании религиозной грамотности супруга, перешедшего в другую религиозную конфессию, значительное влияние будет оказывать религиозность второго супруга.

В целом, можно констатировать, что если речь идёт о формировании религиозной грамотности с участием родителей, родственников или супругов, то каждая семья вырабатывает ту или иную систему духовных ценностей и установок, которые в процессе религиозной социализации передаются из поколения в поколение.

Говоря о развитии религиозной грамотности с участием религиозных организаций (мечетей, церквей, монастырей и т.д.) очевидным является то, что представители конфессиональных религиозных культов при религиозном просвещении прихожан опираются исключительно на духовную сферу и связывают религиозную грамотность с понятиями «религиозное сознание», «религиозная вера» и «религиозная идеология». В данном сегменте нет каких-либо ограничений по объёму религиозной грамотности. Религиозная вера, основанная на имманентном восприятии Бога, может быть связана с разным диапазоном религиозных знаний – от базовых основ для прихожан, до фундаментальных познаний для служителей культа.

В религиозных учебных заведениях образовательный процесс, безусловно, основан на формировании религиозной грамотности, как основы дальнейшей профессиональной направленности. Однако, в зависимости от конфессиональной специфики (например, Исламская академия, Медресе, Иешива, Духовная семинария, Православный университет) развитие религиозной грамотности подразумевает когнитивный процесс, сфокусированный на доминирующей религии с кратким экскурсом о других религиозных конфессиях. В отличие от религиозных организаций, которые не устанавливают каких-либо норм достаточности религиозной просвещённости, учебный процесс осуществляется в соответствии с образовательными программами, нацеленными на углублённое изучение религиозных дисциплин.

В светских образовательных учреждениях вышеприведённый формат развития религиозной грамотности не приемлем. Учебные программы технических и гуманитарных ВУЗов не ставят своей целью сформировать религиозное сознание учащихся, укрепить их религиозную веру и тем более проповедовать религиозную идеологию в силу того, что такой подход вступает в противоречие с Конституцией и нормативно-правовыми актами.

Анализ текущего состояния преподавания религиоведческих дисциплин со светским уклоном показывает, что уровень религиозной грамотности учащейся и студенческой молодёжи остаётся недостаточным и требует тщательной проработки. Одним из значительных упущений является смысловое содержание дисциплины, которое сводится к определённому набору знаний, включающих, как правило, исторический генезис религий, основные догматы, ритуальные практики, количество верующих в конкретных конфессиях.

Образовательные программы по религиоведению не ориентированы на современные угрозы и вызовы духовной безопасности. Не уделяется достаточное внимание таким актуальным учебным вопросам как конструктивная и деструктивная религиозность, негативное влияние на личность новых религиозных движений, сект, псевдорелигиозных и оккультных обществ, профилактика вовлечения в религиозно-экстремистские организации. В учебниках нет тем, посвящённых соотношению религии и политики, воспитанию религиозной толерантности по отношению к лицам с иными убеждениями и способности к продуктивному межконфессиональному социальному взаимодействию.

К сожалению, серьёзной проблемой остаётся и способ подачи образовательного контента. Учебный материал представлен слишком сложным или, наоборот слишком простым для восприятия языком, перегружен узкоспециализированными терминами, содержит детализированную теологическую информацию.

В результате многие обучаемые не проявляют должного интереса к учебному предмету, считают его второстепенным и в некоторых случаях не обязательным для посещения. Для сдачи промежуточных и итоговых контролей содержание учебника механически заучивается без осознания сути, логики и элементарного анализа.

Нельзя не принимать во внимание и то, что на современном этапе развития общества киберсреда стала ещё одним полноправным агентом религиозной социализации молодёжи. На смену печатным средствам массовой информации на религиозную тематику, которая не представляла интереса для молодёжи, пришло огромно число религиозных Интернет-сайтов и порталов, размещающих свои ссылки на часто посещаемых молодыми людьми страничках по всей сети. Причём парадоксально то, что иногда рекламный контент религиозного портала может быть размещён даже на тех сайтах, которые из соображений стандартной логики не могут являться платформой для продвижения религиозной идеологии (например, сетевые игры с агрессивным содержанием).

Стоит отметить, что на данный момент Интернет-ресурсы являются одними из основных информационных каналов, распространяющих информацию о религии. Специфика Интернета создаёт абсолютные условия свободы выбора того или иного контента. Это приводит к тому, что в спонтанно развивающихся социальных сетях традиционные агенты религиозной социализации заменяются посетителями этих социальных сетей, зачастую не обладающими достаточными конфессиональными знаниями или намеренно манипулирующие пользователями в целях вербовки.

Резюмируя уровень религиозной грамотности современной молодёжи, избравшей светский путь персонального развития и образования, можно отметить, что в большинстве случаев молодые люди, ставшие жертвами вовлечения в деструктивные религиозные организации, в процессе вербовки сталкиваются с когнитивной беспомощностью.

Знания религиозного характера, полученные в семье, в основном носят общую, бытовую и статусную направленность. Например, среднестатистический светский молодой человек, позиционирующий себя мусульманином-сунитом, может рассказать, что Ислам возник в VII веке, Священный Коран был ниспослан через пророка Мухаммеда, основу веры составляют пять культовых обязанностей: шахада, намаз, ураза, закат и хадж. Также он знает религиозные предписания, связанные с ритуальным омовением, молитвой, приготовлением пищи, бытовыми обычаями и т. д. Данный молодой человек знаком и исполняет традиционные обряды, например, связанные с рождением ребёнка, имянаречением, вступлением в брак, похоронами и др.

Религиозная грамотность молодёжи, обучающейся в ВУЗах, пополняется знаниями об истории Ислама, его метафизике, направлениях, количестве последователей. В определённом объёме молодые люди знают о Шариате, реакционных течениях в Исламе, джихаде и халифате. Этот «определённый объём», как правило, бывает недостаточным для формирования идеологического иммунитета к вербовке.

Из числа методов идеологической работы в экстремистских организациях чаще всего используются проповеди на собраниях адептов и обучение «правильной» вере неофитов. В процессе религиозной индоктринации идеологи деструктивных религиозных культов используют отрывочные или неточные религиозные знания молодых людей (тот самый «определённый объём») в построении ложных искаженных убеждений. В итоге низкая религиозная грамотность приводит к формированию ложных убеждений, фанатичных установок или устойчивых ксенофобных или религиозно-экстремистских взглядов.

Проведённые исследования показывают, что среди респондентов с подтверждённым наличием религиозно-экстремистских установок у 80% уровень религиозной грамотности низкий. [5] Молодые люди часто не видят различий между конфессиональной исламской идеологией и религиозно-экстремистскими трактовками, неверно истолковывают религиозную терминологию, не осведомлены в достаточной степени о политике, проводимой государством по регулированию вопросов, связанных с религией.

С учётом изложенного, на наш взгляд, необходим коренной пересмотр подходов к преподаванию религиоведения в светских образовательных учреждениях с акцентом на инновационные педагогические технологии и в тесной взаимосвязи с современными вызовами и угрозами религиозного экстремизма.

Нельзя не согласиться, что религиоведение является одной из сложнейших гуманитарных дисциплин именно в силу того, что религиозный контент необходимо освещать через призму светского образования. Тем не менее, необходимо принять то, что сложившийся стереотип о противопоставлении науки и религии давно изжил себя. Зачастую противоположность интересов научного и религиозного сообществ искусственно абсолютизируется. [6]

В заключении хочется подчеркнуть, что недостаточная религиозная грамотность молодёжи в наложении с протестным потенциалом и повышенной конформностью, которые свойственны данной возрастной группе, продолжает выступать базой для формирования религиозной интолерантности, деструктивных религиозных установок, вовлекать молодых людей в противоправную деятельность на почве религиозной вражды.

Однако было бы неверным возлагать ответственность за низкую религиозную грамотность только на упущения в образовательном процессе. К повышению данного компонента религиозной социализации необходимо привлекать все имеющиеся ресурсы – проводить работу с родителями учащихся и студентов, больше уделять внимания превентивным мерам по профилактике вербовки молодых людей в религиозно-экстремистские организации, увеличить количество медиаресурсов, информирующих о культурных и национальных ценностях, связанных с религией, организовать целенаправленную контрпропаганду, обличающую деструктивные религиозные организации.

Параллельно с вышеуказанным не стоит забывать о мерах, способствующих социализации и самореализации молодых граждан страны, создании всех необходимых условий для формирования идеологически защищённой, грамотной, духовно богатой и просвещённой молодёжи, которая уже в ближайшей перспективе должна стать основой инновационного развития и обеспечить достойное будущее государства.

Литература.

1. Тишков В.А. Стратегия противодействия экстремизму //Бюллетень «Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов», 1999. № 23, с. 7-11.
2. Сундиев И.Ю. Информационные технологии в экстремистской деятельности молодежных объединений // Научный портал МВД России. 2010. № 10, с. 16-17.
3. Айрапетова А.Г. О возможности использования социальных сетей как платформы для распространения деструктивной идеологии // Журнал «Инновации в педагогике и психологии», 2020. № 1 выпуск 3, с. 30-39.
4. Stark R., Finke R. Acts of Faith: Exploring the Human Side of Religion. Berkeley: “University of California Press”. 2000.- 189 p.
5. Айрапетова А.Г. Личностные особенности, формирующие религиозные предубеждения молодежи: диссертация доктора философии (PhD) по психологическим наукам: 19.00.01 / А.Г.Айрапетова. - Ташкент, 2018. - 256 с.
6. Насонов А.А. Роль религиоведческих дисциплин в формировании толерантного отношения к поликонфессиональности российского общества //Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 10. с. 131-142.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПСИХОТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Акрамов Абдуфаттох Шавкатович
(г.Бухара, Узбекистан)

Процесс выбора профессии — это всегда критический момент в жизни человека, и он требует определенной психологической поддержки. Такую поддержку осуществляет система профориентационной работы, целями которой является установление оптимального соответствия между личностными особенностями и требованиями, предъявляемыми профессией. Правильно подобранный подход позволяет школьникам выбрать специальности, наиболее соответствующие их индивидуальным качествам, в которых они найдут наибольшее удовлетворение и раскроются как личности. Случайный выбор может привести к глубокому разочарованию, неудовлетворенности в профессиональной деятельности.

Сложившаяся социально-экономическая и политическая ситуация в обществе также накладывает свой отпечаток на профессиональное самоопределение выпускников. Мобильность, предприимчивость, общительность – это лишь малая часть того ряда требований, которым должен соответствовать человек в современном мире. При этом во внимание не берутся личностные особенности, которые оказывают непосредственное влияние на успешность в овладении профессиональными навыками и умениями, способствуют продуктивности выполняемой деятельности.

Исследованиях и практических разработках по профориентации с середины прошлого века до наших дней, особенности человека характеризовались исходя из требований профессии, а не из природы индивидуальности: обладает ли человек тем мышлением, которое нужно профессии, тем вниманием и памятью, моторикой, скоростью реакции. То есть отношение «человек - профессия» анализировалась только в направлении от профессии к человеку; на этом строились отбор и профессио-

нальная тренировка. Понятия и термины, которые характеризовали бы индивидуальные особенности, как природные, так и приобретённые человеком до вступления в данную профессию и независимо от неё, популярностью не пользовались. [1]

Осознанный выбор профессии с учетом психотипологических особенностей личности, влияет на дальнейшую жизнь, определяет успешность самореализации, социализации, карьерного и профессионального роста. Необходимость организации эффективного профессионального консультирования направленного на помощь школьнику в осознанном выборе профессии, соответствующей его личностным особенностям и отвечающей общественным и личностным требованиям, делает эту проблему актуальной. Слово «профессия» в переводе с латинского языка означает официально указанное занятие, специальность. Профессия — это вид трудовой деятельности, занятий, требующих от человека определённой подготовки и соответствующих качеств личности.

Проблема подготовки подрастающих поколений к труду - извечная проблема человеческого общества. Однако в различных общественно-экономических формациях она решалась по-разному, каждый раз наполняясь новым содержанием и обретая новые формы реализации на практике.

«Профессиональная ориентация учащихся - это научно обоснованная система социально-экономических, психолого-педагогических, медицинских мероприятий, направленных на оказание помощи молодёжи в профессиональном самоопределении с учётом потребностей народного хозяйства в кадрах, интересов, способностей хозяйства в кадрах, интересов, способностей и физиологических возможностей личности». «Профессиональная ориентация как экономический процесс — это управление выбором профессии и места работы путём формирования определённых склонностей (призвания) посредством убеждения с учётом способностей индивида и потребностей общества», - пишет А. В. Соловьёв. Общим для всех вышеперечисленных толкований является то, что под профориентацией понимается совместная деятельность школы, семьи и общественности, направленная на подготовку учащейся молодёжи к выбору профессии в соответствии с их интересами, склонностями и способностями, а также потребностями общества в трудовых ресурсах. [3]

Суть психолого-педагогического подхода к решению задач профориентации молодёжи заключается, во-первых, в том, что каждый человек имеет свои, характерные лишь для него, психофизиологические особенности: направленность, темперамент, память, внимание, анатомо-физиологические возможности и т.д. Во-вторых, выбор профессии связан с социально-нравственным состоянием человека в будущем. [4]

Одним из важных компонентов профориентационной работы является предварительная профессиональная диагностика (изучение учащихся в целях профессиональной ориентации).

Содержание работы по предварительной диагностике школьника заключается во всестороннем изучении его личности, т.е. изучении его интересов, способностей, склонностей, профессиональных намерений, индивидуальных свойств нервной системы, личности. [2]

Целью изучения данной проблемы нами были проведены исследования, в которых рассматривались влияния личностно-психотипологических особенностей личности на профессиональные предпочтения учащихся 10-11 классов средней общеобразовательной школы № 39 в городе Бухаре.

В исследовании приняло участие 36 школьников (16-17 лет), перед которыми стояла задача дальнейшего профессионального определения. Были использованы следующие методики:

– дифференциальный диагностический опросник (ДДО);

– карта интересов А.Е. Голомштока;

– методика определения взаимосвязи типа личности и сферы профессиональной деятельности Дж. Холланда;

– опросник определения типа личности К.Леонгарда, а также были использованы методы первичной обработки данных.

На основании результатов проведенных методик можно сделать следующие выводы:

1. Личностная типология дает нам знания, как о сильных сторонах личности, так и о местах наименьшего сопротивления, что, в свою очередь, способствует разработке правильных рекомендаций, ведущих к более успешному овладению профессией;

2. Становление профессионализма деятельности работника происходит на основе действия двух групп факторов - объективных и субъективных. Объективный фактор — это требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к труду человека и наличие у него определенных свойств и особенностей (профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств). Субъективные факторы — это имеющиеся у данного работника задатки, способности, мотивация и уровень притязаний, самооценка и психологическая защита от ошибок и неудач;

Наиболее привлекательными субъективными профессиональными предпочтениями среди выпускников средних школ по методике А.Е.Голомштока «Карта интересов» являются сфера обслуживания, домашнего хозяйства - 30%, военного дела, физической культуры - 47 %, на последние позиции в направлениях профессиональных предпочтений выступают «искусство» - 3 %, «журналистика и филология» - 4 %;

На приоритетные позиции по гендерному признаку среди профессиональных предпочтений выпускников по методике А.Е.Голомштока «Карта интересов» выступают сфера «военного дела, физической культуры» - 47 % среди юношей и сфера домашнего хозяйства - 30 % среди девушек;

Объективно-субъективные профессиональные предпочтения по методике ДДО распределились следующим образом: 50 % выпускников склонны к типу профессий «человек-че-ловек», 19 % - «человек-техника», 15 % - «человек-художественный образ», 11 % - «человек-знаковая система», 5 % - «человек-природа»;

Большинство испытуемых - 32 %, относятся к предприимчивому профессиональному типу по методике Дж. Холланда, 23 % - к социальному, 18 % - к конвенциальному, 14 % - артистическому, а также были выявлены интеллектуальный и реалистичный профессиональные типы, соответственно 7 % и 5 %;

По принадлежности к четырем базовым психотипам, большинство испытуемых оказались представителями циклоидного психотипа - 78 %, наибольшая взаимосвязь данного типа личности обнаружена с предприимчивым профессиональным типом и с типом профессий «человек-человек»; 13 % - являются представителями эпилептоидного психотипа, большинство из них относятся к конвенциальному профессиональному типу и к группе профессий «человек-человек»; 6 % - к шизоидному, у них обнаружена взаимосвязь с интеллектуальным и конвенциальным типами и с профессиями «человек-человек»; 4 % - к истероидному, у данных испытуемых обнаружена взаимосвязь с артистическим профессиональным психотипом и типом профессий «человек-знаковая система».

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать предварительное заключение о том, что расстановка приоритетов при профессиональном самоопределении во многом зависит от психотипологических особенностей личности и это является важным моментом, который необходимо учитывать при проведении профориентационной психодиагностической работы с выпускниками школ и при разработке психолого-педагогических рекомендаций.

Литература.

1. Батаршев А. В. Примерить профессию // Профессионально-техническое образование. - М.: АСТ Астрель Хранитель. 2006. № 4. С. 66-69.
2. Макадей Л. И. Закономерности формирования профессиональной идентичности в юношеском возрасте // Образование. Наука, Научные кадры. - 2015. № 5. С. 221-223.
3. Профессиональное самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте как психологиче-ский феномен и психологическая проблема // Журнал прикладной психологии. - 2004. №4-5. С. 7-11.
4. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: проблема соотношения образовательного Госстандарта и уникальности личности // Журн. Прак. психолога. - 2007. №4. С. 28-34.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Акрамов М.Р.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Центральное понятие психологии экологического сознания — это понятие «мир природы». Если «природная среда» выступает по отношению к человеку как объективно функционирующая целостная система, обеспечивающая его жизнедеятельность, то «мир природы» — это совокупность конкретных, эмоционально окрашенных и субъективно значимых природных объектов и природных комплексов, взятых в их единичности и неповторимости. «Природа как среда» функционирует в сфере материального, «мир природы» конструируется самой личностью, существует в сфере идеального, «надстраивается» над природой как материальным субстратом.

В психологии экологического сознания В.А. Ясвин выделяет следующие основные проблемы:

1. Анализ развития экологического сознания в процессе социогенеза. Проводится анализ экологического сознания в различные эпохи: рассматривается свойственная им специфика представлений, отношений, стратегий и технологий взаимодействия с природой. Определяются основные тенденции развития, выявляются обусловливающие их экономические, культурные, политические и иные факторы.

2. Разработка типологии экологического сознания. В соответствии с этой задачей разрабатывается типология как индивидуального, так и исторически сложившегося общественного экологического

сознания. Анализируется структура экологических представлений, разрабатывается ее системная модель. Рассматривается качественная специфика субъективного отношения к природе, разрабатывается система его параметров и типология, создается психологическая характеристика различных типов отношения к природе. Исследуются различные варианты существующих стратегий и технологий взаимодействия человека с природой, создается их типология.

3. Анализ развития экологического сознания в процессе онтогенеза. Анализируются основные тенденции развития в процессе онтогенеза индивидуального экологического сознания. Исследуются качественные характеристики и динамика в онтогенезе представлений о природе и взаимосвязях человека с природой, образ и место природы в образе мира личности. Анализируются факторы, определяющие развитие субъективного отношения к природе в процессе онтогенеза, рассматривается его специфика на каждом возрастном этапе, создается его периодизация. Исследуются возрастные особенности мотивации выбора тех или иных стратегий и соответствующих им технологий в контексте общего психического и личностного развития.

4. Анализ механизмов развития и функционирования экологического сознания. Рассматриваются механизмы развития экологических представлений, их роль в регуляции деятельности, связанной с отдельными природными объектами и природой в целом. Анализируются мотивация экологического поведения, факторы, определяющие выбор той или иной стратегии взаимодействия с природой, механизмы освоения личностью различных технологий взаимодействия с природой.

5. Анализ индивидуальной и групповой специфики экологического сознания. Изучаются особенности экологического сознания в различных социально-профессиональных группах. Устанавливаются взаимосвязи между социально-профессиональной принадлежностью и спецификой системы экологических представлений, свойственной каждой группе и отдельным ее членам. Определяются особенности субъективного отношения к природе: структура параметров отношения к природе и ее зависимость от уровня развития отношения. Исследуются предпочтения в выборе стратегий и технологий взаимодействия с природой в данных группах.

6. Разработка принципов и методов диагностики экологического сознания. Для экспериментального исследования названных проблем в рамках раздела психологии экологического сознания создается специальный диагностический арсенал, позволяющий определять уровень развития и качественное своеобразие системы экологических представлений, субъективного отношения к природе и используемых стратегий и технологий взаимодействия с ней.

7. Исследование психологических функций, которые могут осуществлять взаимодействие человека с миром природы; влияние такого взаимодействия на развитие личности; разработка на этой основе методов психокоррекционной и психотерапевтической работы и т.д.

В.А.Ясвин главной задачей психологии экологического сознания считает разработку системной модели процесса развития индивидуального экологического сознания, с учетом всего многообразия факторов, оказывающих влияние на этот процесс. Он также отмечает, в виду того что различие между «природной средой» и «миром природы» лежит не в плоскости объективных связей, а в их субъективной трактовке, то центральной проблемой исследований становится анализ такой подструктуры экологического сознания, как субъективное отношение личности к природе.

В своих работах по экологическому сознанию С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1995-2000) убедительно показывают, что осознание необходимости перехода к новому типу человеческого сознания имеет свои философские и естественнонаучные истоки. В первую очередь это сложившаяся во второй половине XIX в. в России система представлений, которая получила название русского космизма. Носителями этих идей были выдающиеся мыслители И.Киреевский, В.Соловьев, Н.Федоров и многие другие. Их центральной идеей было утверждение о том, что человек - составная часть природы, что их не следует противопоставлять, а необходимо рассматривать в единстве, что человек и все, что его окружает, это частицы единого, Вселенной. Они считали, что необходима новая моральная основа взаимодействия человека с природой, смена принципов развития цивилизации. В продолжение своей аргументации С.Д.Дерябо и В.А.Ясвин (1996) привлекают так называемую универсальную этику (Г.Торо, М.Ганди, А.Швейцер), которая сыграла несомненную роль в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения между ценностью человека и другими живыми существами: жизнь насекомого столь же ценна, как и жизнь человека, иными словами, представители природы такие же полноправные субъекты, как и человек.

Формирование современного экологического сознания невозможно без изучения истоков его развития в историческом процессе. В настоящее время существует ряд различных подходов к этой проблеме (В.С. Соловьев, 1993; Д.Маркович, 1991; Н.Г.Холодный,1993; В.Хесле, 1993; С.Д.Дерябо, 1993).

Развитие общественного экологического сознания в процессе социогенеза занимает особое положение в экологической психологии, так как позволяет выявить культурно - исторические истоки его современного типа, охарактеризовать тот социально-психологический контекст, в котором формируется экологическое сознание конкретной личности. Процесс развития экологического сознания в со-

циогенезе наиболее эффективно может быть охарактеризован по трем критериям. В.Гаджиев описывает эти критерии следующим образом:

1. Психологическая «противопоставленность - включенность». Человек воспринимается как составная часть природы.

2. «Объектное - субъектное» восприятие природы. Природа здесь воспринимается как лишенный всякой самоценности объект воздействия.

3. «Прагматический - непрагматический» характер взаимодействия. Взаимодействие с природой служит для удовлетворения только прагматических (пищевых, технологических и т. п.) потребностей человека, когда она воспринимается лишь как материальная ценность или также для удовлетворения его непрагматических, духовных потребностей, когда такое взаимодействие становится самоценным.

С.Д. Дерябо отмечает, что в результате развития отношений с окружающим миром в общественном сознании прочно утвердилась так называемая "парадигма человеческой исключительности", которая определяет самые различные аспекты мировоззрения.

Вопросы наличия и формирования экологического сознания, а также его типологии зависят от содержания, которое мы вкладываем в само это понятие. Структура экологического сознания определяется как совокупность:

- представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе;
- субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;
- соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;
- жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость экологически-ориентированных ценностей.

Таким образом, в новое время сформировалось экологическое сознание, которое характеризуется полной психологической противопоставленностью человека и мира природы, объектным восприятием природы и доминированием прагматического взаимодействия с ней.

Литература.

1. П. Девис. Случайная Вселенная. - М., 1985.
2. С. Д. Дерябо, В.А. Ясвин. Экологическая психология. - Ростов-на-Дону, 1998.
3. Экософский альманах, №2, СПб., 2000.
4. Н.Н. Моисеев, в сб. "Философия науки и техники". - М., 1988.

ТОПОСОФИЯ ИГРЫ

Алешина Татьяна Юрьевна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Выбранная тема актуальна для каждого человека: речь идет о единстве фило- и онтогенеза, о мифологическом периоде в жизни человечества и человека (детстве человечества и человека), в котором присутствует игра как ведущая деятельность. Также актуальность выбранной темы подчеркивается спецификой информационной эры человечества, когда все больше детей проводят время в пространстве виртуальных игр по заданным правилам и с существующими ограничениями игрового пространства (в первую очередь, с ограничениями воображения). Эта новая, “цифровая” игровая деятельность заменяет реальность пространства игры, которая стимулировало воображение многих поколений детей в предыдущие эпохи.

В былые времена дети, играя, не только развивали свое воображение, не только получали удовольствие от процесса игры, но и творили новые миры, примеряли новые социальные роли и статусы без каких-либо внешних ограничений (за исключением их собственного развития, восприятия и воображения). У современных детей пространство игры замещено виртуальным пространством, планшетом (телефоном, компьютером). Одна из задач помогающих практиков - вернуть ребенку (и взрослому человеку, которым он станет) игру, ощущение себя как творца нового мира, судьбы, будущего, правил и норм. Играющий - созидатель, творец внутри пространства (топоса) игры, и опыт такого созидания в жизни каждого человека трудно переоценить. Ощущение этого особого пространства игры как пространства созидания, ощущение себя как созидателя, творца, демиурга актуально в любом процессе, связанном с получением новых знаний, личностным ростом, самоактуализацией: процессе образования (дошкольном учреждении, школе, университете и т.д.) и дополнительного образования (бизнес-

тренинги, тренинги личностного роста), психотерапии и коучинге (а также в помогающих практиках в целом).

Помогающие практики отмечают невозможность проведения психотерапии и/или коучинга с клиентами, не умеющими играть: такие клиенты, не могут представить, например, собственное будущее, или отдельные игровые аспекты, заявленные в психодраме или системных расстановках (в частности, представить себя на месте “заместителя” другого человека). Коучи отмечают неумение клиента играть как неспособность *видеть* себя в будущем, ответить на вопрос “какой ты там, в будущем?”, “что ты чувствуешь сейчас?”. При этом, специфика коучинга - именно в работе с будущим клиента (в отличие от психотерапии, направленной, преимущественно, на прошлое; точка зрения П.М.Пискарева, представленная, в частности, в диссертации [8]). Подчеркнем, что место прошлому в коучинге, безусловно, есть: в прошлое клиент “обращается” за ресурсом (например, коуч может предложить клиенту вспомнить, когда он был сильным, в ресурсном состоянии, счастливым), для чего также *необходимо воображение и умение играть*. Исходя из этого, можем заявить, что в коучинге воображение - первично. Мы предлагаем читателю (и клиенту коуча) подумать о том, с чем связано в его представлении понятие игра, какие ассоциации оно вызывает? Возможно, читатель отметит ощущение ожидаемой радости, азарта, вдохновения, прилив физических и эмоциональных сил, а возможно - напряжение и сопротивление. Мы предлагаем также вспомнить о том, есть ли у читателя любимые игры и какие они, что он получаете с их помощью? Такое упражнение может помочь в диагностике “способности играть”, которая, как мы полагаем, лежит в основе образовательного процесса (и процесса обучения вообще), психотерапии и коучинга.

В статье мы исследуем игру с точки зрения понятия “топоса” (“пространства”, “места”, “общего места”, “схемы”, “структуры”), поговорим о топосе игры как особом пространстве на стыке множества других пространств (топосе на стыке других топосов): физического и духовного, реального и воображаемого, внутреннего и внешнего, пространства смыслов, пространства фантазии, потока, удовольствия, собственно пространства и времени (в игре время течет по-особому, мы можем перемещаться во времени, воссоздавать события других временных периодов).

Прежде чем приступить к исследованию, имеет смысл определиться с термином «игра». Психолог Эрик Берн в своей книге «Игры, в которые играют люди дал определение игры как «комплекса скрытых трансакций, повторяющихся и характеризующихся четко выраженным психологическим выигрышем» [1].

Йохан Хейзинга, нидерландский историк культуры, в своем классическом труде «Homo Ludens (Человек Играющий считает, игра не является обыденной или настоящей жизнью, раскрывает сущность и значение игры как источника культуры. Особенно интересно, что Хейзинга помещает в «игровое пространство» не только искусство, но и быт, юриспруденцию, военное искусство и т.д. [11].

Бернард Сьютс, канадский философ игры, дал такое определение: «Игра – это добровольное преодоление необязательных препятствий» (этот и другие афоризмы об игре цитирует в свей книге Джейн Макгонигал [6].

Филип Гузенюк, партнер и коуч-консультант Института Коучинга СПб, консультант Dana Carman Integral Consulting, США, автор программы развития руководителей «Счастье в деятельности: источники энергии в работе» [3] считает игру одной из семи составляющих счастья в деятельности. Игровое действие является мощнейшим источником физической, умственной, эмоциональной и духовной энергии, доставляет удовольствие и разрядку. В процессе игры самые сложные вещи делаются легко, с азартом. Умение сложную задачу превратить в игру, решить ее играя, добавит счастья в деятельности [9].

В своем исследовании мы предлагаем считать, что игра — это серия логично построенных событий, который игрок выполняет добровольно, по правилам, при участии воображения, совершая разнообразные умственные, психические или физические действия для получения удовольствия и создания новой реальности.

Сама игра ведется в пространстве, которым может быть:

1. Конкретным физическим местом (физический топос): клочок бумаги, телефон, стол, квартира или дом, лес или море, стадион или территория города, страна или планета.

2. Виртуальным “местом” (виртуальный топос). Пространство игры может быть виртуальным, созданным техническими средствами (стоит отметить, что в этом случае воображение играющего также ограничено виртуальным пространством и рамками средств и правил виртуальной игры).

3. Воображаемым местом (топос воображения). Игра может происходить в воображении индивидуума (или социальных групп).

Перед нами стоит задача выявления общего пространства, присущего всем играм. Мы выделяем три топоса игры, перечисленные выше, в качестве основных, однако другие исследователи могут дополнять этот список. Например, речь может идти о дополненной реальности - особой игровой реальности на стыке физического и виртуального топосов, которую мы, однако, не рассматриваем в данной статье.

Игра сама по себе уникальна тем, что она является пространством, где одновременно взаимодействуют и проявляются 4 источника энергии. В книге Джима Лоэра «Жизнь на полной мощности» [4]

описаны эти виды энергии. «Полная мощность требует подключения четырех взаимосвязанных источников энергии: физической, эмоциональной, умственной и духовной. Человек представляет собой сложную энергетическую систему; чтобы задействовать полную мощность, надо использовать все источники энергии. Нельзя полагаться только на один из них и нельзя обойтись без любого из них, поскольку все они глубоко связаны друг с другом» [4, с. 22].

Телесный топос, как основа любого другого топоса, действует и в пространстве игры. Физическое тело всегда участвует в игре, даже если это игра в «Крестики-Нолики» или виртуальная игра. Активные спортивные физические игры мобилизуют весь наш организм, но даже в настольных играх и самых примитивных телефонных играх участвует мелкая моторика. *Топос человеческой психики* также заявлен в пространстве игры. Игра - пространство проживания всей гаммы чувств и эмоций (наслаждение, удовлетворение, грусть, радость, эйфория, драйв), игра учит чувствовать. В игре мы можем прожить и ощутить всю палитру чувств и эмоций. Она остается лучшим и самым безопасным тренажером для проявления и тестирования эмоциональных состояний. Во время игры мы “пробуем чувства на вкус”: гневаемся, возмущаемся, ликуем, испытываем страх или неуверенность и сразу отпускаем неприятные ощущения по завершению игры. Мы не переносим в реальную жизнь проблемы и отношения, возникшие в игре.

В пространстве игры задействован и *когнитивный топос*. Энергия ума необходима, чтобы выработать стратегию игры, сделать ход, проанализировать ситуацию на игровой площадке. В профессиональном спорте перед игрой просматриваются матчи с участием соперников, анализируются их особенности- сильные и слабые стороны, вырабатываются стратегии поведения. Такая подготовка позволяет во время игры видеть ситуацию в целом и быстро принять верное решение.

Игра невозможна и без участия *духовного топоса*. “Энергия духа“ — это смысл нашей деятельности и ответ на вопрос «зачем?», “ради чего мы это делаем?”. Энергия духа – великая производная всей игры, которая поднимает в едином порыве стадионы, и собирает в общие объятия команды после стратегической сессии. Вероятно, каждый испытал на себе это непередаваемое словами чувство расширения и единения - и в процессе игры, и в качестве болельщика. Речь идет о формировании в процессе игры особого духовного пространства, объединяющего участников и удерживающего их в своем поле даже после окончания игры (или процесса, родственного ей, например, коучинговой сессии или тренинга).

Игра — это всегда место свободы (*топос свободы*), участие в ней всегда добровольное. Игра по принуждению не является игрой. Участник игры чувствует себя субъектом, самостоятельно определяющим: во что играть, как играть, с кем и сколько. Без свободы нет игры; свобода является ценностью для большинства людей на планете, именно поэтому игра имеет такую притягательную силу. Тимоти Голви написал книгу «Работа как внутренняя игра» [2], как итог своего поиска возможности работать свободно (в условиях жесткой корпоративной структуры). Интересны примеры, отраженные в кинематографе: так, в фильме «Жизнь прекрасна» игра, придуманная отцом для сына, оставила ребенка свободным и играющим в условиях концентрационного лагеря (похожий сюжет наблюдаем и в фильме “Мальчик в полосатой пижаме”).

Игра – пространство времени (*топос времени*). Она всегда имеет старт и финиш, ее продолжительность оговаривается при принятии правил. Игра может длиться несколько секунд и сразу выявлять победителя, а может длиться несколько месяцев и иметь многоступенчатую, многоуровневую структуру. Современные компьютерные игры имеют так называемые “часы геймплея”, и существуют специальные поисковые системы, позволяющие определить время прохождения игры. Темпоральная уникальность игры заключается в возможности прожить любую историческую эпоху, перенестись в будущее и прожить в нем необыкновенные приключения в режиме реального времени.

Игра – пространство обучения и развития (*топос обучения и развития*), она способствует познанию себя и мира. В игре легче понять собственные реакции, предпочтения и желания, узнать свои сильные и слабые стороны. Хорошие результаты в бизнес-тренингах дает использование деловых, ролевых и метафорических игр. Ведь в игре можно сделать любое количество проб и ошибок, усилить уже существующий навык или развить новый. В игре все можно безболезненно исправить и поразмышлять о том, что получилось сделать идеально, что не получилось вовсе, проанализировать причины, сделать выводы и действовать по-другому. Согласно пирамиде обучения, человек запоминает примерно 10% от прочитанного, 20% от услышанного, 30% от увиденного, 50% от того, что услышал и увидел, 70% от того, что самостоятельно сказал или записал, 90% от сделанного лично. Игра дает возможность такой “личной деятельности”.

Игра – пространство перевоплощения, пространство ролей (*топос ролей*). Субъекту игры важно ответить на вопрос «Кто я в этой игре?» Из определения своей роли может меняться сам игровой путь, стратегии и, в конечном итоге, - результат игры. В этом “магия” игры как таковой. Участники игры могут перевоплотиться в любой персонаж, получив статус, которого не имеют в реальной жизни. Например, стать воином, королем, космонавтом или исследователем. В спортивных командных играх роли распределены в зависимости от умений и физических данных игроков. Например, защитник, нападающий, центровой и так далее. В деловых играх на тренингах существуют роли, которые выбирают участники исходя из цели обучения. Например, продавец, покупатель, клиент, президент компа-

нии, другое. В книге «Метамодерн. Счастье в квадрате» [7] автор Павел Пискарёв в самом начале предлагает читателям сразу выбрать роль, исходя из которой они будут изучать книгу. «Определите свою роль в работе с этой книгой. Например: наблюдатель, реализатор проекта, искусный читатель, проводник свободного времени, отдыхающий или подберите что-то свое». Выбранная роль относительно деятельности будет задавать и многие другие параметры и, в конце концов, – результаты.

Игра – место потоковой деятельности (*топос* потока). Михайи Чиксентмихайи в книге «Поток: Психология оптимального переживания» [12] написал о смысле потоковой деятельности. «Основной смысл потоковой деятельности состоит в обретении радости. Примерами таких занятий являются игры, искусство, спорт, а также разного рода церемонии и ритуалы. Благодаря своей структуре они помогают участникам и зрителям достичь упорядоченного состояния сознания, приносящего радость» [12, с.12]. Игра, - место потока, в игре участники настолько увлечены идеей, что полностью погружаются в процесс, забывая о времени и окружающем мире. Все их внимание в этот момент сфокусировано на цели и, в результате, идеи рождаются сами собой, время концентрируется, вмещая гораздо больше, чем в обычном состоянии. Известно, что, когда дети поглощены игрой у них абсолютно отсутствует желание пить, есть, отвлекаться. Игра поглощает тотально, детей сложно вывести из игрового пространства. Завершив игру, участники испытывают радость, удовлетворение, счастье и желание еще вернуться в это состояние.

Игра пространство фантазии (*топос фантазии*), где обыденная реальность дополняется игровой, обычные предметы перевоплощаются в игровые. Например, ребенку не сложно представить, что диван в гостиной – это пиратский корабль, карандаш – мушкет, а его свитер – пиратская тельняшка. В деловой игре мы договариваемся о том, что один стул будет сиденьем водителя, а другой – сиденьем для пассажира. Отправляемся в воображаемую поездку, а далее очень серьезно анализируем, что происходило и о чем это нам говорит. Игра учит фантазировать, а благодаря фантазии и воображению человечество осуществляет научный прогресс, создает новую технику и технологии. Павел Лукша, автор «Атласа профессий будущего» [5], отметил, что, придумывая новые профессии и печатая их в атласе, они создают предпосылки для создания таковых. Люди, читая атлас, считают профессию или направление уже существующим, материализованным. Тут можно вспомнить старые фантастические фильмы: многие фантазии, присутствующие в них, сегодня стали реальностью (например, мобильные телефоны, средства видеосвязи, космические корабли и т.д.). Именно умение фантазировать спасло жизнь автору книги «Сказать жизни да!» Виктору Франку [10]. Он, будучи узником концлагеря, фантазировал о своем будущем и видел себя читающим лекции студентам; его фантазии стали реальностью.

Игра пространство – удовольствий, наслаждений и развлечений (*топос развлечений*). Развлечение – это источник удовольствия. Непосредственная физиологическая причина удовольствия — это выброс эндорфинов и сходных веществ внутри нашего организма. Такой выброс дает нам позитивные ощущения. Он происходит, в частности, и в тот момент, когда мы что-то неожиданно понимаем, преодолеваем препятствие, решаем задачу. Восхищение, удивление, иллюзия контроля - составляющие пространства наслаждения.

Игра – внутреннее пространство (*внутренний топос*). «Я» в игре – практика контакта с самим собой, опыт первого лица, внутреннее взаимодействие с самим собой. Процесс выстраивания внутреннего топоса происходит через ответы на вопросы “какое место я занимаю в игре?”, “какое состояние испытываю прямо сейчас?”, “что происходит в теле?”, “что ощущаю?”, “чего хочу?”, “какие мысли есть у меня?”, “что буду предпринимать?”. Если в игре возникает взаимопонимание «я» плюс «ты», - появляется «мы»; это уже команда. Также появляется объективное проявление группы, и это уже социальное пространство, пространство коммуникаций. Это уже командные правила, командный дух и командный результат. Здесь мы можем наблюдать соединение внутреннего и внешнего топосов игры.

Игра как внешнее пространство «оно» (*внешний топос*), определяет все, что подлежит измерению - свет, температура, давление воздуха, качество интернета, видимость и т. д. В игре, во внешнем пространстве, существуют также «они». Это “другие” – противники, эпизодические герои, поддерживающие сюжет игры, судьи, комментаторы, наблюдатели.

Итак, мы рассмотрели различные пространства (топосы) игры. Исходя из наших наблюдений, изложенных в этой статье, подчеркнем, что игра имеет много топосов; некоторые мы описали выше: внешний и внутренний топосы, топос развлечений, топос фантазии, топос потока, топос ролей, когнитивный, эмоциональный (психологический), физический топос и т.д. Игра может полноценно использоваться в образовательном процессе, развлечениях, творчестве, развитии личности, в искусстве. На наш взгляд, особенный потенциал имеет использование игры, во всем многообразии ее топосов, в образовательном процессе и коучинге. Понимание коучинга как игрового процесса, а пространства взаимодействия коуча и коучи, – как игрового пространства, – нуждается в дальнейшем исследовании и, кроме того, открывает новые возможности коучингового процесса для помогающих практиков и их клиентов. Феномен игры как таковой достаточно изучен в рамках разных наук (педагогики, психологии, социологии, культурологии, антропологии, философии и т.д.). Эти междисциплинарные наработки могут составить фундамент дальнейших исследований коучингового процесса с позиции игровых пространств.

Литература.

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди -/Пер. кн. С.Мацковского. - Л.,1992. - 400 с.
2. Голви Т. Работа как внутренняя игра. Раскрытие личного потенциала. - М.: МИФ, 2018. - 304 с.
3. Гузенюк Филипп. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://coachinstitute.ru/consultants/filipp-guzenyuk2.html
4. Лоэр Дж. Шварц Т. Жизнь на полной мощности! Управление энергией - ключ к высокой эффективности, здоровью и счастью. - М.: МИФ, 2012. - 176 с.
5. Лукша П. и другие. Профессии будущего | SEGOZAVTRA. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://youtu.be/byvja4-YweY
6. Макгонигал Дж. Реальность под вопросом. Почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир. - М.: МИФ, 2018. - 510 с.
7. Пискарев П.М. Метамодерн. Счастье в квадрате. – М.: Эксмо, 2020. – 304 с.
8. Пискарев П.М. Метамодерн и интегративная теория гуманитарного знания. – Дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01. («Общая психология»). – Ярославль, 2019. – 461 с.
9. Счастье в деятельности: игра. – [Электронный источник]. – Режим доступа: www.happinessinaction.ru/play
10. Франкл В. Сказать жизни да. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 240 с.
11. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Сост., пер. и предисл. Д. В. Сильвестрова. Комм. Д. Харитоновича. — СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с.
12. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. - М.: Смысл: Альпина нонфикшн. – 2011. – 461 с.

ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Амонова С.
(г.Карши, Узбекистан)

В настоящее время изучение таких проблем, как этапы формирования национальных характеристик, его составная часть, онтогенез национального самосознания, его специфических особенностей и проблемы самосознания, является одним из наиболее актуальных вопросов науки психологии.

Достижение единства национальности и общечеловеческий в образовании зависит прежде всего от того, имеет ли психология национальную основу. Глубокие корни кризиса психологической науки лежат, прежде всего, в ее оторванности от национальной почвы, от тысячелетних глубинных традиций древнего Востока.

Изучение национально-культурных и национально-психологических факторов, влияющих на личность и деятельность человека, помимо непосредственного наблюдения, требует, изучения того, как человек приравнивает себя к образу своей нации и представлений людей об этносе.

Постоянное влияние повседневной жизни и уникальность окружающих ее людей дает человеку представление о его принадлежности к определенному единству (нации). Он начинает усваивать исторический опыт через проводимые культурные технологии. Хотя каждый считает себя особой личностью, он добавляет себя к окружающему его этническому единству. Он чувствует некоторую общность между собой и окружающими.

Новое поколение, вступающее в самостоятельную жизнь, воспитывается под влиянием творческих идей, существующих в обществе. Он впитывает определенные взгляды и идеи и в свою очередь, создает и продвигает новые идеи. «Суть принципов идеального человека, социального сотрудничества, межнационального согласия, межрелигиозной толерантности, которые являются неотъемлемой частью нашей национальной идеи, — это суть проводимой сегодня в нашей стране духовной и воспитательной работы». В этом процессе первые представления о национальной идее прививаются детям через сказки и легенды на уроках «Шедевры этикета» в дошкольном образовании. В общеобразовательных школах в 1-4 классах исходная информация о национальной идее передается учащимся через самоотверженный труд учителей через легенды, традиции, праздники и по таким предметам, как «Этикет», «Алфавит», «Чтение», «Уроки конституции», «Родной язык». В старших классах, то есть в 5-6 классах, «Чувство родины», в 7-9 классах «Идея национальной независимости и основы духовности» входят в содержание предмета. Объяснять молодежи источники возникновения и развития

национальных психологических особенностей, исходя из изложенных выше представлений; передать на конкретных примерах влияние и взаимозависимость различных идеологий на развитие национальных психологических характеристик; предоставить информацию о трансформации национальных психологических характеристик в концепцию образования в развитии общества; Объяснение молодым людям влияния национального имиджа молодежи на продвижение узбекского народа и общества Узбекистана в мире должно быть одним из приоритетов процесса педагогического образования.

Такой неосознанный у человека национальный образ, большинство может быть национальным стереотипом поведения, традиции, церемонии, обычаи и даже способность сознания понимания мира тоже может быть источником национальной психологической чертой характера

На наш взгляд, это появление социокультурных технологий, которые проистекают из многих факторов, в том числе нормативных процедурных особенностей межличностных отношений. Кроме этого, зороастризм и позднее, ислам (религиозные факторы) также способствовали формированию уникального мировоззрения.

Люди разных культур должны принимать это во внимание, потому что культура одной нации никогда не должна подвергаться дискриминации со стороны другой нации. Все народы земли должны признать, что они естественно отличаются друг от друга. У представителей других культур, таких как у европейцев, характеризуются во-первых идея, а затем уже следует мышление и понимание.

В таблице №1 мы сравниваем характерные черты узбекской и русской этнических групп в лице учителей. Вопросы предназначались для массовых исследований учителей и, соответственно, были структурированы очень кратко и четко. Вопросы были одинаково структурированы для представителей узбекской и русской национальностей, но они должны были распределить их в соответствии с тем, что было более важным, по их мнению, или что определяло этнос (в местах 1, 2, 3 и т. Д.). Конечно, такой опрос генерирует очень субъективные мнения и не защищен от вектора «социальной приемлемости». Но в этой скрытом и достаточно большом выборе (в которой приняли участие 160 узбеков и русских) эти идеи дали нам четкое представление о том, как этнос думает о своих собственных особенностях.

При определении уровня важных национальных характеристик учителей узбекской и русской национальностей мы рассчитали расположение и процент характеристик (качеств), перечисленных в таблице 1, на основе следующего анализа. Поскольку общее количество изучаемых символов (качеств) составляет 15, назначается место от уровня 1 (максимум) до уровня 15 (минимум). Каждое место составляет 6,7%.

В частности, если на уровне 1 выбрано 15 опций (6,7% x 15 = 100,5%), это будет 100%, если на уровне 15 выбрано 15 опций, это будет 0%.

Если персонаж выбран, например, на уровне 3, 15-3 = 12; 12 x 6,7% = 80,4% или 15-7 = 8, если выбрано на уровне 7; 8 x 6,7% = 46,8%.

Таблица № 1.

Определение уровня национальных особенностей узбекских и русских учителей

№	Каковы первые признаки этнической принадлежности человека?	место		процент	
		узб.	рус.	Узб.	рус.
1.	Внешность	2	5	93,3	67,0
2.	Язык	1	1	100	100
3.	Метод общения (этикет)	5	8	67,0	46,8
4.	Уважение к родителям, образованным, пожилым, детям и инвалидам	3	7	80,0	53,5
5.	Отношение к членам семьи, воспитание в семье (семейная традиция)	4	3	73,4	80,0
6.	Отношение к соседям и родственникам	6	11	60,0	26,8
7.	Отношение к гостю и гостеприимству	7	13	53,5	13,3
8.	Трудолюбие, бережливость, терпение	8	6	46,8	60,0
9.	Отношение к взаимопомощи и поддержке	9	10	40,0	33,3
10.	Нарушение дисциплины и непереносимость вредных привычек	10	9	33,3	40,0

11.	Медлительность, хладнокровие, серьезность	1	15	26,8	0
12.	Участие в торжествах, церемониях, ритуалах и традициях, связанных с национальными традициями	12	2	20,0	93,3
13.	Верность своему дому и семье, патриотизм	13	4	13,3	73,4
14.	Религиозное отношение	14	14	6,7	6,7
15.	Чистота дома, двора	15	12	0	20,0

В таблице 1 приведены характеристики всех людей, однако результаты нашего исследования доказали, что эти характеристики не одинаковы у представителей разных народов.

Таким образом, психологически эта идентификация (специфика) в целом отражает в некоторой степени национально-психологические и национально-культурные и национально-типичные характеристики нации.

Учитель, представляющий свою нацию, несомненно, имеет все свои качества. В частности, он должен быть основным распространителем этнической культуры в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, национальная культура и образ жизни являются основными критериями, определяющими национальное самосознание, национальный характер и самобытность людей.

Литература.

1. Выступление Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева на 72-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН 20 сентября 2017 года «Народное слово», 23 сентября 2017 года №192 (6886).
2. 2.Мирзиев Ш.М. Постановление Президента Республики Узбекистан о мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования. «Народное слово». 21 апреля 2017 г.
3. Каримов И.А. Высокая духовность - непобедимая сила. -Т.: Духовность, 2008. -176 с.
4. 4.Каримов И.А. Узбекистан - на грани независимости.- Т .: Узбекистан, 2011.
5. 5. Аскаров А. Из истории происхождения узбекского народа //Народное образование. 1996. №1. 120 с.

МНОГОМЕРНОСТЬ И ГОЛОГРАФИЧНОСТЬ ТОПОСА СЧАСТЬЯ

Андреев Владимир Сергеевич
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Счастье на протяжении всей истории человечества являлось объектом пристального внимания думающей части общества. Однако, за исключением некоторых направлений античной философии (эпикурейства и стоицизма), счастье не становилось центральным предметом исследования, а находилось на периферии как философской дискуссии, так и психологических исследований. Ситуация начала меняться на рубеже 20 и 21 веков. Американский психолог Мартин Селигман, избранный президентом Американской психологической ассоциации в 1998 году, отметил, что будущее психологии заключается в исследовании феномена счастья [9]. На протяжении первых десятилетий 21 века количество научных публикаций, посвященных проблематике счастья, увеличивается в геометрической прогрессии. Счастье стало объектом рассмотрения государственных и политических организаций. Так с 2008 года международный фонд New Economics Foundation производит замеры международного индекса счастья. Все это подтверждает утверждение прф. Павла Пискарева о том, что характерологической особенностью современного общества – общества наступающей эпохи метамодерна – становится то, что счастье является жизненной целью и важнейшей его установкой [3, с.223]. Подтверждением этого является то, что в последнее время радикально возрос интерес к различным коучинговым программам, курсам личностного роста и развития, ориентированным на повышение уровня счастья их участников.

Такого рода сдвиги требуют изменения отношения к самому предмету исследования. Актуальный запрос заключается в переходе от исследования феномена счастья – материальных, социаль-

ных и психологических условий в которых оно актуализируется, – к формированию «картографии счастья» - описанию комплекса моделей, которые позволяли бы не только оценивать уровень счастья конкретного индивидуума, но и определять необходимые для повышения уровня счастья направления развития и давали бы ему конкретные инструменты для реализации этого развития. Но для формирования такого рода картографии необходимо перейти от линейного рассмотрения счастья как комплекса психологических состояний, формулируемых с помощью аппарата категорий и определений, к топологическому рассмотрению счастья в категориях топологической психологии, предложенной Куртом Левиным, согласно которой, необходимо рассматривать счастье с точки зрения «понятия поля, которое охватывает факторы как внешней (окружение), так и внутренней (субъект) ситуации» [4, с. 111]. То есть, насущно необходимым в настоящий момент является формулирование «топоса счастья», то есть того смыслового и актуального пространства, в котором только и возможно построение требуемой картографии.

При рассмотрении топоса счастья необходимо учитывать как традиционное видение топоса в классической риторике, т.е. «набора имеющихся аксиом и правил рассмотрения, параметров анализа, углов зрения» [2, с. 98], так и более широкое понимание топоса, как пространства, в котором разворачивается и развивается феноменология счастья. Уже на этом этапе становится очевидным, что топос счастья является многомерным, ведь феномен счастья можно рассматривать в совершенно различных проекциях – временной, физической и физиологической, психологической, социальной, культурной, экономической, смысловой, духовной и пр., и каждая проекция имеет собственной набор характерологических особенностей рассмотрения.

Начать анализ топоса счастья имеет смысл с тех «углов зрения», с которых рассматривался феномен счастья в разные исторические эпохи. В своей фундаментальной работе, посвященной, в частности, истории понимания и рассмотрения феномена счастья, польский философ и писатель Владислав Татаркевич констатирует: «имеются по крайней мере четыре основных значения счастья: счастливым, во-первых, является тот, кому сопутствует счастливая судьба; во-вторых, тот, кто познал самые сильные радости; в-третьих, тот, кто обладал наивысшими благами или, во всяком случае, положительным балансом жизни; и, в-четвертых, тот, кто доволен жизнью» [6, с. 37]. При этом в различные исторические эпохи на первый план выдвигался тот или иной аспект рассмотрения. Уже этот анализ показывает структурную сложность топоса счастья. С одной стороны, это чисто субъективные характеристики – ощущение сильной радости или довольство жизнью, с другой – объективные жизненные обстоятельства (судьба) или характеристики личности (блага). Это подтверждает верность опоры на полевую модель К. Левина в анализе топоса счастья. С другой стороны, выделяются сиюминутные характеристики – переживание сильной радости или сложившиеся благоприятные обстоятельства, и в противовес им некоторые интегральные показатели, которые показывают результат определенного жизненного пути – накопленные положительные характеристики личности или общее удовлетворение прожитой жизнью.

Возможно, рассматривая счастье, мы сталкиваемся не с единым феноменом, а со сложной динамикой нескольких феноменов, которые исторически принято обозначать одним понятием счастья. Такой взгляд предлагает Дэвид Канеман, который рассматривает счастье через анализ двух непересекающихся состояний или модусов сознания – состояниях «испытывающего я» и «рассуждающего я» [8, с.63-70]. И, соответственно, рассматривает 2 различных категории, описывающие счастье [8, с. 285-302]: experiencing well-being – сиюминутное счастье «испытывающего я» и remembering well-being – счастье «рассуждающего я». Таким образом, мы задаем первые 2 измерения пространства счастья как сиюминутного переживания, раскрывающегося в области физиологических ощущений и чувственных переживаний, и интегрального (суммарного) счастья, как некоторой истории (нарратива), который может включать самые различные аспекты «накопленной» истории личности – материальные достижения, характеристики личностного окружения, черты характера, навыки и умения. Уже этот шаг в структуризации пространства счастья открывает перед нами богатые перспективы возможной картографии.

Для оценки и формирования способов воздействия на первый аспект счастья нам потребуется более четкая структуризация эмоциональных состояний и их вклада в ощущение сиюминутного счастья, а также тех направлений развития личности, которые позволили бы оптимизировать и минимизировать негативные эмоциональные переживания и увеличивать количество и качество позитивных эмоциональных состояний. Другим аспектом уточнения картографии сиюминутного счастья могли бы выступить исследования в области психофизиологии, оценки воздействия на ощущение счастья различных подсистем нервной системы человека и различных нейромедиаторов и способов их стимуляции или, наоборот, нивелирования их воздействия в различных жизненных ситуациях.

Еще больше перспектив открывает анализ структур второго измерения счастья в силу того, что на первый план здесь выходят не столько материальные аспекты жизни, сколько личностные качества, навыки и характеристики, «накопленные» человеком в ходе его развития.

Это следует из исследований, результаты которых известны как формула счастья. Согласно этой формуле всего 10% вклада в уровень счастья привносят разнообразные объективные жизненные обстоятельства – место жизни, уровень дохода, образование, работа и компетенция, семья и

дети, вера, друзья и привязанности, хобби и пр. Но 40% вклада – это осознанные персональные волевые усилия, направленные на формирование этих обстоятельств и их субъективное восприятие [5, с. 30-31], т.е. специфические характеристики личности, которые вырабатываются человеком в ходе его жизни.

Таким образом, важнейшим аспектом топоса счастья становится анализ субъективных характеристик или навыков, которые необходимы человеку для «правильной» интерпретации событий и формирования обстоятельств жизни. Это измерение смыкается с бурно обсуждаемой в последнее время темой мета-компетенций (мета-навыков, Soft Skills). Концепция мета-компетенций пока находится в стадии становления, но уже очевидно, что главной их характеристикой является возможность формировать новые знания, умения и навыки [1, с. 94-101]. При структуризации мета-компетенций имеет смысл обратиться к еще одной имеющейся картографии – модели линий и уровней развития Кена Уилбера, которая позволяет структурировать те или иные навыки и компетенции личности в соответствии с так называемыми линиями развития или видами интеллекта и уровнями развития личности [7]. Вопрос о структуризации определенных видов интеллекта и системообразующих факторов, определяющих уровень развития личности, конечно, требует дальнейшего уточнения. Но структура подобной карты, предложенной Уилбером, при адекватном и более детальном ее наполнении, позволит построить полную модель мета-компетенций, требуемых для беспрепятственного непрерывного развития личности на пути к счастью, а так же диагностики проблем в предыдущем развитии, препятствующих успешному развитию в будущем и определения способа нивелирования этих проблем.

Подобный подход к картографированию счастья открывает еще одну особенность его топоса. Развитие какого-либо вида интеллекта на определенном уровне развития (мета-компетенции), невозможно изолировать от развития всех других видов интеллекта. Например, человек не может до бесконечности развивать эмоциональный интеллект и формировать мета-компетенции на этой линии развития без заботы об укреплении здоровья (физический интеллект), творческого подхода к жизни (творческий интеллект), приобретения новых знаний (когнитивный интеллект), развития навыков межличностного общения и т.д. Так же невозможно изолировать сиюминутное ситуативное счастье и интегральное счастье, между которыми, очевидно, прослеживается тесная взаимосвязь, что заставляет говорить о принципе голографичности топоса счастья. Каждый элемент структуры модели (карты) отражается и непосредственно влияет на все другие элементы модели. Из этого следует, что для устойчивого повышения уровня счастья личности необходимо пропорционально воздействовать на все составляющие счастья в соответствии с текущим уровнем развития и возможностям личности.

Подводя итог сказанному, можно сказать, что актуальной задачей текущего момента является дальнейшая рефлексия топоса счастья во всех его аспектах и измерениях, осознание взаимозависимости его элементов, и формирование диагностических инструментов для определения проблем в текущем развитии личности, а также формирование техник преодоления этих проблем и формирования перспектив и выбора инструментов дальнейшего непрерывного развития.

Литература.

1. Михайличенко С.А., Буряк Ю.Ю., Афанаскова Ю.А. Метакомпетенции как основа успешной самореализации выпускников на рынке труда // Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. - 2016. – С. 94-101
2. Москвин В.П. Аргументативная риторика: теоретический курс для филологов. – Ростов н/Д, 2008. – 640 с.
3. Пискарев П.М. Метамодерн и интегративная теория гуманитарного знания. – Дисс... докт. психол. наук: 19.00.01. – Ярославль, 2019. – 461 с.
4. Савина Е.А. Введение в психологию. Курс лекций /Главный редактор А.П. Олейникова. – М: «Прометей» МПГУ, 1998. – 252 с.
5. Селигман Мартин: Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. – Издательство: София, 2006. – 191 с.
6. Татаркевич. В. О счастье и совершенстве человека. – М: «Прогресс». – 367 с.
7. Уилбер Кен. Введение в интегральную теорию и практику. – [Электронный источник]. – Режим доступа: http://psylib.org.ua/books/uilbk03/index.htm
8. Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology. – New York: Russell Sage Foundation, 1999. – 605 p.
9. Seligman Martin. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. – New York: Free Press, 2002. – 321 p.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Арзикулов Дилшод Неъматович
(г.Ташкент, Узбекистан)

В современном, динамично развивающемся обществе наблюдается стремительное развитие физической культуры. Увеличивается количество людей занимающихся спортом, как на профессиональном, так и на оздоровительном уровне. Данная тенденция утвердилась как всемирно признанная, общественная норма, насущная необходимость для любого государства в целом и для каждого человека в частности.

Активно поддерживая политику здорового образа жизни, популяризации физической культуры и спорта, в Республики Узбекистан за прошедший период произошли кардиальные преобразования, направленные на комплексную поддержку, совершенствование этого важного направления. Так, оптимизирована организационная структура, учебная и материальная база, введены в действия эффективные мотивационно - стимулирующие механизмы спортивной деятельности, созданы благоприятные экономические условия для производства необходимой спортивной одежды и инвентаря, развивается на постоянной основе мощная инфраструктура, охватывающая все популярные виды спорта. При этом одним из ключевых элементов эффективного функционирования этой востребованной системы являются квалифицированные кадры - специалисты, непосредственно осуществляющие спортивно-педагогическую деятельность.

На сегодняшний день, эту категорию подготавливают в различных образовательных учреждениях страны, среди которых базовым высшим образовательным, научно-исследовательским и научно-методическим учреждением по подготовке кадров является Узбекский государственный университет физической культуры и спорта. Процесс подготовки в образовательных учреждениях организован в соответствии с образовательным государственным стандартом путем реализации специально подготовленных учебных программ. Важным звеном в процессе подготовки является цикл спортивно-педагогических дисциплин, в ходе которых обучаемые овладевают узко профильными знаниями, умениями, тем самым развивают способности к спортивно-педагогической деятельности.

Вместе с тем, проведенный анализ процесса подготовки кадров показывает, что на сегодняшний день имеются не реализованные резервы повышения эффективности данного процесса. К ним можно отнести социально-психологические условия, обеспечивающие эффективное развитие способностей к спортивно-педагогической деятельности. Кроме того, практика показывает, что современную физическую культуру и спорт целесообразно рассматривать, прежде всего, как результат целенаправленной деятельности коллективного характера, охватывающей полный спектр социально-психологических вопросов, связанных с коммуникацией, взаимодействием, воздействием, взаимовлияний, индивидуальных стилей и подходов. Создание и поддержание должных социально-психологических условий обеспечивающих эффективное развитие способностей обучаемых к будущей спортивно-педагогической деятельности, с одной стороны, является важной проблемой процесса подготовки, а с другой - в ней содержатся широкий спектр актуальных вопросов социально-психологической науки, которые непосредственно связаны с индивидуально-психологическими особенностями, психическими проявлениями, которые в значительной степени предопределяют успешность профессионального становления будущего специалиста спортивной отрасли.

Как известно, рост популярности профессии тренера-педагога осуществляющего спортивно-педагогическую деятельность обусловлен в первую очередь активизацией всемирного олимпийского движения, активного становления профессионального спорта, все большей популяризации спортивного образа жизни. В общественном сознании, данная деятельность, связывается, с ее основными внешними структурными функциями (организация и проведение спортивных тренировок, обучение спортсменов, непосредственное сопровождение спортсменов на соревнованиях). Такое восприятие во многом носит поверхностный характер и не отражает сущности, всех важных особенностей, сложностей спортивно-педагогической деятельности тренера-педагога. Данная тенденция обусловлена сложившимися стереотипами, массовым общественным опытом, полученным при посещении занятий по физической культуре в средних общеобразовательных школах, высших образовательных учреждениях [2,3,4.].

Так, по мнению А.Я. Корх, главной особенностью спортивно-педагогической деятельности является то, что эта деятельность относится к сложному педагогическому труду. Следовательно, в ней сочетаются два основных и целенаправленных процесса:

обучение и воспитание.

В связи с тем, что процесс обучения и воспитания двусторонний и предполагает субъект - объектное и объект - субъектное взаимодействие, его результат опосредован отношением объекта (обу-

чаемого) к субъекту (педагогу) и к своей деятельности. Т.е. присутствие в деятельности социально-психологической доли, неоспорима велика. В свою очередь, психологическое своеобразие спортивно-педагогической деятельности заключается в том, что у эффективного педагога она носит креативный характер, который проявляется в возможности самостоятельного выбора и создания новых, нестандартных способов подготовки обучаемых спортсменов, достижения желаемой цели. Креативно ориентированный, творческий тренер-педагог, обладает соответствующими способностями, владеет приемами, педагогическими умениями и навыками, которые успешно применяет в нестандартных ситуациях, осуществляя при этом их постоянную коррекцию. У данного тренера-педагога в значительной степени, существует тесная зависимость между его деятельностью и спортивной специализацией. Специфика вида спорта накладывает жесткие поведенческие шаблоны и поэтому эффективный тренер-педагог обязан учитывать их. В отличие от педагога физической культуры, он значительно больше заинтересован в результате своей деятельности, так как её успешность — это новые спортивные достижения обучаемых на соревнованиях.

Проведенный анализ научной литературы по исследуемой проблеме показывает, что современная спортивно-педагогическая деятельность рассматривается большинством ученых как сложный и многогранный процесс, отличающийся экстремальностью, эмоциональностью, повышенными психофизиологическими нагрузками, направленный на эффективное обучение спортсмена, достижения им выдающихся спортивных результатов. Вместе с тем, данная деятельность весьма разнообразна и разноплановая. Каждый из многочисленных видов спорта имеет свои специфические особенности. В связи с этим, спортивно-педагогическая деятельность тренеров-педагогов по различным видам спорта в определенной степени отличается друг от друг.

Обобщенный перечень профессионально-важных способностей к спортивно-педагогической деятельности современного тренера-педагога. В целях разработки действенной модели, нами была уточнена актуальность данных способностей путем экспертной оценки. Для этого был подготовлен специальный экспертный опросник.

При этом в процессе выделения обобщённого перечня способностей, мы придерживались ранее сформулированных определений, что:

- способности к спортивно-педагогической деятельности это совокупность взаимосвязанных психических свойств личности тренера-педагога, которые с одной стороны, отражают структурные компоненты спортивно-педагогической деятельности, а с другой, являются соответствующим условием её эффективности и перспективного развития;

- по своей сущности способности к спортивно-педагогической деятельности, выступают в качестве важной составляющей субъективной активности из всех внутренних условий психической деятельности, т.е. являются теми свойствами, теми особенностями, от которых зависит возможность осуществления деятельности в целом, а также эффективность спортивно-педагогической деятельности в частности.

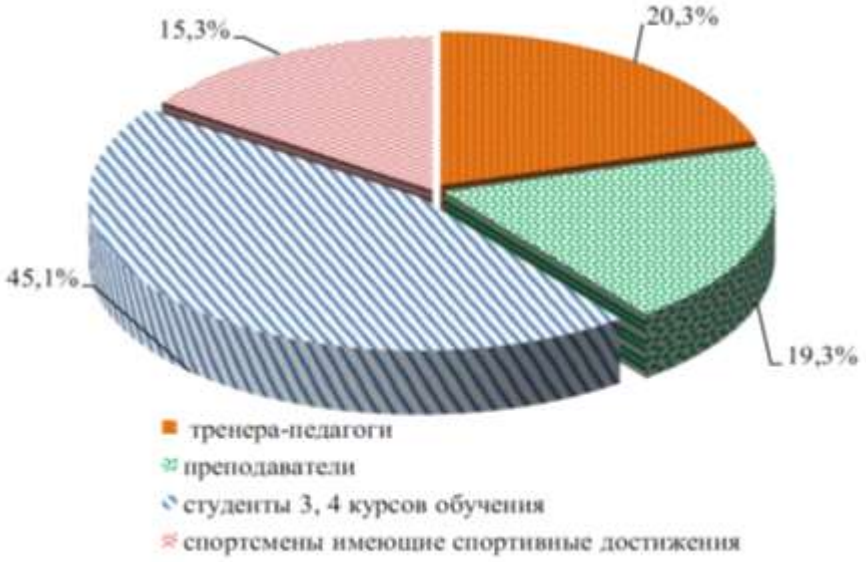


Рис. 1. Количественная характеристика экспертов оценки способностей к спортивно-педагогической деятельности современного тренера-педагога по категориям (n=587)

Для получения более объективной оценки профессионально важных способностей отражающих современное представления спортивно-педагогической деятельности, в опросе приняло участи 587

экспертов различных категорий, в том числе, имеющие значительный опыт в основных олимпийских видах спорта, среди которых:

- тренера - педагоги, непосредственно осуществляющие спортивно-педагогическую деятельность - 119 (20,3%) чел.;
- преподаватели, осуществляющие педагогическую деятельность в Узбекском государственном университете физической культуры и спорта - 113 (19,3%) чел.;
- студенты Узбекского государственного университета физической культуры и спорта 3, 4 курсов обучения - 265 (45,1%) чел.;
- спортсмены, имеющие спортивные достижения - 90 (15,3%) чел.(рис. 1.)

Для определения статистически значимых показателей, полученные результаты экспертных оценок подверглись факторному анализу, что позволило выделить 5 значимых фактора, а их содержание определить условные наименования данных факторов. Первый фактор охватил 6 статистически значимых профессионально-важных способностей, второй фактор - 12, третий фактор - 11, четвертый фактор - 8, пятый фактор - 7 (рис. 2.)



Рис. 2. Структура актуальных способностей к спортивно-педагогической деятельности современного тренера-педагога

Интересным является тот факт, что экспертами в ходе оценки, было самостоятельно указано 18 дополнительных наименований способностей к спортивно-педагогической деятельности. При этом из общего числа, 15 способностей оказались менее значимыми. Это наглядно подтверждает важность экспертной оценки при уточнении актуальности способностей к спортивно-педагогической деятельности современного тренера-педагога согласно ранее выделенных методологических подходов настоящего исследования.

Далее, полагается целесообразным более подробно рассмотреть содержание каждого из выявленных факторов. Так, первый по значимости фактор охватил следующие способности (рис. 3.)

- способность к саморазвитию, самосовершенствованию - 0,92;
- способность активно включаться в спортивно-педагогическую деятельность, в любую проблему обучаемого спортсмена - 0,88;
- способность работать в различных ролях, и как психолог, и как лидер, наставник - 0,90;
- способность личным примером олицетворять все профессионально-важные качества для обучаемого спортсмена - 0,89;
- способность стремиться к новым достижениям - 0,86;
- способность к самоутверждению через спортивный результат, успех своих обучаемых спортсменов - 0,74.

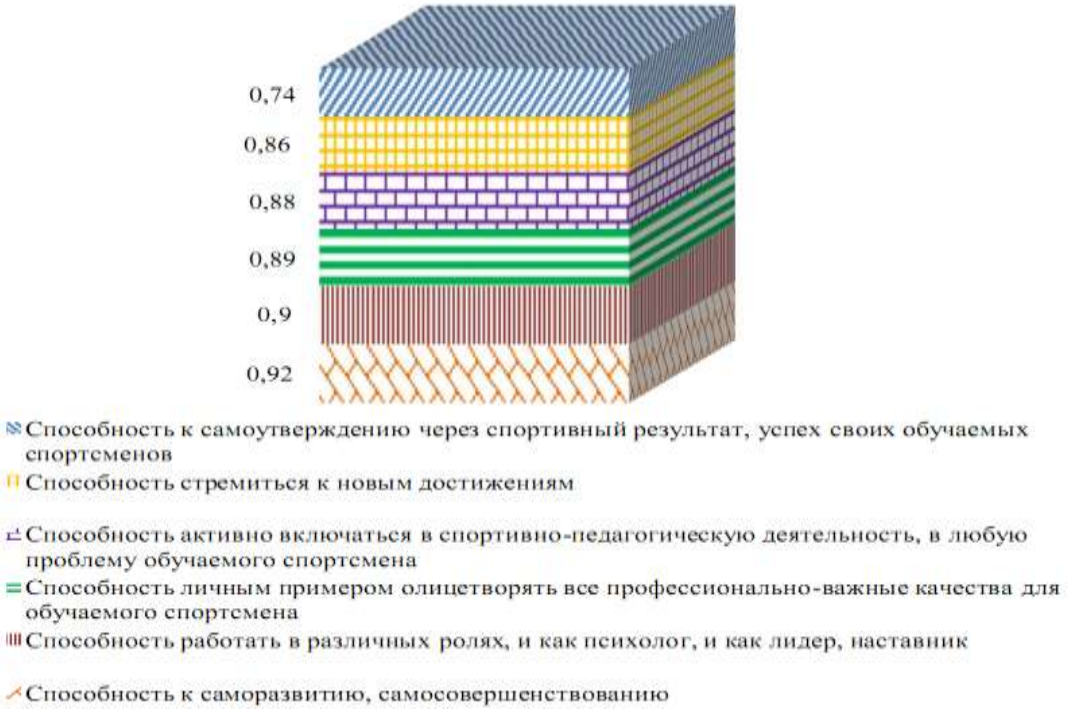


Рис. 3. Характеристика первого фактора экспертной оценки способностей к спортивно-педагогической деятельности современного тренера-педагога (n=587)

Содержание этого фактора характеризует профессионально-активную, преобразующую сферу современного тренера-педагога, которая выступает необходимым условием эффективности, саморазвития, а также профессионального самоутверждения. Специфика активности заключается в способности тренера-педагога осуществлять сознательное и целенаправленное влияние на своих обучаемых спортсменов. При этом данный феномен связан не просто с констатацией активности как таковой, а с осознанием себя активным, инициативным в плане поиска соответствующих средств для решения профессиональных задач. Представленность в сознании целей спортивно-педагогической деятельности и способов ее достижения делает активность наиболее осознанным компонентом структуры способностей к спортивно-педагогической деятельности.

Именно главные цели тренировок и обуславливают всю сложность спортивно-педагогической деятельности, высокую конкуренцию среди современных тренеров-педагогов, актуальность научного исследования данной проблемы. Применение системного подхода, который ориентирует проводимую работу на раскрытие целостности субъекта профессиональной деятельности. Когда его индивидуальные, личностные и субъектные характеристики исследуются в единстве, с учетом всех взаимосвязей и в интересах достижения высшего уровня, на который может подняться тренер-педагог, на выявление многообразия взаимосвязей и сведение их в единую системную модель.

Литература.

1. Указ Президента Республики Узбекистан №УП-5368 «О мерах по коренному совершенствованию системы Государственного правления в области физической культуры и спорта» от 5 марта 2018 года / Режим доступа: http://lex.uz/ru/docs/3578127
2. Морган У. Философия спорта: исторический и концептуальный обзор и оценка ее будущего // Логос. - 2006. - № 3 (54).
3. Никитин А.А. Применение контекстного обучения в формировании профессионального интереса студентов институтов физической культуры (На примере спортивно-педагогических дисциплин): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08: Йошкар-Ола, 2004.
4. Ольхова Т.Г. Опыт интегративного подхода к спортивно-гуманистическому воспитанию студентов / Т.Г. Ольхова // Теория и практика физ. культуры. - 2002. - № 1.
5. Корх А.Я. Тренер: деятельность и личность / А.Я. Корх. - М.: Терра-Спорт, 2000..

ВЛИЯНИЕ МАТЕРИНСКОЙ КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ НА ФОРМИРОВАНИЕ АЛЬТРУИСТИЧЕСКИХ МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Атабаева Наргис Батировна
(г. Ташкент, Узбекистан)

В настоящее время, когда в нашей стране с глобальным развитием рыночной экономики каждый предмет, ценность измеряется материальными благами, в связи с чем, является важным внедрением в сознание молодого поколения мнения о том, что существуют общечеловеческие ценности, стоящие выше материальных интересов; в период увеличения массовых угроз, воспитание подрастающего поколения духовно зрелыми личностями, свободными от такого отрицательного качества как “безразличие”,является актуальным формирование альтруистического поведения.

Понятие “альтруизм” происходит от латинского слова “alter” – “другие” и введено в науку французским философом О.Контом в качестве понятия, противоположного эгоизму. Альтруизм – это активность, направленная на оказание безвомездной заботы другим людям в целях их интересов [3:129].

Как указывает Джонатан Сеглоу, альтруизм - это свободное передвижение субъекта, чтобы помочь другим добровольно. По мнению В.В.Соловьева, альтруизм означает “моральную солидарность с другими людьми”.По словам Н. В. Гришиной, “альтруизм, в отличие от других независимых мотивов, основанных на собственных интересах, основан на необходимости заботиться и любить других, жертвовать собой ради группы, чувствовать ответственность” [2:21-27]. Проблема альтруизма исследована многими зарубежными учёными. В частности, в ряде научных исследований изучены следующие проблемы: в философских источниках – наряду с трактовкой альтруизма, его структуры, формы и видов как понятия, противоположного “эгоизму”, и альтруизма как системы формирования моральных понятий (О.Конт, А.Смит, К.Гиллиган, В.Печенев); место альтруизма в системе личностных ценностей (Л.Кольберг, Ж.Пиаже, П.Экман, Г.Н.Авхач, М.Бурке-Бельтран, К.Абульханова-Славская, Ш.Амонашвили, В.Мухина, Ш.Надирашвили, Е.Субботский, Д.Фельдштейн, С.Якобсон); интегративные социологические основы развития альтруизма (А.Быков); этнические основы альтруизма в строителстве демократического общества (О.Мацакова).

Мотивы альтруизма отражены также и в исследованиях русских психологов. В частности, И.Мангутовой исследованы психолого-педагогические условия развития альтруизма в подростковом периоде, В.Ким - диагностирование альтруистких установок личности, А.Моисеевой - психологические основы формирования альтруистской направленности в семье, Д.Подольским - специфические особенности альтруистских позиций в подростковом периоде, Е.Ермаковой- социально-психологические основы формирования альтруистских отношений учащихся.

Альтруизм, как психологический феномен, воплощает в себе стремление человека к совершенству и состраданию, доброте и доброжелательности, чтобы “преодолеть напряжение” в межличностных отношениях и отказаться от чего-то ради других. Но альтруизм проявляется в поведении человека уникально индивидуальным. Соответственно психологические источники выделяют следующие виды альтруизма:

Альтруизм, который возникает из симпатии и сочувствия, - это альтруистическое поведение, которое возникает из сострадания к другим. Чаще это происходит в результате чувства эмоциональной привязанности к родственникам, близким людям.

Моральный альтруизм - это та часть, которая действует как «внутренняя цензура» личности. Скорее всего, это связано с внутренними моральными установками человека и его совестью, убеждениями.

Самопожертвование характеризуется самоотречением человека и имеет две стороны: положительная сторона отдает все ценному для него человеку, а отрицательная сторона также может означать ненависть к своей собственной персоне.

Рациональный альтруизм - это попытка найти баланс, который не вредит своим интересам и интересам других. Каждый совершаемый альтруистический ход продуман.

Франциск Ассизский, сделавший углубленный анализ индивидуальных взглядов на альтруизм, проанализировал несколько видов проявления альтруизма в личности:

Родительство уникально для всего человечества и подразумевает заботу родителей о своем ребенке. Это состояние также можно назвать “родительским инстинктом”. В некоторых случаях этот инстинкт также характеризуется самопожертвованием.

Взаимопомощь - это помощь кому-либо без ожидания такой же помощи. Этот вид альтруизма наблюдается среди близких родственников, настоящих друзей и влюбленных. На эти действия часто влияют нормы и социальные ожидания.

В форме морального альтруизма человек просто действует по принципу “делать добро“другим, и это укоренилось в его системе ценностей. Мы часто называем эту категорию людей волонтерами.

Демонстрация - это альтруистическое поведение, которое осуществляется с целью публично заявить о своем социальном статусе.

Сострадание - это альтруистическая попытка, сделанная из-за эмоциональной чувствительности и сильного размышления о людях[2:24-26].

Альтруизм в человеке как психологический феномен связан с определенными альтруистическими эмоциональными переживаниями, установками и личностными ориентациями, которые определяют поведение человека. По словам Б.И.Додонова, человек сначала проявляет альтруистические эмоциональные переживания, чтобы развить врожденную склонность к альтруизму. Такая ситуация приводит к формированию у человека альтруистической позиции, а тот факт, что этот процесс полностью осознается человеком, приводит к альтруистической ориентации в человеке.

Детство важно в онтогенетическом развитии человека. Потому что нравственные представления, фундаментальные основы национальных особенностей формируются именно в детстве. Один из мудрецов был прав, когда сказал: “Воспитать ребенка труднее, чем управлять страной”. Влияние матери огромно в формировании национальных особенностей ребенка и альтруистических мотивов в их поведении. Мать знакомит ребенка с миром через “калыбельную”,в которой сосредоточена вся любовь.

Не зря люди считают, что музыка звучала во времена создания человека.Один из самых мощных факторов, влияющих на психику человека - это слово, а другой - музыка. Матери, инстинктивночувствуя потребность в воспитании ребенка через музыку, даже без какого-либо образования придумывали для своего чада особые песни. “Калыбельная” - это песня, исполненная с искреннеми чувствами, которую исполняют матери всего мира, чтобы любить и балавать своих детей. Подобно тому, как мать поет своему ребенку и знакомит его с природой родины, еще не понимая языка, он все же обогащает свой духовный мир и знакомиться с музыкой, благодаря ее песни.

Ученый-энциклопедикАбу Али ибн Сина, прославивший и признавший материнскую колыбельную песню, сказал: “Чтобы формировать личностьребенка, необходимо применить к нему две вещи. Первый - это медленно качать ребенка, а второй - музыка и пение, которые вошли в привычку уладыватьмалыша спать. В зависимости от количества этих двух компонентов формируется талант ребенка к физическим тренировкам тела и музыке для души” [1:10]. В исследованиях ученого подтверждено влияния “Материской колыбельной песни” на физического и психического воспитания ребенка.Навои также описывает состояние Фархода при пении колыбельной песни следующим образом:

Аруси чарх тун кун доя кирдор,
Ӯ аз ҳар вазъ огоҳ аст.
Чин дар гаҳвора
Он қасри саду нӯҳ лаб аст.
Хоббочашмони худ баста,
Вақти он аст, киӯро навогӯ.

По словам Гафура Гулама, “китайцы собрались вокруг колыбели и произнесли вслух сотню мелодий. Но глазах мальчика не было сна,он продолжал смотреть по сторонам, и в этом случаи говорили необходимости спеть “Материнскую колыбельную песню”, чтобы усыпить Фархода”. Когда Фарход вырос, он стал мудрым и справедливом.

Наш любимый поэт Чулпон при описании выражает волшебство мира колыбельной песниматери следующим образом: “Если ребенок не спит, материнская колыбельная ему помогает.Ребенок быстро засыпает. Потому что он чувствует спокойствие и любовь”. Песня воздействует на душу ребенка, прежде всего, материнская любовь, любовь материнского сердца. Наши мудрые предки отметили достоинства материнской колыбельной песни на формированияу ребенка веры, любви к Родине, уважения к людям, почитания семьи, в которой он родился. “Материнская колыбельная песня”на узбекском языке “Алла” также буквально означает “падать”. В то же время ученые отметили, что это слово происходит от слова “Аллах”. “Материнская колыбельная” может проникнуть в сердце каждого, на каком бы языке оно ни звучало. Каждый народ в мире поет «колыбельную» на своем языке. “Алла” по-русски означает “байки” или “баюшки”, по-туркменски “хувдилар”, по-азербайджански “лай-лай”, по-татарски “алли-балли”, по-каракалпакски “хейя-хейя”, по-тюркски “нинни”, по-персидски “лоло”, по-немецки “wiegelied”, известное по-французски как“bekceuse”, по-узбекски и таджикски как“alla”и“allo”[1:9].

Песни материнской колыбельной бывают нескольких форм по содержанию, влияющих на формирование у ребенка альтруистических мотивов:

1. Благодарность матери за ребенка. В духе благодарности матери, выражает положительные чувства к ребенку, создает словесное эмоциональное воздействие между матерью и ребенком и формирует чувство сочувствия, которое является основой альтруистических мотивов. По словам Ф. Хайдера, чувство благодарности матери влияет на развитие ребенка, как психического, так и физиче-

ского здоровья. По мнению Р.Лазаруса и Б.Лазаруса, мать, воплощающая чувство благодарности, приводит к формированию у ребенка эмпатических чувств. Мать проявляет альтруистическое поведение, связанное с заботой о своем потомстве, пока мать говорит, а ребенок, который слушает мать, наблюдает за альтруистическим поведением матери в гармонии с приятными звуками, формируя в себе альтруистический образец поведения.В этом случае существенное влияние эмпатии на формирование у индивида поведения, основанного на альтруистических мотивах. Мак-Калог отмечает, что чувство благодарности, воплощенное в материнской колыбельной, выполняет три функции:

- “Этический барометр” - развивает у ребенка представление о понимании положения нуждающихся людей и умение проявлять к ним доброту;

- Моральный мотив - у ребенка активизируется познавательная сфера, чтобы понять разницу между «хорошим» и “плохим” поведением через слова, сказанные через материнскую колыбельную песню, у ребенка формируются моральные мотивы;

- Моральная поддержка - эмоциональное состояние матери, связанное с чувством благодарности, слова песни колыбельнойподдерживают позитивное поведение ребенка. Здесь поддержка альтруистического поведения проявляется на основе психологических механизмов теории оперантного поведения Б. Ф. Скиннера.

2. Пожелание ребенку счастья, дать ему положительную мотивацию для его будущего. Колыбельнаямамы помогает ребенку понять свое место в обществе и таким образом сформировать положительные мотивы для его будущего. Есть три разных психологических механизма:

Во-первых, у ребенка развиваются представления о религиозных убеждениях. Мы знаем, что идея добра проповедуется во всех религиозных учениях. И ребенок - это тот, кто передает это добро из поколения в поколение. Доброта - это философское понятие, которое означает делать добро окружающим. Хотя суть концепции добра состоит в том, чтобы делать добро, помогать другим людям, мы можем сказать, что добро - это прямая характеристика альтруистического поведения. Кроме того, добро - это источник всего альтруизма.

Во-вторых, формирует у ребенка представление о семейных ценностях, семейной иерархии. По мере того как мать прививает ребенку такие ценности, как уважение к старшим, уважение к малышам, семейная неприкосновенность, уважение к родителям, она непосредственно воспитывает в ребенке модель альтруистического поведения. У ребенка формируется семейная любовь, основанная на альтруистических мотивах поведения.

В-третьих, обогащает воображение мифического мира. Слова в тексте материнской колыбельной песниобогащают речь, воображение ребенка, образуют такие понятия, как мужество, отвага, преданность Отечеству.

3. Выражение чувств молодой матери. Независимо от того, что означает слово “Колыбельная”,любовь матери к своему ребенку имеет приоритет. Одна из национальных ценностей, веками создаваемая творческими представителями нашего народа, - это духовное наследие, передаваемое от матери к матери.

Женщины, узбекские матери - любящие матери, верные жены, лидеры общества, как говорят наши мудрые люди, “рука качающая колыбель, правит миром”. Сегодня, в наши светлые дни, в наших колыбелях подрастает здоровое и гармонично развитое поколение, наслаждающееся “колыбельной песней”матери. Через свою “колыбельную” мать внушает ребенку чувства, основанные на альтруизме, такие как любовь к Родине, преданность, любовь и социальное мужство. Пока любовь матери сосредоточена в колыбельной песни, она обязательно будет поощрять ребенка к добре и альтруизму.

Литература.

1. Жаҳонгиров Ғ. Ўзбек болалар фольклори. – Т.: Ўқитувчи, 1975. - 326 б.
2. Ильин Е.П. Психология помощи. - СПб.: Москва-Харьков-Минск, 2014. - 438 с.
3. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: Прайм Еврознак, 2007. - 728 с.

ПРИЧИНЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ахмадов Н.Р, Баратов Ш.Р
(г.Бухара, Узбекистан)

Суицидальное поведение – образ мышления и патологическая форма действий пассивного типа, чрезвычайно опасный способ ухода от разрешения жизненных проблем. В разные исторические

вехи различные носители культуры выдвигали свои оценочные критерии такого явления. В большинстве случаев (например, в христианстве) самоубийство осуждается и относится к одному из тяжких грехов. Некоторые религии допускали возможность самостоятельного прекращения жизни (принятое ранее в Индии самосожжение вдов).

Какую бы трактовку не имело явление суицида, с теоретической точки зрения самоубийство – крайне опасное, однако предотвращаемое и прогнозируемое явление. Установлено, что самоубийства чаще совершаются в диапазоне от 15 до 25 лет и в преклонном возрасте – после 70. По статистике, ежегодная смертность вследствие суицида в мире составляет около 1% всех летальных исходов. Мужчины становятся жертвами суицидальных действий в четыре раза чаще, чем женщины. При этом около 73% всех завершенных самоубийств были выполнены представителями европеоидной расы. Установлено, что свыше 90% лиц, умерших вследствие суицида, имели в анамнезе психические патологии, в большинстве случаев – депрессивные состояния.

Хотя на протяжении нескольких столетий проводились многочисленные изучения суицидального поведения в целях дать теоретическое обоснование этому явлению, на сегодня отсутствует единая теория, объясняющая биологическую природу самоубийств. Среди разнообразных концепций можно выделить три основные теории суицида: психопатологическую, психологическую и социологическую.

Суицидальное поведение: признаки

По сути, любое суицидальное поведение можно условно отнести к одной из трех групп: истинный, демонстративный, скрытый вид. **Истинные (подлинные) суицидальные действия**, хотя зачастую выглядят неожиданными, никогда не являются спонтанными. Такие попытки – тщательно продуманны и просчитаны до мелочей, им всегда предшествует значительные изменения в мышлении, поведении, высказываниях человека, решившегося на самоубийство. Чистое суицидальное поведение сформировано в результате длительных раздумий о смысле жизни и проявляется в первую очередь депрессивными симптомами: тоскливым настроением, угнетенным состоянием, сформированными идеями самообвинения и самоуничижения, рассуждениями о бессмысленности существования. Стоит отметить, что истинные суицидальные проявления – ярко выражены и затмевают по своей частоте и интенсивности любые иные эмоциональные особенности и черты характера человека. Эти сигналы зачастую остаются незамеченными близкими людьми и не расцениваются как веские предупреждающие знаки надвигающейся опасности. Подлинная попытка суицида – это всегда относительно взвешенное (в меру особенностей психики) решение, в верности которого индивид полностью убежден. Однако большая часть попыток покончить с жизнью относится к демонстративному суицидальному поведению.

Намеки окружающим и зачастую явно театральные действия – это своеобразный, хоть и абсолютно нелогичный и неоправданный метод провести диалог с близкими людьми. Как показывают результаты многочисленных исследований, большинство «демонстративных» самоубийц вовсе не хотели и не планировали умереть, а лишь преследовали цель: достучаться и быть услышанными окружающими, привлечь внимание к своим проблемам, «попросить» о необходимой помощи. Этот циничный способ обратить на себя внимание – нестандартный метод шантажа, используемый безвольными людьми, которые не имеют иных средств воздействия либо не умеют их здраво использовать. Такую театральную попытку можно разъяснить как своеобразный приказ-условие: «Сделайте то-то, мне нужно что-то, а не то я повешусь, прыгну с моста, брошусь под машину…». И удавшаяся попытка – это трагическая случайность, катастрофическое фиаско, ведь в намерениях было исключительно припугнуть, чтобы что-то получить. Можно сказать, что главный изъян всех демонстративных самоубийц – отсутствие умения слышать, понимать и вообще воспринимать окружающих, и именно по этой причине конструктивно разрешить проблемы у них не получается.

К скрытому (маскированному) суицидальному поведению прибегают те лица, которые понимают, что покончить жизнь самоубийством – неверный шаг для преодоления трудностей, однако иными вариантами решить проблемы они не могут. Человек с завуалированной формой суицида избирает ни видимые попытки самоубийства, а, иногда – неосознанно, прибегает к так называемой «*суицидально обусловленной активности*». Такое поведение включает: увлечение экстремальными видами спорта, рискованный скоростной пилотаж на автомобиле, добровольное участие в военных конфликтах, опасные для жизни путешествия и походы, злоупотребление алкоголем или наркотическая зависимость. Можно утверждать, что «замаскированные» суициденты стремятся ощутить вкус риска и сознательно балансируют по лезвию ножа, причем, чем больше убеждений и уговоров следует в их адрес, тем сильнее и осмысленнее становится их желание. Психотерапевтическое лечение лиц из этой группы – длительное и довольно сложное.

Основные признаки, сигнализирующие о суицидальных наклонностях: Часто возникающие, длительные, эмоционально окрашенные высказывания человека на тему самоубийства, как способа избавления от «тягот» жизни. Например, фразы: «Лучше бы я вообще не родился», «Лучше умереть, чем так жить». **Сильная озабоченность смертью**, как «явлением, дарованным свыше». Чрезмерное увлечение литературой, кинематографом или сектантскими учениями, акцентированным на описании летального исхода и почитании вечного сна.

Поиск средств, которые могут быть применены для совершения суицида, например: колюще-режущих предметов, огнестрельного оружия, медикаментозных препаратов.

Суицидальное поведение: причины

Особенное внимание необходимо уделять тем лицам, которые в прошлом уже совершали суицидальные попытки, имеют депрессивную или аффективно-лабильную конституцию и страдают психическими патологиями. Исследования Международной Ассоциации Предупреждения Суицида (International Association for Suicide Prevention), проводимые со второй половины прошлого века, показали, что от 20% до 50% жертв свершенных самоубийств делали попытки покончить жизнью в прошлом.

Факторами риска выступают как глобальные государственные проблемы, так и индивидуальные особенности человека, его образ жизни. Основными причинами являются:

- Генетическая предрасположенность (лица, в семейном генезе которых были самоубийства, склонны прибегать к суициду);
- Экономическое неблагополучие государства, низкий уровень жизни в семье;
- Высокий уровень безработицы в стране, невозможность трудоустроиться конкретному индивиду;
- Потеря близкого родственника;
- Проблемы в семейных отношениях, воспринимаемые как глобальная катастрофа;
- Психологические и физические травмы, полученные в детском возрасте;
- Вынужденная социальная изоляция индивида;
- Психические патологии и пограничные состояния;
- Алкоголизм и наркотическая зависимость;
- Наличие неизлечимой болезни, хронический болевой синдром;
- Пережитое сексуальное насилие;
- Воздействие со стороны других людей или религиозных сект, восхваляющих смерть;
- Незрелость или дефекты эмоционально-волевой сферы личности.

Литература.

1. Авдеев В.В. Психологические основы повышения эффективности деятельности работников ОВД в экстремальных ситуациях. – М, 1988. – 146 с.
2. Амбрумова *А. Г.* Непатологические ситуационные реакции в суидцидологической практике // Научные и организационные проблемы суидцидологии. - М., 1983. С. 40-52].
3. Белякова *И. Ю.* Опросник суидцидального риска // Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика. — М., 1992. С. 21-25;
4. Исаев Д.С. Психология суидцидального поведения. – Самара, 2000];

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Ахмедова З.Ж. (г.Бухара, Узбекистан)

От правильной организации контроля знаний и умений студентов во многом зависит эффективность управления учебно-воспитательным процессом и качество подготовки специалистов. Благодаря контролю между преподавателем и студентом устанавливается «обратная связь», которая позволяет оценивать динамику усвоения учебного материала, действительный уровень владения системой знаний, умений и навыков и на основе их анализа вносить соответствующие коррективы в организацию учебного процесса

Перечислим функции контроля, которые, на наш взгляд, необходимо использовать в оценке знаний студентов по психологическим дисциплинам:

Проверочная функция. Показатели контроля служит главным основанием для суждения о результатах учения. Данные контроля констатируют не только результаты и оценку учебной деятельности отдельных студентов и преподавателей, но и состояние учебно-воспитательной работы всего колледжа.

Обучающая функция. В ходе контроля происходит повторение, закрепление и совершенствование знаний путем уточнения и дополнения, переосмысливание и обобщение пройденного материала.

Контроль способствует формированию умений и навыков рационально организовывать учебную деятельность, самостоятельно овладевать знаниями.

Развивающая функция. Контроль заключается в том, что он дает возможность для развития меткости студента, формирования его познавательных способностей. Контроль протекает в условиях обостренной работы внимания, мышления, воображения. При любой проверке студент воспроизводит усвоенное, перерабатывает и систематизирует имеющиеся знания, делает выводы, обобщения, проводит доказательство, что эффективно содействует развитию обучения.

Воспитательная функция заключается в воспитание чувства ответственности и активной учебной деятельности. Правильно осуществляющий контроль преподаватель имеет возможность постоянно побуждать студентов к совершенствованию своих знаний и умений, к развитию потребности в самоконтроле.

Методическая функция. Организуя контроль, преподаватель анализирует результаты своей работы, оценивает свои методы преподавания, выбирает оптимальные варианты обучающей деятельности.

Контроль должен быть:

- Планомерным и систематическим, т.е. осуществляться в соответствии с запланированным ходом учебно-воспитательного процесса. Регулярность контроля позволяет своевременно выявлять, исправлять ошибки;
- Объективным, позволяющим реально оценивать успехи и недостатки учебной деятельности студентов. Объективность определяется обоснованностью целей и содержания обучения, требований к знаниям умениям и навыкам студента, соответствиям содержания проверочных заданий целям проверки;
- Всесторонним, т.е. более полно выясняющим фактический уровень усвоения студентами учебной информации, охватывающим все разделы программы;
- Индивидуальным, т.е. учитывать психолого-физиологические особенности студентов. Требования предъявлять ко всем одинаковые, но принимать во внимание индивидуальные качества каждого (природной медлительности, робость, застенчивость, измененную самоуверенность, физические недостатки);
- Экономичным по затратам времени преподавателя и студентов, обеспечивающим анализ проверочных работ, и их обстоятельную оценку в короткий срок;
- Педагогически тактичным, т.е. осуществляться в спокойной деловой обстановке. Не следует торопить студентов с ответом или прерывать вопросом. Все замечания, указания и оценки необходимо делать в тактичной и доброжелательной форме.

Виды контроля.

Предварительный контроль. Служит необходимой предпосылкой для успешного планирования и руководства учебным процессом. Он позволяет определять наличный (исходный) уровень знаний и умений студента, чтобы использовать его как фундамент. На основании данных предварительного контроля преподаватель вносит коррективы в КТП, определяет каким разделам программы больше уделить внимание, намечает пути устранения выявленных пробелов студентов.

Текущий контроль. Основной вид проверки знаний, умение навыков студентов. Его задача - регулярное управление учебной деятельности студентов и ее корректировка. Он позволяет получать первичную информацию о ходе и качестве усвоения учебного материала, а также стимулировать регулярную, напряженную и целенаправленную работу студентов. Этот контроль является органической частью всего учебного процесса, он тесно связан с изложением закрепляемым повторением и применением учебного материала. Нельзя допускать больших интервалов в контроле каждого студента. Иначе студенты перестают регулярно готовиться к занятиям, а, следовательно, и систематически закреплять пройденный материал.

Промежуточный (рубежный) контроль позволяет определять качество изучения студентами учебного материала по разделам, темам, предметам. Обычно такой контроль проводится несколько раз в семестр. Примером такого контроля могут служить контрольные работы, контрольно – учебные и обобщающие занятия, тестовые задания, составление презентаций, подготовка учебных портфолио.

С помощью *промежуточного* контроля обобщаются и усваиваются целые разделы (тема, выявляется взаимосвязями с другими разделами, предметами) Контроль охватывает студентов и всей группы и приводится в виде устного опроса, письменных и графических, практических работ.

Итоговый контроль направлен на проверку конечных результатов обучения, выявления степени освоения студентами освоения системой знаний, умений и навыков, полученных в результате изучения отдельного предмета или ряда дисциплин. Итоговый контроль осуществляется при помощи тестов, государственных экзаменах, защите дипломной работы, проектов.

Методы контроля — это способы деятельности преподавателя и студентов, в ходе которых выявляется усвоение учебного материала и овладение студентами требуемыми знаниями, умениями и навыками.

Устный опрос, устанавливает непосредственный контакт между преподавателем и студентом, в процессе которого преподаватель получает информацию об усвоении студентами учебного материала.

Мы проводим *фронтальный опрос*, в форме беседы преподавателя с группой и вовлекает в активную умственную работу всех студентов. Вопросы могут допускать краткую форму ответа. С помощью такого опроса проверяется выполненное домашнее задание, выясняется готовность к изучению нового материала, определяет усвоение нового материала, проверяется подготовка студентов к выполнению лабораторных, практических занятий;

• Индивидуальный опрос предполагает постановку таких вопросов, которые требуют развернутого ответа. Вопросы должны быть четкими, ясными, конкретными, иметь прикладной характер, охватывать основной изученный материал. С целью активизации групп или ответа товарища можно предположить ей составить план ответа, дать рецензию, подготовить дополнительный опрос, дополнить ответ и т.д.

Заключительная часть устного опроса - подробный анализ ответов студентов, где отмечаются положительные стороны, указываются недостатки, делается вывод о том, как изучен материал.

Письменная проверка используется во всех видах контроля и осуществляется как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе: составление тезисов; подготовка различных ответов, рефератов; контрольные работы (по конкретным вопросам); самостоятельные работы (учитывают индивидуальные особенности студента); составление аннотаций к книгам, выполнение домашних заданий и др.

Практическая проверка позволяет выявить умения применять полученные знания на практике. Широко применяются для контроля решение профессиональных задач, деловые игры и т.д.

Тестовый контроль состоит из двух частей задания и эталона.

Задания бывают:

• альтернативные, когда студент должен ответить «да» или «нет»;

• множественного выбора, предлагает выбор одного ответа из нескольких (пяти);

• перекрестного выбора, т.е. задание на сопоставление, которое устанавливает соответствие между несколькими вопросами и несколькими ответами, записанными в произвольном порядке;

Эталон представляет образец правильного и последовательного выполнения задания.

При проверке контрольных работ преподаватель исправляет каждую ошибку и определяет полноту изложения вопроса, качество и точность расчетной и графической части, учитывает развитие письменной речи, четкость и последовательность изложения мыслей.

Требования к оценке знаний и умений:

• Объективность. Оценка должна отражать действительно уровень усвоения учебного материала, предусмотренного программой, а также насколько сознательно и кратко студент владеет этим материалом, самостоятельно его использует.

• Индивидуальный характер означает, что оценка фиксирует результат сугубо индивидуального процесса, уровень знаний конкретного студента.

• Гласность. Оценка, будучи оглашенной, оказывает воздействие на студента, которому она дана, так как она получает корректирующую информацию. Оценка оказывает воздействие и на группу, которая соотносит знания и умения с требованиями контроля и выливается в форму сооценки с их стороны.

• Обоснованность. Оценка должна быть мотивированной и убеждающей, правильно соотноситься с самооценкой и мнением коллектива студентов. Обоснованность - необходимое условие сохранений авторитета преподавателя и престижа его оценки в глазах студентов.

Учебную деятельность студентов можно оценивать следующим образом (по примерным критериям):

• "5" - за глубокое и полное овладение содержанием учебного материала, в котором студент легко ориентируется, понятийным аппаратом, умение связывать теорию с практикой, решать практические задачи, высказывать и обосновывать свои суждения. Отличная отметка предполагает грамотное, логическое изложение ответа (как в устной, так и в письменной форме), качественное внешнее оформление;

• "4" - если студент полно освоил учебный материал, владеет понятийным аппаратом, ориентируется в изученном материале, осознанно применяет знания для решения практических задач, грамотно излагает ответ, но содержание, форма ответа имеют отдельные неточности;

• "3" - если студент обнаруживает знание и понимание основных положений учебного материала, но излагает его неполно, непоследовательно, допускает неточности в определении понятий, в применении знаний для решения практических задач, не умеет доказательно обосновать свои суждения;

• "2" - если студент имеет разрозненные, бессистемные знания, не умеет выделять главное и второстепенное, допускает ошибки в определении понятий, искажающие их смысл, беспорядочно и неуверенно излагает материал, не может применять знания для решения практических задач;

• "1" - за полное незнание и непонимание учебного материала или отказа отвечать.

Литература.
1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192с.
2. Пидкасистый П.И. Педагогика. - М.: Просвещение, 1996. - 378с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КОРРЕЛЯЦИОНОГО ВЗАИМОСВЯЗИ ЧУВСТВА ЗАВИСТИ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Байкунусова Гулмира Юлдибаевна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Основным упором современности является финансовое благополучие, однако элементом зависти может стать как наличие материальных благ, так и идеальные (с точки зрения завистника) отношения, удача, снисхождение руководства и многие другие факторы. Рассматривая психологию зависти, как формат сравнения, необходимо правильно расставить акценты на неудовлетворенности и ощущении «я хуже». Такие ощущения являются началом больших проблем, которые приводят к душевным переживаниям, нервным расстройствам и физическим заболеваниям. Чувство зависти в психологии рассматривается постоянно отождествление.

В работах философов зависть рассматривается как общечеловеческое явление, отмечаются её деструктивные функции в стремлении обладать тем, что принадлежит другому и является предметом зависти, либо в желании отобрать, присвоить достижения другого.

Разностороннее исследование зависти как культурного феномена, различно себя проявляющего, представил Гельмут Шёк в своей работе *«Зависть: теория социального поведения»*.

По мнению Мелани Кляйн, зависть противоположна любовным отношениям. В своей книге «Зависть и благодарность» она отмечает, что «Завистливому человеку плохо при виде удовольствия. Ему хорошо только при страданиях других. Поэтому все попытки удовлетворить зависть тщетны».

Жак Лакан подчёркивает, что нельзя путать зависть и ревность. Завидуя, мы вовсе не стремимся получить тот или иной объект, как правило, мы вообще не нуждаемся в том, в чём завидуем другому человеку, поскольку счастье другого вообще не скроено по нашему плечу.

У человека возникает две крайности, которые заключаются в следующем:

1.«Кому-то все», «Кто-то фартовые».

2.«Я несчастный», «Мне хуже всех», «Жизнь ужасна».

Такая тактика убивает желание двигаться вперед и добиваться результатов. Своевременное обращение к специалисту, поможет изменить свои взгляды и в корне поменять привычные устои. Биоэнергетика и телесная интеграция помогает изменить отношение к себе и значительно повысить самооценку.

Поиск причин – выход из ситуации

Основные причины зависти, по мнению психолога, кроются:

- Тщеславие, которое основано на теории «я более достоин». Важно научится не просто понимать, но и достигать результата.
- Лень – двигатель жалости к себе. Только лентяи способны требовать незаслуженных регалий. А трудоголики, которые пожинают лавры меньше своих коллег, смотрят на вещи совершенно иначе.
- Пессимистическое отношение ко всему окружающему. Именно борьба с завистью в психологии должна начинаться с пересмотра собственного отношения ко всему происходящему.

Большинство первоисточников зависти уходят корнями в детские комплексы, поэтому в большинстве случаев, актуальна работа профессионального специалиста, направленная на решение внутренних проблем человека и полное переустройство его психологии. Чувство зависти лишает людей покоя и заставляет жить в состоянии постоянного стресса, ежедневно усугубляя ситуацию и отравляя жизнь. А это путь к серьезным физическим заболеваниям – от сердечно-сосудистых отклонений, до онкологии.

Мы проводили эксперимент с целью исследовать чувства зависти среди национальном среде. В этом эксперименте мы изучали корреляционной связи у подростковмежду завистью и личными качествами(по коэффициенту корреляции К.Пирсона). Мы обсудим их более подробно ниже.

Таблица №1.

Показатели корреляционной связи у подростков между завистью и личными качествами (по коэффициенту корреляции К.Пирсона)

	Самооценка	Социальный статус	Зависть	Потребность в достижении успеха	Враждебность	Доброжелательность	Комплекс наеолноценности	Эгоцентризм
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1							
2	-0,298	1						
3	0,673***	-0,325*	1					
4	0,730***	-0,352*	0,757***	1				
5	0,460**	0,109	0,565***	0,489***	1			
6	-0,538***	0,273	-0,467**	-0,630***	-0,227	1		
7	0,404**	-0,379*	0,373*	0,467**	0,183	-0,409**	1	
8	0,099	-0,085	0,592***	0,388**	0,317	-0,165	0,152	1

Примечание: * p≤0,05; ** p≤0,01, ***p≤0,001.

Как видно из вышеприведённой таблицы, у подростков между вербальной самооценкой и чувством зависти установлена положительная связь (r = 0,673; p ≤ 0,001). У подростков наблюдается повышение вербальной самооценки, усиление чувства зависти. Между социальным статусом и чувством зависти у подростков выявлена отрицательная связь (r = - 0,325; p≤0,05). Повышение социального статуса личности приводит к снижению чувства зависти. Между чувством зависти и потребностью в достижении успеха у подростков выявлена положительная связь (r = 0,757; p≤0,001). Наблюдалось, что чем выше у личности потребность в достижении успеха, тем сильнее у него чувство зависти. Между чувствами зависти и враждебности у подростков выявлена положительная связь (r = 0,565; p≤0,001). Повышение чувства враждебности у личности приводит к усилению чувства зависти. Между чувствами зависти и доброжелательности у подростков выявлена отрицательная связь (r = - 0,467; p≤0,001). Повышение чувства зависти у личности приводит к снижению чувства доброжелательности. Иначе говоря, зависть и доброжелательность являются противоложными друг к другу понятиями. Между чувством зависти и комплексом неполноценности у подростков выявлена положительная связь (r = 0,373; p≤0,05). Повышение комплекса неполноценности у личности приводит к усилению чувства зависти. Между чувствами эгоцентризм и зависть выявлена положительная связь (r=0,592; p≤0,001). Повышение эгоцентризма у личности приводит к усилению чувства зависти. Между чувством зависти и непосредственно с потребностью личности в достижении успеха, чувством враждебности, комплексом неполноценности, эгоцентризмом, высокой самооценкой существует положительная корреляционная связь. Между чувствами доброжелательности и стремления к социальному статусу у подростков выявлена отрицательная связь. Таким образом, исходя из выявленной корреляционной связи между чувством зависти и личностными качествами, можно снизить проявление чувства зависти путём коррекции таких чувств как враждебность, комплекс неполноценности, эгоцентризм, высокая самооценка.

Зависть считается одним из семи смертных грехов и самым тайным чувством в душах людей. Отличительным аспектом зависти является то, что это чувство формируется и действует только в социальных ситуациях. Завидуют всегда кому-то или чему-то. Кроме того, она чаще всего заметна всем, кроме того, кто завидует. Многие хотят, чтобы им завидовали, прилагая этому большие усилия,

но никто и никогда не признается. Это равносильно тому, чтобы признаться в собственной несостоятельности.

Литература.

1. Шёк, Гельмут. Зависть: теория социального поведения. Пер. с англ. В. Кошкина под ред. Ю. Кузнецова. — М.: ИРИСЭН, 2010. — 544 с.
2. Зависть ; Завидовать // Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / авт.-сост. В. И. Даль. — 2-е изд. — СПб. : Типография М. О. Вольфа.С. 1880-1882.
3. Зависть // Толковый словарь русского языка : в 4 т. / гл. ред. Б. М. Волин, Д. Н. Ушаков (т. 2—4) ; сост. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков; под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: 1935—1940.
4. Этика (Спиноза), III ч.
5. Кляйн *М.* Зависть и благодарность. СПб., 1997. С. 19.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ

Баратов Шариф Рамазанович
(г.Бухара, Узбекистан)

Годы обучения в высшем учебном заведении является этапом профессионального становления личности. В это время происходит не только профессиональное, но и личностное становление молодого человека. Но сложность заключается в том, что именно в этот период значительно ослабляется контроль взрослых и молодежь большей частью остается предоставлена сама себе и поэтому в этот период наиболее остро встает вопрос психологической поддержки. Создание психологической службы в вузах Узбекистана сегодня находится в зачаточном состоянии. Основной функцией психологической службы в ВУЗе является организация психологической помощи профессорско-преподавательскому составу и студентам; исследование психологического климата в коллективах, а так же причин, которые возникают, наиболее распространенных трудностей, таких например, как причины ухода студентов из вуза; проведение тестирования; психологические рекомендации руководству вуза по преодолению выявленных при диагностическом обследовании проблем. Консультирование (студентов и преподавателей) и профессиональная ориентация (в основном студентов) являются основными видами психологической помощи, которая может включать проблемы выбора профессиональной карьеры и подготовку к ней, что предполагает выявление индивидуальных особенностей студентов.

Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом изменений: во-первых, резко снижается уровень внешнего контроля за деятельностью студента; во-вторых, изменяется структура самой учебной деятельности -- мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; в-третьих, происходит вхождение в новую социальную общность -- «студенчество». [7]

Организация психологической службы в вузах предполагает разработку и наполнение адекватным содержанием основных стратегических направлений государственной молодежной политики и реформ образовательной системы на региональном уровне. В связи с этим необходимо определить содержание и структуру системы психологического сопровождения участников образовательного пространства средствами психологической службы.

Содержание деятельности психологической службы вуза должно включать несколько составляющих: обязательный компонент, определенный нормативными документами для психологической службы образования, и некоторые специальные компоненты, реализуемые с учетом региональных условий и специфики вуза. В качестве основных направлений работы службы можно наметить такие как:

1. Работа с потенциальными абитуриентами в целях обеспечения набора в вуз и соответствия личностного потенциала абитуриентов их профессиональному выбору.

На эти задачи работает ранняя профессионально ориентированная диагностика школьников, направленная на выявление общих и специальных способностей; научно обоснованный отбор в профильные классы, курируемые вузом и пр. Немаловажное значение имеет профессиональная и личностная диагностика абитуриентов для обеспечения обоснованного выбора профессии абитуриентом, сопровождения программы целевого набора, повышения адекватности выбора профессии лицами, отслужившими в Вооруженных силах и т.д.

2. Сопровождение процессов адаптации к вузу первокурсников (для профилактики не успешности и неуспеваемости, для оптимизации вхождения в новую среду, и, следовательно, для сохранения контингента студентов).

Поэтому должны проводиться программы адаптации: групповые тренинги адаптации в группах первокурсников, социально-психологические тренинги, психологические группы личностного развития, и т.п.

Кроме того, необходим психодиагностический мониторинг: диагностика эмоционального и мотивационного статуса первокурсников для организации индивидуального психологического сопровождения в процессе адаптации к вузу.

Немаловажной также является методическая поддержка организаторов воспитательной работы, которая включает в себя тренинги для кураторов групп, заместителей деканов по воспитательной работе, методические психолого-педагогические семинары и т.д.

3. Кризисное направление (реализация потребностей в индивидуальном психологическом сопровождении участников образовательного процесса). Данное направление может быть реализовано путем индивидуальных психологических консультаций для участников образовательного пространства, попавших в сложные ситуации, переживающих разного рода кризисы, нуждающихся в профессиональной психологической поддержке

4. Методическое сопровождение преподавательского состава (повышение психолого-педагогической компетенции преподавателей) - еще одно важное направление в деятельности психологической службы сопровождения участников образовательного процесса в вузе.

Для этих целей должна быть организована система курсов повышения и переподготовки, включающая лекционные и практические блоки по педагогической психологии, возрастной психологии развития личности, социально-психологические тренинги общения, уверенности, конфликтологии, креативности, профориентации и т.д.

Кроме того, психологическая служба может оказать помощь в разработке профессиограмм, диагностического инструментария для выявления общих и профессиональных способностей абитуриентов, сопровождение профессионального развития студентов [3].

Непрерывное сопровождение профессионально профильных программ может служить для обеспечения обоснованного определения на производственную практику и распределения выпускников вуза.

Это же направление предполагает реализацию практической профессиональной подготовки студентов факультетов психологии через организацию всех видов практики, выполнение научно-исследовательских проектов под руководством ведущих преподавателей факультета. Данное направление в полной мере реализует псе потенциальные направления профессионального развития студентов-психологов [8].

Организация и структура службы психологического сопровождения вуза — это сложный вопрос, не решенный пока однозначно. Опыт профессиональных учреждений среднего и высшего образования разнообразен: наряду с лабораториями, организованными при кафедрах психологии и реализующими психологическую поддержку студентов своего факультета или кафедры, существуют специальные центры в структуре подразделений учебно-методических или воспитательных отделов. Очевидно, что в условиях отсутствия специальных регламентирующих эту деятельность документов, разработанных на федеральном уровне, каждое учебное заведение определяет структуру и организует деятельность психологической службы в зависимости от содержательных задач этой службы.

Службу психологического сопровождения важно организовать так, чтобы она могла решать широкий набор задач. Служба должна быть структурным подразделением вуза, действующим на основании устава вуза, приказов и распоряжений ректора.

Состав службы определяется запросом участников образовательного пространства, объемом необходимых содержательных задач, организационными и материально-техническими ресурсами вуза и его подразделений, а также поддерживающих организаций и управлений. В штат психологической службы должны входить как минимум руководитель службы, штатные психологи, методист, организатор, секретарь.

Психологическая служба Вуза должна иметь в своем распоряжении необходимые для решения содержательных задач оборудование помещения, среди них: оборудованный компьютерами класс для групповой психологической диагностики, кабинеты для индивидуальных консультаций, помещения для групповой психологической работы, офисный кабинет.

Необходимость столь серьезного подхода к организации психологической службы Вуза обусловлена тем, что современный этап развития психологической практики, ориентированный на психологическое сопровождение развития человека на протяжении всей его жизни, в том числе в период его профессионального обучения, по актуальности занимает одно из основных мест [6].

Нарастание информационных нагрузок и ограниченный временной ресурс у значительной части студентов, совмещающих работу и учебу; увеличение численности студентов в связи с расширением платных услуг в сфере высшего образования; возрастающие требования к подготовке современного специалиста и мотивационная неготовность студентов оценить их значимость в своем профессио-

нальном становлении, распространение в молодежной среде негативных явлений, обусловленных развитием «общества потребления», -- этот не полный перечень проблем делает необходимым создание системы психологического сопровождения в вузе.

Вопросы понимания роли службы психологического сопровождения в вузе, предмета их деятельности и объектов приложения усилий специалистов-психологов, методических подходов и технологических решений все еще носят дискуссионный характер. Если организационный аспект деятельности психологической службы в основном определен, то научно-методические аспекты ее деятельности формируются стихийно и нуждаются в координации. Область профессионального образования неоднородна и включает в себя образовательные учреждения разного уровня и разного профессионального профиля. Это важно учитывать, реализуя программы сопровождения, поскольку молодые люди, обучающиеся в этих учреждениях, относятся к различным возрастным группам, поэтому средства психологического сопровождения должны быть ориентированы как на специфику профессионального направления и на их возрастные особенности. Поэтому переносить школьные технологии и методы работы психологической службы или заимствованные из разработок инженерной психологии и психологии труда, неправомерно [11].

Нужна осознанная систематическая проработка проблем, связанных с организацией психологического сопровождения в данной сфере, на теоретическом, методологическом и технологическом уровнях.

Особого подхода в этом смысле требует психологическая служба вуза.

Для того чтобы выстраивать систему сопровождения в образовательном учреждении, необходимо понимать, какие процессы мы намереваемся сопровождать. Система психологического сопровождения в вузе должна выстраиваться не только на основе процесса обучения, учитывать не просто процессы адаптации к вузу и подготовку к будущей профессиональной деятельности, но и исходить из особенностей развития личности в переходный период от юности к взрослости.

Поэтому необходимо, с одной стороны, определить специфические для возраста задачи развития, с другой - решить проблему преемственности сопровождения развития личности, организованного на предыдущих этапах сопровождения личности в образовательном пространстве, где магистральным направлением деятельности психолога, по словам И.В. Дубровиной, является обеспечение психического и личностного развития обучающегося [4].

Психологическая служба занимается психологическим обеспечением образовательного процесса в ВУЗе. Под психологической службой в современных условиях развития нашего общества мы понимаем такую специально организованную систему психологического обеспечения образования, которая является организатором процесса развития личности будущего профессионала и ее идеологом.

Психологическая служба вуза направлена на повышение эффективности выполнения стоящих перед вузом задач, оптимизацию деятельности всех подразделений и отдельных личностей [5]. Психологическая служба вуза — это система научно обоснованных организационных видов деятельности по внедрению достижений психологической науки в жизнь Вуза.

Деятельность Вуза зависит от психологического климата в нем, активности, самостоятельности и ответственности его работников, учета руководителем интеллектуальных, эмоциональных и волевых резервов человека. В связи с этим, объективно существуют условия, определяющие необходимость привлечения психологии к совершенствованию учебно-воспитательного процесса и всей системы управления вузом. Следует отметить, что в каждом вузе должны проводиться исследование развития личности студента, профотбор, разрабатываться пути предупреждения неуспеваемости, проводиться мероприятия по ускорению адаптации первокурсников и формированию у выпускников готовности к труду. Психологическая служба также может рассматривать и решать психологические вопросы методики преподавания, компьютеризации обучения и др. В компетенцию деятельности психологической службы также может входить разработка и внедрение в систему подготовки специалистов методов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса на факультетах и кафедрах университета.

Цель психологической службы - помочь студенту наиболее полно реализовать свои возможности во всех сферах жизни, в том числе, и в профессиональной деятельности, осознать себя как субъекта собственной жизни, её творца. В связи с поставленной целью, психологическая служба призвана решать следующие задачи:

1. помочь студенту осознать собственную ответственность за свою жизнь и изменения, происходящие в ней;
2. развить мотивацию к профессиональной деятельности, самосовершенствованию и самоактуализации;
3. развить навыки саморегуляции;
4. развить коммуникативную компетентность;
5. оказать психологическую поддержку и помощь в решении проблем студентов и сотрудников;
6. способствовать формированию благоприятного социально-психологического климата в научно-педагогическом коллективе Вуза и студенческом сообществе.

7. оказывать содействие в приобретении студентами психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни.

8. оказывать помощь абитуриентам и студентам в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья.

9. пропагандировать психологических знаний и внедрение достижений психологии на факультетах и кафедрах университета.

10. содействовать преподавателям и родителям в воспитании студентов, в формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

11. проводить анализ социально-психологической ситуации в университете, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения.

12. проводить психологические, психофизиологические и социально-психологические исследования в студенческих коллективах.

13. проводить психологическое консультирование профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов университета.

14. оказывать помощь студентам начальных курсов в социально-психологической адаптации к учебной деятельности.

15. разрабатывать и проводить психологические коррекционные мероприятия [11].

Мы предполагаем, что реализация целей и задач психологической службы обеспечит многосторонний образовательный процесс, приведет к налаженной работе всех структур вуза, будет способствовать формированию благоприятного социально- психологического климата в студенческом сообществе и научно- педагогическом коллективе вуза.

В настоящее время сложилась уникальная ситуация совпадения трех необходимых источников для реализации проекта психологического сопровождения:

во-первых, существует государственный запрос на наполнение реальными содержательными инициативами приоритетных направлений развития общества;

во-вторых, созрела и осознана необходимость улучшения качества сопровождения образовательных и воспитательных задач в образовательном пространстве вуза;

в-третьих, существует готовность квалифицированных специалистов -практических психологов, работающих в системе образования, в том числе профессионального и высшего.

Эта готовность поддерживается опытом создания и деятельности службы психологического сопровождения в школьных и дошкольных образовательных учреждениях. Анализ деятельности практических психологов только в Челябинской области позволяет судить о достаточно высоком научно-методическом потенциале участников психологического сопровождения образовательного пространства. Указанные в пункте «Содержание деятельности психологической службы вуза» направления деятельности в настоящее время в той или иной степени опробованы и реализуются специалистами в рамках образовательных программ факультетов психологии и специализированных кафедр, в том числе и по направлению «Психология развития», в рамках учебных и творческих лабораторий вузов и других образовательных учреждений [6].

Что касается научной и методической поддержки организации системы сопровождения психологической службы вуза, то здесь необходимо провести анализ действующих программ и активно заявлять исследовательские темы, связанные с реализацией данного направления на конкурсы грантов.

Главная задача психологической службы в вузе - помочь студентам как можно быстрее адаптироваться к новым условиям жизни и учебы в вузе; разумно преодолеть возникшие психоэмоциональные, интеллектуальные и физические перегрузки. Мотивационная сфера личности является одним из важнейших факторов, определяющих внутреннее состояние и внешнее поведение человека. [2, 9]. Психологическая служба сопровождает учебный процесс и поэтому сталкивается, прежде всего, с проблемами клиентов, непосредственно связанными с текущей ситуацией их личностного развития и деятельности.

Анализ содержания и качества текущих проблем, с которыми студенты обращаются в психологическую службу, позволяет не только корректировать направление других видов психологического сопровождения учебного процесса, но и изучать некоторые феномены личностного развития студента. [2]. В результате исследований выявлено, что для студенческого возраста характерно стремление к достижению высокого положения в обществе, выбор профессии на основе принятия и одобрения этой профессии окружающими. Мотивация учебной деятельности у студентов, выражена, довольно сильно. Очень важными являются все аспекты человеческих взаимоотношений. Многие их поступки определяются потребностью в общении, стремлении поддерживать хорошие отношения с окружающими. В деятельности для многих студентов важен не сам процесс, а непосредственно результат.

Также выявлено, что у студентов первого курса отмечается преобладание мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Одной из основных целей и стремлений студентов первого курса является установление прочных отношений с окружающими в системе

отношений, включающей в себя отношения с преподавателями, однокурсниками, друзьями, отношения в семье.

В студенческом возрасте происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны и интенсивное формирование специальных способностей с другой.

Для студенческого возраста характерно стремление к социальному сближению, поиск смысла жизни, построение жизненных планов, которые определяются объективными условиями и ценностными ориентациями личности. Проявляется ярко выраженное стремление к получению высшего образования, интересной работы. Усиливается установка на хорошие жизненные условия и материальную обеспеченность.

В период студенчества отмечается общая направленность студентов на свое будущее, и все настоящее выступает для них в этой новой направленности их личности. У них формируется собственное нравственное мировоззрение, моральное «Я», которое предполагает наличие устойчивой системы убеждений, не зависимых от внешних условий и давлений окружающих. Эффективность учебного процесса в вузе в целом, прямо связана с тем, насколько высока мотивация овладения будущей профессией у студентов.

Хочется отметить, что деятельность психологической службы, основная цель которой -- оптимизация процесса обучения, порой становится деятельностью по постановке новых задач и определению возникающих проблем, требующих нового, нетрадиционного подхода для их разрешения.

Система психологической службы вуза является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние и формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития.

Систематическая работа по предупреждению возможных проблем развития личности всех учащихся вуза осуществляется психологом в форме систематических психологических тренингов, дифференцированных по проблемам и возрасту учащихся, в содержание которых включены знания, умения и навыки работы с типичными психологическими проблемами учащихся определенного возраста.

Литература.

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М., 2006.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. - МГУ, 1990.
3. Баратов Ш.Р, Д.Ш. Баратова, М.Н. Усманова. Психологическая служба образования: от теории к практике. - Бухара, 2017. - 196 с.
4. Габайдулина Г.А., Владимирова Н.М. О мотивации учебной деятельности у студентов групп ЦИПС // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. - Л.; М., 1998.
5. Гальперина П.Я. Введение в психологию. Уч. пособие для ВУЗов, - М.,2003.
6. Липецкий Ю.Л. Развитие личностной рефлексии в подростковом возрасте: дис. канд. психол. наук. - М., 2004.
7. Меньшиков П.В. Психологическая олимпиада в ВУЗе: концептуальные основы и методика проведения. 2007. № 2. С. 103-110.
8. Морозова И.С. Технологии интенсификации образовательного процесса в ВУЗе. 2007. № 1. С. 72-82.
9. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: Автореф. д-ра психол. н. - М., 2004.
10. Сидоров Н. С., 1995. Избранные психологические труды: В 2 т. - М., 1995.Т.
11. Тырсиков Д.В. Психология души. 2009. № 3. С. 77-118.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Баратова Д.Ш. (г.Бухара, Узбекистан)

Образование как целенаправленный процесс становления человека, его обучения и социализации, требует четких критериев его эффективности и качества. Одним из таких критериев выступают *развивающие возможности* образования. Отсюда следует, что в системе образования должна присутствовать структура, основной миссией которой является *обеспечение развивающего компонента образования*. И такая структура в системе образования существует — это служба практической психологии образования.

Изучение вопросов, касающихся научного обоснования и способов практической организации

психологической службы образования, выявило, что в каждой стране они решаются по-своему. И это не случайно. Развитие психологической службы определяется, с одной стороны, теми научными психологическими концепциями, которые существуют в данном обществе, с другой — потребностями и задачами народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от политических, экономических и других особенностей той или иной страны. Поэтому, учитывая все то ценное и полезное, что сделано и апробировано в других странах в области практической психологии, важно создавать свои научные и организационные принципы психологической службы образования, разрабатывать и обосновывать подходы к ней, опирающиеся на отечественные психологические теории и культурные традиции.

Психологическая служба образования - интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, — научного, прикладного, практического и организационного. Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки (И.В.Дубровина, 2004).

Научный аспект предполагает проведение научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии образования — нового научно-практического направления психологии развития, изучающего индивидуальные проявления возрастных закономерностей психического развития, условия становления личности и индивидуальности как предпосылок психологического здоровья в дошкольном и школьном возрастах.

Одна из задач — научное обоснование и операциональная разработка психодиагностических, психокоррекционных, психопрофилактических и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования.

Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия развития этих механизмов и закономерностей в контексте целостного становления личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, ориентируется на практического психолога как основного своего заказчика.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками образования. Главными действующими лицами этого направления являются воспитатели, педагоги, методисты, дидакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания.

Практический аспект службы обеспечивают непосредственно практические психологи детских садов, школ и других образовательных учреждений, задача которых — работать с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем. В их задачу не входит создание новых методов, исследование психологических закономерностей и пр. Но они обязаны профессионально грамотно использовать все то, чем располагает наука на сегодняшний день.

Организационный аспект включает в себя создание действенной структуры психологической службы образования, обеспечивающей как взаимодействие всех звеньев службы по содержательным и организационным вопросам, так и контроль за профессиональной деятельностью, и повышение профессиональной квалификации практических психологов. Эти звенья, выстроенные в иерархической последовательности, могут быть представлены следующим образом: один или группа практических психологов в образовательном учреждении; научно-методические подразделения психологической службы (центры, кабинеты и др.) при муниципальных органах, в структуре городских, областных и краевых учреждений образования; отделы психологической службы в структуре министерства образования. Только достаточно разработанная структура, звенья которой укомплектованы специалистами, способна обеспечить полноценное психологическое обслуживание системы образования, оказывать действенную помощь как детям, родителям, педагогам, так и учреждениям образования, и всей образовательной системе в целом.

Психологическая служба не имеет однозначного понимания. Выделено два наиболее общих определения, которые отражают суть ее задач и пути их решения. 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 комплексных задач 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, призванных оказывать квалифицированную психологическую помощь нуждающимся в ней людям .

Основные цели психологической службы - оказание психологической помощи людям и обеспе-

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

Итак, целенаправленность психологии на оказание помощи людям выражена в названии «Психологическая служба». Таким образом, психологическая служба - это широкое обобщение психологической помощи.

Психологическая помощь определяется как система специальных мероприятий, направленных на предупреждение, смягчение или преодоление различного рода трудностей, возникающих у человека или группы, средствами практической психологии, обычно в форме диагностики, консультирования, психотерапии и психокоррекции, основанных на не медицинской модели.

Психолог образования находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют, развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений педагогов и детей, те или иные их качества, их успехи и неудачи и т. д. Он видит каждого ребенка или взрослого не самого по себе, а в сложной системе межличностного взаимодействия и осуществляет консультирование в единстве с другими видами работы и при анализе всей ситуации в целом.

Консультации проводятся для воспитателей, учителей, администрации образовательного учреждения, учащихся, родителей: они могут быть индивидуальными или групповыми. Обобщение опыта психологов образования показало, что **воспитатели и учителя** *чаще всего обращаются к психологу по следующим поводам:*

- причины трудностей в усвоении детьми программы обучения, материала по отдельным учебным предметам;
- нежелание и неумение детей учиться;
- эмоциональные, личностные нарушения;
- конфликтные отношения с другими детьми и взрослыми;
- неэффективность собственных педагогических воздействий;
- общение детей разного возраста со сверстниками и формирование детского коллектива;
- пути расширения собственных профессиональных умений, возможности выявления и развития интересов, способностей и склонностей учащихся;
- методы профориентационной работы со школьниками.
- *Основные проблемы,* по которым обращаются к психологу родители**:**
- как готовить детей к школе;
- отсутствие интересов у детей, нежелание учиться;
- плохая память;
- повышенная рассеянность;
- неорганизованность, несамостоятельность;
- лень;
- агрессивность;
- повышенная возбудимость или, наоборот, робость, боязливость; профориентация, отношение ребенка к взрослым в семье, к младшим (старшим) сестрам или братьям.

К школьному психологу обращаются и сами учащиеся, главным образом по таким вопросам:

- взаимоотношения со взрослыми и сверстниками; + самовоспитание;
- профессиональное и личностное самоопределение;
- культура умственного труда и поведения и т. п.

В непосредственном контакте с детьми психолог работает вместе с ними над решением возникающих у них проблем. Это так называемое прямое консультирование. Иногда он консультирует воспитателей, учителей или родителей по поводу тех или иных проблем детей, т. е. прибегает к непрямому, опосредованному консультированию, требующему соблюдения определенных условий. Представим такую ситуацию: младший школьник плохо успевает по какому-то предмету. Учитель идет на консультацию к психологу. Но психолог во время консультации может помочь только самому учителю: почему тот не найдет подхода к ребенку и т. п. А причину плохой успеваемости школьника он будет искать в контакте с самим школьником.

В таком варианте психолога и воспитателя, учителя следует рассматривать как специалистов в своих областях; сотрудничество по поводу проблемы ребенка позволяет соединить их знания и открывает богатые творческие возможности для решения проблем. В этом, наверное, основное значение психологической службы.

Кроме того, поняв суть своих действий в отношении одного ребенка, педагог будет использовать эти знания в работе с другими детьми.

Литература.

1. Barotov Sh.R. Ta'limda psixologik xizmat. – Buxoro, 2007.
2. Nishanova Z.T. Psixologik xizmat. -T.: TDPU, 2006. - 162 b.
3. ДубровинаИ.В. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – с. 303, с. 482.
4. Дубровина И.В. Я работаю психологом. – М., 2001.

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бахриева Н.А. (г.Бухара, Узбекистан)

Развитие ребенка происходит в основном в физической, интеллектуальной, социально-эмоциональной и духовной областях. Проблема социально-эмоционального развития дошкольников - одно из относительно малоизученных направлений. Динамика социально-эмоционального развития применительно к социуму дошкольного возраста проявляется как начальный этап формирования позиции ребенка. Однако,“Успех социализации ребенка во многом зависит от уровня развития его эмоционально-нравственной сферы. Именно эмоции регулируют познавательные процессы, характер действий.” [6]

Следует отметить, что дошкольный период характеризуется активным общением в коммуникативных процессах, сопровождающимся последовательным общением и различными формами игровой деятельности. Также социально-эмоциональное развитие детей раннего возраста является чувствительным периодом для формирования у них опыта активного социального взаимодействия.

Интеллектуальному развитию дошкольников всегда уделялось большое внимание. Однако в условиях радикальных позитивных изменений в нашем обществе широкое внимание к эмоциональной сфере детей становится социальной необходимостью.

Важность проблемы социально-эмоционального развития дошкольников очевидна, поскольку именно в дошкольный период детства закладываются основы этики, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и к окружающим.

Г.А.Широкова ставит проблему социально-эмоционального развития, не описывая ее структурных компонентов для детей дошкольного возраста, а приводя только уровни социально-эмоционального развития, предлагая методы коррекции и развития социально-эмоциональной сферы. Это дает нам основания для постановки проблемы социально-эмоционального развития дошкольника, выделения ее структурных компонентов.

Социально-эмоциональное развитие *– это целенаправленное развитие у ребенка осознанного эмоционально - положительного отношения к себе, другим людям, окружающему миру, умение обходиться с эмоциональными состояниями, мнениями и желаниями самого себя и других, а также развитие социально - значимых навыков поведения в обществе.*

Сформированность качеств к концу дошкольного возраста обеспечит основу для дальнейшего развития таких значимых личностных образований, как: способность к творческому самовыражению, самореализации и саморазвитию. В конечном итоге - обеспечение социально - эмоционального благополучия человека это – формирование чувства уверенности в своих силах, гармоничное взаимодействие с социумом и жизненные успехи.

Содержание социально-эмоционального воспитания и развития реализуется через специально организованные формы, виды совместной деятельности воспитателя с детьми (интерактивные игры, игры-тренинги, игры-экспериментирования, детские проекты). Знакомство с основными эмоциями происходит, как в ходе всего воспитательно-образовательного процесса, так и на специальных занятиях, где дошкольники испытывают разнообразные эмоциональные состояния, знакомятся с опытом сверстников, а также с литературой, картинами, фильмами, мультфильмами, спектаклями и музыкой, которые пробуждают эмоции и чувства. Значимость таких занятий заключается в том, что у детей расширяется круг осознаваемых эмоций, они начинают лучше понимать не только свои чувства, но и чувства окружающих их людей. Развивая чувства, желания и взгляды, воспитатели учат внимательно относиться к настроениям друг друга, понимать и ясно выражать свои эмоции, считаясь с настроением и мнениями окружающих. Самостоятельная деятельность ребенка в специально организованной среде дает ему возможность выразить себя, приобрести социальные навыки в общении со сверстниками.

Проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности ребенка, его поведения в целом. В детском саду и в семье дети испытывают эмоциональные перегрузки, которые могут негативно влиять на психические состояния и создавать дисгармонии в эмоционально — психическом развитии. Нарушение любого из механизмов психологической структуры развития дошкольника может решающим образом сказаться на всем дальнейшем ходе развития ребенка. Исследованием социально-эмоциональной сферы занимались такие исследователи, как Н.Н. Авдеева, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Г.Х. Мазитова, С.Ю. Мещерякова, Р.Ж. Мухамедрахимов, М.В. Лаврентьева и др.

Многие русские психологи, такие как, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, выводили ряд принципиально важных положений относительно зависимости эмоций от характера деятельности субъекта, о регулирующей их роли в этой деятельности и об их развитии в процессе усвоения человеком общественного опыта.

Кроме того, в психологии существует информационная теория эмоций, которую выдвинул П.В.Симонов. По словам П.В.Симонова, эмоция выступает как «отражение мозгом человека… какой-либо актуальной потребности (ее качества и величины) и вероятности (возможности) ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта. М.И. Станкин выдвинул теорию о том, что эмоции приводят психику в такое состояние, когда информация усваивается активно. Эмоции отражают не отношения, не предметы (в их физических параметрах), а смыслы и ценности этих предметов как особых их (предметов) системных сверхчувственных качеств, формирующихся при взаимодействии психологической системы с амодальным миром. Потому эмоции и «отвечают» за содержание того, что попадает в сознание, сами оставаясь на поверхности сознания. Это и есть главный принцип работы сознания - видеть то, что надо, но так, как оно есть «на самом деле». Эмоции не просто «сопровождают», не просто «контролируют» взаимоотношения между сознанием человека и миром. Их роль глубже и значительнее. Они составляют центральное звено механизма, переводящего «мир в себе» (без человека, до человека) в реальный, предметный мир, в котором человек живет и действует, в мир, соответствующий человеку, имеющий ценностно-смысловые характеристики, что и позволяет человеку действовать в нем, понимая смысл и ценность собственных действий. Эмоции не устанавливают соответствие мира человеку. Они фиксируют это соответствие, а потому и входят в число причин, обеспечивающих избирательное взаимодействие человека с миром.

О.А.Прусакова и Е.А.Сергиенко полагают, что вопрос о генезисе способности понимания эмоций другого человека во многом дискуссионный. Развитие детского понимания эмоций авторы характеризуют как «постепенный переход от «внешней» ориентации, когда ребенок представляет эмоцию как реакцию на ту или иную ситуацию, к «внутренней», когда он принимает во внимание как наличную ситуацию, так и желания и намерения человека, его прошлый опыт» [2:25]. При анализе литературных источников обнаруживаются варианты теоретических концепций, имеющих отношение к формированию понятия «социально-эмоциональная компетентность». Так, О.Л.Князева вводит понятие «социально-эмоциональное развитие» и понимает его как способность ребенка на собственный выбор в поведении, умеющего воспринимать эмоции, мнения и предпочтения окружающих, владеющего навыками социального поведения и общения с другими людьми.

Наиболее эффективные и доступные методы развития у дошкольников эмоций — это: сюжетно-ролевые и подвижные игры, игровые упражнения, психогимнастика, применение театрализованной техники выразительных движений, разыгрывание этюдов, активное применение мимики и пантомимики. С их помощью развивается социально- эмоциональная сфера детей дошкольного возраста. Дети учатся знакомиться с помощью упражнения «Здравствуй, это я», «Давайте познакомимся». Широко используются в работе с дошкольниками проблемные ситуации или сюжеты для игр-драматизаций «В группу пришел новенький», «Я нечаянно...», «Что делать, если...». В результате дети понимают, что дружба дает радость общения и нужно уметь доставлять эту радость другому человеку.

Развивать эмоциональную сферу дошкольника, научить его понимать свои эмоции и проявлять их - задача не только психолога, педагогов и воспитателей дошкольного учреждения, но и родителей. Поэтому в детском саду действует комплексный подход к этой проблеме.

В группе должны создать такую обстановку, чтобы у ребёнка возникало положительное эмоциональное отношение к окружающим его людям. Воспитатели должны стараться не скупиться на ласку при общении с детьми. Дети должны иметь возможность доверчиво полагаться на постоянную заботу и поддержку со стороны взрослых. Это создаёт у них ощущение эмоционального благополучия, комфорта и способствует свободному самовыражению. При скупости эмоциональных проявлений взрослых у детей наблюдается безразличие к тому, что происходит вокруг них, формируется холодность и замкнутость.

Мы считаем, очень важно проявление воспитателем равного отношения ко всем детям. Нельзя противопоставлять одних детей другим, сравнивать их между собой. Необходимо привлекать внимание к отверженным, замкнутым детям, поощрять успехи детей, видеть их способности и качества человечности, с пониманием относиться к проблемам детей. Только в атмосфере равенства, взаимного принятия и уважения взрослый приобщает ребёнка к духовным ценностям, открывает перед ним мир человеческих переживаний, учит не только соучастию, но и содействию в жизни других людей.

Создавая эмоционально комфортную психологическую среду, взаимодействуя и сотрудничая с ребёнком, был соблюден ряд важных правил:

– если ребёнка постоянно критикуют, он учится ненавидеть;
– если ребёнок живёт во вражде, он учится агрессивности;
– если ребёнка высмеивают он становится замкнутым;
– если ребёнка хвалят, он учится быть благодарным;
– если ребёнок растёт в упрёках, он учится жить с чувством вины;

– если ребёнок растёт в терпимости, он учится принимать других;
– если ребёнка подбадривают, он учится ценить себя;
– если ребёнок живёт в безопасности, он учится верить в людей;
– если ребёнок живёт в понимание и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире. Эти правила определяют стратегию взаимодействия педагога с ребёнком.

В течение дошкольного периода дети все лучше идентифицируют эмоции. Они успешно различают мимические выражения радости, гнева, печали и страха, причем одни эмоции распознаются и классифицируются легче, а другие — труднее. Лучше всего определяется выражение радости, затем — печали и позже — гнева. Детские возможности достоверно проявлять лицевую экспрессию и мимически выражать эмоции шире, чем их точность в распознавании эмоций. Подобно младенцам, дошкольники проще распознают позитивные эмоции, чем негативные. Способности к проявлению и распознаванию связаны: дети, которые ясно выражают эмоции, так же успешно узнают эмоциональные экспрессии.

Дошкольники могут не только привести в пример возможные причины той или иной знакомой им эмоции, но и предсказать дальнейшее поведение человека, исходя из его настоящего эмоционального состояния. Так, например, четырехлетние дети делают вывод, что рассерженный ребенок может ударить кого-нибудь, а радостный, скорее всего, согласится поиграть. С возрастом у детей постепенно расширяется представление об эмоциях. Например, они узнают, что в действительности человек не всегда чувствует то, что кажется по выражению его лица, что его аффективная реакция на какое-нибудь событие может находиться под влиянием более раннего эмоционального опыта и что люди могут выражать две конфликтующие эмоции более или менее одновременно. Происходит динамика эмоциональных процессов, взаимосвязанных с регуляцией деятельности, с социальными переживаниями. Меняется и место эмоций во временной структуре детской деятельности. Если на ранних этапах развития ребенка эмоции возникают в виде непосредственной оценки воспринимаемой ситуации, то в более позднее время они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий.

На протяжении развития ребёнка появляются новые сложные формы социальных переживаний — сопереживание, сочувствие, содействие другому лицу, необходимые для совместной деятельности и общения и определяемые как различные формы протекания эмпатийных переживаний. Это позволяет интерпретировать эмпатию как продукт социализации личности. Понятие социализации включает в себя освоение культуры человеческих отношений, социальных норм, видов деятельности, ролей, форм общения, и содержательная сущность эмпатии определяется специфическими способами «освоения культуры человеческих отношений», основанными на эмоциональном принятии и осознании переживаний другого человека.

Эмпатийные реакции младенца проявляются в форме эмоциональной идентификации и осуществляются через заражение и подражание. В раннем детстве расширяется диапазон эмпатийного реагирования, эмпатия проявляется уже не только по отношению к близким родственникам, но и к сверстникам. К трём годам появляются признаки эмоциональной децентрации, и это позволяет ребёнку дифференцировать свои переживания как существующие отдельно от окружающего мира. Однако основным механизмом эмпатии при переходе от раннего к дошкольному возрасту остаётся идентификация.

С возрастом дети чаще отмечают свою половую принадлежность и социальный статус. Приоритетными для детей являются собственность (игры, игрушки, другие предметы материального мира, деньги) и социальные роли, а вторичными — личностные качества и семейные роли, что, по-видимому, отражает общие установки, связанные с реальными ценностями общества.

Серьёзной проблемой является несовпадение ожиданий педагогов и родителей в отношении детей. Причиной во многом являются различия в системе ценностных ориентаций педагогов и родителей, и прежде всего в их отношении к образованию, ценности знаний, творческой деятельности. Большинство воспитателей и педагогов отмечают эти ценности как ведущие и оценивают детей исходя из соответствия этим ценностям. В то время как для многих родителей ценность образования связывается не с познавательной активностью, а с поступлением в школу, институт, с успехом и карьерой.

Можно заключить, что большинство родителей хотят, чтобы их дети были социализированы, умели изменяться в соответствии с социокультурнымии техническими реалиями, были открыты для нового, обладали хорошей коммуникативной компетентностью, адекватной и целостной идентичностью: для этого детей нужно обучать и воспитывать. Подобные ожидания являются обобщёнными и связаны, как правило, с образом будущего детей. Соответственно, ожидания от образовательной организации достаточно конкретны и связаны с требованием сформировать у детей нужные для успешной жизни знания и умения — интеллектуальная развитость, знание иностранных языков, владение своим телом, компьютерная грамотность. В меньшей степени родители озабочены личностным развитием детей, формированием у них ценностных ориентаций, эмпатии, моральных норм.

Действительно, к дошкольному возрасту, дети способны понимать эмоции свои и узнавать эмоции партнеров по взаимодействию, однако эта способность выражается у детей в разной степени, что

говорит об актуальности создания условий для социально-эмоционального развития дошкольников. Известно, что знакомство с названиями и языком эмоций, выразительными средствами которого являются позы, мимика, жесты, движения, позволяет детям дошкольного возраста учиться пользоваться ими как для адекватного выражения своих эмоций, лучшего понимания эмоций других, так и для знания самих базовых эмоций.

Снятие эмоционального дискомфорта детей, развитие понимания своих эмоции и адекватного выражения их с помощью цвета, мимики, слов, движений способствует повышению активности ребенка в освоении жизненного пространства. Распознавание по внешним признакам различных эмоций, понимание своих эмоций, принятие позиции другого человека способствует социально-эмоционального развитию дошкольников.

Литература.

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И.Щукиной. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. — с.189
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. — СПб., 2001. — 208 с.
4. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях / Г.В.Фадина [и др.]. — Балашов, 2004. — 64 с.
5. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или развивающие игры / Б.П.Никитин. — М., 1991. — 160 с.
6. Попова С.В. Социально-эмоциональное развитие детей в условиях детского сада / С.В.Попова, С.Н.Назарова. // Молодой ученый. — 2017. — № 50 (184). — С.260-263. —

ВОЗМОЖНОСТИ РЕБЕНКА-СПОРТСМЕНА С СДВГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СПОРТЕ

Бевзенко Светлана Игоревна, Козлов Владимир Васильевич
(г. Ярославль, Россия)

Начнем рассмотрение этого малоисследованного вопроса с определений. Важно понимать, какие виды спорта бывают и по каким критериям они разделены. Таким образом, мы сможем понять, какие именно психофизические и психофизиологические системы могут быть задействованы.

Классификация видов спорта:

1. Игровые виды спорта (в игровых видах спорта структурной единицей состязания является игра — матч, встреча).

- Индивидуальные (индивидуальные игровые виды спорта подразумевают в рамках одной игры сопоставление отдельных спортсменов) — бадминтон, бильярд, сквош, теннис, шахматы, шашки и другие.
- Командные (в командных игровых видах спорта в каждой игре участвуют две группы - команды спортсменов) — баскетбол, бейсбол, водное поло, волейбол, регби, футбол, хоккей и другие.

2. Циклические виды спорта (суть данных видов спорта - цикличное повторение движений для перемещения собственного тела в пространстве. В определении победителя решающую роль играет скорость перемещения) — конькобежный спорт, велоспорт, скалолазание (дисциплина - скорость), гребля, лёгкая атлетика, лыжный спорт, плавание.
3. Спортивные единоборства (в единоборствах обязателен физический контакт между двумя соревнующимися) — айкидо, боевое самбо, бокс, каратэ, рукопашный бой, тхэквондо, фехтование и другие.
4. Силовые виды спорта (здесь соревнование сводится к сопоставлению силовых качеств участников) — пауэрлифтинг, тяжёлая атлетика, гиревой спорт, бодибилдинг и другие.
5. Сложно-координационные виды спорта (выявление победителя в сложно-координационных видах спорта — это сравнение сложности, качества и эстетичности исполнения двигательных действий спортсменами) — акробатический рок-н-ролл, горные лыжи, прыжки в воду, прыжки на батуте, прыжки на лыжах с трамплина, сёрфинг, синхронное плавание, скейтбординг, спортивная гимнастика, спортивные танцы, фигурное катание, художественная гимнастика, ролики фристайл и другие.
6. Экстремальные виды спорта (атрибутами экстремальных видов спорта являются критичные для человека условия внешней среды, высокая степень риска для здоровья и жизни) — альпинизм, скалолазание, спелеология, спортивный туризм, зимнее плавание и другие.
7. Технические виды спорта (основу технических видов спорта составляет взаимодействие спортсмена с техническими устройствами различной сложности) — авиамодельный спорт, автомо-

дельный спорт, бобслей, водные лыжи, картинг, ралли, слалом, мотоспорт, сани, различная стрельба и другие.

8. Прикладные виды спорта (содержательную основу прикладных видов спорта определяют военные, хозяйственные и прочие прикладные навыки, по владению которыми и проводятся состязания) — конный спорт, парусный спорт, спортивная рыбная ловля, спортивное ориентирование и другие.

9. Авиационные виды спорта (основу авиационных видов спорта составляет взаимодействие спортсмена с различной сложности летающими техническими устройствами) — воздухоплавательный спорт (воздухоплавание), парашютный спорт, самолетный спорт (аэробатика), планерный спорт, авиамодельный спорт, дельтапланерный и парапланерный спорт, вертолетный спорт и другие.

10. Киберспорт — соревнования по видеоиграм. При этом соревнование происходит не с компьютером, а с другими спортсменами.

11. Прочие виды спорта: мультиспорт, петанк, катсен, човган (национальная игра) и другие.

В спортивные школы олимпийского резерва (далее СШОР) дети-спортсмены в нашей стране проходят отбор с 5 до 12 лет. В 5 лет, как правило, это сложно-координационные виды спорта, такие как художественная гимнастика, фигурное катание, спортивная гимнастика, синхронное плавание, спортивная акробатика и другие. Также в раннем возрасте отбираются дети и в командные игровые виды спорта - хоккей и футбол, в некоторые виды единоборств, например, тхэквондо. К 12 годам ребенок уже является полноценным спортсменом, так как в этом возрасте, в большинстве видов, уже присуждаются взрослые разряды и происходит отбор в Сборные команды России.

Детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (далее СДВГ) часто родители отдают в профессиональный спорт. Правильно это или нет, попробуем разобраться.

Ключевыми качествами диагноза СДВГ являются невнимательность, гиперактивность и импульсивность. Выделяют 3 типа СДВГ: преимущественно невнимательный, преимущественно гиперактивный/импульсивный и комбинированный.

Симптомы невнимательности:

- Не обращает внимание на детали или делает небрежные ошибки в школьных работах и в другой деятельности
- Испытывает трудности концентрации внимания на уроках в школе или в течение игры
- Складывается впечатление, что ребенок не слушает, когда к нему непосредственно обращаются
- Не может следовать инструкциям
- Испытывает трудности в планировании задач и мероприятий
- Избегает, не любит или не хочет заниматься активностью, которая требует постоянных умственных усилий в течение долгого периода времени
- Часто теряет вещи, необходимые для школьных уроков или деятельности
- Легко отвлекается
- Забывчив в повседневной деятельности

Симптомы гиперактивности и импульсивности:

- Часто двигает руками или ногами, ерзает
- Не может долго оставаться на одном месте, даже когда текущая деятельность требует усидчивости, например, в классе
- Не способен играть спокойно
- Часто при ходьбе двигается так, будто управляется двигателем
- Говорит чрезмерно
- Торопится дать ответ, не дождавшись завершения вопроса
- Испытывает трудности с ожиданием своей очереди
- В общении часто прерывает собеседника.

Диагноз ставят на основании клинических критериев. Лечение обычно включает лекарственную терапию стимулирующими препаратами, поведенческую терапию и образовательные мероприятия.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности относится к расстройствам нервной системы. Неврологические расстройства базируются на предпосылках неврологического характера, появляющихся в раннем детстве, как правило, до поступления в школу. Они причиняют ущерб личному, социальному, академическому и/или профессиональному росту. Как правило, они связаны с трудностями приобретения, сохранения или применения специальных навыков или сетов информации. Нарушения нервно-психического развития могут включать снижение внимания, ослабление памяти, искажение восприятия, нарушения речи, неспособность решать проблемы, нарушения социального взаимодействия. Другие общие расстройства развития нервной системы включают в себя расстройства аутистического спектра, расстройства обучения (например, дислексию), а также умственную отсталость.

Ранее некоторые эксперты считали СДВГ расстройством поведения, вероятно, потому, что коморбидные расстройства поведения, в частности, оппозиционно-вызывающее расстройство и кондуктивное расстройство, широко распространены.

В целом СДВГ встречается примерно в два раза чаще у мальчиков, хотя норма варьируется в зависимости от типа. Преимущественно гиперактивный-импульсивный тип возникает в 2–9 раз чаще у мальчиков; преимущественно невнимательный тип выявляют с частотой, примерно равной у обоих полов. СДВГ имеет тенденцию передаваться по наследству.

СДВГ не имеет известных специфичных причин. Возможные причины СДВГ включают генетические, биохимические, сенсомоторные, физиологические и поведенческие факторы. В число факторов риска входят масса тела при рождении < 1500 г, травма головы, дефицит железа, обструктивное апноэ сна и воздействие свинца, а также пренатальное воздействие алкоголя, табака и кокаина. Менее 5% детей с СДВГ имеют признаки неврологических повреждений. Увеличение числа доказательств подразумевает различия в дофаминергической и норадренергической системах со снижением активности или стимуляцию верхних отделов ствола мозга и передне-среднемозговых трактов.

Теперь обратимся к истории и рассмотрим великих спортсменов с исследуемым синдромом.

Майкл Фелпс, 23-кратный олимпийский чемпион по плаванию: в 7 лет Майкл не мог концентрироваться на занятиях в школе, ненавидел чтение и раздражался по любому поводу. Сам Фелпс вспоминает это так: «Я просто не мог сидеть на месте и на чем-то фокусироваться. Я хотел быть сразу повсюду».

Симоне Байлс, 19-кратная чемпионка мира по спортивной гимнастике: «С самого раннего детства, сколько я себя помню, мне все время хотелось двигаться и куда-то «сунуть свой нос». И дедушка меня отдал в секцию спортивной гимнастики. Как раз там я и смогла все время двигаться, перемещаться по разным снарядам и делать разные упражнения».

Джастин Гэтлин, 4-кратный чемпион мира по легкой атлетике (спринт): «На одном турнире я увидел плакат с моим лицом. Фотография мне сильно не понравилась – я не мог думать о чем-то другом, кроме нее. Это разрушило мне забег. Тогда я впервые прибежал последним. И потом я понял: меня ничто не сможет больше остановить. Даже СДВГ».

От СДВГ лечились многие американские топы: Мишель Картер (олимпийская чемпионка в толкании ядра), Камми Гранато (олимпийская чемпионка по хоккею), Крис Каман (играл в НБА), Майкл Джордан, Кейтлин Дженнер (до смены пола – олимпийский чемпион в десятиборье), Карл Льюис (девятикратный олимпийский чемпион в спринте), Грег Лемонд (трехкратный победитель «Тур де Франс»).

Медики США уверены: занятия спортом частично снижают симптомы СДВГ. Они рекомендуют отдавать таких детей в секции, чтобы те тратили энергию с пользой и учились концентрации. Известный американский спортивный врач Джордж Пуялте считает, что СДВГ может стать преимуществом в некоторых видах – особенно в тех, где важны скорость реакции и принятия решений.

Не стоит отдавать ребенка с дефицитом внимания в виды спорта, где изначально требуется высокая концентрация, например, стрелковые виды спорта. Но многоборья, в которые не включены стрелковые виды, прекрасно подойдут этим детям. Почему? Потому, что многоборья прекрасно развивают и координируют разные доли мозга и прекрасно переключают внимание, не застревая и не вводя детей в негативные состояния.

Виды спорта, в которых просиходит работа с предметом, также прекрасно развивают внимание и концентрацию, с которыми так сложно у юных спортсменов с СДВГ. К этим видам можно отнести художественную гимнастику: булавы, скакалка, обруч, лента, хоккей с мячом или шайбой, теннис, бильярд и другие.

Вывод: для определения вида спорта для ребенка с СДВГ крайне важно верно диагностировать тип заболевания и конкретные нарушения. В случае с нарушением внимания и концентрации, следует рассмотреть циклические виды спорта, в которых эти качества менее важны, но в силу дисциплины и порядка будут соответствующим образом развиваться, а в дальнейшем потребуется концентрация на результате, скорости и движениях, пусть они цикличны и одинаковы. В случае чрезмерных движений, гиперактивности, следует рассматривать сложно-координационные виды спорта, в которых с раннего детства постепенно наращивается сложность выполняемых элементов, развивается координация и движения становятся направленными, снижается напряжение. Борьба и единоборства подойдут при любом СДВГ. Эти виды коррелируют в себе цикличность, сложную координацию и контакт. С последним очень сложно справиться детям с СДВГ самостоятельно. Соответственно, в зависимости от типа СДВГ можно и нужно подбирать спорт, где дети будут себя чувствовать реализованными и самодостаточными.

Литература.

1. Ильинич В.И. Студенческий спорт и жизнь: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Ильинич. – М.: Гардарики, 2000. – 385 с.
2. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний: учебное пособие / В.П. Лукьяненко. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 224 с.
3. Никитушкин В. Г., Суслов Ф.П. Спорт высших достижений: теория и методика / В. Г. Никитушкин, Ф.П. Суслов. – М.: Издательство «Спорт», 2017. – 320 с.

4. «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 27.12.2018) – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a
5. Фискалов В.Д. Теоретические основы и организация подготовки спортсменов / В.Д. Фискалов. – Волгоград: ФГОУВПО «ВГАФК», 2010. – 278 с.
6. Баркли, Р.А. Дети с вызывающим поведением. Клиническое руководство по обследованию ребенка и тренингу родителей [Пер. с англ.] / Р.А. Баркли.– М.: Теревинф, 2011.– 272 с.
7. Лохов, Н. И. Нестандартный или плохой хороший ребенок КАРО / Н.И. Лохов, Е.В. Фесенко, Ю.А. Фесенко. – 2011.– 328 с.
8. Пылаева, О.А. Проблемы детской одаренности. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) / О. А. Пылаева // Русский журнал детской неврологии. – 2008.– Т. 3, Вып. 1.– С. 37–45.
9. Edward M. Hallowell, Superparenting for ADD: An Innovative Approach to Raising Your Distracted Child / Edward M. Hallowell, Peter S. Jensen (Author). – 2010.

ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСТВА И ЭТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Бекназарова Лола Садиновна
(г.Карши, Узбекистан)

С древних времен профессиональные хозяева прогресса науки во всем мире были в почете и уважении. На сегодняшний день гармонизация их достижений с современными высокими научными технологиями считаются одной из актуальных проблем в деле подготовки квалифицированных, самостоятельно мыслящих, знатоков, творчески ищущих кадров во всех звеньях образования. Трудно себе представить мощь каждого развивающегося государства, его материальный и духовный прогресс без людей науки, без умелых мастеров своего дела, без наставников и воспитателей, способствующих совершенствованию молодежи. При реализации этих задач выявляется целый ряд проблем, связанных: с повышенным профессионального мастерства квалификации определенной части преподавателей, работающих в системе образования; совершенством в овладении сферой своих знаний, внедрением в практику новинок, соответствующих требованиям времени; с психолого-педагогическим сотрудничеством и формированием отношений.

Важное значение в повышении образовательно-воспитательной эффективности преподавателей приобретает обмен опытом в своевременных курсах повышения квалификации, при котором: выявляются психолого-педагогические закономерности в отношениях преподаватель-учащийся; целевое и сознательное управление учебным процессом, внедряются интерактивные методы, соответствующие требованиям. Следствием этого является ответственность преподавателя в обновлении мировых знаний, методов работы, способа и тактики мышления; у учащихся формируется мастерство в выработке современных качеств. Такое состояние, являясь сложной с профессиональной психолого-педагогической точки зрения, на основе которой способность оказания влияния, мастерство согласованности групповой деятельности, твердое следование социальным перцептивным закономерностям формирует у учащихся чувство уверенности в себе и осуществится ряд механизмов, касающихся группового и взаимного сотрудничества. Если это так, то преподаватель, работающий с учащейся молодежью, становится обладателем своеобразных психологических знаний организатора, руководящего направляющего учебным процессом, пропагандистом выработки самостоятельного мышления у молодежи, выявителем деятельности сотрудничества, реализатором взаимоотношений. Успешный ход такого процесса требует от преподавателя в курсах повышения квалификации изучения ими проявления и выражения психологических состоянии учащихся различного возраста, учебных мотивов проявляющихся в период различных психологических процессов изучения с помощью современных психолого-педагогических методов, своеобразных индивидуальных психологических особенностей в освоении учащимися знаний.

Вышеперечисленные, являясь первичными психологическими сторонами учебного процесса, которые преподаватель должен знать, требуют от него творческого подхода к таким проблемам как: в каком порядке проявляется и как искоренить индивидуальные качества учащихся и различные проблемные ситуации, определить состав социальных отношений соответствующих изменениям прогресса науки, изучить воспитательный процесс на научно-практической основе, формировать учебную квалификацию учащихся. Это находит отражение в следующих направлениях:

— в овладении современными психолого-педагогическими знаниями;

— в овладении педагогической этикой и обращением с людьми, культурой речи;
— в воодушевлении учащейся молодежи овладению знаниями;
— в правильной организации зарождения механизмов веры в будущее;

От преподавателя требуется: владения в совершенстве техникой психолого-педагогического слушания и слышания, умение анализировать, повышение современного профессионального мастерства, откровенности, высоких человеческих качеств, совершенствование всех педагогических способностей. В связи этим, слушатели учебных курсов повышения квалификации образовательно-воспитательной сферы ведут дискуссии об изученных учеными- педагогами и психологами проблемах взаимоотношений между индивидуально- психологическими и социально-типологическими особенностями педагогической этики и педагогического мастерства личности преподавателя с учащимися. В связи с тем, что каждый период характеризуется своими своеобразными образовательными воспитательными методами, средствами в формировании профессионального мастерства, практические стороны педагогической и психологической этики считаются одной из актуальных проблем современности.

С возрастанием потока информации на современном этапе при вступлении во взаимоотношения любого преподавателя с учащимся, согласно целеустановкам, важным требованиям будет отвечать овладение необходимыми аспектами психолого- педагогической этики. Это, в свою очередь, будет способствовать совершенствованию отношений педагогического процесса, обеспечивающего развитие профессионального мастерства. Вследствие этого будет повышаться возможность подготовки квалифицированных кадров, уровня их образованности.

Внедрение в сознание учащейся молодёжи здоровых идей, в частности, выбор профессии, необходимый для себя, семьи, общества зависит от верного глубокого мировоззрения и, направляющей к определенной профессии, этики профессионального мастерства преподавателя. В связи с тем, что убеждение в выборе профессии начинается с убежденности, направляющей личность к профессии, превращается в составную часть мировоззрения личности. Мировоззрение – это приведенное в порядок, превращенное в целостную сознательную систему, сознание, являясь комплексом представлений и идей, направляет личность в определенном образце, обладающей своим личным обликом, занимать свое определенное достойное место в обществе. Сложность формирования мировоззрения при обучении и воспитании молодёжи в новых условиях заключается в том, что эффективность этой работы требует при этом внедрения новых педагогических технологии в учебный процесс, согласование своего педагогического поведения и воспитанности в соответствии с этим. Следовательно, талантливому педагогу, работающему с учащейся молодёжью, для успешного продолжения своей деятельности, необходимо обратить внимание на понятие личного мировоззрения.

По поговорке нашего народа, обучающий и воспитывающий, оказывающий влияние преподаватель сам должен быть воспитанным, авторитетным. Это, говоря сегодняшним педагогическим языком, особенность силы воздействия полностью подчиняющегося психолого-педагогической этике, личности педагога-преподавателя на молодёжь. По этой причине особенность отношений между педагогами и учащимися, часто в педагогической литературе интерпретируется в рамках изучения психолого-педагогической этики и её эффективности.

При сообщении информации учащимся с точки зрения психолого-педагогической этики или обращения к людям, каждый преподаватель в качестве пропагандистской сущности знаний, квалификации и навыков должен учесть следующие:

— внимательно наблюдать дистанцию между преподавателем и учащимся;
— уметь высказать каждое выражение с внутренним убеждением и уверенностью:
— взгляд должен быт мудрым, активным, а не безразличным;
— соблюдать технику внимательного слушания;
— развить способности разумного и верного использования возможностей голоса и звука.

Повышение профессионального мастерства педагога с учётом психолого-педагогической этики требует первоначального осознания личности учащегося с его размышлениями, заботами, радостями высоких человеческих качеств в познании интересов и благ группы, откровенного отношения.

Вышеизложенные факты повышения профессионально-квалификационного мастерства преподавателя свидетельствуют об эффективности их формирования при использовании на занятиях технологий социально-психологического тренинга. Отношения между преподавателем и учащимся на занятии-тренинге повышает активность усвоения знания, интерес к знаниям, познание личности. Если каждое занятие будет проводиться на основе тренинга, оно будет улучшать усвоение учащимися знаний. Будет совершенствовать процесс познания, облегчит решения проблемных ситуации, возникших в процессе отношении, а также улучшит взаимоотношения между преподавателем и учащимся. Посредством его проведения возникают взаимопонимание личностей, повышение культуры обращения с людьми, разрешение внутренних проблем. Успешное проведение психологического тренинга требует активного действия сотрудничества между преподавателем и учащимся. Следствием этого явится необходимость понимания участниками своего знания, готовности принятия отрицательных или положительных эмоции и, в свою очередь, понимание необходимости формирования психо-

логической защиты и своего поведения. Кроме этого, в содержательном проведении занятия уравниваются взгляды преподавателя и учащегося. Преподаватель на занятиях может участвовать не в качестве все знающего, а в качестве сотрудничающего равноправного напарника или участника. Психолого-педагогическая и социальная значимость этого метода заключается в том, что в нем дается возможность каждой личности проявить инициативу в высказывании своей точки зрения, полностью использовать знания и умственный потенциал при общении.

Следует отметить, что благодаря целенаправленности этого вида методов, его внедрения в практику, наблюдается повышение эффективности профессионально–этического мастерства преподавателя.

Литература.

1. Давлетшин М. Г. Психология современного школьного учителя. - Т.: Узбекистан, 1999, с.30.
2. Хашимова М. Педагогическая технология и педагогическое мастерство. - Т.: ТГИУ, 2007, с.58.
3. Махкамов У., Тилабова Н. Профессиональное мастерство. - Т.: ТГИУ, 2007, с.82.
4. Газиев Э.Г., Мамедов К.К. Профессиональная психология. - Т.: 2003, с. 155.

РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бекова Ш.Дж.
(г.Карши, Узбекистан)

Проблема коммуникативных навыков в зарубежной психологии детально изучена многими исследователями, что объясняется состоянием усвоения коммуникативных навыков и умений. Основным объектом исследования стал дошкольный возраст, выявлен ряд психологических факторов формирования коммуникативных навыков. Коммуникативные способности в дошкольном учреждении — это способность ребенка успешно общаться с людьми.

По словам О.М. Казарцевой, подчеркивается, что любой взрослый, будь то родитель или педагог, в первую очередь должен чувствовать особую ответственность в общении с ребенком. [1]

Для того чтобы успешно существовать в социуме, человеку необходим важнейший навык — умение общаться с другими людьми. Часть информации при общении человек передает собеседнику при помощи жестов, мимики. Но львиная доля ее приходится на то уникальное умение, которое доступно на земле только человеку. Это умение — речь. Нормальное развитие детей непременно включает в себя овладение связной речью. Она не является для людей врожденным умением, и освоить ее малышу придется самостоятельно. Формируясь и непрерывно изменяясь на протяжении многих поколений, речь является одной из самых важных составляющих жизни человека. Перед маленьким ребенком стоит большая, важная задача — овладеть искусством правильно и понятно выражать свои мысли, усвоить все богатство и многообразие русского языка. И ребенок, как правило, успешно справляется с ее выполнением.

Основы пользования речью, ее развитие приходится на ранний период детства. То есть в промежутке от года и до 5-6 лет закладывается тот базис, на котором в дальнейшем ребенок будет строить всю свою жизнь в социуме. Развитие речи — уникальное явление, напрямую связанное и с интеллектуальным развитием ребенка, и с его коммуникативными навыками. И, конечно, маленькому человеку в это период как никогда необходимы помощь и поддержка близких, нужен кто-то, кто сможет направлять его развитие и помогать в освоении богатого и разнообразного языкового материала, научит правильно обращаться с удивительным и сложным инструментом общения — речью.

Речь не является врождённой способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребёнка и служит показателем его общего развития. Усвоение дошкольниками родного языка происходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Для педагога знание закономерностей усвоения речи — это знание того, что именно надо совершенствовать в организме ребёнка, чтобы он оказался способным к усвоению языка как универсального кода окружающей действительности, то есть стал бы человеком мыслящим и, следовательно, восприимчивым к воспитательным воздействиям в данной области.

Развитие речи, как сложной функции, зависит от многих моментов, в том числе от уровня развития умственных способностей, психического и соматического здоровья, слуха и зрения, психической активности; потребности в речевом общении; наличия полноценного речевого окружения и т.д. Так, способность к восприятию родной речи зависит от натренированности мускулатуры органов речи ребёнка. Родная речь усваивается, если малыш приобретает способность артикулировать фонемы и

моделировать просодемы, а также вычленять их на слух из комплексов звуков. Для овладения речью у дошкольника должны быть отработаны движения речевого аппарата (а затем при усвоении письменной речи - глаз и рук), необходимые для произнесения каждой фонемы данного языка и их позиционных вариантов и каждой просодемы (модуляции силы голоса, высоты тона, темпа, ритма, тембра речи), движения эти должны быть скоординированы со слухом. Решающее значение имеют хорошее состояние слуха, умение внимательно слушать. Чтобы ребёнок мог правильно воспроизвести услышанное, должен четко действовать его речевой аппарат: периферический и центральный отдел (мозг). Важную роль играют особенности психики дошкольника: способность чётко воспринимать слова и звуки, запоминать их и точно воспроизводить, а также характер их деятельности и общения.

Развитие речи дошкольников идет в нескольких направлениях: совершенствуется её практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Словарь дошкольников активно обогащается за счёт слов, придуманных ими. Словотворчество составляет важнейшую особенность детской речи. При этом новые, придуманные слова построены по законам языка на основе подражания тем формам, которые дети слышат от окружающих взрослых. Словотворчество является показателем освоения морфологических элементов языка, с которыми связано количественное накопление слов и развитие их значений.

Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операциональной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения.

Речевое развитие дошкольника – сложный психологический процесс, который не сводится к простому воспроизведению ребенком услышанной речи.

Определяется мерой сформированности знаний, умений и навыков ребенка и проявляется в социальной и интеллектуальной активности в кругу взрослых и сверстников. Надлежащий уровень жизненной компетентности ребенка невозможен без овладения речью.

Содержание коммуникативной компетентности предполагает следующие составляющие: осведомленность ребенка старшего дошкольного возраста со способами и средствами; речевого взаимодействия; адекватность выбора имеющихся навыков и умений, применение их в рече-деятельности; ориентация в ситуации общения; комплексное, вариативное, творческое применение речевых и неречевых средств согласно поставленной цели.

Различные виды речевой компетентности формируем с раннего возраста. Для успешного речевого развития важное значение имеет вся жизнедеятельность детей, дает возможность проявить их в общении. Своевременно сформированная речевая компетентность в дошкольном возрасте является главным условием дальнейшего успешного обучения в школе. Для формирования речевой компетенции также целесообразными будут как организованные, так и самостоятельные формы деятельности.

Организованные формы деятельности с детьми, занятия, наблюдения, беседы и разговоры, игры с правилами, трудовые поручения, дежурства, коллективный труд, проведение экспериментальных опытов, индивидуальная работа, праздники и развлечения, экскурсии, бытовые процессы: одевание, умывание, прием пищи, укладывание на сон и др. Для выполнения задачи организации игры, наблюдения педагог использует методики развития разных сторон речи.

Учит слушать, анализировать, спрашивать и давать ответы на вопросы, обращаться с просьбой или для организации совместной деятельности, усваивает речевой этикет. Однако именно самостоятельные формы деятельности дают возможность реализовать приобретенные знания. Самостоятельные формы деятельности: утренние и вечерние часы; прогулки; самостоятельная игровая деятельность; изобразительная деятельность; театральная деятельность; двигательная; познавательно.

Часто различные виды самостоятельной деятельности дети совмещают с речевой: рисуют и ведут диалог о любимых мультфильмах, поливают цветы и напевают любимую песенку или декламируют стихи, играют в мяч и оговаривают свои спортивные предпочтения. Во время игры дошкольник может договориться с другими детьми только с помощью речи.

Побуждая ребенка к разговору, игра способствует его речевому развитию. Задача воспитателя не только научить детей правильно играть, общаться в игровой деятельности, организовывать свое свободное время с пользой, но и наблюдать за детьми, анализировать их поведение, речь, тактично исправлять ошибки или поощрять к активности.

Особое значение в детском саду приобретает сюжетно-ролевая игра. Именно благодаря ей происходит наиболее интенсивное формирование всех компонентов речевой системы, в частности фонетики, лексики и, что очень важно для детей с речевыми нарушениями, грамматики и связной речи.

Речевую компетентность дошкольника нужно расширять и посредством использования театрализованной деятельности. На основе сказок проводить интересные игры-драматизации, кукольные спектакли. Значительную роль в этом процессе играет музыкальный руководитель, который помогает в организации, проведении и музыкальном сопровождении определенного мероприятия.

Итак, необходимо помнить, что ни один вид деятельности малыша не может быть отделенным друг от друга, что речевые задачи можно реализовать даже в самостоятельной деятельности, воспитатель сможет достичь совершенствования речевых умений воспитанников, без которых невозможно гармоничное развитие ребенка и его дальнейшее обучение в школе.

Литература.

1. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. - М.: Наука, 2001.
2. Дубина Коммуникативная компетентность дошкольников. - Л.: Книголюб, 2006.
3. Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника. – М., 2018.

ТОПОСФИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Богданова Валентина Леонидовна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Говоря о топософии *как* об отдельном целостном объекте обсуждения, прежде всего следует обозначить, о чем говорит нам само словосочетание ***топософия***.

Как известно, греческое слово *топос* означает «место», «пространство»; перен. «тема», «аргумент»; трактуется довольно неоднозначно и имеет разные направления дискуссии. В общем смысле *топос* понимается как место, пространство. Причем и «тема», и «аргумент» также могут означать место в пространстве смыслов.

«Понятие *топоса* было введено еще Протагором, а развито в «Топике» и «Риторике» Аристотелем, и последующие исследователи риторики во многом следовали подходу Стагирита. Речь идет о едином комплексе: аристотелевы «Диалектика», куда включена «Топика» наряду с «Поэтикой» и «Риторикой», расцениваются в период поздней греческой античности как единый «Органон»; при этом в «Риторике» можно найти несколько отсылок к «Топике» [1].

А.Д.Степанов в своей статье «Понятие топос: проблема границ» [6] пишет о неопределенности понятия «топос». В науку его ввел Э.Р. Курциус, немецкий филолог и переводчик, автор книги «Европейская культура и латинское средневековье». В книге Курциус пишет об античных мотивах (иными словами, *топосах*) европейской культуры, и дает, таким образом, начало целому направлению изучения топосов в немецком языкознании (Toposforschung). При этом сам Курциус дает расплывчатое определение *топоса*.

Термин *топос* как научная категория и сегодня остается малоизученным. Существует много различий и подходов в употреблении этого термина, что наделяет его смысловой многогранностью. *Топос как пространство* – фундаментальное (наряду с временем, хроносом) понятие человеческого мышления, отображающее множественный характер существования мира, его неоднородность.

«Атомисты (Левкипп, Демокрит) вводили пустое *пространство* как необходимое условие для движения атомов. В натурфилософии Аристотеля основное внимание уделялось границам тел и представлению о естественном месте, к которому стремится каждое тело. Развитие представлений о *пространстве*, с эпохи античности и до нач. 18 в., происходило в рамках интерпретации пространства, как объективной характеристики мира. В философии 18 в. заметное место заняли концепции пространства (и времени) как субъективных характеристик человеческого сознания, выработанных на основе чувственного опыта (Дж. Беркли, Д. Юм) или же априорно присущих сознанию (И. Кант)» [9].

Пространство как научная категория используется в различных знаниях, не только в философии, психологии, но и математике – с множеством пространства, функций и подпространства; в физике – касаемо изучения времени, предметов, состояний; в знаниях религий – как сакральное, мистическое; в астрономии – как космическое, воздушное, межгалактическое, и во многих других контекстах, которые определяют территорию, направление, объем наполненности самим контекстом (объектом) или же его аспектами (предметами).

Пространство может восприниматься человеком как внутренне, «свое», понятное, безопасное, позитивное, благоприятное, находящееся внутри человека, психическое пространство, так и внешнее, «чужое», неизвестное, опасное, негативное, находящееся вокруг человека, измеримое или безграничное. Человек старается выстроить свое и внешнее пространство по своему пониманию и знанию, умению наполнить его понятным и безопасным, тем, что приносит ему радость, удовольствие, удовлетворение и всем тем, что так или иначе встраивается в его «карту мира».

Внутреннее и внешнее пространство имеют свое течение времени и воспринимаются субъективно самим человеком. «Оно не отделено от времени, образуя с ним единый хронотоп, в рамках

которого фиксируется и осмысляются события» [8]. «*Пространство* – наряду со временем одна из двух универсальных онтологических категорий, определяющих картину мира и рамки существования в нем человека. Способы организации и осмысления пространства в традиционной культуре носят антропоцентрический характер, т.е. отражают точку зрения человека, находящегося в центре пространства и познающего его. Оно неоднородно, иерархично и оценочно – оно состоит из частей и фрагментов, которые человек наделяет символическими значениями и выстраивает в ценностную (аксиологическую) систему в определенной последовательности» [8].

Любое *пространство* имеет свои измеримые деления, самыми универсальными являются дихотомии верх-низ, право-лево, север-юг, запад-восток, прошлое – будущее, также оно имеет и свои границы.

Топос как место можно рассматривать как некие точки взаимодействия человека с миром, то какие они прежде всего зависит от субъективной оценки самого человека. Это подтверждает смысл французского слова lieu, которое означает «…определенную часть пространства, рассмотренную общим и абстрактным образом […] оно может быть охарактеризовано через его использование или через события, которые в нем разворачивались.» [10].

Французский философ XX Этьен Сурио считает, что определенная часть пространства может быть *местом* при условии, что она является объектом познания. Далее в своей книге «Словарь эстетики» Этьен Сурио приводит слова поэта Вильяма Вордсворта: «Можно заметить, что определенные *места* наполнились чувствами, повышающими их ценность, и в качестве мест воображаемых стали более подлинными, чем в качестве мест реальных» [11].

Иначе говоря, человек сам определяет *места* в пространстве как относительно себя, так себя относительно пространства, через субъективное и объективное восприятие. «Пространство становится местом, когда оно «выделено» любым объектом или событием» [12].

Как нам видится, *топос как место* в пространстве и само *пространство* обусловлено и может существовать через субъективное восприятие его самим человеком, через осознание человеком себя и мира в целом через индивидуальные «карты мировоззрения». *Место* обозначается, прежде всего, тем, как сам человек соотносит себя с ним, т.е. он, например, может воспринимать *пространство* вокруг себя, быть в центре или же быть в любой иной точке, на любом расстоянии относительно центра, или же вообще занять место наблюдателя.

Другая составляющая часть слова *топософия – софия*: высшее, целостное, духовно-практическое знание, ориентированное на постижение абсолютного смысла бытия. «Большинство определений мудрости, встречающихся в классической этико-философской традиции, подчеркивают в ней именно момент высшего знания в его ценностном выражении. В античности мудрость рассматривалась как одна из четырех кардинальных добродетелей (наряду с умеренностью, справедливостью и мужеством). По Лейбницу, мудрость есть «знание высшего блага», по Канту — «свойство воли согласовываться с высшим благом как конечной целью всех вещей»; Л. Н. Толстой определял ее как «знание вечных истин, приложимых к жизни» и т. д. В этико-философском контексте значение слова «мудрость» тесней всего переплелось с греческим понятием *софия*, означающим не только субъективное состояние души или ума, но и объективные характеристики вещей (их совершенство, красоту, гармонию), а также содержащим вполне четкое указание на творчество. Последнее значение понятия *софия* наложило существенный отпечаток на его этико-философское осмысление, начиная с Сократа-Платона и кончая русскими философами-софиологами (В. С. Соловьев, П. А Флоренский, С. Н. Булгаков, Е. Н. Трубецкой, Л. П. Карсавин и др.).

В этико-философском смысле *софия-мудрость* стала пониматься как творческое воплощение идеи в бытии, истины в жизни, как идеальное преображение действительности и жизненное воплощение идеальности. Это состояние осуществляется в образе жизни мудреца, пытающегося через нравственное творчество жизни и софийное преображение «этоса» достичь единения с Абсолютом. Таким образом, мудрость в ее целостном духовно-практическом выражении сопрягается и с нравственной мудростью» [3].

У Владимира Соловьева *София* – не только часть божества, но и вечноженственное начало в Боге. *София*, как часть гностической космогонии, была не просто элементом философской системы Соловьева, она была частью его «индивидуального мифа»: «Именно через миф, с точки зрения аналитической психологии, человек осмысливает свою связь с нуминозным. Персонаж гностической космогонии становится личным спутником Соловьева, близким другом (подругой), частью его личного мифа, откуда *София*, выраженная в терминах рационально-философских, переходит в метафизику всеединства» [2].

«С. Булгаков мыслит внутреннюю связь Бога и созданного им мира прежде всего в качестве *Софии Премудрости Божией*. Он писал, что человеческое творчество в знании, в хозяйстве, в культуре, в искусстве софийно. С. Булгаков «рассматривает *Софию* как соединяюще-разъединяющее, посредствующее между Богом и миром начало, имеющее ипостасную природу. В обращении к Богу *София* есть его образ, идея, имя. В отношении к миру – вечная основа мира, горний мир умопостигаемых вечных идей» [7].

Термин *топософия* довольно мало употребляется в научной литературе. Так, можем его встретить в статье Я.Я.Разногорского: «Философия истории: *хронософия и топософия»*, где автор задается вопросом о софийности философии истории, и понимает топософию как «пространственную сферу софийности», «событийное место исторической мудрости, имеющей персональную или коллективную референцию» [5].

В своей статье Разногороский Я.Я. наделяет *топософию* следующим смыслом «Имеет ли софийность свою сферу применения в оценке исторических явлений? В предложенной модели исторического пространства и времени будем учитывать только область мудрости и именно ее будем наделять специфическими формами метрики и темлоральности. Пространственную сферу софийности представим как *топософию* или событийное место исторической мудрости, имеющей персональную или коллективную референцию, а временную область как хронософию» [5].

Здесь автор статьи дает практически однозначное, ограниченное понимание *топософии* как временную историческую событийность, как ретроспективный нарратив, временную хронософию исторического пространства. Как нам видится, термин *топософия* более многогранен в своем значении, и может использоваться не только в историческом контексте, но и в разных жизненных пространствах, в различных контекстах.

Нам ближе суждение о *топософии* ректора Института психологии творчества, профессора, доктора психологических наук П.М. Пискарева. Его авторский термин «топософия» – «философия места», «философия пространства» – метанаучное направление, способное охватить многозначность смыслов топоса. Он понимает *топософию* как философскую науку о пространстве: не только пространстве физическом, но и пространстве смыслов, коммуникаций, взаимоотношений- как науку о пространстве времени (родственном пониманию Ортеги). В этом пространстве (*топосе*) заданы смысловые, пространственные, временные координаты феноменов» [4].

Называя термин «*топософия*» авторским, П.М. Пискарев имеет в виду то, что он вкладывает в известное, не им открытое слово свой особый смысл, раскрывает исследовательский потенциал *топософии* как философской науки о пространстве, и пространстве физическом и географическом. Далее, раскрывая смысл топософии, автор рассматривает явления, родственные топосу – и как *географическому месту*, и как *«общему месту» (повторяющемуся мотиву)*, – ***топонимы* и *топонимика***, которые относятся к области языкознания в целом, или теории речевых жанров – в частности, а также к историческим наукам больше, чем к философии, культурологии, социологии, психологии. Топоним – феномен топософский, он формируется и действует на стыке разных пространств:

-временного, исторического (время «создания» топонима);

-смыслового (что означает данное название?) и логического (топос и топонима – как общеупотребимое «устойчивое выражение»);

-религиозного (топонимы могут иметь сакральный смысл);

-культурного (топонимы служат выразительным средством в текстах региона);

социального (топонимы имеют определенный «социальный», «социально-исторический» смысл).

Топос как пространство, как нам видится, может иметь довольно обширную смысловую территорию, наполняемую различными жизненными пространствами человека. Они могут взаимодействовать между собой, пересекаться или даже вызывать некий когнитивный диссонанс.

Понятие «*жизненное пространство»* ввел Курт Левин, опредяляя его как самоорганизующийся, самокомпенсирующийся феномен, предполагающий вариативность способов жизни, использования и перераспределения ресурсов и в случае наличия препятствий перенаправляющий энергию с одного своего фрагмента на другой. *Пространство*, как мы уже писали, может иметь свои границы, именно они определяют объективный объем территории счастья, которое человек выделил для себя, и то как он воспринимает себя и свои возможности.

Очевидно, что границы пространства очень важно уметь определить и изучать, поскольку именно на них, в силу маргинальной природы жизненного пространства, возникает максимальное напряжение. На границе всегда происходит контакт внутреннего и внешнего, своего и чужого, известного и неизвестного, и т.п., где и развиваются психологические события. По мнению Ф.Перлза контакт — это осознавание, соприкосновение или совершение действий с действительностью (взаимодействие). Все мысли, чувства и действия человека существуют только на границе контакта.

Пространство может быть стабильным, устойчивым или динамично меняющимся, развивающимся, может быть в равновесии в движении и обладать подвижностью и текучестью. Думается, что это состояние пространства определяется тем, какое у человека восприятие мира, как внутреннего, так и внешнего.

Довольно интересным является в понятии топософия *феномен времени;* время как индивидуальное восприятие человеком моментов субъективного переживания. Как меняется само пространство (топос) от индивидуального восприятия времени, хроноса, индивидуального восприятия человеком бытия. Из этого смыслового пласта может выделиться такой отдельный самостоятельный термин как *топософия времени*, как объективно-субъективный феномен, который также требует дополнительного глубокого исследования.

Следует упомянуть подход Д. Канемана к восприятию человеком собственного бытия. По его мнению, мы воспринимаем себя и других через призму двух я. Одно – это наше «испытывающее я», тот, кто живет в настоящий момент, и знает только настоящее, и может пережить прошлый опыт, но, по сути, имеет только настоящее. И есть «помнящее я», и помнящее я – это то, которое ведет счет, и хранит историю нашей жизни. Это две совершенно разные сущности, – «испытывающее я» и «помнящее я», и путаница между ними создает неразбериху со смысловыми конструктами восприятия.

Как нам видится, *топос как пространство* – как территория субъективного человеческого восприятия мира, – может быть рассмотрено в различных контекстах. В этом пространстве (топосе) могут быть заданы смысловые, пространственные, временные координаты феноменов в различных науках. *Топос* как *место(а) можно рассматривать*: *как топонимы,* как базовые реперные точки в жизненном пространстве, которые могут определять основополагающие, базовые аспекты жизни человека. Кроме того, следует рассматривать *топософию с точки зрения времени*, как объективно-субъективного феномена, также – с точки зрения подвижности пространства, ее устойчивости или динамики.

Термин *топософия* изучен довольно мало и требует дополнительных исследований, связанных с различным контекстом понимания этого слова. *Топософия* как феномен должна получить более глубокое исследование не только в философии, психологии, социологии, но и в других науках, кроме того, можно получить интересные теории на стыке различных наук.

Литература.

1. Васильев Л.Г. Из истории топосов//Языковой дискурс в социальной практике. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 20015. – С. 39
2. Калинин Е.А. Проблема теодицеи. Идеи софиологии Вл.Соловьева в свете аналитической психологии К.Г.Юнга // Соловьевские исследования. – 2006. – №2 (13). – С. 214-215
3. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. Под редакцией В. С. Стёпина. – М.: Мысль. 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com/5781-МУДРОСТЬ
4. Нейрографика и связь с другими дисциплинами. – [Электронный документ]. – Режим доступа: https://www.neurograff.com/nejrografika-i-svyaz-s-drugimi-disc
5. Разногорский Я.Я. Философия истории: хронософия и топософия. // Проблемы философии истории. – Материалы межвузовской научной конференции. – Казань, 1999. – С.35-36
6. Степанов А.Д. Понятие топос: проблема границ // Мир русского слова. – № 2. – 2018. – С. 41-46
7. Софиология. – [Электронный документ]– Режим доступа: http://fil.vslovar.org.ru/1015.html
8. Славянские древности. Этнолингвистический словарь под общей редакцией Н.И. Толстого, РАН Институт Славяноведения. – Москва: «Международные отношения», 2009. – С.304-305
9. Энциклопедический словарь. Под редакцией А.А. Ивина. — М.: Гардарики, 2004. – [Электронный документ]. – Режим доступа: https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com/7007-ПРОСТРАНСТВО
10. Le nouveau petit Robert / sous la direction Josette Rey-Debove et Alain Rey – Paris: Dictionnaire Le Robert, 2000. – 1488 p.
11. Souriau E., Souriau A. Vocabulaire d'esthétique. – Paris: PUF, 2010. – 951 p.
12. Malnic, E. Folies de jardin. – Paris: Chêne, 1996. – 143p.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФРУСТРАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Боймирзаева Дильбар Дмитриевна
(г.Ташкент, Узбекистан)

В современной психологии наблюдается заметный рост актуальности к проблеме фрустрации. Данная тенденция обусловлена, прежде всего тем, что этот феномен является довольно распространенным и играет существенную роль в жизни практически любого человека. Вместе с тем, на сегодняшний день, фрустрацию, различные исследователи трактуют по-разному, наблюдается отсутствие её четкого определения, а также понимания и толкования. Так, О.В. Кузнецова определяет фрустрацию как психическое состояние, возникающее в ответ на действие раздражителей, выступающих барьерами на пути достижения значимой цели или осуществления значимой деятельности. Состояние фрустрации является составной целостной реакцией на барьеры, которые, как правило, блокируют соответствующую деятельность. Сами барьеры, в большинстве случаев, являются фактами дискоординации определенных социальных связей личности, изменения социального статуса и препятствий к выполнению социальных ролей, социальных и моральных ограничений, лишений, потерь и пр. [3]

В.В. Скворцов рассматривает фрустрацию как форму проявления стресса и считает ее фактором, влияющим на процесс преобразования стресса в фрустрацию. Автор полагает, что возникающие жизненные препятствия в процессе неудачного удовлетворения важных потребностей и стремлений приводит к стрессу. Затяжное его протекание, как правило, перерастает в фрустрацию, усталость, истощение силы, ощущение психологического и физического надрыва. [5]

А.Ф. Полонянкин подчеркивает, что явление фрустрации находится в плоскости, ближе к патологии, чем к норме, поскольку охватывает ряд эмоционально-мотивационных расстройств. По мнению исследователя, к фрустрации могут быть отнесены:

- различные депрессивные состояния, сопровождающиеся мрачным мироощущением, потерей веры в будущее;
- тревожно-фобические состояния, проявляющиеся в различных страхах при отсутствии действительно угрожающего;
- крайней эмоциональной лабильности, которая сопровождается частой сменой типа восприятия действительности и связанной с этим частой сменой чувства удовлетворения и недовольство;
- периодические дисфорические состояния - сложный комплекс разнообразных эмоций (мрачная раздражительность, тоска, злость, страх).

В основе фрустрации находится не только субъективное восприятие, но и объективные психофизиологические процессы, которые, по сути, и приводят к состоянию фрустрации как целостного образования, патологическое выражение которого ведет к неврозам и психозам. [4]

Е.Н. Дмитриева, С.А. Богомаз, исследовав типологические особенности реакции первокурсников на фрустрацию отмечают, что данное понятие необходимо рассматривать в контексте стойкости жизненных трудностей и реакций на эти трудности. При этом авторы, жизненные трудности распределяют на две условные категории:

- трудности, которые можно преодолеть при применении больших усилий;
- трудности, которые почти непреодолимы.

В этом случае, именно жизненные трудности являются непреодолимыми преградами удовлетворения потребностей. [2]

В.Н. Чернобровкин и В.А. Чернобровкина полагают, что фрустрацию можно рассматривать как относительно кратковременное состояние смятения, вызванного собственной несостоятельностью выполнить определенное задание, достигнуть соответствующую цель, осуждением окружающих и пр. При этом авторы отмечают, что фрустрацию целесообразно также рассматривать как реакцию на те раздражители, или ситуации, которые называются фрустраторами. Т.е. фрустратор является причиной возникновения фрустрации. [6]

Р.А. Бэрон рассматривает фрустрацию как сложное целостное структурное образование и выделяет следующие ее основные компоненты:

- фрустрирующая ситуация - характеризуется тем, что в силу объективно существующих непреодолимых препятствий, барьеров на пути реализации поставленных задач происходит блокировка целей деятельности, ее мотивов, или ограничение потребностей;
- состояние временной дезорганизации сознания - характеризуется кратковременностью и воспринимается как чувство острого, невыносимого психического дискомфорта, в связи с чем обязательно требует выхода;
- психическое состояние определенной модальности - возникает как вынужденная реакция на предыдущее эмоциональное состояние (сама модальность (качество) переживания имеет очень важное значение, так как эта характеристика не только позволяет отличать одно состояние от другого, но и, в определенной степени, определяет разницу в их динамике);
- поведенческие реакции проявляются на фоне модально-специфического состояния личности.

При этом характер эмоционального переживания и поведенческие реакции субъекта причинно-обусловлены индивидуально-психологической структурой личности, взаимодействующей с внешней ситуацией с помощью переоценки и самозащиты. [1]

Таким образом, исходя из вышеизложенного можно заключить, что на сегодняшний день, понятие фрустрация в современной научной литературе трактуется довольно разнопланово. Как правило, одни исследователи рассматривают данное явление как процесс, происходящий в организме под действием определенного фрустратора, другие предпочитают относить этот феномен только к самому факту определенного препятствия. При этом большинство ученых используют подход к исследованию фрустрации как психологической проблеме с высокой долей социально-психологического, связывая её с особой ситуацией, в которой деятельность того или иного человека блокируется, как реакция на определенный вид раздражителей.

Литература.

1. Бэрон Р.А. Фрустрации личности / Р.Бэрон, Д. - М., 2014. - 411 с.
2. Дмитриева Е.Н., Богомаз С.А. Типологические особенности реакции первокурсников на фрустрацию // Сибирский психол. журн. 2000. - Вып. 12. - С. 89-91.

3. Кузнецова О.В. Реакции на фрустрацию как способы совладения с трудностями // Совпадающее поведение: Современное состояние и перспективы. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С. 289-307.
4. Полонянкин А.Ф. Проявления фрустрации в познавательной деятельности / А.Ф. Полонянкин // Психология в образовании. - 2005.- № 4. - С.70-79.
5. Скворцов В.В. Стресс и фрустрация / Современная психология. - 2011. - №. 4. - С. 56-60.
6. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А. Диагностика фрустрационных реакций педагогов. - К.: НПЦ Перспектива, 2000. - 73 с.

ПОСТНАТАЛЬНЫЕ ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ

Буянова Е.А., Козлов В.В.
(г. Ярославль, Россия)

Учение о послеродовых эмоциональных расстройствах известно давно, описание состояний встречается в медицинских трактатах начиная с IV века н.э. и возможно, связано с первыми попытками осмысления фактов душевных расстройств. Врачевателям времен античности было известно, что у женщин после родов, чаще чем в другие периоды жизни, могут возникать душевные расстройства. В 460 году до нашей эры, еще Гиппократ упоминал о симптомах хронических психозов, осложненных перинатальными инфекциями и, не редко, со смертельным исходом родильницы.

Первые попытки формирования научной концепции послеродовых эмоциональных расстройств были предприняты французским психиатром Жаном - Этьеном Домиником Эскиролем в 1838г в работе «О душевных расстройствах». В этом научном труде, психические нарушения послеродового периода, автор выделил в отдельную главу «О психических отклонениях у рожениц и кормящих» Причины, вызывающие душевные расстройства, Эскироль делил на предрасполагающие и производящие. К первым он относил отягощенную наследственность, душевные расстройства в прошлом, чрезмерную впечатлительность; ко вторым – особенности образа жизни, волнения, простудные заболевания, истощение. Указывалось на повышенную психическую ранимость женщин в послеродовое время.

В 1858 г. Луи-Виктор Марсе в своей монографии «Трактат об умопомешательстве у беременных и кормящих женщин» описал клинические случаи психического расстройства женщин во время пренатального и постнатального периода.

Но более подробно, послеродовые психические нарушения, были описаны начиная со второй половины XX века.

Не смотря на столь раннее возникновение, до настоящего времени это проблема остается достаточно актуальной и требующей внимания. Постнатальная депрессия заболевание, которое достаточно сложно диагносцировать в условиях родовспомогательного учреждения. Она изучается в русле различных наук: истории, культурологии, медицины, физиологии, биологии поведения, социологии, психологии. На сегодняшний день женщина в постнатальный период окружена пристальным вниманием исключительно медиков, ставящих своей целью сохранение физического здоровья матери, ее психологическое состояние никем не регулируется и не принимается во внимание. Женщине в одиночку переживает ощущения послеродового периода.

Зарубежные исследования в области психологии материнства и смежных проблем, в противовес отечественным, отличаются чрезвычайной обширностью, разнонаправленностью концепций и подходов. В последнее время появился интерес к комплексному изучению проблем материнства и в нашей стране, что нашло отражение в работах таких ученых как Г.Г. Филиппова., В.И. Брутман., М.С. Радионова., Ф.Я. Варга., И.Ю. Хамитова., А.Б. Холмогорова., С.Ю. Мещерякова., И.В. Добряков и др.

К построродовым депрессивным состояниям можно отнести следующие:

1. Материнскую меланхолию, так называемый baby blues (послеродовой блюз). М.Гельдер с соавторами, описывая материнскую меланхолию, указывают, что у женщин после нормальных родов в 50-75% случаев наблюдаются периоды раздражительности, эмоциональной лабильности, беспричинной слезливости, неустойчивого настроения.[8] Особенно типична лабильность настроения, которая проявляется в резких, внезапных переходах от эйфории к глубокой печали. У значительной части женщин послеродовые блюзы характеризуются нарушением сна и аппетита, излишней говорливостью в 1-2 –е сутки после родов, внутренней напряженностью. Обычно спустя неделю состояние нормализуется без какого-либо лечения.

Д.Гольдберг с соавторами [9] считают, что «материнской меланхолией» в течение первой недели после родов страдают 80% родильниц, причем эти показатели одинаковы в разных странах и, по-видимому, не зависят от особенностей культуры и этнической принадлежности. Не обнаружено и какой-либо устойчивой их связи с принадлежностью к определенному социальному классу или акушерскими осложнениями.

В большинстве публикаций указывается, что это непродолжительные (7-10дней) эмоциональные расстройства, начинающиеся сразу после родов и достигающие пика на 3-4-й день. Однако есть сведения, что послеродовой блюз может продолжаться в течение первых 6 недель после родов и что его причиной являются не только биологические, гормональные изменения, связанные с родами, но и психологические стрессы (Т.Т.Сорокина, 2003). По мнению большинства авторов, изучавших эту проблему, блюзы встречаются чаще у первородящих женщин.

Послеродовые блюзы следует дифференцировать от постродовых депрессий. От послеродовых блюзов такие состояния отличаются большей продолжительностью и постоянством характера эмоций.

Мы рассмотрим подробнее материнскую меланхолию и постродовые депрессии.

Постродовые психозы в большей степени являются областью медицины, психиатрии, чем психологии.

Материнская меланхолия.

Легкие расстройства родильниц описаны в литературе под различными названиями: материнская меланхолия, материнский блюз, послеродовой невроз и др.

Г.В. Скобло, С.Ю. Циркин [17] выделяют так называемые «материнские депрессии» возникающие у каждой третьей роженицы. В исследовании, охватившем 467 женщин в послеродовом периоде, у 44% была выявлена астения, у 26,1 – легкая депрессия, у 36,6 – утренняя депрессия, у 26,1 – тревога, у 36,6 – раздражительность, у 21.6 % отмечены нарушения сна. Часто симптомы комбинировались.

Послеродовые блюзы следует дифференцировать от постродовых депрессий. От послеродовых блюзов такие состояния отличаются большей продолжительностью и постоянством характера эмоций.

2. Послеродовые депрессии. В слабой форме, послеродовая депрессия отмечается почти у 50% женщин, сильно выражена в 1% случаев [Г.В. Скобло, О.Ю. Дубовик]. По литературным данным, послеродовой депрессией страдают 10-20% родильниц, хотя достоверно оценить частоту встречаемости этого расстройства не представляется возможным. В отличие от послеродовых блюзов, длящихся 7-9 дней, послеродовые депрессии имеют более продолжительное течение от 2-3 недель до 5-6 месяцев.

Депрессии подразделяются в зависимости от степени выраженности: легкие депрессии, депрессии средней тяжести и тяжелые депрессии. Кроме того, учитываются наличие или отсутствие соматических симптомов, повторяемость депрессивного синдрома.

Природу их видят главным образом в биологических и психологических факторах, около 40% депрессий квалифицируют как эндогенные. Подтверждены психологические корреляции послеродовых депрессий с жизненными трудностями и алкогольными проблемами. Изучению природы послеродовых депрессий посвящено значительное количество работ. Предпочтение отдается то стрессовым жизненным событиям, то сочетанию биологических и психологических факторов, но единой точки зрения на этот вопрос нет. Факторы риска послеродовых депрессий: индивидуальный стиль переживания женщиной гормональных изменений; молодой возраст родильниц и первые роды; отягощенный психическими заболеваниями и депрессиями семейный анамнез; в личном анамнезе послеродовые и спонтанные депрессии, биполярные аффективные расстройства; двойственное отношение к беременности; недостаточность социальной защиты; трудная жизненная ситуация; зависимые отношения с супругом и родителями; неудовлетворенность собой и недостаточное воспитание, раннее вступление в брак.

Нередко послеродовые депрессии диагностируются спустя длительное время после их начала, спустя 1-5 месяцев от начала возникновения. Может быть выражена в форме редких кратковременных эпизодов или постоянно повторяющихся и длительных состояний. Без лечения послеродовые депрессии не только могут медленно утяжеляться, но в ряде случаев принимают затяжное течение. Установлено [18], что у части женщин и через год после родов могут сохраняться симптомы депрессии.

Разнообразие депрессивных расстройств послеродового периода определяются многими, часто трудно учитываемыми факторами: личностными особенностями, ситуационными моментами, соматическим состоянием родильниц и пр. Однако для любых послеродовых депрессий характерны тревога за ребенка и симптомы астении.

Основные варианты послеродовых депрессий.

Чаще других встречается **меланхолическая простая** (классическая) депрессия - наиболее частый, эталонный вариант депрессии. Для меланхолической депрессии характерна депрессивная триада: угнетенное, сниженное настроение; замедленность моторики, мышления и темпа речи; снижение

волевой активности. При расспросе женщин выясняется, что такие депрессии чаще начинаются на первой неделе после родов. Нарушается сон, появляются беспочвенная грусть, беспокойство за ребенка и свое здоровье, беспомощность в уходе за ребенком, чувство вины, нерешительность, снижается аппетит, ничто вовне не доставляет удовольствия, потеря чувства любви к самым близким людям: ребенку, мужу. Дальнейшая жизнь может показаться бесперспективной, бессмысленной, появляется чувство вины и ущербности, могут возникать суицидальные мысли.

Тревожная депрессия характеризуется преобладанием в эмоциональной сфере тревоги, чувства надвигающейся беды, неясного беспокойства, неуверенности в будущем, опасений за ребенка и близких, за свое здоровье. Часто бывает трудно определить, что доминирует в клинической картине – депрессивность или тревожность. При тревожной депрессии отсутствует двигательная заторможенность; напротив, в поведении доминирует суетливость, беспокойство, такие женщины не могут усидеть на месте, совершают избыточные движения, теребят руки, переставляют с места на место предметы, кусают ногти.

Женщины с тревожной депрессией часто многоречивы, стараются рассказать о своем состоянии, ждут помощи и совета, объяснений своему самочувствию. Продуктивная деятельность снижается: женщина с трудом обеспечивает уход за ребенком, не справляется с домашними делами.

Астеническая депрессия – достаточно частая разновидность послеродового депрессивного состояния. И.Е.Авербух [2] считал, что в происхождении ее играют роль сложные гормональные перестройки и соматопсихические факторы родового и послеродового периода. Для этого варианта депрессии характерна повышенная психическая и физическая утомляемость, раздражительность, неустойчивость аффекта, слезливость, все эти явления, характерные и для послеродового блюза, при астенической депрессии более выражены и затягиваются во времени.

Женщины жалуются на плохую память, чувство растерянности, постоянную усталость, им трудно сосредоточиться, оценить происходящие события, понять, что с ними происходит. Отсутствует адекватная самооценка, невозможность организовать свои мысли и сформулировать мнение, разговор часто бессвязен и бессодержателен. Особенности моторики и волевой деятельности такие же, что и при меланхолической депрессии.

Послеродовые психозы – вид послеродовых расстройств психики, который преимущественно, является сферой психиатрии и, как правило, требует медикаментозной коррекции, поэтому мы не рассматриваем этот вид расстройств в нашей работе.

Проблема послеродовых депрессий остается актуальной до сих пор, несмотря на достаточно раннее начало изучения этого психического расстройства. В настоящее время, в условиях сложной эпидемиологической обстановкой в мире, риск возникновения послеродовой депрессии увеличивается, т.к. возрастает тревога беременной женщины за свое здоровье, за здоровье и благополучие будущего ребенка.

Психология материнства, на данном этапе, достаточно неразработанная область нашей науки, и тем более, социальной сферы в нашей стране. Больше внимания уделяется физическому состоянию женщины и ребенка, здесь о них заботятся различные медицинские учреждения. Но психологическое состояние женщины в период беременности и после родов практически никем не поддерживается и не регулируется, в то время как именно оно приводит к различным отклонениям материнского поведения, эмоциональным нарушениям у самой женщины, в частности к послеродовой депрессии и, как следствие, нарушениям в эмоциональной, а затем и в других сферах (познавательной, коммуникативной и т.д.) у ее ребенка. Какими предстанут наши будущие поколения, зависит от того, насколько полноценными матерями и членами общества будут женщины, родившие их. Таким образом, актуальность данной проблемы очевидна.

Литература.

1. Авербух, И.Е. Психическое и соматическое состояние женщин в послеродовом периоде и послеродовые психозы /И.Е. Авербух //Вопросы психиатрии и невропатологии. - Л., 1958. - С. 4,159.
2. Гельдер М., Гет В., Мейо Р. // Оксфордское руководство по психиатрии / Пер. с англ. Киев, 1999.
3. Гольдберг Д., Бенджамин С., Крид Ф. // Психиатрия в медицинской практике / Пер. с англ. - Киев, 1999.
4. Добряков И. В. Депрессия в период беременности / И. В. Добряков, И. А. Колесников // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. -2008.-№ 7.-С. 91-97.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства. // Учебное пособие. - М.: Издательство Института Психотерапии. 2002.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Валиева Н.Х. (г.Ташкент, Узбекистан)

В эпоху новых технических и технологических революций, в которой мы живём, высокий приоритет отводится творчески мыслящим, креативным людям, способным переделывать, пересоздавать среду в соответствии своим потребностям.

Творчество – это созидание нового и прекрасного, оно противостоит банальности, шаблону, разрушению, оно наполняет жизнь радостью, побуждает потребность в познании, работу мысли, вводит человека в атмосферу вечного поиска. Прежде всего, творческая деятельность рассматривается как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности; быстрой обучаемости; смекалки и сообразительности; стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы; самостоятельность в выборе решений; трудолюбия. Когда в сознании младшего школьника возникают новые представления и мысли, выходящие за рамки привычного, известного, тривиального, когда они вызывают интенсивную работу интеллекта, воображения, порождают особое эмоциональное напряжение, они оказываются в сфере именно творчески познавательной деятельности.

Младший школьный возраст — период накопления знаний. Именно в начальной школе закладываются приемы умственной деятельности, формируются мыслительные действия, поэтому очень важно развивать творческое мышление в младшем школьном возрасте. Обновление учебного процесса в начальной школе опирается на те поиски, которые ведутся в теории и практике развивающего обучения. Эффективность развивающего обучения достигается, прежде всего, посредством активизации учебной деятельности школьников. Ученик должен не пассивно воспринимать в готовом виде разъяснение учителем новых знаний, а добывать и осмысливать эти знания в посильной самостоятельной работе. Полученные таким путем знания во много раз лучше запоминаются и усваиваются, чем механически заученные. Именно в младшем школьном возрасте заключается психологическая основа для деятельности. Развиваются воображение и фантазия, творческое мышление, воспитывается любознательность, формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, практически оценивать деятельность, активность, инициатива. Начинают складываться интересы, склонности, формируются потребности, лежащие в основе творчества.

Анализ существующей научной литературы показывает, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития творческих способностей. По мнению Л.С.Выготского, с началом школьного обучения мышление занимает центральное место в сознательной деятельности ребенка. Как подчеркивал Д.Б.Элконин, развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, которое происходит в процессе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие думающим. Мышление младших школьников отличается высоким темпом развития. В этом возрасте происходят структурные и качественные преобразования в интеллектуальных процессах; активно развиваются наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. С момента поступления в школу возникает словесно-логическое мышление. Переход к этой форме мышления связан с изменением его содержания: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние признаки предметов, а понятия, которые отражают наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. С помощью словесно-логического мышления ученик может делать выводы и решать задачи, опираясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. В процессе обучения дети овладевают приёмами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. У ребёнка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения.

Б.Г.Ананьев, Г.Н.Сериков отмечают, что младший школьный возраст является сензитивным для развития творческой активности личности, так как среди преимуществ этого возраста можно отметить интенсивное интеллектуальное и эмоциональное развитие, повышенную впечатлительность, склонность к фантазированию. В этом возрасте наблюдается смена ведущего вида деятельности - от игры к учебной деятельности, что позволяет эффективно развивать творческую активность именно в младшем школьном возрасте.

Вопросы развития творческих способностей исследуются в педагогике, педагогической психологии и психологии творчества. Особенности организации творческой деятельности, направленной на развитие творческих способностей, исследовали Т.В. Андреева, А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская,

Л.С. Выготский А.В. Дистервег, А.Н.Леонтьев, П. Торренс и др. Вопросы творческой активности 4 личности в трудовой деятельности рассматривались в исследованиях отечественных ученых: П.Р. Атутова, В.И. Андреевой, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, И.В. Дубровиной, М.В. Колосовой, Б.М. Теплова и др.

Успешное формирование у младших школьников творческих способностей возможно лишь на основе учета педагогом основных особенностей детского творчества и решения центральных задач в развитии творческих способностей. Развитие творческих способностей неотделимо от формирования исполнительских умений и навыков. Чем разностороннее и совершеннее умения и навыки учащихся, тем богаче их фантазия, реальнее их замыслы, тем более сложные задания выполняют дети.

Актуальными задачами современного образования в новых контекстах являются организация образования в соответствии с требованиями современных стандартов и создание условий для творческого развития детей. В стандарте начального образования задачи творческого развития учащихся обозначены во всех образовательных областях. Задачи их выражены общей формулировкой: умение решать творческие задачи на уровне комбинаций, импровизаций: самостоятельно составлять план действий (замысел), проявлять оригинальность при решении творческой задачи, создавать творческие работы (сообщения, небольшие сочинения, графические работы), разыгрывать воображаемые ситуации.

В работах Р.М.Грановской, Ю.С.Крижанской, И.Я.Лернер, Т.Д. Марцинковской, А.М.Матюшкина, Б.Р.Кадырова и многих других отмечается, что в существующей сегодня системе образования недостаточно уделяется внимание целому пласту человеческого опыта - опыта творческой деятельности. Исследования показывают, что традиционный процесс обучения наполнен преимущественно репродуктивной деятельностью учащихся, рассчитанной на запоминание и воспроизведение полученной информации.

По мнению многих ученых именно в начальной школе закладываются приемы умственной деятельности, формируются мыслительные действия, поэтому очень важно развивать творческое мышление в младшем школьном возрасте. Обновление учебного процесса в начальной школе опирается на те поиски, которые ведутся в теории и практике развивающего обучения. Эффективность развивающего обучения достигается, прежде всего, посредством активизации учебной деятельности школьников. Ученик должен не пассивно воспринимать в готовом виде разъяснение учителем новых знаний, а добывать и осмысливать эти знания в посильной самостоятельной работе. Полученные таким путем знания во много раз лучше запоминаются и усваиваются, чем механически заученные. Именно в младшем школьном возрасте заключается психологическая основа для деятельности. Развиваются воображение и фантазия, творческое мышление, воспитывается любознательность, формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, практически оценивать деятельность, активность, инициатива. Начинают складываться интересы, склонности, формируются потребности, лежащие в основе творчества.

В то же время в исследованиях установлено, что успешное формирование у младших школьников творческих способностей возможно лишь на основе учета педагогом основных особенностей детского творчества и решения центральных задач в развитии творческих способностей. Развитие творческих способностей неотделимо от формирования исполнительских умений и навыков. Чем разностороннее и совершеннее умения и навыки учащихся, тем богаче их фантазия, реальнее их замыслы, тем более сложные задания выполняют дети.

Таким образом, на основе анализа существующих исследований по проблемам развития творческих способностей младших школьников можно сделать вывод, что решение данной проблемы требует комплексного подхода с учетом психологических, социально-психологических и педагогических аспектов, что требует дальнейшего глубокого исследования в этом направлении.

Литература.

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. - М.: Политиздат, 2010.-486с.
2. Выготский JI.C. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: Союз, 1997.-93с.
3. Выготский JI.C. Психология искусства. - Минск: Современное слово, 1998.-479с.
4. Инновационное обучение: стратегия и практика. -М.: Б.и., 1994. - 203с.
5. Литвиненко Н. В. Проблема развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 44–50.
6. Матюшкин А.М. Загадка одаренности. - М.: Школа-Пресс, 1993.- 224с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ - БОМБА ЗАМЕДЛЕННОГО ДЕЙСТВИЯ

Ганиева М., Усманова М.Н.
(г.Бухара, Узбекистан)

Проблема насилия является центральной проблемой здравоохранения во всём мире. Всемирная организация здравоохранения называет термином «насилие» - преднамеренное применение физической силы или власти, действительное или в виде угрозы, направленное против себя, против иного лица, группы лиц или общины, результатом которого являются (либо имеется высокая степень вероятности этого) телесные повреждения, смерть, психологическая травма, отклонения в развитии или различного рода ущерб. В психологическом же понимании, насилие - акт слабости и несостоятельности. В отдельных случаях в отношениях людей зарождаются проблемные и конфликтные ситуации, которые в психологии получили название психологическое насилие. Такое насилие может выражаться в разнообразных формах и видах. Иногда, подобное насилие почти незаметно для человека.

Говоря о насилии, нельзя не сказать о её видах. По природе насилия выделяют следующие типы: физическое насилие; сексуальное насилие; психологическое насилие.

Следует обратить внимание на каждый из видов.

Физическое насилие – нарушение физической неприкосновенности другого человека с целью унижения и причинения ему боли и страданий; избивание или издевательства или убийство. Целью является причинение постоянных психических нарушений у жертвы. Физическое насилие самый раскрываемый вид насилия, поскольку у жертвы остаются видимые повреждения.

Сексуальное насилие – это любой сексуальный контакт или попытка вступить в сексуальный контакт; нежелательные сексуальные замечания или заигрывания; любое действие против сексуальности человека с использованием принуждения, совершаемые любым человеком независимо от взаимоотношений с жертвой, в любом месте, включая дом и работу, но не ограничиваясь ими. Характерным для сексуального насилия является то, что оно не основывается на свободном согласии.

Психологическое насилие - это жестокое, грубое, пренебрежительное, унижающее человеческое достоинство обращение и оскорбления,

Психологическое насилие – это насилие, которое состоит в воздействии на психику человека при помощи угроз, запугивания, с целью переломить волю оппонента к отстаиванию собственных интересов и прав. В научных источниках литературы кроме понятия «психологическое насилие» можно встретить еще близкие к нему по значению понятия «эмоциональное насилие» и «психологическая агрессия». Психологическое насилие никогда не выражается в виде физического воздействия. При давлении на психику применяются многообразные средства и методы, задачей которых является заставить человека поменять модель собственного поведения.

Моральное насилие —является еще более тонкой темой, чем насилие физическое. На вас могут не поднять руку, но лишить вас воли психологически. Нет ни грохота, ни разрушений, ударов, ни пощечин, ни поломанных вещей. Вот основные признаки психологического насилия. Но стоит упомянуть, что очень частно психологическое насилие сопровождается и физическим и сексуальным насилием. Некое «ассорти» насилия.

Безусловно, любой вид насилия- отрицательное явление, оказывающее на личность деструктивное влияние. Психологические травмы, тревожности, депрессии и посттравматические стрессовые расстройства – являются результатом психологического, эмоционального и морального насилия.

В шкале конфликтных тактик,применяемой во многих психологических исследованиях, выделяется около 20 характерных проявлений психологического насилия, объединённых в три более общих категории:

- вербальная и невербальная агрессия (например, высказывания, имеющие целью вызвать у человека обиду или раздражение);
- доминантное поведение (например, ограничение общения человека с его родственниками);
- умышленная провокация чувства ревности у другого человека, а также проявление насилия из-за собственной ревности (например, обвинения в супружеской неверности).

Действия, направленные на подрывание самоуважения и самооценки человека,, постоянная критика, колкие фразы сказанные специально, обесценивание образа жизни другого человека, подстроенное обсуждение поведения человека с другими людьми, преуменьшение способностей и личных качеств человека, оскорбления, запугивание, угрозы причинения физического вреда самому себе, партнёру, детям, друзьям или родственникам партнёра, уничтожение личных вещей, насильственную изоляцию от общества, семьи и друзей также являются факторами определяющими психологическое насилие. Моральное насилие не является единичным случаем всплеска агрессии, оно

является продолжительным и повторяющимся процессом. Эмоциональное насилие может быть как и намеренным, так и неосознанным.

Психологическое насилие, в отличие от физического, не всегда может быть, очевидно, так как оно может выражаться не только в форме крика, оскорблений и ругани, но и в виде тонких манипуляций чувствами и эмоциями человека. В основной массе случаев цель того, кто применяет психологическое насилие – вынудить жертву скорректировать свое поведение, мнение, решение и поступить так, как того хочет агрессор-манипулятор. Необходимо обозначить, что существует отдельная группа людей, которая использует психологическое давление и насилие для того, чтобы в моральном плане сломить жертву и сделать ее абсолютно зависимой от собственной воли. Чтобы достигнуть своей цели, агрессоры используют следующие виды психологического насилия:

Управление, приказы. Старания занять господствующую позицию и руководить другим человеком – одна из самых элементарных форм психологического насилия, и, как ни странно, она достаточно результативна. Многие люди, которые не имеют прочных личностных границ, просто не умеют говорить «нет» и ставить зарвавшегося «командира» на место, потому они предпочитают не идти на открытый конфликт с агрессором, а подчиниться его воле.

Вербальная агрессия – злые насмешки, беспочвенная критика, оскорбления, унижения. Оскорбляя жертву, агрессор ставит своей задачей в моральном плане унизить ее и возвыситься в своих глазах за ее счет, а также – вынудить оправдываться и делом аргументировать, что оскорбления беспочвенны. Оскорбления и унижения является довольно успешным приемом манипуляции, так как человек, которого унижают, будет со всех сил стремиться доказать свою важность и заработать уважение в глазах агрессора (в особенности если агрессор – важный человек для жертвы).

Игнорирование и бойкот. Вид психологического насилия, при котором агрессор или совершенно игнорирует жертву, либо преднамеренно избегает обсуждать с ней важные для нее вопросы. Игнорирование также представляется приемом манипуляции, так как цель данного приема – вынудить жертву скорректировать собственное поведение / совершить что-либо, чтобы приобрести возможность вновь нормально общаться с агрессором-манипулятором. Давление на чувство долга или чувство вины. Данный тип психологического давления базируется на естественном желании человека быть порядочным и хорошим членом общества. Чувства долга и вины – «излюбленные» рычаги всех манипуляторов, так как, вызвав данные чувства, можно вынудить человека совершить то, чего он не совершил бы по своему желанию. Показателями манипуляций чувствами долга и вины являются взывания к стыду и совести, беспочвенные обвинения в непорядочности, черствости и эгоизме и др.

Запугивание, угрозы, шантаж. При помощи данной формы психологического насилия агрессор старается спровоцировать у жертвы страх и убедить ее действовать в угоду ему. Притом шантаж и запугивание могут реализовываться не только в форме очевидных угроз, но и в форме скрытого манипулирования – так, например, агрессор может внушать жертве, что таким образом он проявляет заботу о ней и стремится защитить от негативных последствий.

Сейчас появилось и очень часто упоминается понятие английское слово abuse — абьюз, которое означает плохое обращение с кем-то, его притеснение, использование против его желания, причинение вреда. Различают физический, сексуальный и психологический абьюз. Абьюз включает в себя широкий спектр, начиная от неодобрения и бестактности, не говоря уже об оскорблении или издевательстве, и заканчивая крайним физическим и сексуальным насилие. Желание выслушивать оскорбления, не имея возможности ответить на них или прекратить их, также следует рассматривать как абьюз.

Главной причиной совершения психологического насилия является стремление к власти и контролю над другими людьми. Но эта причина не единственная. Общее свойство насильников - склонность к оправданию насилия и агрессии (я был расстроен/болен/не в себе/спровоцирован), внезапные и резкие перепады настроения (вспыльчивость/неконтролируемость), повышенная подозрительность и склонность к ревности, желание манипулировать жизнями людей, их судьбами и возникшими ситуациями, попытки подчинения, открытое неприятие, также расстройства личности.

Иногда бывает трудно различить, где дружеское постоянное советование чего-либо, а где издевательство и обесценивание личных ценностей, а где простое замахивание, воспринятое как тяжелейшее оскорбление и насилие.

К сожалению, на данное время нет единого подхода к проблеме психологического насилия над личностью. Оно есть и всегда было. Большинство работ по теме психологического насилия разделяются по характеру социальной среды, в которой совершается психологическое насилие. Такой средой может выступать как семейное насилие и институциональное насилие. Семейное насилие включает в себя как детско-родительские отношения, супружеские отношения, межпоколенные отношения. Психическое насилие наиболее распространенное форма воздействия на человека.

Литература.

1. Баратов Ш.Р, Д.Ш. Баратова, М.Н. Усманова. Психологическая служба образования: от теории к практике. - Бухара, 2017. - 196 с.
2. Егоров А.Ю., Фрейдман О.Г. Психологическое насилие и развитие личности. - СПб. 2003, с.68

3. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. - М., 1979.
4. Киреев Г.Н. Сущность насилия. - М., 1990.
5. Печчеи А. Человеческие качества. - М.: Процесс, 1985.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ИЗМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

Гафаров Шавкат Усманович
(г.Бухара, Узбекистан)

Одной из основных задач психологии здоровья является изучение различных видов факторов, определяющих состояние здоровья человека, а также мотивационных и ситуативных переменных, имеющих прогностическую значимость в формировании здоровьесберегающего поведения. Мотивационные параметры через осознанные намерения (например, заняться спортом, ограничить употребление сладкого, бросить курить и т.п.) обеспечивают связанное со здоровьем поведение, ситуационные стимулы актуализируют соответствующие поведенческие паттерны. Прогностический анализ позволяет как определить «группы риска», таки спроектировать вероятностные механизмы действия тех или иных факторов изменения здоровья [3], конечно с определенной долей погрешности, поскольку многое в поведении, связанном со здоровьем, не требует осознанного принятия решения или не поддается законам рациональности.

Выделяют предиспозиционные факторы изменения здоровья, факторы-триггеры (факторы катализации), факторы хронификациии буферные факторы, с которыми связано снижение вероятности отрицательных последствий. Предиспозиционным относятся те психологические, социальные и поведенческие переменные, которые не связаны непосредственно с ухудшением здоровья, или началом заболевания, или его обострением, нопозволяющиеотнести людей с определенными характеристиками к группе риска. К числу психологических предиспозиционных факторов относятся эмоционально-личностные особенности человека. Основная ценность факторов этой группы практическая – они указывают на риск ухудшения здоровья, причем часто на риск неспецифический.

Факторы-триггеры (факторы катализации). К этой группе относятся как факторы, являющиеся причиной или одной из причин развития заболевания, так и факторы, участвующие в актуализации определенных последствий. Основными психологическими и социально-психологическими триггерами заболеваний считаются стресс (в том числе, в межличностных отношениях, вызванный социальной ситуацией и т.п.) и психотравмирующие переживания. При этом корректнее говорить о стрессе как триггере, «запустившем» патологический процесс, не как о причине болезни.

Факторам хронификации нарушений здоровья относятся психологические, социальные и поведенческие параметры, не связанные с началом или обострением заболевания, но способствующие дальнейшему ухудшению здоровья и переходу заболевания в хроническую форму. За большинством выявленных в психологии здоровья факторов хронификации предполагается единый механизм «порочного круга». В целом, к психологическим факторам хронификации относятся тревога и страхи в отношении заболевания, внимание человека к своей болезни и проявлениям заболевания, мысли и убеждения о болезни, ее возникновении, течении и лечении (в том числе, ошибочная интерпретация симптомов). Факторам-буферам относятся факторы, препятствующие ухудшению здоровья, развитию или хронификации заболевания, способствующие успешному совладанию с болезнью, повышению качества жизни и психологического благополучия. В качестве механизма действия таких факторов обычно рассматриваются буферные модерирующие действия в отношении стрессоров и развития стресса как состояния:

– это оценка ситуации как менее угрожающей, а собственных возможностей совладания с ней-как достаточных;

– это применение более эффективных способов совладания с уже переживаемым стрессом. [1]

Психологическим факторам-буферам, как правило, относят представления человека о себе, мире и отношениях с ним, иными словами, сформированную Я-концепцию и устойчивое мировоззрение. Наиболее характерные примеры чувство связности как общая ориентация личности, связанная с тем, в какой степени человек испытывает проникающее во все сферы жизни, устойчивое, но динамическое чувство; оптимизм; жизнестойкость; самоэффективность.

Обращает на себя внимание тот факт, что описанные факторы изменения здоровья и особенно механизмы их действия апеллируют к эмоциональной сфере человека: на уровне эмоционального отражения, номинации его результатов в сознании, рефлексии эмоциональных переживаний, эмоциональной саморегуляции, оценке эмоциональных проявлений со стороны социального окружения и воздействия на них.

Понимание человеком собственных эмоциональных переживаний и переживаний других людей, способность регулировать свои эмоциональные состояния, контролировать их внешние проявления, влиять на интенсивность эмоций и актуализировать те или иные эмоции в ситуациях взаимодействия лежат в основе эмоциональной компетентности личности. Механизмы формирования и реализации эмоциональной компетентности (рефлексия, эмпатия, саморегуляция, регуляция отношений) одновременно являются и механизмами эффективной психической адаптации человека, в том числе и в кризисных ситуациях. Таким образом, эмоциональная компетентность может рассматриваться и в качестве психологического критерия здоровья личности и в качестве его ресурсной составляющей.

Нами было проведено исследование уровня сформированности эмоциональных компетенций в группах испытуемых с различными признаками психологического нездоровья: с высокими показателями невротизации, с признаками формирования киберкоммуникативной зависимости, с эссенциальной гипертонией, относящейся по этиологии и патогенезу к психосоматическим расстройствам. Эмоциональные компетенции определялись с помощью комплекса психодиагностических методик: методики определения эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д.В. Люсина, опросника «Дифференциальный тест рефлексии» Леонтьева Д. А. Соавторами, опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой, методики определения уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

Таким образом, исследование уровня сформированности эмоциональных компетенций в группах испытуемых с различными признаками психологического нездоровья (с высокими показателями невротизации, с признаками формирования киберкоммуникативной зависимости, эссенциальной гипертонией) позволяет рассматривать эмоциональную компетентность личности в системе психологических факторов изменения здоровья и на уровне предиспозиций (например, недостаточная осознанность и рефлексия собственных эмоциональных проявлений приводят к формированию «очагов эмоциональной напряженности» и запускают поведенческие паттерны психосоматического круга, аддиктивные механизмы, повышают уровень невротизации); и на уровне катализации (трудности отражения эмоциональных состояний других людей и их учета в собственных поведенческих стратегиях через нарушения в межличностных коммуникациях повышают уровень социального стрессирования, выступающего неспецифическим триггером изменений состояния здоровья); и на уровне хронификации (нерационализированные тревога и страхи в отношении заболевания способствуют его переходу в хроническую форму); и на уровне буферной модерации (формирование конкретных компетенций в эмоциональной регуляции поведения и деятельности и в сфере межличностных взаимодействий может рассматриваться в качестве ресурсных факторов психологического здоровья).

Литература.

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. - СПб.: Речь, 2004. 165 с.
2. Antonovsky A. The Life Cycle, Mental Health and the Sense of Coherence // Israel Journal of Psychiatry. 1985. 22(4). P. 273-280.
3. Leventhal H., Mora P. A. Predicting outcomes or modeling process? Commentary on the Health Action Process Approach // Applied Psychology: An International Review. 2008. 57(1). P. 51-65.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПОКОЛЕНИЯ «Z»

Далимова Нилуфар Мелибаевна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Поколение, родившееся на рубеже веков (конец 1990-х гг.), американцы У.Штраус и Н.Хоув назвали поколением Z, или Homeland Generation, Homelanders, что означает лишь то, что это дети цифровых технологий, сидящие дома за компьютером – закономерным продуктом глобализации и постмодернизма.

На сегодняшний день особый интерес для государственной политики как раз представляет поколение XXI века, или поколение Z, так как они - будущее нашей страны. Их уникальность проявляется уже сейчас несмотря на то, что на данный момент они еще дети. Все чаще учителя и родители говорят: "Они другие". Это проявляется в образе мышления поколения Z, установках, способе общения, отношении к событиям в мире и ожиданиях от будущего. Практика показывает, что к ним нужен иной подход, те механизмы воспитания или преподнесения нового материала в учебных заведениях, что работали лет 10-15 назад, уже не имеют такого эффекта.

Значимыми событиями для данного поколения стали развал СССР, военные и национальные конфликты, теракты, развитие интернета, появление мобильных телефонов, распространение новых

вирусов, атипичной пневмонии. Анализируя особенности этого поколения, основанного на факте локализации его представителей в рамках единого (общего) исторического временного контекста, исследователи обнаруживают целый ряд вполне оптимистичных прогнозных сценариев его развития. В частности, в своих выводах о том, что подавляющее большинство представителей поколения Z в профессиональном отношении будут более научно ориентированными на инженерно-технологическую проблематику, робототехнологии, а также – вследствие своей внутренней концентрированности – на искусство, будут вести здоровый образ жизни, иметь выраженные кулинарные способности, отличаться от своих родителей большей экономией и бережливостью[1]. На социализацию поколения Z большое влияние оказали: технический прогресс и последовавший за ним дефицит живого общения, крупнейшие геополитические события XXI века – от экономических кризисов до политических, популярная детоцентричная модель воспитания, которая ставит ребенка превыше всего, окружающие сообщения СМИ, которые развили у современного поколения иммунитет к рекламе. Поколению Z свойственны: приоритет сетевого общения, иммунитет к рекламе, космополитическое сознание, терпимость и спокойствие, синдром дефицита внимания, клиповое сознание, стремление получить максимум информации в короткий срок. Также детоцентризм оборачивается для поколения Z избалованностью и - как бы парадоксально это не было – отстраненностью в семейных отношениях. Занятые построением карьеры, родители предпочитают «откупиться» дорогими гаджетами, тем самым провоцируя у детей зависимость от виртуальной реальности. Воспитываясь в таких условиях, подрастающие поколение имеют выраженную установку на индивидуализм – в первую очередь своей целью в жизни они видят личный успех и самореализацию. Наблюдается стремление сначала получить хорошее образование, работу, достичь финансовой стабильности и только потом завести семью. Из главных стремлений и целей вытекают и основные страхи поколения – их беспокоит сдача экзаменов и последующее поступление в ВУЗ, популярность в Интернете, возможность не оправдать ожиданий старших, а также взаимоотношения с окружающими и собственная нерешительность. В сумме данные факторы поспособствовали формированию у поколения Z свои психологические особенности, способах обработки информации, отношениях с родителями, фрустрациях, ожиданиях от будущего и жизненных ориентирах. В современном мире такие возможности необходимы: время диктует новые условия и требуются новые подходы к молодежи, которые бы соответствовали их особенностям мировоззрения и ценностным ориентациям. Для поколения Z на самом деле виртуальный мир является неотъемлемой частью реальности, им проще узнавать что-то новое и делиться своими переживаниями в Сети. Но стоит подчеркнуть, что поколение Z хоть и называют "цифровым", для его представителей ни в коем случае не теряет ценность живое общение и реальный мир. Можно даже сказать, что в некоторой степени объем коммуникаций у современного поколения по сравнению с предыдущими увеличился - теперь к живому общению прибавилось виртуальное и можно быть "на связи" все 24 часа в сутки. Однако, несмотря на большие возможности для коммуникаций, у поколения Z отмечается тенденция к интровертивному поведению, что подмечают как педагоги с родителями, так и сами подростки. Проведя большую часть детства под опекой старших или в компании гаджетов, представители поколения Z плохо усвоили навыки живого общения, решения конфликтов – поведения в тех ситуациях, где необходимо уметь правильно выразить свои эмоции или проявить решительность, инициативу. Это поколение - уникальные дети с особенным мировоззрением, но они также, как и многие другие подростки, нуждаются в поддержке. Следует признать, что поколение Z – другие и к ним нужен современный подход. Необходимо разработать методики воспитания и работы с поколением Z, которые будут учитывать их особенности восприятия и анализа информации, поспособствуют формированию у них позитивных установок на будущее.

Надо сказать, что черты и ценностные ориентиры не только поколения Z, но и предыдущих поколений, формировались преимущественно за счет четырёх основных факторов: большие события, модель воспитания, окружающие информационные сообщения и дефицит (ценностью становится то, чего было лишено поколение в детстве). Влияние глобализации сказалось и на сфере интересов поколения Z: из-за многообразия и быстротечности трендов у молодых людей нет устойчивых предпочтений; отсутствуют субкультуры, так как они не успевают сформироваться; в мире социальных сетей, где каждый считает себя индивидуальностью, среди представителей поколения Z наблюдается тенденция к аутизации (сокращается количество живого общения, заменяясь виртуальным). Также отмечается, что у поколения Z не выражен конфликт отцов и детей, они довольно консервативны. Возможно, это стало следствием того, что эти дети были воспитаны в гиперопеке и во многом переняли взгляды своих родителей и даже бабушек и дедушек. Стоит отметить, что сейчас родители не стремятся ставить себя выше ребёнка, а пытаются стать ему другом и выстраивают с ним партнерские отношения. Гиперопека формирует страх не оправдать ожидания родителей, из-за этого молодые люди боятся сделать неправильный выбор, ведь в их представлении необходимо выбрать только

[1] Шамис Е. В каких условиях растет поколение Милениум и Z и что станет их ценностями [Электронный ресурс] // Теория поколений в России. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki

один путь и только один раз. В таких обстоятельствах, обилие дорог и возможностей становятся для них проблемой, а свобода выбора оказывается ограничением.

В то же время различия ценностных предпочтений, обнаруживаемые между возрастными группами, связаны, очевидно, не только с собственно возрастными, но и с межпоколенными особенностями. При этом, согласно известной «теории межгенерационной перемены ценностей» R. Inglehart, данные различия обусловлены спецификой социально-экономического положения возрастных когорт в период становления их системы ценностных ориентаций[1]. В социальной психологии само выделение тех или иных поколений основывается на отличиях в системе ценностей, которые разделяет значительная часть родившихся определенный исторический период[2]. Сегодня является общепризнанным, что ценностные различия между поколениями формируются под влиянием социокультурной среды, нормы и ценности которой, в свою очередь, подвергаются существенным изменениям с течением времени[3].

По мнению У.Штрауса и Н.Хоува, так называемый «конфликт поколений» определяется тем, что каждое новое поколение имеет иную шкалу ценностей и, соответственно, обнаруживает реализуемые в поведении особенности отношения к семейной жизни, карьере, мобильности и т.п. В основе разработанной ими теории поколений лежит представление о том, что основные фазы жизненного цикла человека (детство, молодость, средний возраст, старость) могут в зависимости от года рождения совпадать с той или иной фазой цикла общественно-исторического развития (подъем, пробуждение, спад или кризис). Социально-экономические, политические и культурные факторы, характерные для той «социальной эры», на которую пришелся период детства, определяют модель воспитания, формирующую систему ценностных ориентаций нового поколения. При этом под поколением понимается совокупность всех родившихся во временной промежуток, соответствующий конкретной фазе исторического цикла и охватывающий период продолжительностью приблизительно в 20 лет. Согласно У.Штрауса и Н.Хоува, текущий исторический цикл «миллениума» начался в 1943 г. и включает в себя четыре фазы, которым соответствуют поколения, названные ими «беби-бумеры», «X», «Y» и «Z»[4].

Исходя, из вышеизложенного можно сказать, что изучения ценностных ориентации нынешнего поколения актуальная тема. Вообще то, система ценностных ориентаций личности имеет динамический характер, подвергаясь изменениям на протяжении всей жизни человека.

Ценностные ориентации человека определяют его мировоззрение и поведение, цель и смысл жизни. Знание ценностной ориентации учащейся молодежи позволяет не просто констатировать их, но и предложить рекомендации по закреплению одних ценностей и направленных в русло гуманизма, других.

В настоящее время узбекское общество быстро меняется, меняются и ценности молодежи. Для того, чтобы узнать ценности молодёжи в середине 2019 года был проведен репрезентативный опрос молодых узбекистанцев в возрасте от 14 до 23 лет, а также дополнительные опросы методом фокус-группы. Молодым людям раздали анкету, от них требовалось – расположить значения, указанные в анкете, в порядке важности для них.

Результаты были следующими:

- здоровье (71.6%);
- семья (64.6%);
- честность (46.2);
- нравственность (37.2%);
- закон (35.6%)
- межчеловеческие интересы (12.9;)
- интересы общество (11.8%);
- деньги (11.7%);
- личный интерес (11.1%)%
- личная свобода (9.4%).

Результаты анкетирования показали, что главными являются такие ценности, как здоровье (71,6 %), семья (64,6 %), честность (46,2%). И действительно, на сегодняшний день для всех актуальным источником смыслообразования является здоровье. Это самая динамичная ценность, которая ими рассматривается, как условие удовлетворения всех важнейших потребностей. Наиболее важные общечеловеческие ценности являются семья и честность. Это можно объяснить тем, что в результате социальных изменений, когда крах многих форм социальных отношений в семье может быть особенно привлекательным в место представляет собой оазис спокойствия и благополучия. При этом значи-

[1] Inglehart, R. & Welzel, C. (2005) Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. Cambridge: Cambridge University Press.

[2] Glotov, M.B. (2011) Pokolenie kak kategoria sotsiologii [Generation as a category of sociology]. Moscow: Logos.

[3] Noble, S.M. & Schewe, C.D. (2003) Cohort segmentation: an exploration of its validity. Journal of Business Research. 56(12). pp. 979–987. Twenge, J.M. & Campbell, S.M. (2011) Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. IEEE Engineering Management Review. 39(2). pp. 72–84.

[4] Howe, N. & Strauss, W. (2007) The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve. Harvard Business Review. 85(7-8). pp. 47–52. PMID: 17642125

тельную роль имеют межпоколенные семейные связи. Эти связи являются крепкими в том случае, когда происходит обмен помощью в какой-либо форме между поколениями. Со стороны старшего поколения — это участие в воспитании внуков, зачастую материальная помощь членам своей семьи, помощь и работа по дому. Со стороны молодежи — это проявление заботы к старшим членам семьи. Важность семьи для опрошенных выражается в количестве граждан, имеющих семейные связи.

В заключении, необходимо подчеркнуть, что изменение ценностных приоритетов современного общества в реальной и виртуальной среде на всех уровнях взаимодействия является уже свершившимся фактом, который подлежит изучению и осмыслению. Одновременно с этим, необходимо обновление существующих, т.е. приведение их в соответствие с новыми реалиями цифрового общества, а также формирование новых.

Литература.

1. Шамис Е. В каких условиях растет поколение Милениум и Z и что станет их ценностями [Электронный ресурс] //Теория поколений в России. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki
2. Пищик В.И. Определение понятия «коллективизм / индивидуализм» // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 30–36.
3. Inglehart, R. & Welzel, C. (2005) Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Glotov, M.B. (2011) Pokolenie kak kategoria sotsiologii [Generation as a category of sociology]. Moscow: Logos.
5. Noble, S.M. & Schewe, C.D. (2003) Cohort segmentation: an exploration of its validity. Journal of Business Research. 56(12). pp. 979–987.
6. Howe, N. & Strauss, W. (2007) The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve. Harvard Business Review. 85(7-8). pp. 47–52. PMID: 17642125

СТРАТЕГИЯ РЕФОРМЫ В ОБЩЕСТВЕ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ, ДУХОВНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

Джабборов Хазрат Хусенович
(г.Ташкент, Узбекистан)

С первых дней независимости в нашей стране изучаются социально-политический, психологический климат (психическая устойчивость или нестабильность), психологическая безопасность и духовная устойчивость, а также психологические, духовно-педагогические средства, формы и факторы формирования у людей сильного идеологического иммунитета против глобальных деструктивных идеологий. Кроме того, в этом плане наше государство является примером для мирового сообщества по принципу «Просвещения и религиозной терпимости» [1], то есть борьбы с невежеством и просвещением.

В этом смысле в нынешней сложной и опасной идеологической, идеологической и информационной борьбе в нашей стране повышение уровня идеологического иммунитета к различным внутренним и внешним, явным и скрытым угрозам, изучение психологических и духовных факторов защиты нашей молодежи от различных идеологических атак. Принятие Постановлений Президента Республики Узбекистан [2], направленных на повышение чувства причастности к происходящим вокруг нас событиям, независимости нашей страны, последовательной борьбы с агрессией, которая угрожает нашей мирной жизни, также свидетельствует о значимости этого вопроса в обществе.

В статье описывается состояние здоровья социально-духовной среды общества, обеспечивается научно обоснованный мониторинг эффективности адвокационной работы на основе индекса уровней и ситуации, организация социологических и психологических исследований, идеологический иммунитет («информационная сортировка», «защита от негативной информации»). , «антикоррупционные функции» и «функции самоуправления»), здоровое мировоззрение, включая навыки чтения, культуру рационального использования Интернета, информационные и коммуникационные технологии, научный и практический анализ и оценку внутренних и внешних угроз, социальных помогает определить приоритеты для улучшения духовной среды [3: 140].

В нынешний сложный и опасный период обострения идеологической, идеологической и информационной борьбы важно поднять духовно-просветительскую работу на новый уровень, защитить нашу молодежь от различных идеологических атак, сформировать сознательное отношение к жизни.

Принимая это во внимание, Республика Узбекистан В Стратегии действий по развитию на 2017-2021 годы Президент Республики Узбекистан от 28 июля 2017 года «О повышении эффективности духовно-просветительской работы и выводе развития отрасли на новый уровень» № № ПҚ-3160 и 3 мая 2019 года «О повышении эффективности духовно-воспитательной работы» Постановление № ПҚ-4307 «О мерах по всестороннему и глубокому освещению сложных геополитических и идеологических процессов, происходящих в мире, терроризма, религиозного экстремизма, фанатизма, сепаратизма, торговли людьми,« массовой культуры », незаконного оборота наркотиков и т. Д. разработать и реализовать комплексную систему мер, направленных на эффективную идеологическую борьбу с другими внешними угрозами, устранение внутренних угроз устойчивому развитию нашего общества - безразличие к судьбе народа, местничество, трайбализм, семейные ценности и пренебрежение к молодежи; Особое внимание уделяется внедрению взвешенного, целенаправленного и содержательного подхода к адвокатуре с учетом территориальных, профессиональных и возрастных характеристик населения. [4]

Тем не менее, важно повысить чувство причастности к происходящим вокруг нас событиям, бороться с агрессией, угрожающей независимости нашей страны, нашей мирной жизни, внедрить новаторский подход к этому процессу, определить социально-духовную среду в обществе и методологию адресной медицинской помощи. недоступно. Не разработаны рекомендации для адресной и адресной адвокации с целью решения социальных, экономических и психологических проблем.

Организационная работа системы изучения социально-эмоционального состояния общества на уровне домохозяйство-микрорайон-район-регион, методы выявления проблем и диагностики целевой системы здравоохранения, эффективность работы по улучшению и стабилизации социально-духовной среды, современные информационно-коммуникационные технологии. формы использования инструментов, укрепление идеологического иммунитета населения, инновационные методы, разработка механизма реализации научных и практических программ.

Поэтому сегодня очень важно определить состояние социально-духовной среды в обществе, выявить психологические, духовные факторы целевой реабилитации и разработать комплексную методологическую базу по этому вопросу.

По мировому опыту разработаны комплексные методологические основы и карты для улучшения социально-духовной, идеологической и психологической среды.

В частности, социальная карта Вардана Багдасаряна «Информационно-психологические войны против России в форме свободы слова» (2014). На карте обозначены области, в которых свобода слова является приоритетом, и исследуется характер информационных и психологических войн против России в форме свободы слова.

Карта угроз этнорелигиоза Б.М. Ремизовой (2013) собирает данные об изучении таких угроз, как сепаратизм, нигилизм, радикализм, религиозный экстремизм, которые растут в регионах как текущая тревожная тенденция, и организует целенаправленную и целенаправленную пропагандистскую деятельность.

Разнообразная идеологическая борьба, начавшаяся во втором десятилетии XXI века, и сделанные из них выводы свидетельствуют о необходимости проведения серьезной работы в социально-духовной, идеологической и психологической сферах, имеющей прочную научную и практическую основу.

В этом смысле в методике определения состояния социально-духовной среды в обществе и целевой реабилитации:

- показатели социально-духовного и психологического состояния окружающей среды (хорошее, неудовлетворительное, удовлетворительное) классифицируются и отражаются в четких измерениях;
- будут разработаны формы использования современных информационно-коммуникационных средств в систематическом мониторинге и анализе социально-духовного и психологического климата в регионах на бытовом, микрорайонном, районном и региональном уровнях;
- результаты анализа визуализируются, отражаются в портрете социально-духовной и психологической среды (внешний вид, ландшафт) по принципу квартиры, микрорайона, района, района;
- рекомендации по осуществлению адресной и адресной адвокации, направленной на преодоление социальных, экономических и психологических проблем. Используются такие психологические законы, как «вертер», «имитация», «установление», «стереотип», «мотивация»; На основе аналитических данных будут разработаны конкретные адресные и адресные предложения и рекомендации, направленные на устранение угроз.
- механизмы создания эффективных психологических и инновационных методов, направленных на укрепление идеологического иммунитета населения, реализацию научных и практических программ.

В результате социально-духовная среда и психологический климат в регионах приобретают четкое измерение и направление. Объективно отражена динамика эффективности реальной работы, проводимой в этом направлении.

На основании диагностики социально-духовной среды и психологического климата в регионах будут разработаны и внедрены рекомендации по целевому улучшению соответствующей социально-духовной и психологической среды. Завершая наше исследование, при разработке основ методики определения социально-духовной среды и психологического климата в обществе и методики адресной реабилитации:

- появится возможность провести систематическое исследование социально-духовного и психологического климата в регионах (квартире, микрорайоне, районе, области) и провести целенаправленную профилактическую реабилитацию;
- онлайн-подход к выявлению социально-духовной среды и психологического климата и целенаправленному оздоровлению (электронное мобильное приложение таких методов, как интервью, социальные опросы, контент-анализ и наблюдение) позволяет сэкономить на командировках, проводимых нерелевантными организациями для изучения проблем населения;
- будет возможность повысить квалификацию персонала за счет гарантированного обмена информацией с удаленными офисами и рассылки информационных материалов для дистанционного обучения;
- появится возможность следить за социально-духовным и психологическим климатом в стране, отслеживать и анализировать тенденции;
- взаимодействие государственных и общественных организаций будет налажено для улучшения социально-духовной и психологической среды в обществе, для повышения духовного и просветительского мировоззрения населения, изучения проблем молодежи.

Литература.

1. Выступление Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева на 72-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН 19 сентября 2017 года.
2. ПҚ-3160 Президента Республики Узбекистан от 28 июля 2017 года «О повышении эффективности духовно-просветительской работы и выводе отрасли на новый уровень» и ПҚ-4307 от 3 мая 2019 года «О дополнительных мерах по повышению эффективности духовно-воспитательной работы».
3. Джабборов Х. Психологические факторы формирования идеологического иммунитета у подростков..... диссертация. - 2019.- с.140.
4. Указ Президента Республики Узбекистан от 8 апреля 2019 года Ф-5465 «О мерах по разработке концепции развития национальной идеи на новом этапе развития Узбекистана».

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Джураев Ташпулат Сахиевич
(г.Термез, Узбекистан)

Современной науке все чаще рассматривается вопрос о влиянии современных изобретений на человека. Наиболее используемыми человеком являются компьютеры, мобильные телефоны, сети интернет и различные гаджеты.

Последнее время люди всё больше времени тратят на бессмысленное времяпрепровождение в социальных сетях. Но такое проведение досуга негативно сказывается на здоровье человека. Обилие информации раздражает нашу психику, и сон становится более беспокойным, а на утро появляется ощущение, что мы недостаточно хорошо отдохнули.

Еще одна печальная тенденция заключается в том, что современный человек вытесняет реальное общение виртуальным, утрачивая способность поддерживать разговор при общении с глазу на глаз. Общение в виртуальном режиме подразумевает несоблюдение правил грамматики и пунктуации, составление максимально простых предложений, использование чрезвычайно бедного словарного запаса, замену эмоций смайликами - все это негативно отражается на реальном общении. Кроме того, человек словно прячется за своим виртуальным образом, теряя способности к самопрезентации в реальном мире. Так, в сети Интернет любой человек, может выдавать себя за кого угодно, а в действительности являться простым закомплексованным человеком. Большую угрозу интернет представляет для младшего поколения – детей и подростков.

Подростковом возрасте происходит становление личности ребенка, которое отмечается качественными изменениями. Поэтому подростки наиболее склонны к развитию и формированию у них интернет-зависимости. [2] Актуальность исследования интернет-зависимости у подростков на сего-

дняшний день стоит остро, так как этот возраст наиболее подвержен различным отклонениям в поведении.

Обсуждение данного феномена началось не так давно. Термин Internet-addiction («интернет-аддикция» или «интернет-зависимость») появился в 1996 году. Его предложил американский психолог доктор Айвен Голдберг для описания неоправданно долгого, возможно патологического, пребывания в интернете. Наиболее подробно проблему интернет-зависимости исследовала профессор психологии Питербургского университета, доктор Кимберли Янг, автор книги «Пойманные в Сеть». Она выделила две группы интернет-зависимых — это помешанные на общении и помешанные на информации.

Это проблема интернет-зависимости изучается только несколько последних десятилетий. Так, А.Е.Войскунским были разработаны собственные критерии данной зависимости. В. Д. Менделевич выделил типы интернет-зависимых личностей. В. А. Лоскутовой были изучены культурные особенности у пользователей русскоязычного интернета. А.Е.Жичкиной, А.Ю.Егоровым, Н.А.Кузнецовой, Е.А.Петровой, И.В.Чудовой были исследованы особенности личности интернет-зависимых пользователей. Однако, психологические характеристики личности интернет-зависимых людей, а также наиболее эффективные направления профилактики интернет-зависимости исследованы недостаточно. [3]

Ребенок, став подростком, обнаруживает неподготовленность управлять собственным бурным развитием, своими переживаниями. Сами по себе эти переживания не являются причиной отклонений в поведении. Отклонения в поведении подростка появляются в результате ошибок, допущенных родителями в воспитательной работе из-за незнания или игнорирования ими возрастных особенностей подростков. Когда подростки встречаются с проблемами разного рода в реальном мире, им хочется убежать от них. И здесь они находят выход – виртуальный мир. [7]

Ученые выделили причины того, почему для подростков так привлекательно такое странное и необычное место, как киберпространство. К ним относятся: идентификация; интимность и принадлежность; сепарация от родителей и семьи; избавление от фрустрации. То есть мы можем говорить о том, что в сети интернет подросткам проще найти себя и удовлетворить некоторые свои потребности. [3]

По нашему мнению, одной из главных потребностей в подростковом возрасте является потребность в коммуникации, принятие сверстниками, завоевание авторитета. Поэтому у подрастающего поколения следует формировать положительную мотивацию, развитую коммуникабельность и волевые черты его поведения. На основании этого, можно предполагать, что если подростки не будут испытывать проблем в коммуникативной, эмоционально-волевой и мотивационной сферах, то и уровень подверженности интернет-зависимости будет низок.

Нами было проведено исследование в 2015–2016 гг., в котором приняли участие 40 учеников 8–9-х классов, мальчики и девочки в возрасте от 13 до 15 лет. Из них было сформировано две группы: контрольная и экспериментальная.

По результатам проведенного исследования, мы сделали вывод о том, что в контрольной группе находятся подростки, которые являются достаточно коммуникативными, имеют среднюю силу воли, приступая к выполнению какого-либо задания, они заранее не настраивают себя на положительный или отрицательный результат. Можно сказать, что такие подростки редко сталкиваются с проблемами, уход от которых они могли бы найти в виртуальном пространстве. Поэтому подростки в контрольной группе имеют низкий уровень подверженности интернет-зависимости. А вот исследование экспериментальной группы, показало, что в данной группе имеется достаточное количество подростков, которые могут легко поддаться интернет-зависимости, так как у них существуют некоторые проблемы в коммуникативной, эмоционально-волевой и мотивационной сферах.

Учитывая полученные результаты, мы решили разработать профилактические мероприятия по предупреждению и профилактике интернет-зависимости в подростковом возрасте.

Психолого-педагогическая профилактика — это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей. Осуществляется на фоне общей гуманизации педагогического процесса. Успешность системы связана, прежде всего, со всеми субъектами педагогического процесса

Психолого-педагогическая профилактика осуществляется школьным педагогом-психологом. В своей деятельности он использует различные формы и методы, проводя работу по разнообразным направлениям.

Изучив научную психолого-педагогическую литературу, мы выделили несколько типов мероприятий, которые проводятся в целях профилактики интернет-зависимости:

1) нейтрализующие; 2) компенсирующие; 3) предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих интернет-зависимости; 4) устраняющие эти обстоятельства; 5) контролирующие проводимую профилактическую работу и её результаты.

Ученые выделяют такие профилактические формы работы, как групповая работа с подростками вне занятий; 2) организации занятий (игровые уроки, социальные опытные тренинги в процессе занятий); 3) соучастие и творческое представление в социальной жизни школы (поездки и экскурсии с участием всего класса, праздники, отдых в загородных лагерях); 4) работа с родителями; 5) консуль-

тирование; 6) работа с организациями, планирование работы, сотрудничество в вопросах школьной политики; 7) научное обоснование, сопровождение и оценивание.

В процессе психолого-педагогической профилактики интернет-зависимости используются разнообразные методы, формы, приемы профилактики. При осуществлении профилактической деятельности в системе образования стоит учитывать различные составляющие, которые будут воздействовать на эмоционально-волевую, коммуникативную и мотивационную сферу личности подростков.

Учитывая вышеуказанные факторы, нами была разработана и внедрена программа по предупреждению и профилактике интернет-зависимости в подростковом возрасте. Целью программы стало: предупредить формирование интернет-зависимости среди подростков путем пропаганды здорового образа жизни, формирования «антизависимых» установок, развития социального взаимодействия со своими сверстниками, изменения ценностного отношения подростков к данной проблеме и формирования личной ответственности за свое поведение. Для эффективности внедрения программы были проведены комплексные занятия, которые включали работу с подростками и их родителями.

Данная программа включала в себя 5 блоков: 1) вводный (Родительское собрание «Подросток и компьютер. Опасная грань», Тематическая беседа с подростками «Компьютер: за и против», Кинолекторий «Посмотри на мир вокруг»); 2) коммуникативный (занятия, направленные на развитие коммуникативных качеств); 3) эмоционально-волевой (занятия, воздействующие на эмоционально-волевую сферу подростка, воспитывающие волевые качества); 4) мотивационный (занятия, направленные на работу с мотивационной сферой, выработка умений правильно ставить цели, создавать планы); 5) заключительный (подведение итогов работы)

Данная программа составлена с учетом возрастных характеристик подростков и направлена на работу с коммуникативной, эмоционально-волевой, мотивационной сферами личности подростка в тесной взаимосвязи с профилактикой интернет-зависимости. Данная программа была реализована в экспериментальной группе.

Повторное исследование показало, что разработанная нами программа, оказалась эффективной, дала положительные результаты и способствовала уменьшению количества подростков, легко поддающихся интернет-зависимости, так как показатели экспериментальной группы по всем методикам улучшились.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что психолого-педагогическая профилактика интернет-зависимости у подростков представляет собой комплексный процесс развития психолого-педагогических характеристик личности, обеспечивающих ее устойчивость к зависимому поведению с формированием навыков здорового образа жизни для предупреждения развития и прогрессирования зависимости.

Литература.

1. Борытко Н. М. Досуг в пространстве воспитания // Внешкольник. 2002. № 6.
2. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал. 2004. 25. С. 41-62.
3. Дрепа М. И. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента // Вестник ТГПУ. 2009. №4.
4. Жичкина А. Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. - М.: Дашков и Ко, 2006. 117 с.
5. Куртышева М. Как сохранить психологическое здоровье детей. - СПб.: Питер, 2007. 252 с.
6. Никитина Н. И., Глухова М. Р. Методика и технология работы социального педагога. -М., 2005. 86 с.
7. Носов Н. А. Виртуальная психология. -М.: Аграф, 2000. 432 с.

ФЕНОМЕНЫ ВИНЫ И СТЫДА КАК РЕГУЛЯТОРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Джуракулова Дилфуза Фархадовна
(г. Самарканд. Узбекистан)

Чувство вины и стыда привлекают интерес нескольких дисциплин, таких как теология, философия, психология и психоанализ, а также являются общей темой литературы. Это могут быть незначительные повседневные переживания или серьезные психологические ограничения, препятствующие возможности жить полезной жизнью.

В процессе регуляции социального поведения человека в таких сложных социальных системах, как общество, культура существенную роль играют вина и стыд. Вина и стыд – психические явления, которые относятся исключительно к сфере социальных эмоций. Их источником и движущей силой

является человек в процессе социализации. Значимая роль вины и стыда в социальной психологии обусловлена не столько социальным происхождением, сколько воздействиями, оказываемыми на отношения индивидов и целых групп людей.

В психологии стыд и вина часто обсуждаются вместе, анализируя их сходства и различия, а также их возможную взаимосвязь. Одно из утверждений состояло в том, что они являются различными выражениями того, что следует считать одним и тем же эффектом, что вина — это своего рода моральный стыд (Tomkins 1963; Izard 1977). Некоторые исследователи относятся к ним как к схожим эмоциям и утверждают, что оба они связаны с восприятием себя как причинного агента (Fridjaetal. 1989; Roseman 1984; SmithandEllsworth 1985). Боль, напряжение и возбуждение были представлены как общие признаки (Wickeretal. 1983), и отмечается, что они оба являются дисфорическими чувствами, которые включают отрицательную самооценку (Niedenthaletal. 1994)

В общем, вина связана с действиями человека с точки зрения нарушения границ или нарушения правил, в то время как стыд связан с негативной оценкой самости. Было отмечено, что ситуации, вызывающие стыд и чувство вины, часто одинаковы, но в остальном они являются разными явлениями опыта. Еще одно предположение заключается в том, что стыд является сильной и более неспособной эмоцией, чем чувство вины (Lewis 1971; Lynd1958; Wickeret al.1983). Кроме того, эти два явления вовлекают других людей принципиально различными способами (DeRivera 1977; Rawls 1963). Стыд влечет за собой более очевидное чувство негативного самоприкосновения по отношению к другим (Льюис, 1971). Связь стыда с самим собой подчеркивает элемент желания скрыть себя, и некоторые авторы отмечают, что, стыдясь, человек отказывается от своей личности в пользу другого человека (ср. Кинстон, 1983; Лихтенштейн, 1963).

Вина является сложным психологическим феноменом со своей собственной структурой и функциями. В структуре вины исследователи выделяют три компонента: эмоциональный, когнитивный и мотивационный. Эмоциональный компонент включает неприятное внутреннее напряжение. Если человек признает себя виновным, он будет испытывать желание исправить, компенсировать нанесенный ущерб. Это – мотивационныйкомпонент вины.

Более сложным и важным является когнитивнаясоставляющая вины.Прежде всего, человек должен осознать вредныепоследствия своего поведения, и это требует умения делать каузальныевыводы. Э.С.Кубани выделил 4 составляющих когнитивного компонента, связанных с убеждениями человека о его роли в событии, вызвавшее переживание вины:

1) принятие ответственности за негативныепоследствия;
2) самоосуждение;
3) осознание того, что человек нарушил своиморальные принципы;
4) мысли о том, каким образом можно было быизбежать или предотвратить негативный исход [5].

У психологов нет единого мнения относительно функции, которую выполняет чувство вины. Большинство психологов сходится во мнении относительно того, что человеческому сообществу без чувства вины было бы невозможно нормально существовать и развиваться. Некоторые психологи заявляют, что чувство вины помогает нам обуздать «зверя внутри нас» - наши гнев, похоть и жадность. Другие считают, что мы учимся на своих ошибках и, благодаря ощущению вины, позже, попадал в схожую ситуацию, мы сдерживаемся от дурных поступков, помня о наказании и об отрицательных эмоциях, которые вызываются угрызениями совести. Наконец есть подход, где чувство вины рассматривают как некий стимулирующей фактор, который побуждает нас выполнять свои обязанности по учебе и работе, по отношению к детям, супругу, родителям, к обществу.

Но все же нужно подчеркнуть, что по мнению большинства исследователей вина выполняет ряд функций. Во-первых, она выступает в качестве морального регулятора для поддержания норм социально приемлемого поведения. В связи с этим Эдна Роулинг различает две формы вины: реактивную и превентивную. Реактивная вина представляет собой эмоциональную реакцию индивида на действительное нарушение собственных интернализованных норм приемлемого поведения, понимаемую впсихологии как эмоция или вина-состояние. Превентивная вина представляетсобой эмоциональное переживание, связанное с возможным нарушение интернализованных норм, понимаемое в психологии как чувство или вина-черта. В свою очередь, превентивная вина позволяет предотвратить совершениепроступка.

Во-вторых, являясь эмоцией самоотношения или самооценочной эмоцией, вина выступает в качестве внутреннего регулятора. Человек способен на ответственный, нравственный поступок иможет судить насколько правомерным, справедливым и законным был тот илиина его шаг. В связи с этим, американский исследователь Дж.П.Тангней определяет вину как чувство самоотношения, которое возникает в результате негативной оценки человеком своего конкретного поведения и сопровождается напряжением, раскаянием и сожалением, а также мотивирует человека искупить или исправить содеянное [5].

Вина – это осознание недопустимости своего поведения, действия или бездействия, которое может быть совершено или только задумано. У человека, испытывающего чувство вины, появляется подсознательное стремление получить наказание за свое поведение и происходит торможение даль-

нейшей активности, что может проявляться в парализующем эффекте. Именно такую реакцию можно наблюдать у больных депрессией, заторможенных, вялых и обвиняющих себя в греховных поступках.

Вина – это отношение человека к своему неправильному с его точки зрения поведению, действию или бездействию, означающее понимание им недопустимости подобного, а чувство вины – реакция человека на такое действие, которое может быть совершенно или только задумано. У человека испытывающего чувство вины, появляется подсознательное стремление получить наказание за свое поведение и происходит торможение дальнейшей активности, что может проявляться в парализующем эффекте. Именно такую реакцию можно наблюдать у больных депрессией, вялых, заторможенных, бездействующих и обвиняющих себя в греховных поступках.

Стыд – социально обусловленное явление. Его механизм основывается на том, как человек видит себя в глазах окружения, на их восприятии и чувствах. Стыд порождают ситуации, когда человек поступает вразрез со своими представлениями об общественных нормах, морали и ценностях. Важно заметить, что эти представления являются субъективными, ведь формируются они самим человеком, на основе его воспитания, жизненного опыта, мировоззрения, понимания правил. Следовательно, эти представления нередко бывают ошибочными.

Не стоит забывать при изучении феноменов вины и стыда, что человек, по своей сути, существо социальное, с высоко развитым чувством общности. Это исторически обусловленный факт, ведь в древние века, чтоб выжить, людям приходилось группироваться и создавать племена. Принадлежность к обществу, группе людей, семье и сейчас играет большую роль, потому люди часто ориентированы на построение доверительных отношений с окружающими. И чем большей близости и глубины этих отношений они хотят достигнуть, тем больший появляется риск испытать чувство стыда, так как главной причиной его возникновения является страх быть отвергнутым. Чем больше мы стремимся к другим, тем более непереносимой становится мысль о том, что они нас не примут. Так же в группе риска находятся перфекционисты и люди с завышенными требованиями к себе и окружающим. Ведь когда требования так высоки, и необходимо сделать все идеально, мы создаем намного больше возможностей для недовольства собой. Когда мы стыдимся – мы стыдимся себя, части своего естества, мы очень ригидны в своих взглядах на собственное Я.

Целостное восприятие – очень хороший и полезный навык, но тут он может сыграть злую шутку. Получается, что, совершив один «плохой» поступок (по мнению самого человека; еще не факт, что этот поступок является действительно таковым), мы автоматически считаем себя плохим человеком. Таким образом мы не даем себе шанса на ошибку и «становимся недостойными в глазах общества». Существует такая психологическая ловушка – «чтение мыслей». Суть этого понятия ясна – человек предполагает, что знает о том, что думают и чувствуют другие (обычно, исходя из представления о собственных мыслях и эмоциях). А знает ли он всё про всех на самом деле? Это не просто ошибочная и неадаптивная позиция, но еще и очень эгоцентричная. И она оказывает большое влияние на формирование чувства стыда. Стыд, по сути, деструктивен, он направлен на прерывание контакта с миром, погружение в себя, блокирование активности. Но благодаря его возникновению мы можем сверяться с собственными моральными и духовными принципами и сосуществовать с другими людьми.

К. Изард отмечает, что неверный поступок может вызвать и стыд, но в том случае, когда поступок осознается неверным не вообще, а только в связи с осознанием своего поражения, своей несостоятельности, неуместности этого поступка. Человек чаще всего испытывает стыд, потому что не удалось скрыть свой проступок [2].

Причиной для переживания стыда могут стать поступки, вступающие в противоречие с моральными, этическими и религиозными нормами. Д. Осьюбел такую разновидность стыда назвал «неморальным стыдом». «Моральный стыд», по этому автору, возникает при осуждении проступка другими людьми с позиции нравственности. При этом вовсе не обязательно самому придерживаться такого же мнения о своем поступке. Осьюбел считает, что в основе стыда лежит осуждение, идущее извне, причем оно может быть как реальным, так и воображаемым. В противоположность стыду, вина не зависит от реального или предполагаемого отношения окружающих к проступку. Переживание вины вызывается самоосуждением, сопровождается раскаянием и снижением самооценки. По мнению Осьюбела, вина является разновидностью «морального стыда».

Г. Льюс видит следующее различие между стыдом и виной: эмоция стыда играет существенную роль в развитии депрессивных заболеваний, а эмоция стыда играет существенную роль в развитии депрессивных заболеваний, а эмоция вины вызывает обсессивно-компульсивный невроз и паранойю. Однако некоторые авторы не согласны с этой точкой зрения.

Разделяя переживание стыда и вины, К. Изард пишет, что стыд временно затуманивает рассудок, а вина, напротив, стимулирует мыслительные процессы, связанные, как правило, осознанием провинности и с перебором возможностей для исправления ситуации. Получается, что сначала возникает вина, а потом осознается причина вины – проступок. И это не единственная неясность в описании Изардом данного чувства. Так, он называет вину то эмоцией, то чувством, говорит о ситуации вины, хотя логичнее было бы говорить о ситуации проступка. [2]

По мнению некоторых психологов вина и стыд помогают человеку бороться с такими чувствами как гнев, похоть и жадность. Другие считают, что мы учимся на своих ошибках и, благодаря ощущению вины и стыда, попадая в схожую ситуацию сдерживаемся от дурных поступков, помня об отрицательных эмоциях и наказании. Также существует подход, где вину и стыд рассматривают как факторы, стимулирующие нас выполнять свои обязанности в учебе и работе, по отношению к детям, супругу, к обществу.

Вина и стыд – мощные средства для манипуляций другими людьми, так как стимуляция у партнера этих чувств приводит к повышению его уступчивости. В результате чего манипулятор получает возможностьудовлетворить свои потребности. Сушествует мнение, что манипулятивные установки по отношению к другим людям развиввются у человека с детства. Научившись манипулированию в детстве, человек в дальнейшим, не изменяя привычкам, оттачивает свое “искуство”. По мнению Е.Л. Доценко для обозначения тех психических объектов, на которые оказывается влияние со стороны манипулятора, использует термин “мишень воздействия.” [3]

Лучший способ исправить чувство стыда или вины, о чем свидетельствует желание исправить, выраженное виновными людьми, — это исправить зло, которое привело к чувству вины или стыда. Это может означать простое извинение за нарушение, замену чего-либо, что было сломано, или иным образом исправление нанесенного ущерба.

Тем не менее, после извинений можно чувствовать вину и стыд, и важно знать, как уменьшить эти чувства. Это часто делается через прощение себя, особенно когда человек не получает прощения от человека, которого он обидел.

Люди, склонные к чувству вины, чаще всего прощают себя, в то время как люди, склонные к позору, реже прощают себя. Это важно, потому что прощение себя — это способ преодолеть чувство вины и стыда, не игнорируя реальный ущерб, который, возможно, был причинен этим чувством вины и стыда.

Еще один способ уменьшить чувство стыда - попытаться превратить их в чувство вины. То есть вместо того, чтобы чувствовать себя плохо из-за причиненного ими вреда, можно вместо этого чувствовать себя плохо из-за действий и поведения, которые они продемонстрировали. В то время как некоторые люди более склонны к вине, а некоторые более склонны к позору, этот сознательный перенос чувства вины может произойти. Этого также, вероятно, можно достичь, осознав, что нанесенный ущерб действительно поправим, и что чувство стыда от этого ущерба можно преодолеть.

Для окружающих, особенно в рабочей официальной обстановке наше чувство вины само по себе не несет никакой пользы. Взрослая жизнь требует от нас исправления ошибок, а не самобичевания. Ответственность и чувство вины – разные вещи. Нет такой обязанности – стыдиться и переживать вину. Самое лучшее, что можно сделать – поправить ситуацию на уровне событий. Если исправляться уже поздно, тогда терзать себя – тем более бесполезно. Достаточно сделать правильные выводы и продолжать жизнь, учитывая полученный опыт.

Да, чувство вины – эмоция со знаком «минус». Однако в жизни может случиться такой период, когда в эмоциональной сфере происходит нечто вроде локальной революции. Если человек страдает от эгоизма, гордыни и жадности, признание своих заблуждений почти неизбежно сопровождается виной. И в такой момент прятаться от чувства вины и стыда – себе дороже. Проще спокойно принять происходящее, позволить этому томительному переживанию сделать свою работу – если суждено, раскрыть сердце и ослабить чувство собственной важности.

Освобождение от чувства вины всегда считалось одной из основных психотерапевтических задач гештальттерапии. Согласно Перлзу вина, наряду с обидой, является наиболее часто встречающимся и худшим видом незавершенного действия, которое нарушает подлинность коммуникации. Ф. Перлз полагает, что, если бы человек разрешил себе в прошлом полностью пережить свою вину, он бы не испытывал болезненных переживаний в настоящем [1].

Таким образом, столь значимая роль вины и стыда в регуляции социального поведения обусловлена воздействиями, оказываемыми на отношения индивидов и целых групп людей. Вина и стыд нередко выступают барьерами общения, делают его чрезмерно напряженным, конфликтным. Вина и стыд мучительное и болезненное переживание, фокусирующее внимание на собственной персоне, что способствует развитию таких качеств как, например, замкнутость, нарушает социальную перцепцию, делает человека чрезмерно уступчивым, обидчивым, жестоким и агрессивным, что разрушает его социальную адаптацию. Вместе с тем, необходимо отметить и позитивную функцию данных чувств. Чувство вины и стыда сдерживает человека от дурных поступков, помогает ему бороться с низменными проявлениями человеческой сущности, стимулирует к выполнению своих обязанностей по отношению к людям и обществу.

В конце концов, вина и стыд являются важнейшими социальными эмоциями, поскольку они не дают людям действовать в чистых личных интересах. Важно распознать и попытаться исправить ущерб, который привел к чувству вины и стыда, но также важно простить себя, когда была предпринята настоящая попытка исправить этот ущерб. В противном случае чувство вины и стыда может давить на человека непросоциальным образом.

Для людей также важно прощать тех, кто их обидел, когда преступник признал ущерб, который он нанес, и попытался восстановить этот ущерб. В то время как каждый имеет право защищать себя и требовать подготовительных действий после того, как его обидели, каждый также имеет право быть прощенным, если он исправит этот ущерб или предпримет законные попытки сделать это. В конце концов, вина и стыд в основном предназначены для того, чтобы привести к более чуткому и справедливому обществу.

Литература.

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
2. Изард К.Е. Эмоции человека. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 427 с.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, и защита. - М.: Изд-во МГУ. 1997. - 344 с.
4. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: вы, мы, он, ты, я: Психология значимых отношений. - М.: Мысль. 1989. -214 с.
5. Белик И.А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности. Диссертацияна соискание ученой степени кандидата психологических наук. - Санкт-Петербург.: 2006. -209 с.
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства: [Учеб.пособие]. - СПб. и др.: Питер, 2001. - 749с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Дусмухамедова Ш.А.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Самостоятельная работа студентов является одним из видов учебной деятельности, стимулирующий развитие активного познания, способствующей выработке индивидуального стиля деятельности развитию саморегулятивных механизмов заключающихся в системной активности студента. Под самостоятельностью как компонентом способности личности исследователями понимается: способность устанавливать основания для тех или иных поступков, т.е. выбор поведения (С.Л. Рубинштейн); способность к независимой реализации структурных блоков деятельности (Г.И. Щукина); способность планировать, систематизировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного внешнего руководства и помощи, знания и навыки, умение мобилизовать их на достижение цели (Г.С. Прыгин); инициативу, требовательность к себе и товарищам (К.Т. Оспанова); веру в свои силы, критичность, самокритичность, настойчивость, выдержку, творческие силы (П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротяев); чувство личной ответственности за свою деятельность, поступки (П.Н. Виноградов).

Многие ученые (Е.П. Ильин, С.С. Коровин, П.П. Тиссен, Н.В. Мишнаевский, Т.А. Лопатик, А.А.Люблинская и др.) среди условий, способствующих формированию самостоятельности, выделяют также следующие: интерес к действиям, доступность выполнения заданий, создание оптимального положительного психоэмоционального фона деятельности, своевременность контроля, самоконтроля и оценки результатов самостоятельной работы учащихся.

Проблема самостоятельности студентов в учебном процессе – одна из стержневых проблем педагогической психологии и дидактики. В исследованиях авторы различают познавательную (Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый), умственную (А.В.Брушлинский, А.М. Матюшкин), творческую (Н.Г. Ярошенко), организационно-техническую (Е.Я. Голант) самостоятельность. Различные аспекты этой проблемы нашли отражение в психолого-педагогических трудах (Т.И. Бабаева, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, А.С. Лында, А.К. Осницкий, Т.А. Попова, М.Н. Скаткин, М.А. Федорова и др.), в которых дана общая характеристика самостоятельной деятельности, разработаны различные классификации самостоятельных работ, выделены условия организации Таким образом, верно организованная самостоятельная работа способствует развитию учебной деятельности, а также личностному росту студентов. Умение организовать самостоятельную деятельность – залог успешной самореализации личности и она может быть представлена с разных сторон, а именно: как средство педагогической деятельности, которое используется педагогом в целях перестройки психологических механизмов обучающихся, их опыта, внутреннего мира, которые должны быть ; как учебная деятельность, предполагающая определенные процедуры, которые выполняют студенты в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-профессиональной деятельности; как виды студенческой продукции; как условие обучения студентов в вузе, предполагающее самостоятельное усвоение части содержания обучения по дисциплине, которое регламентируется графиком выполнения СРС; как форма организации

обучения; как ведущий вид деятельности в процессе исследовательской работы студентов; как высокий уровень подготовленности студентов, что выступает целью и результатом их обучения и воспитания [3].

Основная цель самостоятельной работы студентов – воспитание сознательного отношения студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями, привитие им привычки к напряжённому интеллектуальному труду. Важно, чтобы студенты не просто приобретали знания, но и овладевали способами их добывания, то есть научились учиться. Задачами СРС являются:

· систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;

· углубление и расширение теоретических знаний;

· формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;

· развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;

· формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

· развитие исследовательских умений;

· использование материала, собранности, но и как профессионала. В связи с этим одна из основных задач вузовского обучения – перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего формулировать проблему, анализировать методы её решения, выбирать из них оптимальные и достигать искомого результата. Этому способствуют разнообразные формы самостоятельной работы студентов, среди них:

· внеаудиторная самостоятельная работа, которая выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия: изучение и систематизация нормативно-правовых документов с использованием информационно-поисковых систем «Консультант-плюс», «Гарант», сети Интернет; подготовка к семинарам, подбор и изучение специальной научно-методической литературы с привлечением электронных средств официальной, статистической, периодической и научной информации; подготовка и написание рефератов, докладов, составление аннотированного списка, подготовка рецензий на статью, пособие; выполнение микроисследований; участие в социальных исследованиях (социологических, социально-психологических и т.д.); подготовка практических разработок; компьютерный текущий самоконтроль и контроль успеваемости на базе электронных обучающих и аттестующих тестов; разработка наглядных материалов,

· мультимедийных презентаций и др.; Умение организовать самостоятельную деятельность – залог успешной самореализации быть представлена с разных сторон, а именно: как средство педагогической деятельности, которое используется педагогом в целях перестройки психологических механизмов обучающихся, их опыта, внутреннего мира, которые должны быть результатами обучения; как учебная деятельность, предполагающая определенные процедуры, которые выполняют студенты в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-профессиональной деятельности; как виды студенческой продукции; как условие обучения студентов в вузе, предполагающее самостоятельное усвоение части содержания обучения по дисциплине, которое регламентируется графиком выполнения СРС; как форма организации обучения;

· как ведущий вид деятельности в процессе исследовательской работы студентов; как высокий уровень подготовленности студентов, что выступает целью и результатом их обучения и воспитания [3].

Технологии присутствуют на разных этапах нашей повседневной жизни. Педагогические аспекты использования новых технологий уже давно обсуждаются в литературе и прессе. Цель последних методических разработок — заменить классическую модель обучения моделью новой педагогики, педагогики открытого образования и самообразования. Эти две системы должны сосуществовать, находя, точки соприкосновения. В обычной педагогической среде преобладают задания, требующие подчинения определенной схеме, часто используются повторяющиеся упражнения, весь процесс обучения идет от простого к сложному. Перкинз назвал такую среду "педагогическая минималистская среда". Другой тип, или "максималистская среда", отдает предпочтение более разнообразному процессу обучения. В такой среде обучение начинается с проблемы, студенты реализуют проекты, проводят исследования.

Максималистская среда провоцирует состояние отсутствия познавательного равновесия у студентов, что позволяет активизировать их познавательную деятельность. В максималистской ценно то, что обучение может осуществляться постоянно.[4,с 158] Очень часто творческие задания побуждают студентов продолжать изучать и использовать технологии вне аудитории, создавая цифровые продукты на иностранном языке или пытаясь найти ответы на интересующие их вопросы на иноязычных сайтах. Необходимо направить студентов на путь создания собственных знаний и умений, дать ему понять смысл процесса обучения, "натурализовать" обучение, чего не позволяет классическая система образования. Понятие "натурализация" обучения подразумевает попытку максимального приближения учебного процесса к реальным человеческим контактам при помощи иностранного языка, обусловленным реальной необходимостью полноценного значимого общения.

Формирование навыков и развитие умений самостоятельной учебной деятельности является основой для дальнейшего послевузовского самообразования. Самостоятельная работа на занятиях позволяет приобщить студентов к научно-исследовательской деятельности, развивает такие важные умения, как поиск информации, ее анализ и выделение главного, оценка информативности материала и профессионально-ориентированное общение на основе полученной информации. Следовательно, необходимо повысить ответственность студентов за ход и результаты своей самостоятельной учебной деятельности.

Применение самостоятельной работы в учебной деятельности позволяет 1) оптимизировать процесс обучения с точки зрения экономии аудиторного учебного времени; 2) актуализировать и активизировать поиск новых знаний обучающимися; 3) повысить качество усвоения предлагаемых учебных программ.

К средствам организации самостоятельной деятельности обучаемых можно отнести следующие: 1) обеспеченность учебниками, пособиями, методическими указаниями для самостоятельной работы; 2) наличие учебных аудио-, видео- и компьютерных обучающих программ.

Использование ИТ способствует более эффективной организации самостоятельной работы студентов по каждому предмету.

Телекоммуникационные и информационные ресурсы Интернета разнообразят и обогащают содержание учебных дисциплин, они ведут к существенному изменению методик их преподавания. Глобальная сеть представляет собой многоязычную среду, поэтому использование сетевых ресурсов особенно актуально в преподавании любого предмета. Главной целью педагогов является разработка новых приемов и методов обучения в языковом, культурном и познавательном аспекте. Эффективное использование ресурсов всемирной сети невозможно без переосмысления основ процесса обучения. Изменения затрагивают практически все элементы педагогической системы и в первую очередь характер взаимодействия студент — преподаватель. Преподаватель из организатора учебной работы становится помощником учащегося. Студент при этом работает без постоянного непосредственного участия педагога.

Компьютерные технологии стремятся сделать знания доступными как можно большему числу людей. Они дают широкие возможности не только для передачи информации, но и для коммуникации в любое удобное для пользователя время или в режиме реального времени.

Также, особое место в информационно-технологическом развитии вузов занимают библиотеки, которые, на наш взгляд, должны не просто быть готовы к новому этапу, связанному с переходом от бумажных носителей к электронным. Они во многом должны стать передовыми вузовскими библиотеками, поскольку являются естественной базой практики, моделью для будущей работы библиотекарей-библиографов, референтов-аналитиков, технологов, руководителей. [1, с 51]

Использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе не ограничивается этими тремя функциями. Главное — развить у студентов новые познавательные возможности, необходимые молодежи, живущей в эпоху цифровых технологий. Для достижения этой цели требуется создание особой педагогической, а также и психологической среды и подчинение определенным педагогическим условиям. Регулярное обращение к компьютеру при подготовке домашних заданий и творческих мини проектов не только усиливает интерес студентов к изучаемому предмету, но также приводит к более эффективному формированию знаний.

Использование ресурсов Интернета в учебном процессе позволяет экономить время на занятиях, так как нет необходимости повторно объяснять ранее пройденные темы – весь материал изложен на сайтах в доступной форме и полном объеме. Рассылка заданий для самостоятельной работы и их проверка в «безбумажном» режиме также существенно экономят время преподавателя. Использование электронной почты и свободный доступ к сети в любое удобное время позволяют студентам заниматься самостоятельно, поддерживая активный контакт с преподавателем, продолжая взаимодействие и вне аудитории.

Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки современных специалистов на уровне бакалавриата и магистратуры.

Литература.

1. Буцык С.В. «Особенности формирования информационно- коммуникационной среды обучения в вузе культуры и искусств» - Вестник ЮУрГУ, № 23, 2011.
2. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка). - М.: Издательская корпорация «Логос», 1998.
3. Commission “Francais et Informatique” F.E.Se.C. L’internet au cours de francais.Reflexions; — http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/principal/publicat.html
4. Perkins D.N.: "Foreword: minds in the Hood", in Wilson B.G., Constructing Learning Environments: Case Studies in Instructional Design, Englewood Cliffs, Educational Technologies Publications, 1996.

ПУТЬ К ПОДЛИННОЙ ВЗРОСЛОСТИ. ОСМЫСЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ С РОДИТЕЛЯМИ И ПРАРОДИТЕЛЯМИ.

Козлов В.В., Т.В. Едакина
(г. Ярославль, Россия)

Родители - важные люди в нашей жизни, источник нашего самопонимания и самосознания. Возможно, самые важные. Мы мыслим себя через них и в связи с ними. У каждого человека есть интуитивное знание, что он родился от мамы и папы, даже если он их никогда не видел. И образы родителей всегда находится в самой глубине нашей психики, с них начинает разворачиваться мир. И образы идеализированы. Даже когда человек по той или иной причине не знает своих биологических родителей или одного из них, идеализированный образ присутствует в его личном психическом пространстве.

Для незрелого только что родившегося ребёнка родители - божества, распоряжающиеся жизнью. Они - первое впечатление об этом мире. Жизнь начинается с полной идентификации с родителями, прежде всего с мамой, с которой мы близко соприкасаемся, проводя первые месяцы жизни внутри неё. Самосозна́ние человека начинается с обнаружения своих отличий от родителей. И так же, как наше тело происходит изначально из жидкостей и клеток родителей, наше личное психическое осознаваемое пространство начинает разворачиваться из прообразов родителей. Мы мыслим родителей всю жизнь, и через них выбираем привычки, стратегии, реакции - свой личностный стиль.

В первые годы жизни у нас складываются зависимые отношения с родителями. Мы неосознанно переносим свои неудовлетворённые ожидания от родителей на мир в целом, на страну, на организацию, в которой работаем, на руководителя, на друзей, на партнёра в личной жизни. И без специальной направленной работы освободиться от этой зависимости и обрести подлинную психологическую взрослость нельзя.

Перед каждым человеком стоит задача через переосмысление своих взаимоотношений с родителями изменить понимание себя и мира, себя в этом мире, исчерпать ожидания к родителям, освободиться от обусловленностей и отягощений, усвоенных за период младенчества и детства. И это самая сложная внутренняя работа. И человек имеет выбор, проделать ли её или оставить нетронутыми сложившиеся взаимосвязи. И многие выбирают не смотреть, оставить, избежать, - и тем самым остаться в инфантильности во многих областях жизни. Кто-то остаётся во внутреннем противостоянии с родителями, кто-то в жалости к ним, кто-то в надрывном стремлении к слиянию, немногие в уважении, и почти все - во внутренней несвободе. Единицы задумываются о подлинном смысле родительских фигур для нашей зрелости и самосознания.

Так устроено сознание, что оно развивается и обретает зрелость через разрешение парадоксов, противоречий, конфликтов и через превозмогание ограничений, преодолевая неудовлетворённость, решая задачи востановления удовлетворённости или устранения неудовлетворённости - в зависимости от направленности базовой мотивации человека - "от" или "к". Так сознание становится автономным, способным самостоятельно решать жизненные задачи. И на этом пути развития самосознания возникают когнитивные ловушки.

Одной из первых ловушек является убеждение, что родители по умолчанию должны всячески выполнять любые желания ребёнка. При столкновении с отказом или невозможностью выполнить желание или с ограничением свободы выбора (когда и чем играть, когда и что есть, когда ложиться спать и другое) ребёнок испытывает гнев, протест, возмущение. Одновременно сознание ребёнка сталкивается с другими кажущимися непреодолимыми ловушками: со стыдом, виной, печалью, страхом потери и предательства, с сомнением и одиночеством, с отчаяньем и ненужностью, с зависимостью от одобрения, со страхом и тревожностью. Сознание ребёнка выбирает и оттачивает до совершенства целый набор психологических защит, подкреплённых необоснованными оценочными суждениями, и вязнет в этих ловушках мышления. Такие оценочные суждения становятся единственно возможной истиной для незрелого сознания.

Одна из форм такой защиты - гипер-адаптация, когда ребёнок до предела вытесняет, подавляет собственные желания ради того, чтобы не вступать в конфронтацию с родителями. Такая тактика сильно задерживает или делает невозможной самостоятельность в действиях и имеет печальные последствия для взрослой жизни.

Управляет психологическими защитами внутренняя структура, так называемая ложная личность, которую ребёнок выбирает для предъявления людям в неосознанном стремлении избежать столкновения с неразрешённым глубинным конфликтом, породившим такую защиту.

Условно назовём этот период или уровень сознания: "Против родителей".

В подростковом возрасте гнев и протест достигают своего пика. Тогда человек готов отделиться от родительской семьи и выйти за пределы ограничений - приступить к самостоятельной жизни. Было

бы уместным в этот период пересмотреть и изменить накопленные суждения. Только молодых людей этому не учат. В обществе не существует традиции проводить пересмотр и чистку сознания при сменах этапов жизни или изменении жизненного статуса. Самостоятельно незрелое сознание такую чистку сделать не может. Юнг неоднократно сожалел о том, что не существуют психологические школы для взрослых, чтобы разъяснять людям природу их психики, её свойства и качества и учить обращаться с личным психическим материалом. Воспитание взрослого начинается в 21, и это должно быть психологическое воспитание.

Поскольку школы взрослости пока не создаются, развивающееся сознание продолжает попадать в ловушки мышления. Далее на пути - стремление доказать родителям, которые к этому моменту даже не находятся рядом, что "я могу" лучше, больше, и не так, как они. "Не хочу как мама, не хочу как папа". Или: "Они ничего не понимают в жизни". Человек тратит чрезмерные усилия, чтобы доказать самому себе, что он другой, что ему просто не повезло с родителями, что нужно жить по-другому.

Условно назовём этот период или уровень сознания: "От родителей".

У многих в это время доминирует сожаление, что человек чего-то не получил от родителей, что они приложили недостаточно усилий, не подумали, не постарались, "не додали", и что это теперь является причиной его текущих несчастий.

И если человек всё-таки, через протест и сожаление, в стремлении доказать и выделиться, интегрируется в общество, обретает работу и социальный статус, его поджидает следующая ловушка мышления. Он мысленно оглядывается назад и замечает "страдания" менее приспособленных к изменившемуся миру родителей. Возникает обратное движение - и у мужчин, и у женщин - окружить родителей гипер-опекой: построить им дом, свозить в отпуск, купить то, чего они никогда не имели, отправить в путешествие, - каким-либо способом вернуть родителям сыновний или дочерний долг. По существу, всё это означает иную форму детской эмоциональной зависимости от родителей. Психологическое взросление ещё не наступило. В глубинные образы родителей ещё не внесены поправки, они ещё не сопряжены с реальностью.

На пути к взрослению человеку предстоит открыть, что родители живут ровно той жизнью, которую сами создали. Что было бы неуважением и обесцениванием считать, что они к чему-то неспособны и чего-то не знают или не могут. Любой человек в любое время может решить освоить новый навык для использования в своей жизни. Если они этого не делают, значит таков их выбор.

С этим пониманием приходит подлинное уважение к родителям. Человек в своих размышлениях обнаруживает, что есть что-то социально значимое, в чём родители хороши, что они живут на земле как минимум на пару десятков лет дольше, чем он, что они уже сталкивались со многими проблемами, к которым человек подошёл только сейчас, обладают знанием и библиотекой возможных решений, и их можно расспросить об этом.

Происходит разворот внимания и сознания в направлении к родителям. И это уже первый уровень взрослой жизни. Здесь начинается осмысление, чему человек научился именно с этими родителями. Пересматриваются и обновляются ценности.

Условно назовём этот период или уровень сознания: "К родителям".

И это новое отношение к родителям рано или поздно приводит к пониманию, что сообщество людей любого размера представляет собой единую систему, целостный организм, где каждый занимает своё место и, делая свою работу, увлечённо или нехотя, осознавая это или нет, вносит вклад в общее дело всей системы. Каждый по-своему и каждый на своём месте. И без прародителей и их встречи не было бы родителей. И без родителей и их встречи не было бы самого человека.

С этим открытием сознание расширяется до общности и выходит на следующий уровень, который условно назовём "Вместе с родителями".

Образ семьи расширяется до родовой системы. И здесь человек по-иному воспримет своих старших родных - бабушек и дедушек. Да и более отдалённые родные - сёстры и братья родителей, и их дети - принесут человеку новое знание, интерес, новые смыслы. Вырастет ценность родовой системы. По-иному человек станет относиться к семейным традициям, к старым вещам, передаваемым из поколения в поколение, к рассказам, к архивам. Эти вещи превратятся в символические предметы силы и наполнят человека гордостью, так-то, за себя, который сумел всё это оценить, и осознать, и принять

Следующий уровень осмысления будет в понимании необходимости передать опыт, создать условия передачи знаний и традиций, взросления детей в системе, воспитания достойного преемника. Возможно, к этому моменту человек уже сам становится старшим живущим членом родовой системы. И тогда он принимает на себя добровольную обязанность - если его сознание расширилось до этого уровня - быть законодателем рода (для мужчины) и берегиней рода (для женщины). Человек символически оказывается на вершине родовой системы, венцом творения многих поколений.

Условно назовём этот период или уровень сознания: "Впереди, опираясь на свой род".

Есть и ещё один уровень самосознания - "над" или "вне" родовой системы. Это когда сознание, достаточно поработав над осмыслением своей родовой системы, преодолевает и её ограничения, и видит всё человечество как единую большую систему. Наступает подлинное уважительное освобож-

дение от родовых привязанностей. Другой уровень свободы - глубинной, духовной свободы. Она имеет иное качество и принципиально отличается от первичной свободы, обусловленной подростковым протестом "не так, как родители" и отягощённой неосознанным стремлением что-то показать или доказать. Это новое качество - любящая доброта, одно из сущностных состояний сознания, данных в буддизме. На этом уровне можно говорить о предельном расширении сознания, о полноценной автономности и взрослости сознания человека. Происходит полная интеграция опыта - своего и других людей - для свободы, уважения, радости и любви, наполнение человеческими добродетелями и качествами.

Родовые ценности испокон веков навязываются в форме "чести и достоинства" как данность, без разъяснения их сути. Будучи навязанными, жёсткие родовые принципы становились яблоком раздора, порождали войны и конфликты на межродовой и межнациональной почве. Психический материал накапливался сквозь поколения в виде передаваемых и наследуемых заветов, клятв, обетов чести. И одновременно сознание отдельного человека издавна ищет возможности освободиться от отягощений и ограничений. Проблема в том, что, выйдя из родительской семьи, отдалившить от родителей, человек теряет возможность наблюдать и сравнивать факты своей жизни с фактами жизни родных, с событиями из предыдущих поколений, сохранёнными в семейных легендах. А значит и теряет возможность интегрального переосмысления своей вовлечённости в родовые паттерны и программы. Невротический побег из семьи на импульсе подросткового бунта не является подлинным освобождением.

В современном мире семьи распадаются, многопоколенные семьи становятся редкостью. А значит сегодняшнему человеку становится всё труднее мыслить свои родовые связи и освобождаться от отягощений. В обществе созрела необходимость в психологических инструментах проявления и переосмысления родового опыта.

Берт Хеллингер обнаружил, что при определённых условиях люди могут ощущать и проявлять скрытую вовлечённость в накопленный родовой эмоциональный опыт. А то, что проявлено и осознано, может быть преобразовано и использовано. Хеллингер предложил метод, с его точки зрения, освобождения человека от отягощающих родовых связей и программ - семейные расстановки. Будь этот метод снабжён адекватной научной методологией, моделями, принципами и правилами применения, описанием ограничений, он мог войти в сокровищницу психологической науки как один из методов выявления скрытых глубинных психологических сценариев. Эту работу предстоит сделать последователям.

Тем временем, в современной практической психологии появляются новые инструменты, с помощью которых становится возможным исследовать обусловленность человека родовыми и семейными установками. В частности, модели и инструменты интегрального нейропрограммирования С.В. Ковалёва позволяют обеспечить процесс выхода из незрелых убеждений и ложных ценностей, переосмыслить свои взаимоотношения с родителями и родовой системой и обрести глубинную взрослость сознания, которая является условием подлинного спокойствия и творчества жизни, помогает человеку строить счастье и в работе, и в семье.

Сознание человека в течение жизни проходит путь, схематично разворачивающийся по модели уровней сознания, предложенной С.В. Ковалёвым: адаптация - социализация - смысловой уровень - уровень общности - уровень деяний - и уровень освобождения. В каждой области жизни, в каждом направлении деятельности человек будет проходит эти этапы осмысления и развития своего сознания и само-осознавания. Это общая модель обретения умений и качеств. И тогда наше движение ко взрослости, к подлинному освобождению от ограничений и отягощений родовой системы, проходит такой же путь.

Схематично обобщим описанную выше эволюцию отношения к родителям.

- Адаптация. Сознание направлено "против родителей".
- Социализация. Сознание устремляется "от родителей".
- Смысловой уровень. Сознание разворачивается "к родителям".
- Уровень общности. Сознание творит жизнь "вместе с родителями".
- Уровень деяний. Точка осознания перемещается "вперёд, опираясь на род", и человек мыслит себя как венец творенья рода своего.
- Уровень освобождения. Сознание выходит за пределы рода - оказывается "над/вне родовой системы" в уважении.

Такая модель имеет практическое значение для психологического консультирования клиентов.

Дело в том, что, не разрешив конфликты первых уровней мышления по отношению к родителям, человек включает компенсаторный поиск решения вовне, и как следствие переносит неудовлетворённые ожидания от родителей на друзей, работу, партнёра в личных взаимоотношениях. Большинство конфликтов человека в этих областях будут неосознанно обусловлены внутренним отношением к родительским фигурам. А значит, опираясь на предложенную модель, в психологическом консультировании становится возможным для человека прояснить текущую ситуацию и увидеть следующий уровень, где шире возможности и поле доступных решений.

И в случае с усыновлёнными детьми, которые не знают своих биологических родителей, им в психологическом консультировании в сопровождении специалиста стоит пройти такой же путь переосмысления своего отношения к родным и приёмным родителям - ко взрослости сознания, если их выбор - полноценная творческая свободная жизнь.

Опыт практической работы с клиентами в психологическом консультировании показывает, что вопросы, связанные со взаимоотношениями с родителями решаются наиболее трудно и долго. В этой области возникает наибольшее сопротивление. Можно говорить, что вся семейная и даже родовая система сопротивляются изменениям мышления человека. Эта область работы ощущается человеком как наиболее болезненная. Он охотнее выбирает психологически сомнительные магические и религиозные практики ("отмаливание грехов рода", "всепрощение" и пр.), по сравнению с направленным осмыслением глубинных процессов между ним и родителями.

И тем не менее, подлинной зрелости сознания невозможно достичь без освобождения от ожиданий от родителей и переосмысления себя в отношениях с ними и со своей родовой системой. Разрешив это, человек раскрывает для себя свободу творчества жизни вне зависимости от одобрения других людей, возможности и благополучие в разных областях жизни, глубинные спокойствие, свободу и уверенность. Он становится полностью открытым отношениям с партнёром и своему делу.

Время от времени звучит мнение, что в сегодняшнем мире человек в процессе современного воспитания разобщается со своей родовой системой, отделяется от неё и более не обусловлен и не отягощён ею. Это естественный процесс эволюции системы. Современному человеку словно больше не нужно интегрировать опыт родовой системы для своей социальной и профессиональной реализации. Зачем тогда исследовать родовые связи, если они, предположительно, в скором времени исчезнут сами собой?

К.Г. Юнг в своих исследованиях показал, что психика архаична, в своих глубинных слоях исторически не менялась.

"...архаичная психология является психологией не только первобытного, но и современного, цивилизованного человека; однако под этим понимаются не те отдельные проявления атавизма в современном обществе, а скорее психология каждого цивилизованного человека, который, несмотря на свой высокий уровень сознания, в более глубоких слоях своей психики все ещё остается человеком архаичным. Так же как наше тело по-прежнему представляет собой тело млекопитающих, в свою очередь обнаруживающее в себе целый ряд реликтов еще более ранних состояний, сходных с состояниями холоднокровных животных, так и наша душа является продуктом, который, если проследить за истоками его развития, все ещё обнаруживает бесчисленные архаизмы" (К.Г. Юнг)

Архетипические стремления человечества остаются неизменными и продолжают значимо влиять на нашу жизнь. Они, конечно, обретают новые современные формы, но по природе остаются прежними и общими для человечества.

И это значит, что исследование глубинных взаимоотношений человека с родителями и с родовой системой остаётся и будет оставаться актуальным способом и источником личностного роста, ключом к подлинной зрелости сознания. И модель, предложенная в настоящей статье, может служить базой для развития инструментов психологической помощи современному человеку.

Литература.

1. Ковалёв С.В. Психотерапия человеческой жизни. Основы интегрального нейропрограммирования. - М.: Твои книги, 2014. - 347 с.
2. Ковалев С.В. О вечных вопросах бытия. - Статья опубликована в сети Интернет по адресу: https://kovalev.life/stati/o-vechnyh-voprosah-bytiya/ (доступ свободный)
3. Козлов В.В. Психология любви. - М., 2016. – 179 с.
4. Козлов В.В., Донченко И. Психология успеха: жизнь с вершины (монография) - Запорожье: СТАТУС,- 2019. – 144 с.
5. Хеллингер Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 400 с.
6. Шутценбергер А.А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2019. - 256 с.
7. К.Г.Юнг. Архаичный человек. Доклад, прочитанный в читательском кружке Гёттинген (Цюрих, октябрь 1930). Из кн.: К.Г.Юнг. Проблемы души нашего времени. - М.: "Прогресс", 1994. с.158-184.

ЭВОЛЮЦИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНИ И ВЕДУЩИЕ МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ АРХЕТИПЫ

Едакина Т.В.
(г. Ярославль, Россия)

Изучение какого-либо объекта или явления начинается с наблюдения и обобщения данных. Результатом такого обобщения становится предложенная исследователем модель изучаемого предмета или явления. Далее предложенная модель проходит проверку на практике. И если оказывается, что она хорошо описывает исследуемый объект или явление, её принимают и используют для работы с этим объектом или явлением. Так происходило и происходит освоение человеком мира вокруг, в любой области жизни и знания.

А модель вырастает из искры-догадки, с того неуловимого мгновения озарения, которое необъяснимо и до глубины знакомо каждому исследователю, и которое вошло в историю звуком "Эврика!"

Данная статья предлагает модель развития самосознания мужчины и женщины в соответствии со стадиями развития сознания в течение жизни человека.

С.В. Ковалёв предложил следующую периодизацию жизни человека - шесть обобщённых уровней развития, которые при идеальных условиях проходит самосознание человека за жизнь.

1. Адаптация. Широко известна метафора, что человек приходит в этот мир как чистый лист, tabula rasa. На первом этапе рождающемуся разуму, самосознанию, необходимо обнаружить себя в мире среди других людей, которые пришли сюда раньше и задали свои принципы и правила, порой некомфортные и враждебные. И необходимо непротиворечиво вписаться в это общество - адаптироваться. В противном случае человека ожидает вытеснение, изгнание, и подобное - всё это результаты дезадаптации, которая в пределе может привести к преждевременной смерти человека (от болезни, разрушающих привычек и пристрастий, несчастных случаев, одиночества, отчаянных криминальных поступков).

Разум человека попадает в мир ограничений, запретов, предписаний и зависимости от других людей, которые и составляют основное содержание внутренних конфликтов. На этом этапе развития человек мыслит линейно и полярно. Доступный выбор: "плохо-хорошо" и "правильно-неправильно", "справедливо-несправедливо". При этом критерии выбора — это набор жёстких оценочных суждений, как правило продиктованных каким-либо сообществом, к которому человек себя относит.

Для перехода на следующий уровень разум должен обнаружить, что способен выжить в обществе людей, удовлетворять базовые потребности благодаря неконфликтному выполнению правил и предписаний, и при этом сохранять свободу выбора и изменения.

2. Социализация. На втором этапе разуму человека предстоит научиться договариваться о лучших условиях своей жизни в широком смысле этого слова, повышать социальный статус. Это предполагает систематизацию своих ценностей, сортировку желаний в соответствии с ценностями, превращение стоящих желаний в ясные цели, выстраивание приоритетов среди целей, отсечение тех желаний, которые тратят ресурсы. Далее необходимо научиться структурировать и собирать ресурсы, необходимые для реализации целей, и делать это за счёт разнообразных инструментов вовлечения и мотивации других людей - привлекать других людей к реализации своих целей и укреплять свои социальное положение и социальный вес, опираясь на других людей.

Здесь разум человека подстерегают ловушки ложных целей, навязанных социумом и культурой, неоправданная соревновательность, неразрешённые и непрожитые конфликты уровня адаптации, и иные. Основной вызов - научиться договариваться с людьми на их языке, выявляя и удовлетворяя их потребности по схеме "выгода-выгода". И разрешение этого вызова является условием перехода на следующий уровень жизни и уровень развития разума/самосознания, перехода на смысловой уровень

3. Смысловой уровень. На третьем этапе разуму человека необходимо обнаружить и раскрыть более глубокие смыслы своей деятельности. Открыть, как собственные дела полезны и самому человеку, и другим людям. И получать удовольствие от своих дел и от взаимодействия с другими людьми. И делиться, передавать опыт, учить младших более эффективно разрешать конфликты предыдущих уровней.

4. Уровень общности. Выход за пределы автономности человека, осознание своего места и роли среди людей, в обществе любого масштаба, подлинное становление частичкой общества.

На четвёртом этапе разум человека переосмысливает свои взаимоотношения с обществом. В его поле внимания врываются духовные смыслы. Человек обнаруживает, что общество, непосредственно его окружающее, было бы другим, не будь его. Обнаруживает, что он во всей совокупности его знаний и умений, накопленных на предыдущих этапах - не пустое место, а значимая единица общества. "Общество" здесь может быть разного уровня - от общины отдельного дома или спортивного

клуба, до людей какой-то профессии или государства. У каждого свой уровень социального значения. И размер общности не важен, а важно самосознание человека в этом обществе.

Человеку нужно преодолеть остатки избегания вовлечённости в общественные мероприятия и искать свои формы участия. Как правило, через наставничество, передачу знаний и умений.

Это люди этого уровня мышления могут быть качественными наставниками, учителями и преподавателями. Им хватает мудрости и терпения выдержать ограничения мышления детей и молодёжи. Доступ молодёжи к знанию таких людей обеспечен в многопоколенных семьях и в организациях, чтящих традиции.

5. Уровень деяний, осуществления. На пятом уровне мышления разум человека преодолевает конфликт своей уникальности и, одновременно, конечности. Результатом преодоления этого конфликта станут деяния "на века", творения, оказывающие влияние на большие группы людей, за пределами одного поколения. А также увеличение эффективности работы: при минимальных усилиях (порой незаметных другим - просто присутствие) получается наибольший результат, раскрытие возможностей для творчества и работы многих людей. Это об этих людях говорят "видный деятель", создатель направления, учения, основоположник.

Такие люди заботятся о преемственности, создают законы и традиции, и принимают на себя ответственность за будущее (своё, общества и других).

6. Уровень освобождения. Это уровень подведения итогов жизни и развития, обобщения накопленного опыта, растворения эго, осмысления мироздания и взаимосвязей в нём. Уровень мудрости. Светимость есть метафора состояния сознания человека в этом периоде. Всё происходит само собой, человек излучает умиротворение, и уже этим приводит в гармонию мир вокруг себя.

Эта модель уровней жизни, уровней сознания описывает процесс формирования и развития личности, той части психики, которую мы переживаем как первое-Я, как кого-то внутри, кто осознаёт себя и проживает эту жизнь. Эта периодизация является обобщением своеобразного разворачивания, распаковывания первого-Я в процессе жизни человека. По этой модели можно описывать и основные вопросы, которое решает разум, и основные конфликты, которые необходимо преодолеть, и фокус внимания личности.

И, конечно, у личности есть выбор, пройти весь спектр, или остановиться на любом из этапов. Люди систематически пытаются в своих мечтах и желаниях перескочить на последующие этапы под влиянием иллюзии, что там жизнь легче, пропустить какие-то из ранних. Так уж устроено наше неудовлетворённое сознание. И, как ни странно, в природе нет контролирующего и сдерживающего начала. Людям можно в своём мышлении пытаться жить из более высокой точки ещё до разрешения предыдущих вызовов. У этого перескакивания на более поздние этапы всегда бывают более или менее трагичные последствия - предельное обострение неразрешённых конфликтов, неврозы, порой ранняя смерть, одиночество, изоляция, непонимание сообщества, нищета, безумие, и другие. Последовательное же развитие личности позволило бы гармонизировать процесс взросления самосознания. А людям же хочется получить дары развития прямо сейчас. И им позволено. И тысячи, миллионы людей продолжают пробовать проскочить, прорваться дальше, не разрешив конфликты предыдущих этапов, тем самым увеличивая страдание и сокращая свою жизнь. И история повторяется вновь и вновь. Лишь единицам удаётся выйти из этого круга страданий сознания.

И, конечно, разворачивающаяся по описанной модели личность неминуемо должна в какой-то момент обнаружить и определить свою половую идентификацию. Определить себя как мужчина или женщина. А это значит, что каждый из перечисленных этапов мужчины и женщины будут разворачивать по-своему.

Перейдём к рассмотрению этих особенностей.

Впервые гипотезу о том, что на развитие индивидуального сознания оказывает влияние коллективное бессознательное высказал Карл Густав Юнг. И это влияние осуществляется посредством мощных психических образов, так называемых архетипов, "первичных моделей" мышления. Это врождённые идеи, которые предрасполагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определённым образом. Своего рода первичные представления о мире и жизни, объектах и явлениях - общие для многих людей разных эпох и национальностей. А также универсальные врождённые психические структуры, источником происхождения которых выступают инстинкты, заложенные в природе человека.

Архетипы всплывают в сознании независимо от воли человека, автономны и не определяются сознанием, но способны воздействовать на него. Формируют устойчивые эмоциональные комплексы в психике человека, а также определяют сценарии поведения и мышления. В соответствии с ними человек формирует своё окружение, выбирает стратегии поведения и реагирования, демонстрирует устойчивые паттерны эмоций и чувств, представлений о себе, мыслей и убеждений. [3, 4, 6, 7]

Среди множества исследованных Юнгом и его последователями архетипов для целей настоящей статьи нас интересуют архетипы Анимы и Анимуса.

Согласно классическому юнгианскому определению Анима представляет собой внутренний образ женщины в сознании мужчины, его бессознательную женскую сторону и идеальный образ жен-

ственности; а Анимус - внутренний образ мужчины в сознании женщины, её бессознательная мужская сторона и идеальный образ мужской природы.

Обширный опыт практической психологии в консультировании клиентов показал, что оба бессознательных образа как идеальной женственности, так и идеальной мужской природы существуют и у мужчин, и у женщин. И в связи с этим стоит говорить, что и Анима, и Анимус являются глубинными структурами неосознаваемой части психики каждого человека. У женщин Анима стремится проявиться в осознаваемой части, а Анимус в идеале остаётся глубинной бессознательной структурой. У мужчин проявляется в сознании Анимус, а Анима в идеале остаётся в глубине бессознательного [5, 6].

В юнгианской аналитической психологии выделяют четыре основных начала/стороны (аспекта) Анимы и столько же для Анимуса. Эти аспекты получили условные метафорические имена, ассоциативно связанные с героями общеизвестных мифов, что соответствует их архетипической природе. В юнгианской парадигме их соотнесли с функциями сознания. Для Анимы: Ева - импульсивность, Елена - чувственность, Мария - интеллект, София - интуиция. Для Анимуса: Атлет/Любовник - импульсивность, Герой/Воин - страсть, Профессор/Правитель - интеллект, Мудрец/Маг - интуиция.

Влияние архетипов как структур коллективного бессознательного на личность происходит через идентификацию первого-Я человека с каким-либо из архетипов. Вследствие этого формируются устойчивые автономные комплексы - наборы самостоятельных единиц сознания (в парадигме интегрального нейропрограммирования С.В. Ковалёва они называются "функционал"), которые обеспечивают поведение, реакции, эмоциональные переживания, мышление и структуру взаимоотношений личности на каждом конкретном этапе жизни и решение основных конфликтов.

С.В. Ковалёв предложил, что исследованные в юнгианском анализе архетипы женственности как аспекты Анимы и архетипы мужской природы как аспекты Анимуса отражают стадии развития самосознания личности женщины и мужчины и должны соотноситься с указанными выше этапами развития. Четыре аспекта Анимы и Анимуса, согласно концепции С.В. Ковалёва, отвечают первым четырём стадиям развития сознания. Уровню адаптации соответствуют архетипы Евы для женщин и Атлета/Любовника для мужчин. На уровне социализации - Елена для женщин и Герой для мужчин. На смысловом уровне - Мария для женщин и Профессор для мужчин. На уровне общности - София для женщин и Мудрец для мужчин. Идентифицируясь с архетипами, человек формирует функционал (набор привычек поведения, мышления и реагирования), которые помогают ему проходить соответствующую стадию жизни с её базовыми вызовами, выборами и конфликтами. И одновременно возникают определяемые архетипом ожидания от партнёра и особенности построения отношений в паре.

Такая концепция имеет практическое значение. В консультировании клиента по вопросам взаимоотношений в паре необходимо прояснить его базовые стратегии мышления, поведения и реагирования, определить ведущие установки и соответствующий им архетип. И вслед за этим дать рекомендации по коррекции и изменению привычных стратегий в случае необходимости, опираясь на архетип следующего уровня сознания для моделирования новых установок, поведения и реакций.

Названия архетипов суть метафора для формирования ассоциативного отклика у читателя. На сегодняшний день в психологической практике не утверждён унифицированный список архетипов и мифологических персонажей для обозначения психический явлений. У разных авторов и названия, и описания качеств персонажей отличаются.

Представляется возможным в рамках описываемой модели предложить группы архетипических героев, которые с нашей точки зрения иллюстрируют психологические явления на каждом из указанных этапов жизни человека и позволяют мыслить и выбирать личные стратегии для разных областей жизни.

Когда молодой разум сформирован и человек осознаёт себя самостоятельным субъектом, начинается личное путешествие героя или героини по жизни - рождается личный миф, разворачивается личная история. И первым делом человеку предстоит осознать и сделать выбор в отношении своей биологической функции. Этого требует молодое тело, в котором включаются и последовательно выходят на полную мощность работы все органы и системы. В это время молодой мужчина ориентирован на телесное совершенство и доминирование, его сознание в большой степени захвачено архетипом Атлета. Женское сознание должно пройти инициацию и определиться в своих взаимоотношениях с архетипом первобытной Евы - естественной импульсивной природной хозяйки, хранительницы очага, молодой мамы. Кто-то ощущает всю психическую энергию архетипа и проживает период адаптации во всей полноте. Кто-то сопротивляется и выводит соответствующие психические конструкции в тень (в юнгианских терминах отвергаемый и вытесняемый психический материал). Архетипические образы дают достаточно материала для анализа происходящих в психике разнообразных процессов, а также для психокоррекции, если требуется.

Далее молодой человек, укрепив через Атлета свою волю, выбирает подходящие для себя цели и переходит под влияние архетипа Героя, отправляясь в своё путешествие Героя совершать назначенные подвиги подобно древнему Гераклу, чтобы принести в дом свой волшебные дары, дающие Силу. У современного мужчины целями станут ступени социальной лестницы и дарами - артефакты материального благополучия. И этот период жизни обозначен как период социализации. Молодая женщина в этом периоде развития своего самосознания обнаруживает свою чувственность,

красоту и способность влиять на мужчин, опираясь на эти качества. Её эмоциональная часть всё более становится её силой, используемой для достижения социальных целей, и её сознание выстраивает взаимоотношения с архетипом прекрасной чувственной Елены, вдохновительницы и/или соблазнительницы. Станет ли она той, которая гонит Героя в Путь? или той, которая отвлечёт его, остановит на Пути? дождётся ли она его с дарами? и захочет ли? Каждая определит это в соответствии со своей личной историей и обретённой системой ценностей.

На третьей стадии - на смысловом уровне - получивший опыт социальных достижений герой уже вернулся домой с наградой. Его сознание готовится переосмыслить и интегрировать опыт и превратить его в знание - переходит под влияние архетипа Профессора - знающего, хорошего специалиста, мастера достижений. Вокруг него находятся молодые неопытные герои, которые ещё только собираются в своё путешествие. И Профессор набирает и реализует свою силу через наставничество, передачу знаний и опыта, или через организационную и административную работу на своём социальном уровне в профессиональной сфере. Женское сознание в это время проживает взаимоотношения с архетипом Спутницы - хранительницы пространства, соратницы, нравственной Марии. Современные женщины по-разному проживают глубинные импульсы, порождаемые этим архетипом. У них много соблазнов обойти стороной эту женскую роль и стать самостоятельной самой-по-себе. И сегодня это возможно более, чем когда-либо в истории. Однако в практической работе с клиентками обнаруживается, что тем самым женщины лишают себя важного источника психической силы - женской целостности, которая рождается из партнёрских взаимоотношений со значимым и таким знаковым другим, с мужчиной. Вытеснив свою внутреннюю спутницу, женщины великолепно реализуются социально и профессионально, предельно эффективны - часто лучше, чем мужчины, - однако оказываются настолько же неудовлетворёнными в области личных взаимоотношений, остро проживают дефицит личного счастья. Психика гибка и всегда найдёт неочевидные решения самым сложным задачам, соединит несоединимое. В практической работе решения приходят через символы, которые интерпретируются индивидуально. А источником символов становятся архетипические образы, например, включённые в предлагаемую модель развития самосознания человека.

Естественным развитием мужского сознания на четвёртом уровне общности становится переход под влияние архетипа Правителя - мудрого короля, когда мужчина готов уравновешенно мыслить и принять ответственность за сообщество, с которым он себя соотносит, и определять и направлять жизни других людей. Женское сознание на этом этапе выстраивает взаимоотношения с архетипом Миротворицы, которая урегулирует, сглаживает социальные противоречия, выстраивает связи между непримиримыми сторонами, находит компромиссы - или отказывается это делать, и провоцирует и усугубляет конфликты. Это социальная вдохновительница, королева, наставница и проводница идей. Вопрос в том, что или кто явится источником этих идей. Выбор источника определяется нравственными ценностями женщины.

На пятой стадии, на уровне деяний мужчина выражает архетип Основателя, родоначальника во всей полноте, будь то новое направление в любой области знания и умения, семья, династия, предприятие, область экономики и иное. Одной из его задач становится воспитание достойного наследника или преемника, организация инициации и испытаний героя-преемника и будущих героев. Женское сознание выходит на уровень глубинного понимания полноты женственности как принимающего, связующего и порождающего начала, уровень Берегини, хранительницы традиций.

Высшими проявлениями мужского и женского самосознания на шестом уровне - уровне освобождения - являются архетипические образы Мудреца (святого, старца) и Божественной Премудрости (Софии).

Представленная модель развёрнута линейно во времени. Можно даже ориентировочно обозначить временные рамки каждого периода. Переходы между стадиями сопровождаются кризисами, в том числе и возрастными, широко исследованными в научной психологии.

С другой стороны, сознание развивается нелинейно во времени, и эту модель можно также представить в форме своеобразной матрёшки архетипов, где все архетипы как бы присутствуют в сознании одновременно, образуя метафорические психологические одежды (слои) человека. И в каждый период времени активен один определённый слой-архетип. Такое представление объясняет механизм более раннего проявления архетипов зрелости в более молодом возрасте.

Психологически здоровая зрелая личность переживает свою целостность. А значит осознаёт наличие у себя сбалансированного ансамбля установок, относящихся ко всем упомянутым архетипам.

Дальнейшее исследование представленной модели предполагает учёт различных аспектов архетипов.

Согласно К.Г. Юнгу каждый архетип имеет свою светлую, созидающую и тёмную, разрушающую стороны.

Согласно В.В. Козлову в каждом архетипе есть три динамических аспекта - проявляются три гуны буддийской философской школы санкхьи, три основных начала, качества, свойства материальной природы: сатва — уравновешенное, гармоничное, благое начало; раджас - подвижное, страстное, деятельное начало; тамас - косное, инертное, темное начало.

Эти концепции позволяют далее расширять и углублять представленную модель психологического развития самосознания человеком себя как женщины или мужчины, что будет сделано в последующих работах.

Как мы уже упомянули выше, такая модель имеет практическое значение для психологического консультирования конкретной ситуации клиента. Когда нарастает напряжение вследствие внутреннего конфликта, психика не в состоянии разрешить его из установок и привычек того уровня сознания, которое породило проблему. В юнгианской парадигме для решения необходимо перевести проблему в метафорическое пространство, где при нарастании внутреннего напряжения включается трансцендентная функция психики - возникает, рождается символ решения. Архетипическое представление уровней развития сознания человека и стадий жизни даёт достаточно материала для поиска необходимых символов-решений в пространстве мифов. Решения находятся на следующем по счёту уровню, и на помощь приходят архетипы и герои именно этого следующего уровня.

Таким образом, указанная модель даёт хорошую основу для практической работы с проблемами клиента и решения многих вопросов в области взаимоотношений, самосознания человека в отношении семьи, работы, детей, здоровья и в других областях.

Литература.

1. Ковалёв С.В. Психотерапия человеческой жизни. Основы интегрального нейропрограммирования. - М.: Твои книги, 2014. - 347 с.
2. Ковалев С.В. О вечных вопросах бытия. - Статья опубликована в сети Интернет по адресу: https://kovalev.life/stati/o-vechnyh-voprosah-bytiya/ (доступ свободный)
3. Юнг К.Г. Архетипы и коллективное бессознательное. - М.:АСТ, 2020. -224с.
4. Миллер Д. Трансцендентная функция. Исследование одного открытия Юнга. - М.: Клуб Касталия, 2017. - 314 с.
5. Козлов В.В. Тест «Локаа». Опросный метод исследования глубинных личностных сценариев мужчины/женщины. Методическое руководство. - Саратов: Вузовское образование, 2014. - 50 с.
6. Козлов В.В. Психология любви. М., 2016 – 179 с.
7. Козлов В.В., Донченко И. Психология успеха: жизнь с вершины (монография) Запорожье: СТАТУС, - 2019. – 144 с.
8. Юнг Э. О природе анимуса. \ E. Jung, Animus and Anima, 1957, N-Y: Analyt. Psychol. Club of N-Y. - Перевод статьи опубликован в сети Интернет по адресу: https://www.maap.pro/biblioteka/stati/jung_emma_o_prirode_animusa.html (доступ свободный).
9. Вульф Т. Структурные формы женской психики. - Перевод статьи опубликован в сети Интернет по адресу: https://castalia.ru/articles/toni-vulf-strukturnyie-formyi-zhenskoy-psihiki (доступ свободный).

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Ергашов Аббос Бахридинович
(г. Навои, Узбекистан)

Процесс воображения проявляется в создании человеком чего-то нового - новых образов и мыслей, на основе которых возникают новые действия и предметы. Воображение - часть сознания личности, один из познавательных процессов. В нем своеобразно и неповторимо отражается внешний мир, оно позволяет программировать не только будущее поведение, но и работать с образами прошлого.

Воображение — это процесс, творческого преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений, отсутствующих ранее.

Помимо данного, существуют и другие определения воображения. Например, его можно обозначить, как способность представлять отсутствующий (в данный момент или вообще в реальности) объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им. Иногда в качестве синонима использует термин «фантазия», который обозначает как процесс создания чего-то нового, так и конечный продукт этого процесса. Поэтому в психологии принят термин «воображение», обозначающий только процессуальную сторону данного явления.

Б. М. Теплов отмечает, что вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития, вполне отвечает потребностям и возможностям ребенка. У детей широко развивается самостоятельное творчество: музыкальное, театральное, литературное. Этой же точки зрения на зна-

чение результативной продуктивной деятельности, на роль творческого воображения и его особенностей придерживаются Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б.Эльконин, А. В.Запорожец и др.

Различные аспекты проблемы воображения отражены во многих педагогических и психологических исследованиях.

Концепция Л. С. Выготского строится на понимании воображения как творческой деятельности, основывающейся на «комбинирующей способности мозга.

Продукты творческой деятельности выступают как кристаллизованное воображение.

Л. С. Выготский выделил четыре формы, связывающие воображение с действительностью:

1. Воображение опирается на опыт, новое создается из элементов действительности. «Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение».

2. Воображение выступает как средство расширения опыта. Это высшая форма связи воображения с реальностью, которая возможна «только благодаря чужому или социальному опыту».

3. Эмоциональная связь, которая проявляется двояко:

· Воображение руководствуется эмоциональным фактором - внутренней логикой чувств, «чувства влияют на воображение». Это наиболее субъективный, наиболее внутренний вид воображения.

· Воображение влияет на чувства, проявляется «закон эмоциональной реальности воображения».

4. «Воображение становится действительностью», когда оно кристаллизируется», «воплощается», начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи. Это «полный круг» творческой деятельности воображения, возможный также и для «субъективного воображения», опирающегося на эмоции. [3]

Творческим воображением называют самостоятельное создание новых образов. Оно требует отбора материалов, необходимых для построения образа желаемого и более или менее отдаленного, т. е. не дает непосредственно и немедленно объективного продукта.

Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, так как этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. Как показывают исследования Л. С. Выготского, воображение детей беднее, чем у взрослого человека, что связано с недостаточным личным опытом. Поэтому автор делает вывод о необходимости «расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности…». [3, с.14]

Исходя из исследований отечественных и зарубежных авторов творчество, как и способность к нему развивается, причем развивается непрерывно на всех возрастных ступенях. Развитие осуществляется вместе с развитием личности и интеллекта.

Интеллект - относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В некоторых психологических концепциях интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др.

Исследование интеллекта определяются двумя направлениями: генотипическим подходом, который исходит из наследственности, и фенотипическим, который считает факторы окружающего мира столь же определяющими, как и наследственность.

Френсис Гэлтон (1869 г.) представитель первого подхода, изучив биографии, около ста знаменитых личностей, таких как Ч. Дарвин, И. Бах, И. Ньютон и др. установил, что гениальность передается по наследству.

Ф. Э. Терман (1925 г.) тоже указывал, что высокая одаренность является чем-то врожденным.

При занятиях творческой деятельностью развиваются творческие способности. Основное требование к деятельности, развивающей способности - творческий характер деятельности. Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, определяется в литературе неоднозначно. Ученые-психологи, исследуя природу творчества, предлагают называть творческими те способности, которые соответствуют творческой деятельности.

Понятием «способности» определяется главным образом то сочетание индивидуальных качеств, которое необходимо и достаточно для овладения конкретными способами действий и деятельности. Каждый вид деятельности предъявляет свои «требования» к сочетанию качеств. Исключение составляют творческие способности, которые стоят «над» специальными, могут проявляться во всех видах деятельности, а также отсутствовать в самых творческих ее типах.

Большой вклад в исследование проблемы способностей внес Б. М. Теплов. В его работах было дано определение способностей как индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого. При этом под способностями понимались «не всякие вообще индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности какой-либо деятельности или многих деятельностей». Более того, способности не сводятся к тем знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у данного человека. Одинаковые знания и умения в какой-либо области, для опытного преподавателя могут у разных учеников обозначать совершенно различное, например, у одного указывают на совершенно не-

достаточную работу, а у другого указывают о больших достижениях. Природа индивидуальных различий связывается с нейрофизиологическими задатками особенностями воспитания и обучения, т. е. процессом социализации и адаптации к требованиям среды, а также наличием потенции специальных способностей к творческим видам деятельности.

Способности — это такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков. [6, с. 56-61]

Б.М. Теплов обосновал следующие положения относительно развития способностей:

1. Способности человека не являются врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

2. Способности существуют только в развитии, поскольку развитие осуществляется в процессе той или иной деятельности, то отсюда следует, что способности не могут возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на определенных этапах вполне возможны противоречия между способностями и склонностями.

3. Основными детерминирующими факторами развития способностей являются воспитание и обучение. Практические пределы развития способностей определяются только такими факторами, как длительность человеческой жизни, условиями этой жизни, методами воспитания и обучения и т.д., но вовсе не заложены в самих способностях. Достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы пределы развития способностей немедленно повысились.

Б.М. Теплов делает вывод о том, что предела развитию способностей не существует, но при этом оговаривается, что развитие способностей не протекает прямолинейно.

Творческие способности — это индивидуально-психологические особенности личности, относящиеся к успешному выполнению какой-либо деятельности, результатом которой является новый продукт, имеющий значимость либо для субъекта, либо для общества.

Э. Фромм отмечает, что креативность — это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта.

В рамках комплексного подхода способности рассматриваются не только как «состоявшаяся действительность», но и как возможности, которые на многие годы могут остаться скрытыми и для самого человека, и для окружающих. В число этих потенциальных возможностей входит и природные предпосылки способностей - задатки. Творческие потенции как присущие всей человеческой популяции на Земле заложены у каждого человека, и развивать их можно, только опираясь на индивидуальность, а также на знание общих законов, как творчества, так и психики. [6, с. 95-102] Этой точки зрения, в своих трудах придерживается и Б.М.Теплов, который утверждает, что только задатки, могут быть врожденными.

Таким образом, творческие задатки, то есть анатомо - физиологические особенности существуют в мозгу каждого человека, являются врожденными и лежат в основе развития творческих способностей, которые в свою очередь могут быть только результатом развития. Кроме природных задатков, не меньшую роль играют социальные факторы, которые тормозят, блокируют творческое начало или способствуют их проявлению.

Положения, способствующие развитию творческих способностей старших дошкольников:

1. Уровень развития способности целеполагания обучающегося включается в обязательные стандарты, подлежащие контролю и оцениванию. Индивидуальное целеполагание обучающихся и соответствующая их деятельность в изучаемых областях занимает не менее 20% общего объема.

2. К обязательным видам деятельности, планируемым и контролируемым учителем, относятся: творческие, когнитивные и методологические.

3. Оптимальными требованиями объема творческой деятельности и продукции ребенка являются следующие:

· объектами творческой деятельности обучающегося выступают дополнительные образовательные объекты;

· объем личного творчества, обучающегося должен составлять не менее 20% -25%.

4. Внутренняя образовательная деятельность и продукция детей отличается от предлагаемого ему стандарта. [4, с. 3-8]

Опыт показывает, что самостоятельно добываемые обучающимися знания усваиваются лучше. Собственное творчество детей помогает прочнее запоминать культурно-исторические сведения. Легче решаются проблемы мотивации, делать что-то самому интересней, чем заучивать то, что предлагается со стороны.

Музыка играет основополагающую роль в системе дошкольного воспитания. Являясь одним из ярких и эмоциональных видов искусства она помогает полнее раскрыть способности ребёнка, влиять на его интеллектуальное развитие, способна активизировать энергетические процессы организма и направлять их на его физическое оздоровление. Для настоящей музыки нет ничего невозможного.

Поэтому главной задачей педагога является создать такие условия, при которых у детей повысится интерес к музыке и появится огромное желание постигать основы музыкальной культуры. Развлечения могут стать действенным средством развития музыкальных способностей, повышения интереса к музыке и формирования основ музыкальной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Литература.

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. -- М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 320
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. - М.: Феникс, 2008. - 217 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском развитии. - С.П.б.: Союз, 2007. - 296 с.
4. Гин А.А. Приемы педагогической техники. Журнал «Педагогическая техника» - М.: Народное образование, № 4. - 2005.
5. Латчук В.И., Марков В.В., Маслов А.Г. “Методическое пособие по ОБЖ” 5-9 классы. - М.: Дрофа, 2010 г. - 63-75 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.: Эксмо, 2008. - 212 с.

КЛАССИФИКАЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Жумаев Н.З (г.Бухара, Узбекистан)

Многообразие проявлений агрессии и большое количество теорий агрессии в настоящее время, не дает единого универсального определения этого явления и рассматривается в рамках логического, психоаналитического, фрустрационного и бихевиористического подходов

Таким образом, спектр действий, которые могут при определенных обстоятельствах считаться агрессивными, достаточно широк. Вполне закономерно возникает необходимость классифицировать агрессивные действия, уточнить виды агрессии.

Бассом А. предложена концепция, па основании которой можно описывать агрессивные действия по трем шкалам: физическая - вербальная, активная - пассивная, прямая - непрямая (косвенная). Различные комбинации этих шкал дают возможность классифицировать агрессивное действие по восьми возможным категориям. На основе анализа педагогической деятельности в соответствии с классификацией А. Басса, повышение тона, оскорбление, крик могут быть расценены как вербальная, активная, прямая агрессия. Другой пример: учитель, демонстрируя свое состояние, бросает что-нибудь (журнал, ручку, тряпку), но не в учащихся. Такую агрессию можно классифицировать как физическую, активную, косвенную.

Как отмечает Е.П.Ильин (2000), выделение только трех видов агрессии (вербальной и физической, а также третьего самостоятельного вида — косвенной агрессии) не совсем логично, так как косвенной может быть как вербальная, так и физическая агрессия (первая выражается в ругани про себя, в скандале с близкими людьми, не имеющими никакого отношения к конфликтной ситуации; вторая выражается в хлопапьи дверью при уходе, в стучании кулаком по столу, в бросании (швырянии) предметов и т.д.). Поэтому логичнее говорить о прямой и косвенной вербальной агрессии, а также о прямой и косвенной физической агрессии. Целссообразность их выделения и самостоятельного изучения подтверждается, по данным П.А. Ковалева (1996), тем, что, во-первых, они имеют различную степень проявления (или склонности к проявлению): косвенная вербальная агрессия выражена вдвое больше, чем косвенная физическая агрессия; кроме того, у мужчин больше всего выражена прямая физическая агрессия, а у женщин — косвенная вербальная агрессия (что существенно уточняет имеющиеся в литературе данные о большей агрессивности муж- чип по сравнению с женщинами); во-вторых, показатели косвенной вербальной агрессии, как правило, не коррелируют на значимом уровне с показателями остальных видов агрессии, в то время как показатели косвенной физической агрессии, как правило, обнаруживают достоверные связи с показателями других видов агрессии (прямой вербальной и прямой физической агрессии).

В то же время достоверные корреляции между суммарными показателями вербальной и физической агрессии, с одной стороны, и суммарными показателями прямой и косвенной агрессии — с другой, свидетельствуют, пишет Е.П.Ильин, о том, что у них есть что-то общее, и поэтому можно говорить об агрессивном поведении как комплексном психологическом феномене. Однако при этом не следует путать агрессивное поведение со склонностью к нему (агрессивностью как интегральным личностным свойством) и с другими личностными характеристиками, облегчающими или затрудняю-

щими формирование мотива агрессивного поведения (конфликтностью), как это делают многие зарубежные и отечественные авторы. Это приводит к тому, что в опросники для исследования агрессивности включаются вопросы, относящиеся к конфликтности, а в опросники для исследования конфликтности включаются вопросы, связанные с агрессивным поведением; при этом не учитывается, что эти два феномена отнюдь не тождественные. В другом подходе к классификации исследователи предлагают рассматривать агрессию в качестве дихотомии.

Одним из вариантов такого деления является враждебная и инструментальная агрессия. Термин враждебная агрессия применим в тех случаях, когда целью агрессора является причинение страданий жертве. Инструментальная агрессия связана с ситуациями, когда для агрессора нанесение вреда не является целью агрессивных действий. В этом случае агрессивные действия расцениваются в качестве инструмента для осуществления целей субъекта.

Но мнение о таком основании для классификации агрессии вызвало множество научных споров. Так, А. Бандура считает, что различие в целях инструментальной и враждебной агрессии не является существенным, так как оба вида приводят к конкретным действиям, а вред, наносимый ими, можно воспринимать как равнозначный. Особенно это справедливо по отношению к жертве, не имеющей представления о целях и мотивах агрессора. Для учащихся не очевидно, почему учитель повысил тон голоса, перешел на крик, а затем хлопнул журналом по столу. Такие действия могут иметь разную причинную обусловленность, например, направлены па одного учащегося - нарушителя порядка, а воздействуют на всех учащихся, вынужденных свидетелей.

Так, агрессия может служить цели самоутверждения, влияния на других, повышения самооценки, имиджа, престижа и других, что свидетельствует о тесной связи с ситуацией. В.Д. Шадриков указывает на значение мотивов самоутверждения, власти и доминирования в реализации агрессивных тенденций. Данные мотивы в совокупности с уровнем притязаний личности создают необходимую почву для развития агрессии и других профессиональных деформаций педагога, например, авторитарности.

Исследования К Доджа и Дж Койи эмпирически доказали существование реактивной и проактивной агрессии, мотивированных различными целями. Так, реактивная агрессия предполагает возмездие на свершившийся акт агрессии или осознаваемую угрозу агрессивных действий. Проактивная - порождает поведение субъекта (например, принуждение, запугивание, угрозу, влияние па других), направленное на получение конкретного результата. Можно предположить, что профессиональное поведение педагога, выходящее за рамки нормативной деятельности, является примером проактивной агрессии.

В ряде исследований агрессивность рассматривается во взаимосвязи с особенностями развития личности (Бурмииская Т.В., 2004). Поэтому молено предполагать, что конфликтность и агрессивность связаны с другими особенностями личности, например, с эмоциональной возбудимостью. Кроме "возбудимости" на возникновение агрессивного поведения, как показал А.А. Реан, влияет и такая особенность личности (характера) как "демонстративность". Демонстративная личность постоянно стремится произвести впечатление на других, привлечь к себе внимание. Это реализуется в тщеславном поведении, часто нарочито демонстративном. Очевидно, именно чрезмерное тщеславие и приводит к обидчивости, заносчивости, роль которых для возникновения агрессивного поведения, как было отмечено выше, большая.

О. И. Шляхтина (1997) показала зависимость уровня агрессивности от социального статуса подростков. Наиболее высокий ее уровень наблюдается у лидеров и "отверженных". В первом случае агрессивность поведения вызывается желанием защитить или укрепить свое лидерство, а во втором - неудовлетворенностью своим положением.

М.А.Сухая и О.А.Уточкина (2007) изучали связь агрессивности с различными сторонами самосознания. Установлено, что самоуверенность и самосимпатия повышают гетероагрессивность, но снижают аутоагрессивпость. Чем меньше человек корит и винит себя, тем менее оп способен управлять своей физической гегероагрессией. Чем больший интерес человек проявляет к себе, тем меньше у него выражена аутоагрессия.

Эти немногочисленные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения этого вопроса.

Литература.

1. Степанян А.Ю., Степанян Л.С., Григорян В.Г. Тендерные различия характера подростковой агрессивности //Ананьевские чтения - 2007. Материалы научно-практической конференции. СПб.: изд-во СПбГУ, 2007, с. 616-618.
2. Сухая М.А., Уточкина О.А. Связь самосознания с агрессивностью //Ананьевские чтения - 2007. Материалы научно-практической конференции. СПб., изд-во СПбГУ, 2007, с. 122-124.
3. Налчаджян А.А., Агрессивность человека.- СПб.: Питер, 2006.

ШЕСТЬ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР: КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ХОФСТЕДЕ

Жумаев Улугбек Сатторович
(г. Бухара, Узбекистан)

Обзор парадигмы измерений Хофстеде

В этой статье представлен обзор структуры культурных измерений Хофстеда (1980), в которой определены «всеобъемлющие культурные модели или измерения, которые существенно влияют на поведение людей» (Arasaratnam, 2011, p. 45). Эта структура привнесла четкий количественно-сравнительный подход к изучению культур путем выявления и измерения определяющих аспектов мировых культур (Hofstede, 2011). Теория, которую иногда называют парадигмой измерений или 6-мерной моделью, была впервые представлена в книге Хофстеде (1980) «Последствия культуры». Первоначальная модель Хофстеде, представленная в этой работе, включала четыре измерения для анализа и понимания национальных культур, но последующие исследования привели к добавлению еще двух измерений (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Шесть измерений, которые в настоящее время составляют структуру Хофстеде, - это дистанция власти, избегание неопределенности, индивидуализм, мужественность, долгосрочная ориентация и снисходительность (Arasaratnam, 2011, с. 45-50; Chen & Starosta, 2005, с. 51-54; Dainton & Zelley, 2011, с. 182-188; Hofstede, 2011).

История теоретиков

Развитие структуры культурных измерений во многом приписывается работе голландского ученого и исследователя Гирта Хофстеде (с более поздним вкладом его сына Герта Яна Хофстеде). Однако двое других сотрудников внесли свой вклад в расширение и развитие теории. В этом разделе представлена краткая биографическая справка о Хофстеде и других участниках парадигмы 6-D.

На личном веб-сайте Гирта Хофстеде можно найти некоторые подробности его жизни и исследований (Geert Hofstede, n.d.). Хофстеде родился в 1928 году, его образование включает степень магистра наук. Кандидат технических наук и доктор технических наук. в социальных науках. В период с 1965 по 1971 год Хофстеде основал и возглавил отдел исследований человеческих ресурсов IBM Europe, что дало ему доступ к данным, которые послужили эмпирической основой теории культурных измерений. После работы в IBM Хофстеде занимал ряд должностей в бизнесе, а также в академических кругах, в том числе работал профессором менеджмента в Бельгии и Франции, а также профессором организационной антропологии и международного менеджмента в Нидерландах. Он также был соучредителем и первым директором нидерландского Института исследований межкультурного сотрудничества. В 2008 году Хофстеде был включен в список 20 самых влиятельных мыслителей в области менеджмента по версии Wall Street Journal (Geert Hofstede, n.d.).

Канадец Майкл Харрис Бонд и болгарин Майкл Минков внесли свой вклад в ключевые исследования, которые привели к включению пятого измерения (долгосрочная ориентация) и шестого измерения (снисходительность) в структуру (Hofstede, 2011; Hofstede & Bond, 1988). В прошлом Бонд (Curriculum Vita, 2015) работал профессором психологии, бизнеса и социологии в университетах Гонконга, Японии и США после получения докторской степени в Стэнфордском университете. Согласно его биографии (проф. Михаил Минков, н.д.) Миньков получил степень доктора социальной антропологии. Ученик Хофстеде, он был профессором межкультурной осведомленности и организационного поведения в нескольких странах, включая Великобританию, Нидерланды, Турцию, Данию и Россию.

Обзор теории

Дистанция власти

Как пишут Чен и Староста (2005), «измерение дистанции власти определяет, в какой степени культура адаптируется к неравенству распределения власти во взаимоотношениях и организациях» (с. 52). В исследовании Хофстеде было выявлено различие между представителями культур высокой дистанции власти и культур низкой дистанции власти, причем первая характеризовалась сравнительно большими иерархическими различиями между людьми на основе таких дифференцирующих факторов, как возраст, пол, поколение и статус (Chen И Староста, 2005). В культурах с высокой степенью дистанции власти власть имеет тенденцию быть более централизованной, и большое значение придается статусу и рангу (Dainton & Zelley, 2011). В отличие от преобладания вертикальных авторитарных отношений в культурах высокой дистанции власти, культуры низкой дистанции власти демонстрируют гораздо больше горизонтальных способов межличностного взаимодействия. Исследование культурных аспектов привело к количественной оценке показателей дистанции власти для нескольких стран. Например, в Соединенных Штатах показатель дистанции власти равен 40, по сравнению с показателем 80 в Гане (Центр Хофстеде, без даты). Это означает, что сравнительно различия в статусе и рангах имеют меньшее значение в Соединенных Штатах, но они имеют большее влияние на культурную и ценностную систему Ганы.

Избегание неопределенности

Избегание неопределенности «измеряет степень, в которой культура может принимать неоднозначные ситуации и терпеть неопределенность в отношении будущего» (Chen & Starosta, 2005, p. 52). Как далее поясняет Арасаратнам (2011), «культуры с высоким уровнем избегания неопределенности имеют тенденцию быть традиционными, предпочитают проверенные и верные методы и предпочитают стабильность изменениям или даже инновациям» (с. 49). Например, такая страна, как Мексика, имеет 82 балла по предотвращению неопределенности по сравнению с 46 для Соединенных Штатов (Центр Хофстеде, без даты). Таким образом, мексиканская культура считается более склонной к риску и более склонной к стабильности, чем культура США.

Индивидуализм

Индивидуализм относится к «социальному менталитету, который сосредоточен на личности, ценит и признает индивидуальные достижения и поощряет независимые мысли и действия» (Arasaratnam, 2011, с. 45). Это общества, в которых «самооценка» (Chen & Starosta, 2005, с. 51) особо подчеркивается, в отличие от культур, укорененных в коллективизме, где «социальные рамки» (с. 51) являются превалирующим фактором. Чтобы проиллюстрировать, исследования культурных измерений высоко оценивают индивидуализм в Соединенных Штатах (91), в то время как в Египте показатель индивидуализма намного ниже - 25 (Центр Хофстеде, н.о.). На практике это означает, что граждане этих двух стран могут рассматривать важность таких вопросов, как семейные обязанности и личный выбор, с самых разных точек зрения.

Мужественность

Чен и Староста (2005) описывают это измерение как «степень, в которой стереотипно мужские и женские черты преобладают в культуре» (с. 53). Таким образом, «в мужских культурах от мужчин ожидается напористость, амбициозность и конкурентоспособность; от женщин ожидается поддержка, забота и уважение» (Dainton & Zelley, 2011, p. 186). Мужские культуры включают Японию (95), Австралия (61), Венесуэла (73) и Великобритания (66), в то время как женские культуры включают Швецию (5), Норвегия (8), Дания (16), Португалия (31) и Таиланд (34) (Chen & Starosta, 2005, с. 53-54; Центр Хофстеде, без даты).

Долгосрочная ориентация

Культуры с долгосрочной ориентацией характеризуются «бережливостью, сбережением, настойчивостью и готовностью подчинять себя для достижения цели» (Dainton & Zelley, 2011, с. 187), в то время как жизнь в культурах с краткосрочной ориентация «сосредоточена на стремлении к немедленному удовлетворению» (с. 187). Кроме того, культуры краткосрочной ориентации подчеркивают прошлое, стабильность, универсальную мораль, национализм и удачу; В культурах, ориентированных на долгосрочную перспективу, особое внимание уделяется будущему, приспособляемости, ситуационной морали, интернационализму и усилиям (Hofstede, 2011). Для сравнения: Канада, Китай, США, Германия и Япония имеют долгосрочные ориентиры 36, 87, 26, 83 и 88 соответственно (Центр Хофстеде, без даты).

Снисходительность

В рамках культурных измерений культура, склонная к потаканию, предполагает «общество, которое позволяет относительно свободное удовлетворение основных и естественных человеческих желаний, связанных с наслаждением жизнью и весельем» (Hofstede, 2011, p. 15). По сути, культуры с высокими показателями снисходительности придают большее значение поиску счастья по сравнению с культурами, склонными к сдержанности. Исследования, связанные с этим аспектом, показывают, что баллы снисходительности составляют 24 для Китая, 48 для Франции, 68 для США, 72 для Ганы и 80 для Тринидада и Тобаго (Центр Хофстеде, без даты).

Примеры первичных исследований

Истоки структуры культурных измерений восходят к работе Хофстеде в отделе кадровых исследований IBM Europe в 1970-х годах, должности, которая позволила ему получить доступ к данным опросов сотрудников из более чем пятидесяти стран, собранным с помощью более 100000 анкет в течение четырех месяцев. годичный период (Hofstede, 2011). При анализе данных Хофстеде случайно заметил корреляцию между данными по четырем ключевым ценностям и национальностями сотрудников. Чтобы убедиться, что это не имеет ничего общего с культурой IBM, Хофстеде позже распространил те же анкеты примерно среди 400 респондентов из 30 стран и обнаружил значительное подтверждение выводов IBM (Hofstede, 2011). Хофстеде сообщил о своих открытиях, связанных с четырьмя измерениями - дистанцией власти, избеганием неопределенности, индивидуализмом и женственностью - в книге «Последствия культуры». Как отмечалось ранее, после публикации книги партнерство Хофстеде с другими исследователями Бондом и Минковым привело к добавлению аспектов долгосрочной ориентации и снисходительности (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Недавние исследования и приложения

Структура культурных измерений широко применялась в нескольких исследовательских контекстах, чтобы помочь понять и проанализировать влияние культуры на различные сферы деятельности. К ним относятся практики и представления о связях с общественностью и корпоративной социальной ответственности (Bae & Kim, 2013; Kim & Kim, 2010; Hackert, Krumwiede, Tokle, & Vokurka,

2012), бизнес-менеджмент и лидерство (Alzeban, 2015; Busse, 2014; Carrasco). , Francoeur, Labelle, Laffarga, & Ruiz-Barbadillo, 2015; Pressentin, 2015; Rejchrt & Higgs, 2015; Tavakoli, Keenan, & Crnjak-Karanovic, 2003), а также влияние культуры на использование средств массовой информации и технологий (Mertens & d'Haenens, 2014; Pérez, 2014; Zahedi & Gaurav, 2011). Также были исследования по применению размерной парадигмы в области маркетинга и продаж (Albers-Miller & Gelb, 1996; Ming-Yi, 2013; Samaha, Beck, & Palmatier, 2014; Tianjiao, 2014; Yang, 2011). человеческие ресурсы, деятельность, связанная с карьерой, и взаимодействие на рабочем месте (Ellis, 2012; Morrow, Rothwell, Burford, & Illing, 2013; Sartorius, Merino, & Carmichael, 2011) и в образовании (Cheung & Chan 2010; Goodall, 2014).

Вывод

Как показано в этой статье, парадигма культурной динамики, разработанная Хофстеде при заметном вкладе Бонда и Минкова, оказала значительное влияние как на практический инструмент для понимания других культур, так и как основу, используемую исследователями из нескольких дисциплин для изучения последствия культуры. Для участников межкультурного взаимодействия шесть измерений - дистанция власти, избегание неопределенности, индивидуализм, мужественность, долгосрочная ориентация и снисходительность - служат краткими, доступными и потенциально мощными инструментами для лучшего понимания ценностей и убеждений друг друга и того, как они влиять и формировать соответствующее коммуникативное поведение.

Литература.

1. Арасаратнам, Л. А. (2011). Восприятие и общение в межкультурном пространстве. Лэнхэм, доктор медицины: Университетское издательство Америки.
2. Герт Хофстеде (без даты). Получено с http://www.geerthofstede.nl/geert
3. Эллис, Д. Р. (2012). Изучение культурных аспектов как предикторов предпочтений в области управления эффективностью: случай самоинициирования новозеландцев-экспатриантов в Бельгии. Международный журнал управления человеческими ресурсами, 23 (10), 2087-2107.
4. Гудолл, Х. (2014). Ближний Восток встречается с Западом: преодоление культурных различий в международных образовательных встречах. Международный обзор образования, 60 (5), 603-617.
5. Хаккерт, А.М., Крумвиде, Д., Токл, Дж., И Вокурка, Р. Дж. (2012). Глобальные практики корпоративной социальной ответственности и культурные аспекты. Журнал расширенного управления SAM, 77 (4), 33-41.
6. Хофстеде, Г. (1980). Последствия культуры: международные различия в ценностях, связанных с работой. Беверли-Хиллз, Калифорния: Сейдж.
7. Мертенс, С., & d'Haenens, Л. (2014). Родительское посредничество в использовании Интернета и культурных ценностей по всей Европе: исследование предсказательной силы парадигмы Хофстеда.
8. Самаха, С. А., Бек, Дж. Т., и Палматье, Р. В. (2014). Роль культуры в маркетинге международных отношений. Журнал маркетинга, 78 (5), 78-98.
9. Захеди, Ф. М., и Гаурав, Б. (2011). Культурные обозначения изображений веб-сайтов. Журнал информационных систем управления, 28 (1), 147-200.

АРТ-ТЕРАПИЯ В ВОЗДЕЙСТВИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ПАЦИЕНТОВ, ПЕРЕНЕСШИХ ИНСУЛЬТ

Жуманиязова Илмира Камилжановна
(Узбекистан)

Инсульт - одна из основных причин смерти и инвалидности. Количество первичных инсультов, наблюдаемых ежегодно во всем мире, превышает 15 миллионов. Эта цифра составляет 750 000 в год в США, 500 000 в России, 100 000 на Украине и 60 000 в Узбекистане.

Ведущая причина смерти в мире – это ИБС (ищемическая болезнь сердца), а инсульт - вторая ведущая причина смерти. В Соединенных Штатах ежегодно от инсульта умирает 150 000 человек, то есть 40 смертей на 100 000 населения. Смертность от инсульта почти такая же в Западной Европе. В России уровень смертности от инсульта очень высок - 175 на 100 000 населения (2010 г.) [7]

Причины инсульта во всем мире зависят от нескольких факторов: курение, употребление алкоголя, гиподинамия, ожирение, психоэмоциональный стресс, депрессия, гиперхолестеринемия, артериальная гипертензия. стеноз сонной артерии (каротида), ритмическая аритмия, гипергомоцистеинемия, анемия.

Если вовремя не лечить вышеперечисленные заболевания, болезнь возникает на почве халатности. Медицинская помощь является приоритетом в лечении инсульта. Однако, помимо медицинской помощи, необходима еще и психологическая помощь.

По данным Всемирной Организации Здравоохранения, цереброваскулярные заболевания в настоящее время являются одной из основных причин смерти. Кроме того, они часто являются ведущим фактором, приводящим к инвалидности. По статистике Национальной ассоциации противоборства инсультом, 31% пациентов с инсультом нуждаются в постоянном внимании и особом уходе, также болезнь существенно влияет на эмоциональное состояние пациентов, у которых эмоции остаются непостоянными: апатия переходит в агрессию, а радость в гнев. [6]

При лечении пациента следует обращать внимание не только на его физическое, но и на эмоциональное состояние. В этом не забывать, что в результате болезни или инвалидности человек теряет способность работать и участвовать в общественной жизни.

Изменения жизненных ситуаций приводят к страху, тревоге и развитию депрессии. Поэтому важно создать психологически комфортную среду, в которой живет пациент. Занятия арт-терапии помогают восстановить эмоциональное состояние пациента, вернуть его жизненные позиции.

Изначально, методы арт-терапии применялись только для лечения пациентов с психическими заболеваниями. Арт-терапия помогла успокоить пациентов, нормализовать эмоции, психические реакции, позволить пациенту найти свое «Я» и найти достойное место в жизни, обеспечить общение.

Сегодня методы арт-терапии используются в различных областях психологии и медицины. Этот метод стал частью семейной психотерапии. Методы арт-терапии обеспечивают создание комфортной, позитивной атмосферы в рабочем коллективе. Креативные методы этой терапии позволяют легче разрешать различные конфликты между сотрудниками, создавать нормальные отношения между сотрудником и менеджером. Важно развивать творческие способности у пациентов с детским церебральным параличом (ДЦП) и синдромом Дауна. Эти пациенты часто обладают большим потенциалом, они слишком мало используют свой потенциал из-за недостаточного отношения к таким людям в обществе. Их развитие становится «открытым окном» для нормальной жизни. Демонстрация способностей позволяет пациенту этого типа чувствовать себя полноценным членом общества. [4]

Арт-терапия значительно лучше помогает пациентам в период реабилитации, перенесенных после инсульта травм, восстанавливая подвижность и чувствительность пальцев рук. В процессе работы с глиной, песком, деревом, различными натуральными материалами создаются произведения искусства и в то же время это позволяет развить мышцы и полностью избавиться от серьезных заболеваний.

В результате осложнения заболевания у пациента, перенесшего инсульт, возникают трудности с выражением своих чувств, а также изменения в своем психологическом состоянии. Именно чувство душевного спокойствия пациента важно для выздоровления. Стресс, агрессия, страх и депрессия — это эмоции, которые мешают выздоровлению от болезни.

Потеря контроля над нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и органов, возникающих на основе развития агрессивного поведения в период после инсульта, может привести к беспокойству или фобии у пациента, изменению условий жизни обычным способом, возникновению гнева и ярости. [1,2,5]

Для выявления изменений в чувствах пациента используются различные арт-терапевтические сеансы. В частности, на основе проективных методик можно определить внутренние противоречия. Поскольку большинство пациентов, перенесших инсульт, страдают нарушениями речи, трудно понять их эмоциональные состояния.

Тренинги арт-терапии проводятся для устранения эмоциональных расстройств пациентов. В тренинге используется проективный метод «Образы эмоции.» [3]

Методика**:** Тематический рисунок “Образы эмоций.” Рассмотрим возможности принемения таблиц проективных признаков и интерпретаций в арт-терапевтической диагностике (на примере тематического рисунка). Данное упражнение подходит для прояснения и проработки психотравмирующих эмоций, усиливает механизмы интроспекции эмоциональной сферы. Эффективно на этапе настроя (разогрева); в индивидуальной работе и групповой арт-терапии в группе до 15 человек. Арт-терапевтическое пространство включает в себя круг из стульев и персональные рабочие места (стол и стул) для индивидуального творчества.

Материалы: листы белой бумаги формата А-4, фломастеры, цветные карандаши, пастельные мелки, краски, гуашь, кисти.

Инструкция**:** Представьте (мысленно назовите) эмоцию (или чувство), характеризующую ваше состояние в данный момент, и изобразите ее с помощью линий, абстрактных форм и цвета на листе бумаги любого формата».

Отсутствие конкретных изображений дает возможность нивелировать когнитивный паттерн, побуждает человека мыслить нестандартно, обеспечивает свободу творческого самовыражения, создание индивидуальных символов, имеющих значение для собственного самопознания. Помимо этого пятна и линии в большей степени, нежели узнаваемые образы-штампы, провоцируют перенос психических содержаний субъекта, усиливая тем самым эффект проекции. Далее можно предложить

участникам определить (для детей «угадать»), какие эмоции нарисовал каждый из них. Это упражнение способствует развитию умения прислушиваться к чувствам другого человека, понимать на символическом уровне.

Комментарии. В интерпретации созданных участниками образов, безусловно, важно опираться на смыслы и значения, предлагаемые ими самими.

Вместе с тем качества «указателей» к прояснению проективных признаков рисунка рекомендуем обратиться к таблицам интерпретаций линий, необычных признаков и цвета.

Пониманию скрытого содержания изображений, несомненно, будет способствовать Я-сообщение автора от имени того или образа линии, формы, цвета (так называемый рассказ от первого лица).

Рисуя актуализированные эмоциональное состояние, на листе бумаги автор работы изобразил округлое пятно серого цвете с ровными, жирно обведенными контурами, в правой нижней части которого ярко выделялся образ дыры черного цвета с рваными краями. По центру пятна проходила красная полоса, которая разделяла круг на две половины.

По формальным признакам данную работу интерпретировать крайне трудно, если не сказать: опасно. Во-первых, возникает вопрос: на какое из многочисленных значений в интерпретациях серого, черного и красного цветов следует ориентироваться?

Во-вторых, какую информацию несет нас образ эмоции в форме круга?

Если обратиться к интерпретации формы, круг-самая гармоничная и всех фигур.

Однако, судя по первому впечатлению, рисунок вызывает у зрителя печальные, даже трагические предложения, чувства утраты чего-то целостного, разрыва, разрушения. Следовательно, прежде чем обратиться к таблицам проективных признаков, важно предложить автору поделиться собственной интерпретацией, точнее, задать вопрос: «Что видишь?» Как правило, и дети, и взрослые, даже если испытывают в данный вопрос. В нашем примере ответ был: «Я вижу порванный мяч».

Затем долгая пауза, после которой: «Его использовали и выбросили, как больше неинтересный, ненужный. Так часто бывает, поиграют и бросят».

Я-сообщение было таким: «Я-серый контур, который прочно удерживает форму, чтобы все обиды мяча не вырвались наружу» Хотя он и дырявый». На вопрос, не возникло ли желание изменить цвет, раскрасить образ мяча в какие-то другие оттенки, ответ был отрицательным: «Я всегда выбираю серый. А мячик с красной полосой у меня был в безоблачном детстве».

Как видим, рассказ не открывает фабулы травмирующего события. Но прояснились некоторые предпочтения в выборе и цвета образа. Значит, обратиться к таблицам признаков и интерпретаций теперь уместно.

В таблице «Цвет проективном рисовании и арт-терапии» находим интерпретацию серого как признаки. Читаем, что обилие серого цвета может быт индикатором «эмоциональной слепоты» и неспособности увидеть перспективу жизни (Копытин А.И.,2002).

Посмотрим в таблице интерпретацию признака: «серый цвет как предпочитаемый, поскольку автор рисунка утверждает, что всегда выбирает серый». Тот, кто предпочитает серый цвет, хочет отрезать себя от остального мира, чтобы его оставили в покое и ни во что не вмешивали» (Люшер М., 1996).

Если такого рода выбор постоянно повторяется, это может означать временную усталость, ситуативные трудности в межличностных контактах и т.д. (Собчик Л.Н.,2001)

Аналогичным образом проведем интерпретацию черного цвета. Ответ на вопрос, как интерпретировать красный, мы уже получили: полоса красного цвета на мяче-одно из детских воспоминаний. Поэтому мы предположили, что опора именно на этот цвет поможет произвести терапевтический эффект. В дальнейшем гипотеза подтвердилась: красная полоса была выбрана автором в качества ресурса.

Полагаем, что необходимо предостеречь психологов от соблазна интерпретировать красный в контексте внешних, формальных признаков обсуждаемой работы, сообразно предложенным интерпретациям серого и черного. К примеру, с точки зрения психологии красный цвет как признак может означать жизненно важный вопрос, «горящую» проблему, эмоциональное напряжение или опасность. С точки зрения физического состояния он может указывать на острое заболевание… (Ферс Г..2000); символизировать кровь, боль, агрессию.

В данном случае эта интерпретация хотя и правдоподобно, но недостоверна, поскольку сам автор использовал эпитет «безоблачное» детство.

Красный линия- из того, до травматического опыта, т.е. ресурс, появление которого на серо-черном рисунке-хороший прогноз на позитивный результат арт-терапии.

К числу ресурсных признаков данной работы логично отнести и попытку инкапсуляции в сочетании с образом дыры в мяче.

Признак инкапсуляции-ярко прорисованный контур мяча, к которому автор несколько раз обращался во время работы над изображением травмирующих эмоции и чувств. В таблицах «необычных признаков» «линий» находим соответствующих значения. Возможно, это-страх, необходимость

обособиться от тяжелых переживаний, косвенные указатели на боязнь агрессии, потребность в защищенности, несвобода, зависимость (Венгер А.Л.,2003).

Названные признаки в сочетании с изображением черной дыры с большой долей вероятности означают внутреннюю потребность субъекта «выпустить» наружу загнанные вглубь, вытесненные, но неотреагированные эмоции.

Иными словами, каждый из названных признаков в отдельности несет проекцию психотравмы. Их сочетание на одном рисунке, дополненное красной линией из благополучного детства, становится для субъекта ресурсным как потенциал предстоящего «исцеления».

Далее обратимся к таблице проективных признаков и интерпретаций в изображении линий. Логично посмотреть возможные интерпретации признака: «линия в качества основания для чего-либо», а также-внешние признаки самой (толщина, нажим, прерывистость и т.п.).

В контексте обсуждаемой здесь работы пунктирная линия, выбранная как основание для мяча, может означать неопределенность опоры в жизни автора рисунка или конфликт между желаемым и реальностью. Зыбкость границы неуверенность человека в возможности найти выход и разрешить ситуацию, переключиться на новые жизненные планы.

Однако прежде, чем сделать такое заключение, психологу необходимо убедиться, что пунктир не является для автора привычным образцом «школьной манеры» именно так изображать основание для любого объекта.

Итак, образно говоря, первое прочтение проективных признаков, прикосновение к содержанию переживаний, опосредованному линией, формой, цветом, в дальнейшем позволяет психологу определить стратегическое направление ятя дальнейшей терапевтической работы.

Через применения описанного выше арт-терапевтического тренинга можно выявлять изменения в эмоциональном состоянии пациента и оказать психологическую помощь по мере необходимости, применять специальные корректирующие разработки. Обычно пациент, перенесший инсульт, не может общаться из-за нарушения речи. Именно с помощью арт-терапевтических тренингов приемлемо диагностировать больного и оказывать ему психологическую помощь.

Литература.

1. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии //Прикладная психология. 2001. №1. С. 60-72.
2. Дмитриева Т.Б., Шостакович Б.В. Агрессия и психическое здоровые. - СПб.: Юридические центр Пресс, 2002. - 464 с.
3. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретация в проективном рисовании арт-терапии/ -СПб Речь, 2010. - 307с.
4. Красный Ю.Е. Арт-всегда терапия! - М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2006. - 204 с.
5. Кутлубаев М.А., Менделевич В.Д., Ахмадеева Л.Р. Проблема агрессивного поведения после инсульта // Неврологический журнал. 2017. №3 С.142-147.
6. Парфенов В.А. Постинсультная депрессия: распространенность, патогенез, диагностика и лечение// Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2012. №4. С.84-88.
7. Ибодуллаев З. Инсульт ва кома: врачлар учун қўлланма. - Т.: «Муҳаррир» нашриёти, 2012.7б

THE ELABORATION COMPETENCE OF BEING LEGAL CULTURAL AMONG THE PUPILS

Jurayev B. (Karshi, Uzbekistan)

The new level of the developing of society and state demands to increase multilaterally legal literacy and legal culture of all participants in legal attitudes.

The legal culture, legal knowledge legal faith and provide successfully solution of functions of the society and government as consistent practical activity's amount.

The life is endorsing today the veracity of these clever ideas of the First President of Uzbekistan I.A.Karimov : "We can not sever education and upbringing – that is oriental view , that is oriental life's philosophy".

The education and upbringing expanded new adjoining, object and subject of modern psychology.

Nowadays psychology is appearing not only to provide theoretical and practical-methodical process of education, so, as an all encompassingscience these to teach pupils deepened and career-oriented , to develop their intellectually skills and to educate them in the spirit of patriotism and others.

So, our President ShavkatMirziyoyev drew attention fields of education and upbringing too, so emphasized that: " We have complicated tasks ahead of us related to educate youths and to prepare personnels and to retrain them in various fields".

Not only to determine this identical steady demand in laws and legal norms, so to apply in the life this priority principle is very essential. For this , all our citizens should deep understand themselves laws and duties and should increase their political knowledge.

This is creating a need to all field specialization to effortin preforming to provide laws and liberties of citizens in their fields.

The analysis of results of the scientific researches indicate that to understand identity is not same among the all youths, because this type of image depends on formation of cultural legal knowledge , concepts and mental-creative conditions. During the process of teaching to pay attention teenager's age is important in social life, because if that integrate legal knowledge and legal literacy itself, that will effect strongly to person's mental situation.

We will pay attention to issue of preforming legal concepts below on the developing competence of being legal cultured:

--- Following rules of morality and law;

--- To respect laws of citizens fixed in Constitution and laws of Republic of Uzbekistan;

--- To make legal ability;

--- Can compose small household transactions on legal issues in the manner presecribed by law;

--- To follow norms marked in legislation belonging to minors;

--- The reflex of following to constitutional laws, duty and obligations of the citizens and people develop in pupil's mind and contemplation.

--- To adapt his/her behavior to legal demands;

--- Can protect his/her laws and behooves in accordance with the legislation;

--- Can show protest to corruption;

--- To do legal rules, to participate in legal attitudes;

--- Can show legal culture in react to legal events;

--- To understand citizen's duties and obligations, to follow them.

--- Can use from legal sources;

--- Can protect legally his/her laws and behooves;

--- Can conclude rightful about legal events;

--- To know concepts about that corruption is negative consequence in social life, can have the ability of feel the struggle with corruption according to legal norms;

--- To participate active in political process in social and government's life;

--- Can decide rightful to do legal behooves, laws and liberties.

So, we paid attention to issue of developing of the legal concepts in theme "Fundamentals of state and law" among the youths. We may see results of the training of experimental results on this case. The main contents of the training below:

--- The teenager pupils comprehend themselves personal features, motivational orientations, attitude to environment and shortcomings in behavior in the pre-training period;

--- The teenagers imagine consequences of themselves shortcomings and define availability correcting ways, methods and necessary conditions;

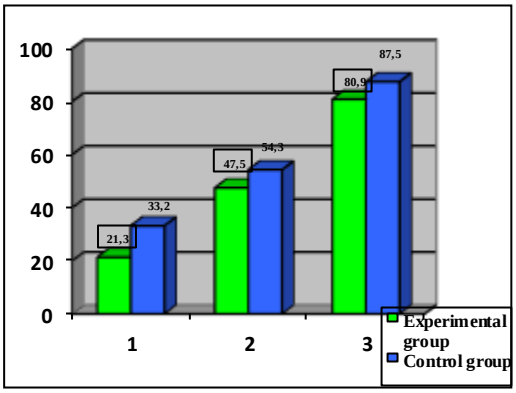
--- The teenagers learn availability of strategic opportunities based on social-cultural and educational-psychological norms for reaching exemplary behavior;

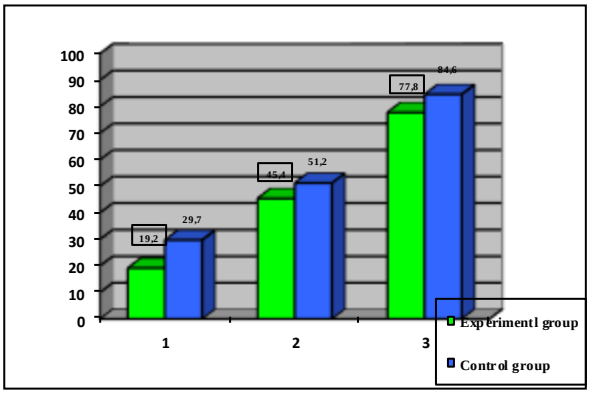
--- Based on the developing of adolescent-specific exemplary behavior they will have the working on the conditions necessary for their harmonious development performance program. (3)

The analysis of results of the obtained before and after training showed that training work-outs were very correct and efficient.

In the process of to solve problematic issues(To eliminate negative defects in behavior) scientific and life approaches, debates, freedom of the ideas of teenagers represented the appeared of unanimity, commonality, mutual integration in the form of scientific and spiritual psychology among them.

We may conclude according to analysis of the obtained results, the conducted social-psychological training had special importance with distinctive compact structure, scientific orientation, based on vital solutions, comfortable and modern as social educational process.



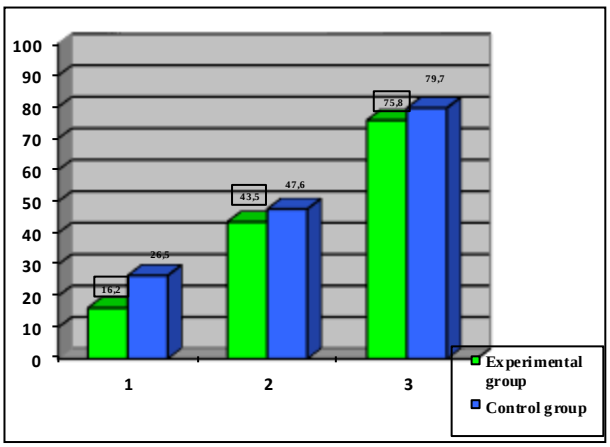


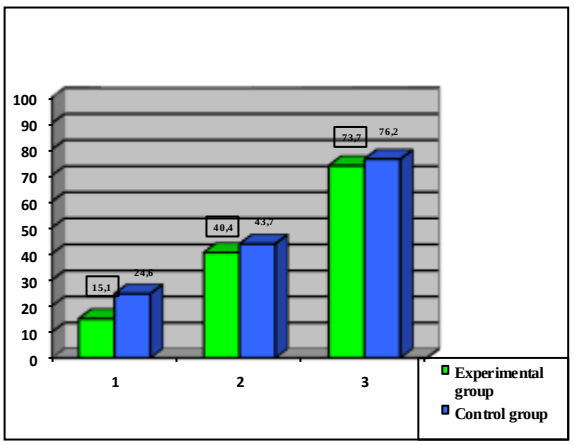
According to 1st- criterion

According to 2nd- criterion

So, according to results of first conducted experiment (according to 1-4 criterion) their criminal motives and knowing orientation to criminal actions, imaginations and grade of comprehending is 21.3% in experimental groups, 33.2% in control groups; To give examples to criminal motives and orientation to criminal actions, explaining and comparison with other examples is 19.2% in experimental groups, 29.7% in control groups; the imaginations and ideas about teenager's criminal motives and tragic consequences of orientation to criminal actions, to analyze based on reality's conclusions are 16.2% in experimental group, 26.5% in control group; to react and evaluation to the criminal motives and orientation to criminal actions are 15.1% in experimental groups, 24.6% (on the more differences) in control groups; their knowing criminal motives of teenagers and causes of orientation to criminal actions, essence and tragic consequences after process of educative activities (in 5-7-9 classes) and collaborative learning activities, a sharp change in the quality of perception were observed. (according to 1-4 criterions).

We can explain this situation with school educational process, particularly, modern state educational standards related to the education and upbringing of teenagers standard and scientifically based curriculum, textbooks are absorbed with history, culture, values and morals of the Uzbek nation, manuals, modern provision of competitive teachers and educators trained on the basis of requirements and norms, so joint educational activities in the family, school and neighborhoods to the education and upbringing of teenagers, the necessary conditions: economic, social, spiritual, moral, educational and psychological opportunities.





According to 3rd- criterion

According to 4th- criterion

The analysis of the results after corporative training shows that knowing of teenagers criminal motives and orientation to criminal actions, imaginations and the grade of comprehension (1st- criterion) are increasing to 80.9% in experimental groups, to 87.5% in control groups; to giving examples to that reality, explaining and comparison with other actions (2nd – criterion) are increasing to 77.8% in experimental groups; the imaginations specific to reality that of teenagers about tragic consequences, ideas, analysis and evaluating (3rd – criterion) are increasing to 75.8% in experimental groups, to 79.7% in control groups; the criminal motives and orientation to criminal actions and evaluating and the react to its consequences (4th – criterion) are increasing to 73.7% in experimental groups and to 76.2% in control groups showed that the high importance of corporative training in finding an effective solution to the problem.

The analysis of training covered in itself teenager- specific behavioral structure, the developing legitimacy, the essential effective factors to it and information about showing the controlling participants of training quality of the training's procedures.

The efficiency of legal knowledge's developing among teenagers, facility and educational advantage with goal orientation are showed in the research.

The negative views related to youth's upbringing and changes in their behavior or to solve problematic issue related on misdirection and provide to solve successfully tasks of society and government as legal knowledge, legal faith and a set of consistent practical activities.

Literatures.

1. Karimov I.A. Юксак маънавият –енгилмас куч.-Т., 2008. - p.62.
2. Mirziyoyev Sh. M. Танқидий таҳлил, қатъий тартиб-интизом ва шахсий жавобгарлик –ҳар бир раҳбар фаолиятининг кундалик қоидаси бўлиши керак.-Т., 2017.- p.45.
3. Jurayev B. Ўқувчиларда юридик тушунчалар шаклланишининг психологик асослари. The dissertation PhD on psychological subjects. – Tashkent, 2017.
4. www.goog.uz
5. www.psixo.ru3.2.-§

КРИЗИС КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ. РОЛЬ КРИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ВОЗНИКНОВЕНИИ КРИЗИСА.

Зайцева И. Б., Козлов В.В.
(г. Ярославль, Россия)

Обострение социально-психологической напряженности в условиях мировой экономической и политической нестабильности делают особенно актуальным изучение проблемы личностных кризисов.

Понятие кризиса происходит от греческого слова krisis — «решение, поворотный пункт, исход, суд», то есть имеется в виду крутой перелом в течении какого-либо процесса, меняющий его форму и направление, а также момент выбора.

Собственно говоря, «кризис – это кризис жизни, критический момент и поворотный пункт жизненного пути». [2]

Кризис характеризуется противостоянием двух фундаментальных тенденций – с одной стороны, развитие через реализацию, через осуществление выбора одной возможности и отказа от всех остальных, через утраты и неудачи, взлеты и новые успехи; с другой – сопротивление росту, взрослению, старению; стремление к сохранению своих возможностей через противодействие реализации.

Конфликт двух противоположных тенденций приводит к кризису как к состоянию, в котором одновременно присутствует как деструктивный, так и конструктивный потенциал [7], [8]

В момент кризиса высокая психическая напряженность, отрицательные эмоции, пассивное отношение к себе, заниженная самооценка часто создают предпосылки для возникновения ситуации дезадаптации личности.

Преодоление кризисных явлений требует от личности психологически компетентного отношения к себе.

Критическая ситуация, ее роль в возникновении кризиса.

На жизненном пути человека находят свое место как кризисы развития – нормативные кризисы, непосредственно связанные с процессом развития, так и жизненные ненормативные кризисы, возникающие в связи с неожиданными и травмирующими жизненными событиями.

Кризис можно определить как особое явление в структуре жизненного пути личности, в котором одновременно присутствуют две противоположные тенденции — разрушение старого и мешающего и одновременно создание нового, целостного и гармоничного.

Кризис характеризуется наличием мощного сопротивления уходящего и тревоги по поводу нового и неведомого. [6]

Кризис всегда является вызовом для личности. Он становится испытанием на укорененность, интроецированность определенных важных установок личности, испытанием на соответствие новой ситуации в материальном, социальном, духовном «Я», испытанием на соответствие новым социальным требованиям.

Понимание кризиса как состояния, порождаемого вставшей перед человеком проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом, присутствует во всех выделяемых типах кризисов. [12]

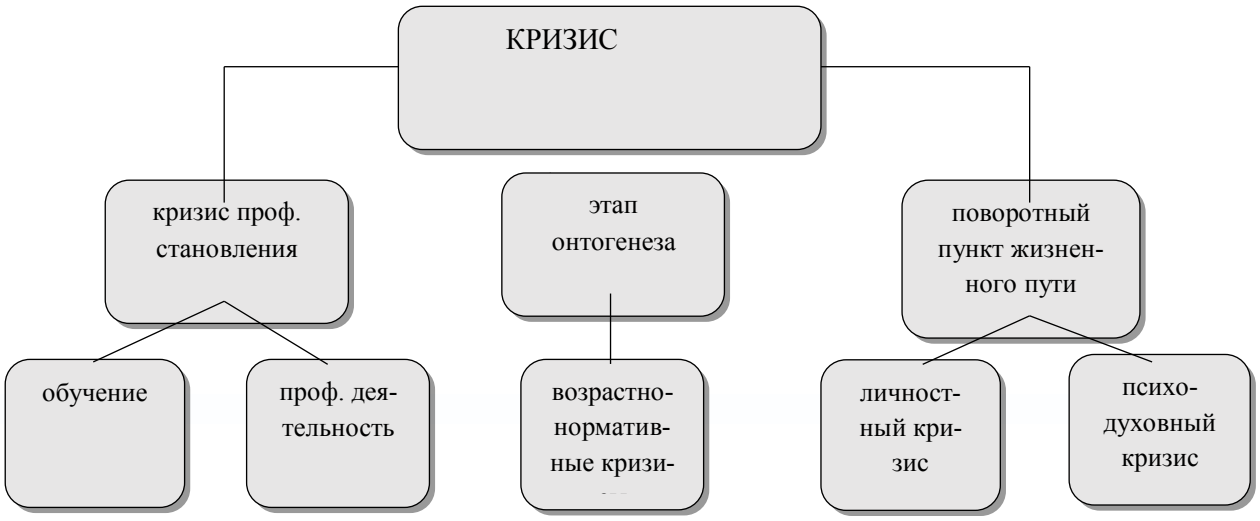
В настоящее время существуют три принципиальные позиции в понимании кризиса:

1. Кризис как закономерный эволюционный этап онтогенеза *(возрастно-нормативные кризисы)*.

2. Кризисы профессионального становления – особая группа психологических кризисов – переживаются людьми в процессе профессионального развития *(обучения и профессиональной деятельности)*, отражают специфические закономерности различных этапов профессионального пути личности, сопровождаются переживанием противоречий профессионального развития.

3. Кризис как поворотный пункт жизненного пути, который может случиться, а может не случиться с любой личностью (*личностный и психодуховный кризисы*). [7]

Данные позиции наглядно представлены на рис.



Возникновение кризисов могут провоцировать не только события личной истории человека, но и экстремальные ситуации глобального уровня, связанные с политическими, экономическими, социальными и природными бедствиями.

Кризис может рассматриваться как высший уровень критической ситуации, который перечеркивает имеющиеся жизненные замыслы и ставит перед человеком задачу на поиск новых смыслов или переосмысление старых.

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют ряд событий, которые могут привести к личностному кризису. К ним относят критические ситуации, предшествующие кризису и выделяемые большинством авторов: смерть близких, переезды, разводы, тяжелое заболевание, отделение от родителей, семьи, друзей, изменение внешности, смена социальной обстановки, статуса и т. д. [3]

Различают два типа кризисных ситуаций в зависимости от того, какую возможность они оставляют для человека в реализации последующей жизни.

Кризис первого типа представляет собой серьезное потрясение, сохраняющее определенный шанс выхода на прежний уровень жизни.

Ситуация второго типа – собственно кризис – бесповоротно перечеркивает имеющиеся жизненные замыслы, оставляя в виде единственного выхода из положения модификацию самой личности и ее жизненного пути. [4]

Таким образом, критические ситуации, если пойти от сравнительно легких до самых трудных их форм (от стресса через фрустрацию и конфликт до кризиса), требуют от человека различной внутренней работы.

По силе внешних воздействий кризисы достаточно четко можно разделить на травматические кризисы и «кризисы адаптации», различающиеся по силе внешних воздействий. [11]

Травматические кризисы – наиболее сильные, вызываются чрезвычайными и/или экстремальными ситуациями с угрозой потери здоровья или жизни, разрушают базовое чувство безопасности (террористические акты, катастрофы, насилие, военные действия).

Кризисы адаптации присутствуют в жизненном цикле любого человека (те самые потери близких, переезды, разводы, болезни и т. д.), вызываются они резким изменением внешних и внутренних условий жизни человека, создают угрозу удовлетворению основных жизненных потребностей.

Разного рода стрессовые реакции часто проявляются в виде предельной активации внутренних ресурсов личности, отстаивающей свои прежние возможности реализации жизненных замыслов.

Более трудные ситуации могут потребовать от человека пересмотра уровня своих жизненных притязаний и одновременной реконструкции своего «Я».

В этом случае внезапные и/или значительные изменения во внешней среде требуют существенной перестройки личности – ее системы отношений, образа мира и Я-концепции, ценностно-смысловой сферы.

В анализе кризиса с точки зрения его воздействия на «Я-концепцию» и работу самосознания в целом выделяется 3 типа такого воздействия:

- кризис приводит к интеграции ранее вытесняемого и отвергаемого опыта осознания «Я-концепции» субъекта;
- кризис ведет к усилению прежней «Я-концепции», на которую не влияют объективная действительность и новый жизненный опыт;
- кризис приводит к разрушению существовавшего представления о себе и мешает способности действовать.

При любом типе протекания кризиса в связи с дезориентацией работы самосознания происходит возникновение и рост эмоционального напряжения, чувства угрозы, паники, страха и других психических расстройств. [1]

Психологический кризис характеризуется «кризисной симптоматикой» (Л.С. Выготский):

1. Изменения в эмоционально-волевой сфере – в чувствах, которые испытываются по отношению к своей жизни (психологический дискомфорт, повышение тревожности, снижение способности к волевым действиям.
2. Изменения на познавательном уровне – временное снижение познавательных способностей (память, внимание, мышление), изменения в восприятии себя и своей жизни.
3. Изменения в подструктуре опыта – могут разрушаться старые привычки, навыки, на смену которым приходят новые, нередко формирующиеся в самом процессе кризиса.
4. Изменения в подструктуре направленности (ценности, интересы, идеалы, убеждения). Изменению подвергается отношение к будущему, смысл и целостность жизни.
5. Нарушение смыслового соответствия сознания и бытия субъекта. [9]

В критической ситуации нарушается вся система саморегуляции, обеспечивающая в других условиях синхронную работу рационального и иррационального в психике человека. [5]

Кризисы**,** вызванные изменением внешних условий существования, требуют от личности существенных усилий по адаптации, осмыслению происшедших изменений и, соответственно личностной реорганизации в связи с ними.

Психологически кризисное состояние требует концентрации воедино всех сил для решения задач, которые ставятся перед личностью.

При этом нарушается система общественных отношений, в которую включен человек через интегративный статус, и которая формирует его субъективное отношение ко всем сторонам действительности. [7]

В случае позитивной интеграции кризис является неким условием и шагом в новое качество, новый уровень целостности. Негативная дезинтеграция, как правило, сопровождается деструктивными изменениями личности, снижением общей устойчивости, уровня сбалансированности, большей фрагментарности, внутренней конфликтности. [7]

В процессе любого кризиса происходит психологическая перестройка в структуре личности. Разрешение кризиса происходит через нахождение новых жизненных смыслов, определением путей их реализации.

При этом выбор стратегии связан с личностными особенностями и спецификой индивидуального опыта.

И, как следствие, результатом разрешения кризиса является формирование нового замысла, ценностей и образа «Я», другими словами, осуществляется переход личности в новую целостность. [10]

Любой психологический кризис, как нормативный, так и ненормативный, содержит в себе как потенциальные возможности развития, прогресса, так и потенциальные возможности регресса.

Особенностью кризиса является то, что в результате его разрешения личность может перейти на качественно новый способ жизнедеятельности – то, что служило поводом и причиной для переживания, может перевоплотиться в результате реакции преодоления во внутренний опыт, регулирующий дальнейшие принципы и программу жизнедеятельности.

Кризисные явления всегда связаны с глубинным переживанием смысла жизни и являются наиболее масштабными (в отличие от стрессов, фрустраций и конфликтов), они протекают в рамках жизненного пути личности, являясь вехами ее индивидуальной истории.

Таким образом, как нормативные, так и ненормативные кризисы в случае успешного их преодоления приводят к личностным трансформациям, интеграции (субъективации) новообразований в структуру личности и, следовательно, обеспечивают переход на новый «уровень жизни» – к иным способам функционирования и системе отношений личности, которые, так или иначе, связываются с существующими представлениями о личностной зрелости. На основании этого можно считать, что психологические кризисы являются потенциальным механизмом развития личности взрослого, его движения по направлению к обретению психологической зрелости.

Литература.

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: Учеб. пособие. М., 1998.
2. Вайзер Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. -1998.-№5.- с. 3-14.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
4. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: Типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. -1995.-№3. - с.90-101.
5. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт и гармония. Киев, 1987. -156 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
7. Козлов В.В. Психология кризиса. Монография – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 522 с.
8. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Институт психотерапии, 2005.-544 с.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.-488с.
10. Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: Дисс. канд. психол. наук. СПб., 2003.
11. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 320 с.
12. Caplan G. Emotional crisis // The encyclopedia of mental health. Vol. N.Y., 1963.

ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТЬ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ И ЕЁ СУЩНОСТЬ

Зиявитдинова Гулнора Зияутдиновна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Проведенный анализ научной литературы по исследуемой проблеме показывает, что вопрос готовности к семейной жизни в целом является весьма актуальным, однако трактуется неоднозначно, поскольку довольно часто само понятие готовность или отождествляется с другими терминами, или же рассматривается в контексте исследования прочих феноменов. Так, согласно позиции Р.Д. Санжаева, готовность объясняется как установка, характерные особенности, возникающие в деятельности, в активном действии, которые образуются на основе потребностей. Сущность готовности автор трактует как:

- сформированность черт, необходимых для перехода на следующий этап развития;
- способность личности адекватно воспринимать новые социальные требования и меняться самому в соответствии с требованиями;
- сформированность предпосылок для успешного выполнения основных социальных ролей, необходимых на следующем этапе социализации;
- способность к активному самостоятельному определению направления собственной социализации, выборочному состоянию к социальным воздействиям.

Е.В. Екжанова, под готовностью к семейной жизни понимает сложное личностное образование, которое предполагает активно-действенное состояние личности, ее внутреннюю ориентированность на успешную семейную жизнь на основе убеждений, взглядов, отношений, мотивов, проявлений нравственных качеств (ответственности, заботливости, мужества, трудолюбия), необходимых для выполнения роли будущего семьянина.

В общем виде, по мнению У.К. Дьяченко, готовность рассматривается как сложное личностное образование, функциональное состояние, что характеризует степень подготовки к определенной деятельности, и как систему компонентов, определяющих содержательно-процессуальные аспекты готовности. Данное состояние характеризуется психологической настроенностью на соответствующую деятельность, глубоким пониманием ее содержания и задач, овладением соответствующими методами, средствами и приемами в сочетании с развитой рефлексией и эмпатией, перцептивными и коммуникативными способностями.

А.Ю. Апухтина под готовностью предлагает понимать настройку необходимых функций психики на реализацию активной деятельности, для чего необходимы соответствующие биохимические и фи-

зиологические предпосылки. Кроме того, автор акцентирует внимание на влияние эмоционального и волевого компонентов на изучаемое понятие. П.Л. Соломин предлагает исследовать готовность как психическое состояние, характеризующееся уверенностью в собственных силах, стремлением к достижению цели, оптимальным возбуждением, устойчивостью психических процессов, саморегуляцией и самооценкой.

Психологическая готовность к определенной деятельности, по мнению М.Р. Минигалиева, является существенной предпосылкой целеустремленности, регуляции, устойчивости и эффективности. Она представляет собой целостное явление личности, включая ее убеждения, взгляды, отношения, чувства, волевые и эмоциональные качества, знания, навыки и умения, установки, помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, оптимально применять знания, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий. Таким образом, готовность — это избирательная прогнозирующая активность на стадии подготовки, которая настраивает организм, личность на будущую деятельность.

Как известно, в научной литературе разделяют понятие готовность и подготовленность. Так, И.Е. Корнеева толкует данное понятие как определенное качество и степень развития познавательных, эмоциональных и волевых процессов, а готовность рассматривает в контексте мобилизации психических ресурсов индивида. В таком ракурсе подготовленность целесообразно понимать, как первую ступень, как начала формирования готовности.

В контексте деятельностного подхода к проблемам готовности существует много различных мнений относительно его места, значения и функций, но главным принципом, на котором базируются практически большинство исследований, является теоретическое положение о взаимосвязи и взаимообусловленности деятельности и бытия личности, т.е. без включения человека в определенную систему деятельностных связей не может формироваться готовность, которая, в свою очередь, в дальнейшем определяет специфику деятельностных актов субъекта. Таким образом деятельностный подход рассматривает готовность как активное отношение человека к определенным, выборочно-значимым для него объектам. В связи с этим полается целесообразным считать, что готовность не может возникнуть вне общего повышения активной работы головного мозга, поскольку для создания состояния готовности необходимые биохимические и физиологические действия, которые настраивают организм на предстоящую деятельность, повышая уровень его активности.

В некоторых исследованиях изучаемое понятие рассматривается как готовность к активности, что возникает на основе взаимодействия потребности и среды, как целостное психическое состояние, которое предшествует деятельности, определяя ее существование. Согласно теории деятельности, именно установка обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к объекту и выполняет функцию механизма стабилизации деятельности. В данном аспекте Д.М. Узнадзе рассматривает установку как целостное психофизиологическое состояние субъекта, как направленность сознания человека в определенную сторону на определенную активность, а готовность определяет, как существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях психической активности субъекта.

Определенная группа ученых выделяют такие виды установок, как первичная, содержательная, операционная. Все они так или иначе представляют готовность субъекта к проявлению активности. Так, первичная установка рассматривается в контексте возникновения и удовлетворения потребностей. Содержательная – за выражения личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности. Целевая - как готовность, вызванная предусмотрительным осознанным образом исхода действия. Операционная – отмечается готовностью к выполнению определенных действий в процессе решения соответствующей задачи.

Кроме того, выделяют также внутреннюю и внешнюю установку. Особенно важной является внутренняя установка, которая является механизмом стабилизации деятельности. Следовательно, очевидно, что готовность и установка взаимозависимы, но не являются тождественными образованиями. Общими чертами готовности и установки являются:

- обе формируются в процессе определенной деятельности субъекта и по отношению к этой деятельности;
- они активизируют психическую деятельность человека, направляют субъект на выполнение определенных действий, мобилизуют его ресурсы и в конечном итоге изменяют его психическое состояние, влияют на способность формировать постоянные черты характера.

Литература.

1. Дьяченко У.К. Психологические проблемы готовности к деятельности. // Российский психологический журнал. - 2009. - №1. - С.122-129.
2. Екжанова Е.В. Проблема готовности к семейной жизни. //Вопросы психологии. - 2006. - №7. - С. 146-152
3. Корнеева И.Е. Готовность к объединению с другими людьми как фактор самоорганизации. //Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Иваново, 2005. - С. 120-124.

4. Минигалиева М.Р. Личностная зрелость и готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Часть 1 // Психология зрелости и старения: Ежеквартальный научно-практический журнал / ред. О.В. Краснова. - 2013. - № 3 (63). - С. 62-85.

AUTHENTICITY: ITEGRATIVE APPROACH
АУТЕНТИЧНОСТЬ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Valery Zlivkov, Svitlana Lukomska
(Kiev, Ukraine)

The term "authenticity" became widespread in psychology in the second half of the twentieth century in connection with the development of humanistic and transpersonal psychology. By this period he was not actually used to be replaced by the terms "self", "identity of the individual", "I", "identification", "identity" and studied in the context of the problems of personality self-consciousness. According to Freud a person becomes a social subject through identification (the earliest manifestation of an emotional connection with another person, imitation and likeness to his parents). Authenticity is correlated with the archetype of the Shadow, as well as with the notion of personalization. Personalization is the process of person's evolution and, consequently, the personality's shadows, which is at the same time the process of involution of its image. The need for personalization is the need to be someone, to be a person; at the same time, as a result of the process of personalization, a person becomes: more closed, more separated from other people; less capable of empathy, empathy in relationships with other people; less prone to self-expression, revealing others to their own psychological problems, less congruent. Unlike personalization, personification does not manifest itself in an effort to be a person, but to try to be yourself. The process of personification is characterized by the refusal of the individual from the "masks," increasing the integrity of the individual, increasing the level of congruence and empathy, increasing the overall authenticity. Hence, the "personification syndrome" forms: positive insignificance, empathy and congruence. In Bugental's theory the notion of "subjectivity", under which, in essence, is understood the inner human nature

The humanistic model of authenticity, proposed by Barrett-Lennard (2012) considers authenticity as a sequence between three levels: the primary human experience, a symbolic understanding of this experience and behavior, directed from the outside and communications. At the interface between these three levels, the main elements of authenticity are defined: self-alienation (discrepancy between cognitive understanding and the actual experience of the individual); authentic life (a correspondence between the conscious perception of their own characteristics and emotional reactions of the individual), the tendency to external influences (acceptance of representations of others and the adoption of external influence) [1].

Authenticity and Identity

The introduction of the term "identity" into social analysis and its widespread in social sciences occurred in the United States in the 1960s. The term of identification was drawn from the original, specific psychoanalytic context and correlated with the ethnic belonging, where tolerance, in particular ethnic, is seen as a manifestation of the formed positive identity (the condition of which is the social interdependence), and with theories of sociological role and group standard [6]. The group to which the individual belongs directly or indirectly forces him to follow such a style of behavior that considered to be characteristic of group members and to avoid the non-peculiar group behavioural styles. According to E. Erikson [2], Ego-identity is formed in parallel with the group identity and creates the subject of the sense of stability and continuity of his self, despite the changes that occur with the person in the process of its growth and development. According to his definition of a sense of identity, there are three signs. Sense of internal identity and time integration: past actions and expectations of the future experienced as being related to the present. Sense of internal identity and integration in space: a person perceives himself everywhere and always as an integrity, and considers all his actions not as casual but as internally conditioned. Identity experienced among others that are socially significant, relationships and roles help to maintain and develop a sense of integrated personality in time.

Discursive psychologists believe that identity and authenticity are formed in social interactions, constructed from cultural narratives (stories reflecting the sequential course of events) and discourses (using language in situations, everyday texts and speech) that "put" people in different social categories.

Humanistic psychologists considered authenticity and identity as the abilities of communication to refuse different social roles, which allows true, peculiar only to this person's thoughts, feelings, emotions and behavior. Authenticity emerged as the self-concept and external experience became congruent. Similar understanding of authenticity is in gestalt therapy, where it's defined as the correspondence of person to himself.

Authenticity is a variant of moral identity that is determined either by socio-cultural norms, or a source of self-realization. We pay special attention to the notion of personal authenticity, emphasizing that it is manifested predominantly in problem situations, when it is necessary to make own choices, focusing on human's own priorities and values. In the opinion of Vannini & Williams [1] it is not necessary to idealize the authentic existence: the presence of "masks" in communication allows maintaining interpersonal relationships with significant internal resource savings.

Despite the numerous studies of authenticity, there was no clearly defined functional link between authenticity and personal identity, under such conditions a detailed study of various aspects of their use.

Dispositional authenticity is associated with positive intra- and interpersonal outcomes. Authenticity is a dispositional trait – the person's tendency to think, feel and act in a certain way in different situations and considered a precondition for psychological well-being. Authenticity as an indicator of "strength" of character is analyzed primarily in the context of positive psychology. The strength of the authentic person is manifested primarily in its ability to remain itself in achieving even the most complex goals despite the strong opposition to external circumstances. Authenticity was related to engaging in healthy relationship behaviors, which in turn predicted positive relationship outcomes and greater personal well-being [4]. Authenticity at work is characterized as the extent to which individuals feel and act coherently with themselves. In that sense, authenticity at work has revealed a positive association with wellbeing at work In that sense, authenticity at work has revealed a positive association with wellbeing at work.

For a long time, authenticity or authentic personality was discussed in the psychological literature through the lack of authenticity or false behavior, which relates to the hiding of one's actual thoughts, making individuals say what others want to hear instead of what they truly think [1]. Today the concept is related to the thoughts, emotions, needs, desires, preferences, and beliefs about themselves, which results in actions consistent with these experiences. Nowadays the most famous in foreign psychology is the concept of the authenticity of Kernis & Goldman (2005); Wood & Linley (2007), based on the theory of social construct of reality (Sheldon & Kasser, 2008), the model of authentic relations Lopez & Rice (2006), the Harter's (2004) integrative model of the authenticity.

Kernis & Goldman [3] define authenticity as the unobstructed operation of one's true or core self in one's daily enterprise. authenticity can be broken down into four components: awareness, unbiased processing, behavior, and relational orientation. Scales were designed to measure a tripartite conception of authenticity, comprising self-alienation, authentic living (Wood & Linley, 2007) [7]. Authentic self-behavior is often inhibited or constrained by fears of partner rejection, lack of understanding, or disapproval, or by expectations that truthful disclosures will lead to conflict the person wishes to avoid (Lopez & Rice, 2006) [4].

The study of teacher identity developed greatly during the 1990s and, in a way, replaced other studies on teacher professionalism. Highlighting the interactions, emotions and cognitions in their everyday expression, these studies contributed to making visible the role of specific communities of professionals in valuing and improving professional action.

Model of the teacher's identity [5] consists of five components: open unstable identity of a beginner teacher, the stable identity of a professional teacher, the closed unstable identity of a teacher with extensive experience, the open stable identity of an innovator teacher, an open unstable identity.

Openness in the demand for an identity (openness to changing the request according to other people's circumstances and projects) and uncertainty of supply (agreeing to change it in terms of the projects and realities of others) are the main qualities of a dual transaction that contributes to 'real social change'. It allows the achievement of individual identity projects, alongside the construction of a new, shared identity (collective identity), during the negotiation process.

Teachers are perceived as authentic when they know what they are talking about and can translate subject matter to the students' knowledge level (expertise), authentic teachers are passionate about what they teach (passion), authentic teachers give students the feeling that each student and each class is different (uniqueness). Finally, authentic teachers aren't friends with their students but have an interest in them (distance).

References

1. Зливков В. Л. Криза автентичності сучасного фахівця: особливості перебігу та шляхи подолання / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєвєродонецьк, 2015. – С. 158–166

2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

3. Kernis M.H. A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research / M.H.Kernis, B.M. Goldman // Advances in Experimental Psychology. – 2006. – Vol. 38. – P. 283–356.

4. Lopez F. G. Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity / F. G. Lopez, K. G. Rice // Journal of Counseling Psychology. – 2006. – Vol. 53(3). – P. 362–371.

5. Slabu L. Trait and State Authenticity Across Cultures / L Slabu, AP Lenton, C Sedikides, M Bruder // 2014 Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2014. – Vol. 45 (9). – P. 1347–1373.

6. Vitz P. C. The self: beyond the postmodern crisis / P.C.Vitz, S. M.Felch. – Wilmington, De., 2006. – 341 p.
7. Wood A.M. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale / A.M.Wood, J.Maltby, M.Caliousis, P.A.Linley, S.Joseph //Journal of Counseling Psychology. – 2008. – Vol. 55. – P. 385–399.

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Зоиров Зариф Рашитович
(г.Термез, Узбекистан)

Музыкальное искусство как ничто иное может оказывать влияние на физическое моральное, эстетическое и культурно-нравственное состояние человека. Исследования различных ученых о музыкальном влиянии на человека заставляют их искать средства, позволяющие более детально рассмотреть степень влияния различной музыки на поведение и состояние как отдельно взятой личности, так и групп людей. Актуальность данного вопроса заключается в совокупности теоретического и эмпирического понимания влияния музыки на эмоциональное и физическое состояние человека, а также необходимости в обобщении и систематизации теоретических знаний, касающихся проблемы взаимодействия музыки и человека, для успешного прогнозирования её влияния.

Большой вклад в изучении музыкальной акустики внесли такие известные ученые педагоги, музыканты, психологи, как: В. Л. Живова, Б. В. Асафьев, Н. А. Гарбузова, Е. В. Назайкинского, В. В. Медушевского, О. Ф. Сахалтуевой, Н. И. Козлова, М. Ш. Бонфельд, Д. С. Мережковский, Е. Н. Трубецкой, С. Н. Трубецкой, П. А. Флоренский, В. Ходасевич, А. С. Хомяков, Л. Шестов. Готсдинер А. Л., Л. С. Выготский,А. В. Мудрик, Д. Б. Эльконина и другие.

По мнению Ч.Дизренса, изучившего работы многих исследователей, солидарность всех работ заключается в том, что музыкальное искусство усиливает обменные механизмы в теле; усиливает или уменьшает мускульную энергию; влияет на ритм и правильность дыхания, оказывает явное, но изменяющееся влияние на объём крови, ритм и давление крови, следовательно, даёт физическую основу для генезиса эмоций. [2, с.201]. согласен с его мнением и Н.Черкас, который заявил, что «как и музыка в целом, так и ее отдельный музыкальный тон, приводит к резко выраженным физиологическим изменениям в организме». [2].

Интересным является описание механизма влияние музыки на мозг в книге Ф.Блума и А.Лазерсона «Мозг, разум и поведение». В ней говорится о том, что музыка, проникая через ушные раковины, создает нервный импульс, проникающий в мозг, оказывая влияние на гипоталамус, а далее на большие полушария, тем самым создавая эмоциональный компонент музыкального переживания. Известен также факт того, что центр удовольствия расположен именно в гипоталамусе.

В исследованиях, посвящённым восприятию музыки В. С. Марахасин и В. М. Цехановский заметили, что ритм произведения имеет особое влияние на организм слушателя. В результате исследования, было выявлено, что ритм сердечной деятельности изменяется в зависимости от типа музыкального произведения. Исследования, производимые при помощи электрокардиограммы, показывают некоторую доминирующую частоту сердечной активности, которая возникает в момент прослушивания музыки. Эмоциональный индикатор человека, как сердце, находится под непрерывным контролем центральной нервной системы, отражая процессы, происходящие в мозге» [2, с.204]

Музыка, вне зависимости от жанра, имеет свой собственный музыкальный ритм, который и отличает его от любого другого произведения. Отличительной особенностью ритма, от мелодии является то, что он не осознаётся обычным слушателем, однако, данные некоторых исследований показывают, что именно ритм оказывает решающее влияние на физиологическое и эмоциональное состояние индивида в процессе музыкального переживания.

Так называемая реакция навязывания ритма, при помощи которой исследуется деятельность мозга, содержит в себе важную особенность, прямую зависимость от свойств нервной системы человека, а именно такой параметр как «сила-слабость». В ходе исследования, можно предположить, что процесс музыкального восприятия, у людей со слабой нервной системой будет иметь иной характер. В отличие от людей с сильной нервной системой, так как процесс восприятия перерастет в нечто большее, чем просто прослушивание композиций, так слушатель намного глубже прочувствует содержание музыкального произведения, его структуру, а главное то, что хотел выразить автор в этом произведении. Лица с сильной нервной системой, предпочтут громкую музыку, быстрых темпов.

Музыкально-слуховая деятельность детально исследована в отечественной и зарубежной литературе. Каков процесс детального и целостного восприятия музыкального произведения, вид развития которого специфический звуковой процесс: каков психологический посыл, обеспечивающий художественно-эстетическое переживание; какова закономерность восприятия, отражающая музыкальный язык конкретных произведений; каков психологический механизм взаимодействия музыки и действительности — все это вопросы, связанные с пониманием проблем, музыкального восприятия. Музыкально-слуховая деятельность предполагает два уровня — перцептивный, связанный с восприятием музыки и апперцептивный, связанный с её представлением. Неоднократное восприятие той или иной музыки, формирует полноценную картину произведения, в которой выявляются такие детали и краски, которые способны заставить человека понять всю суть произведения, а также прочувствовать то, что чувствовал автор в момент создания своего творения. В. Д. Отроменский свидетельствует о том, что многократное прослушивание музыки, ведет к совершенствованию слуховых свойств человека [3]. С первоначальным восприятием, то есть ознакомлением, музыкально-слуховая деятельность ориентировочно охватывает целостную картину всего произведения, выделяя отдельные фрагменты.

При повторном восприятии — происходит прогнозирование и предвосхищение на основе ранее сформированных представлений. Происходит процесс сопоставления звучащего, с ранее услышанным, с теми эталонами, которые уже сформированы у человека. Конечной стадией является, рационально — логическое освоение музыкального материала, всестороннее постижение и переживание его эмоционального смысла. Закономерности, выявленные В. Д. Остроменским, о развитии динамики восприятия музыкального произведения, по сути, не являются, и не могут быть обобщенной моделью музыкального восприятия в целом.

Динамика развертывания музыкально-слуховой деятельности зависит от профессионального, возрастного и образовательного факторов: профессионал, при однократном прослушивании композиции, способен составить полное представление о музыкальном произведении, в то время как любителю, не имеющему музыкального опыта, может и не хватить трех и более прослушиваний. Механизм музыкального переживания имеет три свойства — функциональное, мотивационное, операционное, эти три свойства отражают индивидуальные, и личностные качества человека. На протяжении многих лет ученые разных стран описывают влияние различных направлений в музыке на психофизиологическое и эмоциональное состояние личности. Самым ярким представителем оказания положительного во всех аспектах влияния является классическая музыка. Она создавалась гениальными людьми своего времени, такая музыка писалась душой и сердцем. Именно поэтому классическая музыка актуальна и по сей день. Такую музыку приятно слушать, это не просто приятное восприятие музыкального произведения, это в какой-то степени желание, в котором хочется познать самого себя, понять, как все устроено.

Понятие «природная гармония», и есть классическая музыка. Учёные, после проведённых исследований, считают, что если ребёнок в этом возрасте будет слушать произведения классических музыкантов, то связь между его синопсисами будет крепче. У детей, постоянно слушающих классическую музыку, легче вырабатывается пространственное мышление и развивается хорошая память. А дети, матери которых во время беременности слушали классическую музыку, намного спокойнее и уравновешеннее. Узнать, как на человека влияет та или иная музыка можно с помощью воды. Поразительнейшие результаты получали ученые, проводившие следующие опыты. Между динамиками музыкального центра ставили колбу с водой и включали различную музыку.

После «прослушивания» водой симфоний Моцарта и Бетховена, получались красивые, правильной конфигурации кристаллы с отчетливыми «лучиками». Кафедра психологии Термезского государственного университета отметила, классическая музыка, безусловно, влияет на интеллектуальные способности человека. Она способствует повышению эмоциональной активности человека. В период такой активности, действительно повышаются умственные способности.

Как уже было указано ранее, музыка разных жанров по-разному влияет на организм человека. Одним из рассматриваемых в данной статье такого своеобразия является рок музыка. Данную музыку, отличает: жесткий ритм; монотонные повторения; громкость, сверх частоты.

Свойства рок-музыки направлены на то, чтобы воздействовать на организм человека, и на его психику. Ниже перечислены возможные результаты воздействия рок-музыки на мозг человека: агрессивность, ярость, гнев, вынужденные действия, состояние транса различной глубины. склонность к самоубийству.

У подростков эта склонность начинает проявляться с 11–12 лет, но при прослушивании рок-музыки, эта особенность подростковой психики провоцируется или намного усиливается в более старшем возрасте.

При рассмотрении разных по звучанию стилей, не вольно считаешь, что: классика — это хорошая музыка, а вот рок-музыка — это один сплошной негатив.

Музыка жанра рок, имеет полувековую историю, а вместе с ней и множество мифов: удивительных, а порой и жутких. За период существования рок-музыки, в обществе сформировалось мнение скорее отрицательное, нежели положительное. Список самых распространённых стереотипов, встречающихся СМИ:

Рок-музыка пропагандирует сатанизм, агрессию, сексуальную распущенность, наркоманию и т.д. Рок-музыка негативно влияет на психику (отупляет либо сводит с ума) и на здоровье вообще. Рок-музыка однообразна, груба, лишена элементарного мелодизма и у нее очень мало стилей.

Не смотря на все это, на наш взгляд, если тексты песен и внешний вид неформалов отойдут на второй план, то агрессии в музыкальной среде станет меньше? Но, с другой стороны, повод для спора или нехорошее поведение люди найдут всегда. Это естественно. И дело здесь скорее не в музыке, а в возрастных особенностях и в каждом человеке в отдельности. К тому же, даже «идеологически верные» неформалы, носящие рок-атрибутику, редко нападают первыми, а скорее отвечают агрессией на оскорбления их любимой музыки. И судить о человеке по одежке — это недальновидно. Все равно в итоге придется провожать, как гласит пословица, по уму.

Рок — это огромная стена, скала (рок собственно и есть «скала» по-английски), это айсберг, это пласт мировой культуры, это великое явление, неотъемлемый атрибут прошлого века. Рок-музыка изменила мировоззрение людей, сделав их более свободными, более раскованными, открыто выражающими своё мнение. Во все времена рок-музыканты были активистами жизни общества, резко реагировали на все тенденции в нём.

Выбирает музыку по душе каждый человек индивидуально. Важно лишь понимать, что влияние положительной музыки оказывает бесценный вклад на правильное нравственное, эстетическое, культурное, психологическое и эмоциональное состояние личности. А от правильных массовых предпочтений музыки и развитие общества в целом.

Литература.

1. Блум Ф., Лезерсон А., Иофстедтер Л. «Мозг, разум и поведение» -- М.: Мир, 2006 г.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. — М: Издательский дом «Классика-XXI», 2008. — 352 с.
3. Глазков В. В. Музыкальная психология: учеб.-метод. пособие / В. В. Глазков; под ред. канд. психолог. наук Н. Г. Абрамян; Владим. гос.ун-т им. А. Г. Н. Г. Столетовых. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. — 136 с.
4. Кечхуашвили Г. Н. К проблеме психологии восприятия музыки // Вопросы музыкознания. — М., 2000. — Т. 3.
5. Книга о музыке: Сб. статей. — М., 1975.

КРИЗИСЫ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ

Зокирова Ф.Б.
(г.Бухара, Узбекистан)

Как правило, спортивная карьера не складывается гладко. В какой-то момент поступательное развитие спортсмена и рост его достижений становятся невозможными в данных условиях. Это вызывает негативные переживания, снижение самооценки, социальное отчуждение, желание что-то изменить в тренировочном процессе или поменять тренера, команду. Тогда говорят о наступившем в карьере кризисе.

Предпосылками к появлению кризиса могут быть гипермотивация на высокий результат при отсутствии одаренности к данному виду спорта, принятие на себя повышенных обязательств, рост конкуренции, ужесточение требований к соблюдению режима, ломка тренером техники выполнения спортивного навыка или стиля деятельности, непривычно трудный и длительный спортивный сезон (Н. А. Государев).

Кризисы в спортивной карьере могут возникать и при переходе спортсмена из одной возрастной категории в другую (из юношей в юниоры, из юниоров в молодежную категорию, из молодежной категории во взрослую), из любительского статуса в профессиональный. Именно на этих переходных этапах теряется много талантливых спортсменов, поскольку они не выдерживают больших нагрузок и усилившейся конкуренции.

Наконец, кризис может возникнуть после значимого поражения и даже победы, например на Олимпиаде, которая приводит к резкому изменению социального статуса спортсмена.

Психология спортивной карьеры, и в том числе проблема кризисов спортивной карьеры, выдвинулась в число ведущих проблем психологии спорта совсем недавно - лишь в начале 90-х годов. До этого в центре внимания исследователей были проблемы спорта высших достижений, в меньшей степени - детского и юношеского спорта. Изучение качества жизни спортсменов после завершения спортивной профессиональной карьеры занимает определенное место в современных научных ис-

следованиях. Одной из проблем современной спортивной медицины является сохранение физического здоровья, спортивной психологии – сохранение психического здоровья, а общая задача - повышение качества жизни спортсменов, как в период профессиональной спортивной деятельности, так и после нее. Успешная реализация в спорте позволяет человеку достигать достаточно высокого статуса в жизни, дает возможность перемещаться по всему миру, иметь много друзей из других стран и городов, дает возможность ощущать себя мобильным, нужным, позволяет находиться в хорошей физической форме. В связи с этим, завершение спортивной карьеры неизменно связано с преодолением трудностей адаптационного периода при переходе из состояния спортсмена в экс-спортсмена, т.е. переход в другой социальный статус. Следовательно, возникает проблема преодоления спортсменами сложностей адаптационного периода по завершении ими спортивной карьеры. При этом указанную проблему можно охарактеризовать вытекающими противоречиями: - между потребностью общества в успешной адаптации спортсменов к стремительно изменяющейся социальной реальности и отсутствием широкого выбора доступных социальных и психологических технологий для её осуществления; - между отсутствием экспериментальных данных о переживаниях спортсменов на этапе завершения спортивной карьеры и не разработанностью приемов оказания им психологической помощи. Большинство спортсменов являются неготовыми к уходу из большого спорта. Выделяется определенный «переходный период» от спортивной карьеры к жизни и деятельности после спорта. Этот период характеризуется как кризис, связанный с появлением необычных для спортсмена сложностей и эмоциональных волнений. Поэтому проблема изучения переживания спортсменов на этапах завершения спортивной карьеры и после ухода из спорта является столь актуальной. Изучением проблем становления спортивной карьеры занимались Б.Г. Ананьев, В.С. Бакулин, Г.Д. Горбунов, Е.А. Лупекина, О.Н. Мельникова, А.В. Родионов, М.Е. Стаценко, И.В.Федотова, В. П. Филин и другие. Проблемой кризиса завершения спортивной карьеры одной из первых стала заниматься Н. Б. Стамбулова. Далее данная проблема рассматривалась в трудах таких исследователей, как И. Б. Иванов, О.Ю. Сенаторова, С.Н. Шихвердиев. Несмотря на давнее изучение проблемы становления спортивной карьеры, на современном этапе нет единой точки зрения по определению сущности данного понятия. Кроме того, необходимо отметь, что недостаточно разработана проблема индивидуально-психологических особенностей переживания кризиса завершения спортивной карьеры. Следовательно, данная проблема требует к себе пристального внимания в силу недостаточной её разработанности.

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

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

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

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

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

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

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

Р.М. Загайнов выделяет 12 переживаний в состоянии кризиса, все они «переживаются» (оживают в тот момент, когда спортсмен оказывается в кризисном состоянии): 1) переживания

одиночества; 2) переживания боязни поражения; 3) переживание неуверенности; 4) переживание неудовлетворенности; 5) переживание ответственности; 6) переживание конкуренции; 7) переживание бремени лидера; 8) переживание популярности, публичности деятельности и жизни (бремени славы); 9) переживание несбалансированности основной и неосновной деятельности; 10) переживание "переоценки действительности" (ценностей); 11) переживание психологической усталости; 12) переживание завершения спортивной деятельности и карьеры.

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

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

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

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

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

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

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

Литература.

1. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта:Учебник для вузов / А.В. Родионов. – М.: Академический Проект; Фонд«Мир», 2004. – 570 с.
2. Психология личности и спортивной карьеры / Е.А.Лупекина,О.Н. Мельникова. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2009.– 126с
3. Прохоров А.О. Психология состояний / А.О. Прохоров. – М.: Владос, 2011. – 174 с.
4. Попов А.Л. Психология: Учеб. пос. для физкультурных вузов и факультетов физического воспитания / А.Л. Попов. - М.: Флинта: Наука, 2013. - 288 с.

ТОПОС ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Зорина Наталья Николаевна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

О единстве рационального и эмоционального в человеке говорили еще древние философы. В частности, Аристотель в “Риторике” отмечает, что эмоции это “нечто, столь сильно преображающее человеческое состояние, что это отражается на его способности к рассуждениям, и сопровождается удовольствие и страданием” [1, с.12]. Философ отмечает наличие взаимовлияния интеллекта и эмоций друг на друга: как интеллектуальные оценки оказывают влияние на эмоции, так и эмоции оказывают влияние на суждения.

Взаимосвязь эмоций и интеллекта рассматривалась с разных точек зрения учеными на протяжение столетий, и лишь в конце прошлого века, в 1986 году, В.Л. Пейн [1] впервые употребляет термин “эмоциональный интеллект” (далее - ЭИ), выделив его в отдельную форму среди других форм интеллекта. За последние десятилетия в области ЭИ учеными было создано большое количество моделей ЭИ, изучено его влияние на жизнь человека. Несмотря на все вышеперечисленное, изучение ЭИ не завершено, в частности, далека от завершения разработка основ эмоционального интеллекта; так, в настоящее время необходимо выявить связь компонентов ЭИ с психическими процессами, обуславливающими индивидуальные различия в понимании эмоций [4]. Понимая психические процессы как индивидуальные “пространства психики”, мы говорим о пространственном компоненте психики или, иными словами, о *топосе психики*.

В статье мы рассматриваем ЭИ с точки зрения понятия “топоса” (“пространства”, “места”, “общего места”, “схемы”, “структуры”). Впервые понятие топоса было введено Аристотелем в его работе “Топика” [3], однако и по сей день проблема топоса является актуальной в литературоведении, языкознании, риторике, культурологии, философии. Как отмечает Булгакова А.А. [3], актуальность проблемы топоса связана с влиянием синергетической парадигмы современной науки, предполагающей взаимосвязь различных научных дисциплин, что способствует возникновению ситуации подвижности границ в понятийно-категориальном аппарате [3].

Выход этого понятия *за пределы гуманитарного знания* был заложен Аристотелем в его трактатах “Топика”, “Физика”, “Риторика”, в которых был актуализирован *разный смысловой оттенок топоса*. Таким образом, употребление этого термина в разных науках привело к многозначности, смешению с другими понятиями, близкими по содержанию и форме. В результате произошло расширение семантики термина “топос” (например, к понятию “место” добавилось понятие “общее место” - риторическое, культурное) [3]. Мы, в свою очередь, планируем внести вклад в многообразие смыслов “топоса”, рассматривая его в контексте пространственном, а также в известных контекстах “места” и “общего места”, в приложении их к психологии. Это дает нам возможность подробнее рассмотреть это понятие в психологии, а также углубить его, использовать его категориальный потенциал, раскрыв новые грани понятия “топос” при соединении его с понятием “пространства психики”, “психологического пространства”, “общего места” психики разных людей (например, речь может идти об одинаковых психических реакциях у разных индивидов), эмоционального интеллекта.

Обратимся к понятию топоса с точки зрения его первоисточника, его изначального значения: Аристотель в своем трактате “Физика” рассматривает топос, как “место”, “пространственное расположение”, “организация пространства”. Уже у Аристотеля мы можем видеть употребления термина “топос” в значении более широком, чем его последующие трактовки (в области риторики и языкознания) как “общего места” в речи:

1. Так, Аристотель понимал пространство как *пространство человеческого знания*. Эмоциональный интеллект также представляет собой пространство человеческого знания. О чем это знание? Если обратиться к научной парадигме эмоционального интеллекта, то увидим достаточно большое количество зарубежных и отечественных подходов к пониманию ЭИ. Так, существуют две модели ЭИ - *модель способностей* и *смешанная модель*. Представители первой модели - Дж.Майер, П.Сэловей и Д.Карузо - рассматривают ЭИ как группу ментальных способностей, способствующих осознанию и пониманию человеком собственных эмоций и эмоций окружающих [2]. Этими учеными была предложена теоретическая база ЭИ, методика измерения ЭИ, а также проведены серьезные эмпирические исследования, которые позволили наметить границу между ЭИ и другими видами интеллекта. Другая модель - с*мешанная* - рассматривает ЭИ как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик, присущих каждому конкретному человеку [2]. К представителям данной модели принадлежат зарубежные - Д. Гоулман, Р. Бар-Он и др. - и отечественные ученые И.Н. Андреева, Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин, С.П. Деревянко и др. [5]. Несмотря на различные подходы к пониманию ЭИ, все они позволяют выделить общую содержательную характеристику ЭИ, которая объединяет их между собой – совокупность способностей к пониманию и управлению как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей. Таким образом, это позволяет рассматривать ЭИ как *топос (пространство) научного знания,* а также как *топос* в значении *определенного сочетания взаимосвязанных элементов* (подробнее – в п.3).

2. С другой стороны, Аристотель понимал топос и как *пространственную структуру*. Говоря об ЭИ и его локализации в пространстве, мы, прежде всего говорим о пространстве психики человека, о психологическом пространстве личности (синоним жизненного пространства). Если же вспомнить о физиологическом аспекте эмоций, то появляется еще одно пространство - телесное, в контексте которого можно говорить о *топосе тела*. Таким образом, речь идет о расширении аристотелевских представлений о пространстве, включении в него: жизненного пространства, телесного пространства, психического пространства; в широком смысле - внутреннего и внешнего пространств человека (и тела как особого феномена на стыке этих пространств). Можно подразделить, с этой точки зрения, топосы на *внешний* и *внутренний*. ЭИ затрагивает такую область как личностные характеристики человека, которые представлены, прежде всего, в его психологическом пространстве. Манойлова М.А. подчеркивает, что ЭИ является *субъективной характеристикой личности*, целью его яв-

ляется трансформация и прогрессивное развитие эмоциональной сферы человека. В результате появляется психическое новообразование личности [6]. ЭИ является, таким образом, *психическим новообразованием* личности и, как ее субъективная характеристика, относится к *внутреннему пространству личности*, выступая, следовательно, *внутренним топосом* личности.

Мы не будем глубоко вдаваться в строение психики, отметим лишь тот факт, что она содержит такие психические явления, как психические процессы, психические состояния и психические свойства. Рубинштейн С.Л. также отметил, что психические процессы, в свою очередь, можно разделить на эмоциональные, интеллектуальные (познавательные) и волевые процессы, отражающие психическую деятельность личности [7]. Таким образом, мы видим, что ЭИ находит свое отражение в психике человека. Понятие психологического пространства включает в себя комплекс социальных, физических и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (предметы, территория, привязанности, установки) [7]. Значимыми эти явления становятся благодаря приданию им личностного смысла субъектом. Психологическое пространство личности есть результат взаимодействия с окружающим миром, в котором часть объективного мира связывается с субъективными характеристиками личности (отметим, что так формируется особое пространство - пространство взаимодействия). Выготский отмечал, что психика есть “орган отбора” информации, фильтр информационного потока. О.К. Тихомиров продемонстрировал в своих исследованиях необходимость эмоциональной регуляции поиска для нахождения решений [7]. Взаимодействие с окружающим миром - общий принцип функционирования психологического пространства (“пространство взаимодействия”). Такое взаимодействие возможно только благодаря соответствию друг другу параметров внешнего мира и внутреннего (и, соответственно, внешнего и внутреннего топосов человека). Основной из задач ЭИ является взаимодействие, коммуникация человека с окружающим миром (другой задачей – взаимодействие со своим внутренним миром). Установлено, что чем выше ЭИ, тем более успешен человек с точки зрения общепринятых социальных параметров. Взаимодействие внутреннего и внешнего топосов человека предполагает тесную взаимосвязанность последних: так, психика человека формируется при социальном взаимодействии (через коммуникацию).

Эмоциональный интеллект как феномен, связанный с эмоциями (которые, в свою очередь, формируют пространство - топос - психики, также выступает частью пространства психики и является топосом психики наравне с эмоциями. ЭИ, таким образом, имеет две стороны: он и сам является топосом (как сложный феномен, состоящий из знаний, - пространство знаний), и, с другой стороны, - он является частью психического пространства (топоса психики).

3. Аристотель рассматривает топос также как определенную *схему,* состоящую из взаимосвязанных частей. Обращаясь к моделям ЭИ и обобщая их, можно выделить четыре составляющих ЭИ: понимание и управление собственными эмоциями, понимание и управление эмоциями других людей. При этом научно доказано, что все эти составляющие тесно взаимосвязаны между собой и оказывают влияние друг на друга. Так, эмпирические исследования ЭИ показали, что изменения какой-либо составляющей приводят к изменению всех остальных. Например, увеличение способности к распознаванию и пониманию собственных эмоций, приводит к увеличению способности понимать и распознавать эмоции других. Например, эмпирические исследования автора в области ЭИ у женщин разного возраста выявили тесную взаимосвязь всех составляющих ЭИ, о чем подробнее можно прочитать в нашей статье “Возрастные особенности эмоционального интеллекта у женщин разного возраста” [4]. Опираясь на то, что ЭИ представляет собой определенную *схему*, состоящую из взаимосвязанных частей (иерархия которых выражена слабо), - понимание собственных эмоций и эмоций других людей, управление собственными и чужими эмоциями, - мы можем говорить об ЭИ, как о топосе (в значении “схема”).

4. Если рассмотреть понимание топоса Аристотелем (трактат “Риторика”) и его последователями, в частности Цицероном, с точки зрения риторики, то ЭИ представляет собой *речевое клише (повторяющийся мотив)*. ЭИ – это устойчивое выражение, которое имеет определенный смысл. В данном случае топос выступает как «общее место», которое обозначает не столько мыслительную схему, сколько стандартное словесное выражение, имеющее определенный смысл, понятный обществу, что позволяет отнести ЭИ к риторической составляющей.

Таким образом, можно сделать вывод, что ЭИ - это многоаспектный феномен с точки зрения топоса: в нем проявлен вербальный аспект (устойчивое выражение); содержательный аспект – знание, структура, схема; собственно пространственный - смысловое пространство, реальное внутреннее и внешнее пространство человека.

Отдельный интерес представляет рассмотрение топосов культуры в контексте ЭИ. “Так как топос также содержит различные смыслы, составляющие впоследствии его парадигму, сохраняет их и передает новому творческому сознанию, то мы вправе говорить о том, что он действительно входит в систему культуры как ее феномен и не должен рассматриваться в отрыве от нее. По словам Ю.М. Лотмана, культура – это унаследованная информация, которую человечество накапливает, хранит, передает следующим поколениям. Так как топос также содержит различные смыслы, составляющие впоследствии его парадигму, сохраняет их и передает новому творческому сознанию, то мы вправе говорить о том, что он действительно входит в систему культуры как ее феномен и не должен рас-

сматриваться в отрыве от нее". [3, с.15] Учитывая то, что ЭИ человека формируется под непрерывным влиянием окружающей его среды - социальной и культурной, - мы можем говорить о том, что топосы культуры, отраженные во внешнем пространстве, оказывают влияние на формирования внутреннего - психического - пространства человека, и, в частности, - его эмоционального интеллекта. Устойчивые образы культуры, ее мотивы, сохраняющиеся в течение веков, формируют так называемые культурные константы (топосы культуры), - к ним можно отнести также миф, символ, архетип, - которые влияют на формирование эмоционального интеллекта человека, в частности - гендерного его аспекта. Стоит отметить также, что культурные константы не остаются неизменными от культуры к культуре, поэтому на ЭИ человека откладывает отпечаток та культура, в которой он социализировался. Таким образом, можно сказать, что *топосы культуры формируют внутренний психологический топос человека*.

Интересно также, что само узнавание культурных констант происходит под влиянием эмоционального интеллекта (который, в свою очередь, сформировался в поле определенной культуры). Из опыта помогающего практика можем привести пример использования метафорических ассоциативных карт, изданных за рубежом, с клиентами, выросшими в русскоязычной культуре. Так, образы (выраженные в образах топосы культуры, а также сопровождающие их словесные названия, написанные под картинкой), отраженные на метафорической карте, не вызывают эмоционального отклика у человека "русской культуры", остаются непонятыми им: у русскоязычного клиента сформировались образы культуры (метафорические образы), характерные именно для русскоязычного социокультурного пространства.

Итак, говоря о топосе эмоционального интеллекта, мы обращаемся ко множеству значений термина "топос", рассматриваем его как "общее место" ("повторяющийся мотив", "константу культуры", "схему", "место" в широком смысле), а также "пространство". Последнее значение термина "топос" представляется особенно емким с точки зрения психологии и, в частности, теории эмоционального интеллекта. Так, мы выделяем внутренний и внешний топосы личности (внутреннее и внешнее пространства личности), каждый из которых тесно связан с эмоциональным интеллектом. Так, внешнее пространство (социум, культура) влияет на формирование эмоционального интеллекта человека, который (ЭИ), в свою очередь, является элементом внутреннего пространства - топоса - психики человека. ЭИ, будучи феноменом в составе топоса психики, также является топосом: имеет внутреннюю структуру (выше мы приводим 4 основных элемента структуры ЭИ, каждый из которых также имеет собственную структуру и формирует особое пространство).

Рассмотрение эмоционального интеллекта в качестве топоса дает возможность раскрыть новые грани данного феномена, обнаружить новые связи с другими феноменами в пространстве психики человека. Кроме того, открывается новая интересная область исследования ЭИ в контексте топосов культуры: формирование ЭИ под влиянием "общих мест" и "мотивов" культуры; участие ЭИ в узнавании топосов культуры, проявленных в социальной среде, при взаимодействии с другими людьми, при восприятии искусства (изобразительного искусства, литературы, музыки).

Литература.

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. -СПб.: БХВ-Петербург, 2012. -288с.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. - Новополоцк: ПГУ, 2011.
3. Булгакова, А.А. Топика в литературном процессе: пособие / А.А. Булгакова. –
4. Гродно: ГрГУ, 2008. – 107 с.
5. Карабущенко Н.Б, Зорина Н.Н. Возрастные особенности эмоционального интеллекта у женщин разного возраста // Вестник Оренбургского Государственного Университета // Издательство: Оренбургский государственный университет. 2018.-№4(216). С.108-117
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
7. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
8. Мунгалов В.Н. Психологическое пространство человека: содержание и объяснительные возможности понятия // Известия БГУ. – 2013. – № 3. – С. 140-143.

РАЗВОДЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
(на материале Республики Каракалпакстан)

Ибрагимова Рано Жалгасовна
(г. Нукус, Узбекистан)

Семья – маленькое общество. Неприкосновенность данного общества зависит от сплоченности семьи. Если в семье не будет сплоченности, спокойствия, то и в государстве не будет единства, развития. Семья в качестве особой психологической системы является основой общественного и экономического развития, так как семья рождает на свет человека, составляющего основу общества, растит, воспитывает и переформировывает его. Поэтому в нашей республике осуществляется ряд мероприятий, направленных на спокойствие каждой семьи, на счастливое, всестороннее развитие детей в семье. С каждым днём увеличиваются возможности для развития в политической, социальной и экономических отраслях нашего государства. Использование данных возможностей во многом зависит от человеческого фактора, а он от прочности института семьи. Если семья не будет крепкой, то она окажет свое отрицательное воздействие на всестороннее развитие общества. Несмотря на то, что на пути укрепления семьи в течение многих лет осуществляется множество работ, к сожалению, на сегодняшний день часто встречаются проблемы разводов в семьях. Определение основных причин данной проблемы, разработкам быстрого её предотвращения является нашей основной задачей.

Для этого мы должны найти ответ на вопрос что такое развод. Имеются различные психологические теории о разводах. Некоторые психологи стараются объяснить суть развода на основе концепции «удар», т.е. была очень хорошая семья, и вдруг что-то происходит, и случился этот (измена, смерть, заключение, болезнь и т.д.) удар – семья распалась. Обычно семью нельзя разрушить одним ударом, скорее всего были предпосылки, готовность для развода. Развод – это всего лишь процесс. Другая концепция объясняет развод в качестве «обратного развития, регресса» (то есть: симпатия-любовь-сближение- охлаждение-ненависть-разбитие) и отмечает, что это встречается во всех семьях. Но если в семье царит понимание друг друга в высокой степени, открытость, гармония, всесторонняя удовлетворенность, то данная концепция не подтверждается. По мнению Е.М.Черняка в социологии семейные разводы объясняется не кризисом института семьи, а объясняется в качестве его обновления. [1]

Очень много факторов, разрушающих семейно-супружеские отношения, это можно увидеть в следующем: разрушение функции семьи, особенно при ведении хозяйства (экономический), то есть зарабатывание большей суммы денег женщинами, чем мужчины, становление женщин более свободными; достижения представителей женского пола в борьбе за равноправие; равнодушие к соблюдению религиозных и национальных традиций; изменение образа и темпа жизни в урбанистическом обществе; усиление миграционных процессов; наряду с этим, ещё одна причина – родители мало вмешиваются при выборе спутника, их невнимательность. [2]

Имеется и такое понимание: развод – это непостоянство отношений. В этом плане Стивен Дак провёл ряд исследований, он выделяет 4 фазы разрушения эмоциональных отношений:

1. Интрапсихическая (внутренняя). У одного из супругов или обоих супругов возникает чувство внутреннего недовольства.
2. Интерпсихическая (между супругами) или диадическая– партнёры обсуждают свои отношения. На данной фазе усиливается внутренняя открытость, супруги экспериментируют.
3. Социальная фаза – в процесс распада семьи вовлекаются другие люди (родители, родственники, друзья).
4. Фаза одиночества – (тоже как интрапсихическая). Оба супруга внутренне обрабатывают полученный опыт, остаются наедине со своими чувствами, воспоминаниями. [2]

С каждого из этих фаз может быть получен различный результат, это зависит от того, как поведут себя супруги. Таким образом, для уменьшения проблемы развода семьи в нашем обществе предстоит выполнить много работ. Для начала мы должны определить большее количество факторов, способствующих к появлению данной проблемы и разработать меры по её предотвращению. По данным об основных причинах разводов по Республике на сегодняшний день общие показатели составляют-31930, показатель годом раньше -29647, в качестве причин в большинстве случаев указаны взаимное непонимание в семье, но также указываются, что в некоторых регионах эти показатели снизились. Среди них только по Республике Каракалпакстан можно увидеть нижеследующие данные:

	Количество разводов						
Года	2001	2004	2007	2010	2013	2017	2018
Республика Каракалпакстан	583	667	702	870	982	1309	1340

*) *статистический вестник Республики Каракалпакстан*

Увидев эти данные, ни один человек не может равнодушно смотреть на эту проблему, обычно для получения этих данных многие проблемы становятся препятствием, например, отдельное проживание супругов, не получивших официального развода, в таком состоянии создание новой семьи, не зарегистрированной официально, регистрация развода по истечении времени и т.д. В таком случае, данное общество, является серьёзной проблемой, отрицательно влияющей на развитие государства. В этой связи в нашем государстве осуществляется ряд работ, приняты постановления и указы, направленные на решение данной проблемы. В их числе, принятие Постановления Президента Республики Узбекистан от 27.06.2018 г. «Об утверждении Концепции укрепления института семьи в Республике Узбекистан» ещё больше увеличило ответственность научно-практических исследовательских центров «Оила». Их основная функция заключалась в изучении проблем семьи, определение их причин, предотвращение проблем. На данное время осуществляются работы по внедрению изменений в наименования и деятельность данных центров.

В связи с этим поднят вопрос территориального изучения причин разводов, и в целях его осуществления на сегодняшний день в Республике Каракалпакстан ведутся научно-исследовательские работы по изучению социально-психологических причин и их профилактике. Исследовательская работа началась с изучения архивных бракоразводных дел судов по гражданским делам города Нукус и районов в разрезе годов. Там из документов за 2016, 2017, 2018, 2019 года были изучены по 100 бракоразводных дел. В документах основное внимание обратили на то, кто является истцом (мужчина или женщина), их семейный стаж, образование, работает или безработный, возраст супругов, и самое главное на причины разводов в семье и получили нижеследующие статьи.

Таблица №1.

Показатели истцов на развод

2016		2017		2018		2019	
муж	жена	муж	жена	муж	жена	муж	жена
47%	53%	50%	50%	40%	60%	33%	66%

Таблица №2.

Возрастные показатели разведённых *(самые высокие проценты)*

2016		2017		2018		2019	
возраст	%	возраст	%	возраст	%	возраст	%
24-26	27%	30-32	27%	27-29	67%	33-35	30%

Таблица №3.

Семейный стаж разведенных *(самые высокие проценты)*

2016		2017		2018		2019	
Стаж	%	стаж	%	Стаж	%	стаж	%
1-2 года	37%	5-6 лет	33%	3-4 года	30%	7-8 лет	20%

Таблица № 4.

Причины разводов *(имеющиеся в бракоразводных делах)*

п/н	Причины развода	2016	2017	2018	2019
1	разногласие между собой	64%	40%	36%	30%
2	финансовый недостаток	3%	10%	7%	7%
3	трудовая миграция	10%	13%	23%	23%
4	пьянство	3%	7%	7%	7%
5	преступность	3%	7%	6%	7%
6	измена	14%	20%	20%	25%
7	наличие инфекционной болезни	3%	3%	1%	1%

Вместе с тем было установлено, что почти 90% разведённых имеют среднее образование и безработные.

Следовательно, определение причины большинства из этих показателей считается нашей первоочередной задачей, после этого разработка мер по предотвращению проблем, больше становящихся причиной разводов. Такие меры способствуют созданию крепких семей, рождению детей в семье со здоровой атмосферой, воспитать, воспитать до зрелости, созданию независимой, свободно мыслящего общества, самого передового государства.

Таким образом, для более глубокого исследования истинных причин этих показателей, с целью наблюдения за состоянием разводимых, получения дополнительных сведений, принимаем участие в бракоразводных судебных процессах и анализируются собранные данные.

В заключение нужно отметить, что развод является очень серьёзной социально-психологической проблемой, то есть требует внимания и своего решения.

Литература.

1. Черняк Е.М. Социология семьи: Учебное пособие. 3-е изд., - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К0», 2004. - 238 с.
2. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М., 2000.

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ И ТЕЧЕНИЯ ХРОНИЧЕСКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Илхамова Дилфуза Илясовна
(г.Ташкент, Узбекистан)

В последнее время все больше специалистов приходят к мнению, что для успешного лечения ребенка необходима оценка его эмоциональной сферы, которая включает в себя изучение поведения ребенка с родителями дома, в школе, среди друзей и взрослых, оценку реакций ребенка на непосредственное окружение и на стресс [2,3, 4]. Длительные хронические соматические заболевания обуславливают задержку эмоционального развития, эмоциональную незрелость детей и подростков. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности как робость, боязливость, неуверенность в себе. Эти же свойства в значительной степени детерминируют и создание для больного ребенка режима ограничений и запретов. Так, к явлениям, связанным непосредственно с болезнью, относится искусственная инфантилизация, вызванная условиями гиперопеки. Задержка эмоционального развития проявляется в формировании эгоцентрических установок, неспособности к волевому усилию к труду. [2, 4]

В последнее десятилетие проведено много исследований, направленных на изучение психологических факторов, лежащих в основе тех или иных хронических заболеваний у детей. [1, 2, 3,5] Выявлено, что психологические факторы, одним из которых является фон семейных отношений, не только создают предпосылки для развития хронического заболевания, но и влияют на его течение. [1,3,4] Дети настолько тесно связаны с родителями, что практически любое нарушение семейных отношений ставит ребенка на грань риска возникновения заболевания. Поэтому особенностям семейной организации как фактору, влияющему на возникновение и течение соматических заболеваний, уделяют особое внимание многие исследователи, представляющие различные психологические направления. [2] В исследованиях, посвященных проблемам психосоматики, основная роль, как правило, уделяется эмоциональному фону в семье, конфликтам и потребностно-мотивационной сфере больного, а также особенностям семейного воспитания (Е.Т. Соколова, В.В. Николаева, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, А.И. Захаров, Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко, Д.Н. Исаев и др.). С позиций семейного системного подхода психологические симптомы и проблемы, в том числе и психосоматические, рассматриваются как результат неоптимальных, дисфункциональных взаимодействий членов семьи, как специфическая коммуникация, выполняющая функции защитного маневра, прагматически «выгодного» всем участникам коммуникации (П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон, С. Минухин и др.). С точки зрения когнитивно-бихевиорального подхода (А. Бек, А. Эллис, Дж.Т. Вильсон) психосоматические расстройства являются следствием неточной оценки событий, то есть соматические и психические симптомы рассматриваются как заученная форма поведения, возникшая под воздействием иррациональных суждений на фоне тревоги. Выявлено множество причин детской тревожности. В качестве основного источника рассматриваются нарушения родительского отношения к ребенку, которые приводят к постоянным психологическим микротравмам детей (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская). Рассмотрение причин появления и фиксации тревожности у детей в дошкольном возрасте, возможностей ее коррекции в связи с особенностями семейной среды, представляется актуальным и соответствующим задачам теории и практики психологии развития. [2]

Известно, что семья является главным инструментом социализации ребенка, где в отношениях со взрослыми происходит формирование личности (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Поэтому без анализа родительско-детских отношений невозможно целостное понимание развития личности. Тем не менее, без внимания оставлен вопрос об участия родительского отношения к часто болеющему ребенку в формировании его личности, и возможности коррекции детской тревожности путем оптимизации родительско-детских отношений. Ряд авторов [1,4] считают, что особое внимание должно быть уделено семейной ситуации, взаимоотношению родителей и других родственников, поскольку проблемные причины для больных соматическими заболеваниями коррелируют с

родительскими конфликтами, неудовлетворительными отношениями с братьями и сестрами, а также с другими проблемами здоровья в детстве. Большое внимание в зарубежной литературе уделяется описаниям психосоматической семьи, в которой болезнь ребенка, являясь способом разрешения жизненных конфликтных ситуаций, «условно необходима» для поддержания баланса в семейной системе. F.J.Thomas, M.A.Koss (1988). S.Minichin (1990) среди факторов, обуславливающих формирование психосоматического симптома, выделил особый тип семейной организации и функционирования, который характеризуется сверхпротекцией (члены семьи слишком пекутся о благополучии каждого), ригидностью (в семье приняты слишком жесткие правила, любое изменение одного из членов семьи встречает сопротивление), более высокой значимостью семейного союза по сравнению с отдельными его членами. Многие ученые предполагали, что у неуверенных в себе детей и подростков заторможенность возникает в процессе научения, когда их наказывают за нежелательное неадаптивное поведение. Быть уверенным в себе означает уметь определять и выражать свои желания, потребности, любовь, раздражение, критику. У больных с психосоматическими расстройствами часто неуверенность является переживанием, составляющим часть механизма, лежащего в основе заболевания. Одним из эффективных лечебных средств может оказаться тренинг самоутверждения.

М.В.Булыгина (2007) подчеркивает, что семьи детей с хроническими заболеваниями пищеварительной системы характеризуются более закрытыми границами по отношению к внешнему миру и наличием ограничений на выражение эмоциональных состояний. Отношения матери и ребенка в семьях детей с хроническими заболеваниями пищеварительной системы характеризуются дефицитом совместно переживаемых эмоций, частыми расхождениями в оценке предметов и явлений, значимых для ребенка, нечувствительностью к эмоциональным состояниям друг друга. Для матери и ребенка с хронической гастропатологией характерны неэффективные типы коммуникации - хаотичная и ригидная. Ригидная коммуникация определяется жестко структурированными правилами, обычаями, замещающими чувствительность к настроению и состоянию партнера, запретом на метакоммуникацию, хаотичная - отсутствием семейного языка, правил, норм, ритуалов, регламентирующих и регулирующих процесс коммуникации.

Обсуждая результаты своих исследований, проведенных у часто болеющих детей дощкольного возраста Е.Дубовик подчеркивает, что преобладающими типами родительского отношения являются симбиоз, гиперсоциализация. Симбиотическая связь проявляется в чрезмерной тревожности, заботе о здоровье ребенка. Родители стараются делать все для того, чтобы ребенок был здоров, обращаются за помощью к специалистам. Гиперсоциализация отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. В родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, старается навязать ему во всем свою волю, не в состоянии принять его точку зрения. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами. Определение взаимосвязей между некоторыми социально-психологическими факторами семьи и уровнем тревожности часто болеющего ребенка младшего, среднего, старшего дошкольного возраста показало, что существует прямая тесная связь между высоким уровнем тревожности и типом родительского отношения, составом семьи (полная, неполная), материальным положением, образованием родителей, удовлетворенностью родителей своей работой. В тоже время отсутствует функциональная связь между такими факторами семьи, как жилищные условия, наличие в семье брата, сестры и уровнем тревожности часто болеющего ребенка – дошкольника.

Результаты клинической беседы, проведенной нами с детьми и подростками с хроническими соматическими заболеваниями (хронический вирусный гепатит, язва желудка и 12-перстной кишки, гастродуоденальная патология) и с их родителями выявили, что у 60,4% больных имели место неблагоприятный климат в семье, т.е. частые ссоры взрослых, плохие взаимоотношения между родителями и развод родителей, злоупотребление отцом алкоголя. 68,2% детей и подростков предъявляли жалобы на нарушения в межличностной сфере с братьями и сестрами или друзьями. В беседе с родителями и больными детьми было выяснено, что хронические соматические заболевания значительно затрудняют социальную контактность детей с холистатической формой хронического вирусного гепатита. Таких детей взрослые и дети очень часто избегают, боятся «заразиться», что приводит в конечном итоге к отгороженности ребенка от общества людей и формированию комплекса неполноценности.

Анализ межличностных отношений ребенка по результатам методики “Кинетический рисунок семьи” выявил превалирование автократического типа воспитания у 95,5% (из общего числа детей) больных на ранних сроках заболевания, причем это явление было характерно для всех возрастных групп соответственно у детей дошкольного возраста в 97.4%% случаев, и у детей младшего и старшего школьного возраста по 93,3% в обоих случаях ($p<0,05$ к контрольной группе). При прогрессировании болезни автократический тип сменялся либеральным типом (73,3% из общего числа детей) воспитания, которые превалировали у детей старшего школьного возраста. У таких детей выявлены негативные явления, связанные с проблемами взаимоотношения с членами семьи. Необходимо отметить, что при выраженной степени активности заболевания независимо от возраста в рисунках детей превалировала тема болезни. В рисунках здоровых детей также можно обнаружить элементы

семейных конфликтов, автократического отношения родителей к детям, плохого психологического климата в семье, но эти явления связаны не с болезнью, а в основном с социально-психологическими проблемами.

Отношение родителей к ребенку, страдающему с хроническим соматическим заболеванием, имеет большое значение по оценкам различных специалистов (Э.П.Касаткина, М.А.Жуковский). Результаты методики изучения типа родительского отношения (тест PARI) выявило, что в целом по выборке у родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста, встречалось чаще “принятие”. Это объясняется тем, что у маленьких детей родители ответственны за управление заболеванием, и успех зависит от их исполнительности, знаний и навыков. Здесь нужно отметить, что тип родительского отношения также зависит от многих факторов и играет значительную роль в развитии типа отношения к болезни у ребенка.

В клинических условиях приходится сталкиваться со следующим феноменом. Оказывается, критичность родителей, чьи дети проходят лечение, не только не уменьшается, но напротив, возрастает. В этой ситуации родители с особой требовательностью относятся к тому, как ребенок ест, разговаривает с врачом, подчиняется лечебным процедурам. Повышенная требовательность родителей сказывается и в ситуациях, не связанных напрямую с лечением – например, при прохождении психологического теста. У детей развивается ощущение, что родители почти все время ими недовольны. Возможно, это обострение родительской назидательности объясняется вполне понятным родительским страхом за ребенка. Но детям, от этого, к сожалению, не легче. К детям начинают относиться как к больным. В нашем исследовании было доказано, что негативное отношение родителей формирует не оптимальную адаптацию в социуме.

Как мы видим из результатов исследования хроническая соматическая болезнь препятствует нормальному личностному росту и развитию. Социально-психологические проблемы, связанные с хронической болезнью, встречается во всех возрастах. Мы считаем, что при любом возрастном периоде у больных с хроническими соматическими заболеваниями особое внимание должно быть уделено семейной ситуации, взаимоотношению родителей и других родственников, поскольку проблемные причины для больных детей этой нозологии коррелируют с родительскими конфликтами, неудовлетворительными отношениями с братьями и сестрами. Определяя подходы к исследованию межличностных отношений в семье, имеющей больного ребенка, мы предполагаем, что их оптимальное развитие определяется сложным взаимодействием многих факторов, в числе которых одним из важнейших являются особенности родительского отношения к ребенку: стиль отношений родителей к детям, их позиции и установки по отношению к ним.

Как показывает опыт работы и проводимые исследования в педиатрической клинике реализация методов комплексных коррекционных воздействий, направленных на оптимизацию соматического и психологического состояния детей и подростков, способствует совершенствованию социально-психологической адаптации, а также сохранению и укреплению психического здоровья детей и подростков с психосоматическими заболеваниями.

Литература.

1. Антропов Ю.Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков. - М. – 1997. – 197 с.
2. Дубовик Е.Ю. Родительское отношение к часто болеющему ребенку дошкольного возраста как фактор формирования тревожности//Автореф. дис. канд.психол.н. - Казань, 2006. С.4.
3. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
4. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. Психологическое исследование. – М., 1988.
5. Булыгина М.В. Особенности коммуникации между матерью и ребенком с хроническим соматическим расстройством (на материале гастропатологии). //Автореф. дис. канд.психол.н. - М., 2007.
6. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. - СПб.

СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ

Исматова Дилафруз Туймуратовна
(г. Бухара, Узбекистан)

Уникальность семейных отношений обусловливает не только специфику возникновения и протекания конфликтов в семье, но и особым образом отражается на социальном и психическом здоровье всех ее членов. Семейные конфликты — это противоборство между членами семьи на основе столкновения противоположно направленных мотивов и взглядов. Считается, что эффективное супружеское взаимодействие определяется динамическим равновесием понятий "МЫ" и "Я". Равнове-

сие действительно является динамическим, ведь в каждый момент времени существует акцент только на одном из двух понятий. При слишком сильном развитии составляющей “МЫ” – всегда существует опасность торможения личностного роста одного из супругов (а иногда и обоих). Если сильно развит "Я"–компонент – возникают предпосылки для разобщенности и обид.

Понятно, что нельзя сводить весь комплекс отношений и проблем, которые возникают в браке, только к наличию или отсутствию эгоизма. Все гораздо сложнее. В чем же специфика семейных отношений? Почему для них характерны конфликты?

Семейные отношения регламентированы обществом и прописаны законодательно в Семейном Кодексе РУз. Но зачастую, понятия "Брак, супруги, ответственность, долг, развод, совместно нажитое имущество и проч." не всегда совпадают с представлениями одного или обоих супругов.

Семейные отношения основаны на обязательствах друг перед другом, перед собой и перед обществом. Каждый из супругов может понимать свои обязательства или обязательства партнера поразному, игнорировать их, понуждать другого партнера к выполнению и так далее. Часто брак становится площадкой для манипулирования друг другом и подмены общих целей на личные.

Семейные отношения формируются в большинстве случаев на основе опыта родительской семьи каждого из супругов (который порой очень трудно объединить в единое понимание), и необычайно редко на основе зрелых представлений и реалистичных пожеланий каждого из партнеров. Это становится поводом для семейных конфликтов.

Установки, возникающие в браке, обычно очень жесткие и поддерживаются обоими супругами, иногда непроизвольно. На самом деле установок значительно больше и все их перечислить невозможно. Важно научиться их правильно и вовремя распознавать и заменять на более эффективные.

Исключить возникновение семейных конфликтов невозможно, и семейные конфликты между близкими людьми возникают практически всегда. Просто в одних семьях их умеют решать, а в других – нет.

Поскольку, семья – это не просто сумма людей (членов семьи), а открытая саморазвивающаяся система со своими законами, нормами поведения и типом взаимоотношений. И изменения, происходящие с одним из членов семьи, прямо или косвенно отражаются на остальных ее членах. Семейные конфликты всегда затрагивают личные интересы кого-либо из членов семьи. И каждая семья проходит определенные стадии развития, для которых характерны свои периоды напряжения и кризисы.

И здесь важно иметь эффективные и приемлемые для всех членов семьи способы решения данных проблем.

Семейные конфликты многообразны. Это и конфликты между супругами, родителями, детьми, это и межпоколенные конфликты между представителями младшего и старшего поколений. Конфликты в семье между её членами возникают по поводу выполнения семейных функций, психологических противоречий, различного понимания семейных целей и задач развития каждого поколения, системы семейных ценностей членов семьи. Семейный конфликт воспринимается и переживается членами её семьи как расхождение, столкновение их интересов, целей и потребностей.

Каждый из нас сможет выделить несколько причин, которые вызывают частые конфликты в семье:

- разные взгляды на семейную жизнь;
- неудовлетворенные потребности и пустые ожидания;
- пьянство одного из супругов;
- неверность;
- неуважительное отношение друг к другу;
- нежелание участвовать в воспитании детей;
- бытовая неустроенность;
- неуважение к родственникам;
- нежелание помогать по дому;
- различия в духовных интересах;
- эгоизм;
- несоответствие темпераментов;
- ревность и т.д.

Это далеко не все причины, вызывающие конфликты в семье. Чаще всего причин несколько. Конфликты можно поделить на два типа в зависимости от их разрешения.

Созидательный — представляет собой определенное терпение в отношениях друг к другу, выдержку и отказ от оскорблений, унижения; поиск причин возникновения конфликта; взаимная готовность к ведению диалога, старание изменить сложившиеся отношения. Итог: налаживаются доброжелательные отношения между супругами, общение становится более конструктивным.

Разрушающий — представляет собой оскорбления, унижение: стремление «насолить», больше проучить, свалить вину на другого. Итог: исчезает взаимное уважение, общение друг с другом превращается в обязанность, часто неприятную.

Итак, определимся, что является основой для порождения конфликта в семье:

1. Неудовлетворенная потребность в самоутверждении.

2. Стремление одного или обоих супругов реализовывать в браке прежде всего личные потребности (эгоизм).
3. Неумение супругов общаться друг с другом, с родственниками, друзьями и знакомыми, коллегами по работе.
4. Сильно развитые материальные амбиции у одного или обоих супругов.
5. Нежелание одного из супругов участвовать в ведении домашнего хозяйства.
6. Наличие у одного или обоих супругов завышенной самооценки.
7. Нежелание одного из супругов заниматься воспитанием детей или несовпадение взглядов на методы воспитания.
8. Различия представлений супругов о содержании ролей мужа, жены, отца, матери, главы семьи.
9. Непонимание как результат нежелания вести диалог.
10. Разные типы темперамента супругов и неумение учитывать тип темперамента.
11. Ревность одного из супругов.
12. Супружеская неверность одного из супругов.
13. Половая холодность одного из супругов.
14. Вредные привычки у одного из супругов и связанные с ними последствия.
15. Особые случаи.

Предупреждение и разрешение семейных конфликтов следует рассматривать как основные виды деятельности по управлению такими конфликтами. Часто при разрешении семейных конфликтов пользуются услугами посредника.

Предупреждение семейных конфликтов зависит от всех членов семьи и, прежде всего от супругов. При этом следует иметь в виду, что некоторые мелкие семейные ссоры могут иметь позитивную направленность, помогая прийти к согласию по спорным вопросам и предотвратить более крупный конфликт. Но в большинстве случаев семейных конфликтов допускать не следует. Основные пути предупреждения семейных конфликтов зависят от потенциальных субъектов конфликтного взаимодействия (супруги, родителе8е8, дети, родственники и т. д.). По каждому конкретному случаю в рекомендованной литературе можно найти полезные советы. Здесь мы назовем лишь самые общие пути предупреждения семейных конфликтов, вытекающие из социально-психологических закономерностей развития семьи. Такими путями являются:

• формирование психолого-педагогической культуры, знаний основ семейных отношений (в первую очередь это касается супругов);

• воспитание детей с учетом их индивидуально-психологических и возрастных особенностей, а также эмоциональных состояний;

• организация семьи на полноправных началах, формирование семейных традиций, развитие взаимопомощи, взаимной ответственности, доверия и уважения;

• формирование культуры общения.

Конфликты — неисчерпаемый объект познания, о котором нельзя узнать абсолютно все. Поэтому предметом конфликтологии являются те закономерности, стороны, характеристики конфликтов, которые в состоянии исследовать наука на данном этапе своего развития. Объект конфликтологии — гораздо более консервативное образование по сравнению с предметом. Объект может изменяться в результате своего собственного развития, кроме того, его границы могут уточняться в связи с более глубоким проникновением науки в суть исследуемых явлений. Объекты конфликтологии — социальные или внутриличностные — в обозримом будущем вряд ли претерпят существенных изменений.

Литература.

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 2004.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта 2 изд.- СПб., 2008.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: КСП, - 2008.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. и доп.- СПб., 2009.

АНАЛИЗ СХОДНЫХ ПОНЯТИЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ДРЕВНИХ ИСТОЧНИКАХ

Исмаилова Н.З.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Не секрет, конечно, что в настоящее время стресс и стрессоустойчивость превратились для психологов в самый важный предмет и объект исследования. Потому что опасные ситуации, которые переживает человеческий мир, в последние годы повышает степень актуальности исследования данных проблем.

Если обратить внимание на анализ психологической литературы, то можно встретить очень много и различных трактовок понятия стрессоустойчивости. В психологическом словаре приводится следующая формулировка понятия стрессоустойчивости: “Стрессоустойчивость – это совокупность личностных качеств, выражающих устойчивость в отношении различных стрессов”.

В общем, вопрос стрессоустойчивости был актуальным не только для сегодняшнего дня, но и издревле. С момента появления человечества в его судьбе наряду с хорошими днями ему всегда сопутствовали и трудности, проблемы. Следовательно, естестственно и в древности были высказаны мнения о понятиях, связанных со стрессоустойчивостью. Это определяет важность анализа в древних источниках психологических понятий, в частности, понятий, связанных со стрессоустойчивостью.

В начальном периоде времени после обретения Республикой Узбекистан независимости узбекский народ получил возможность изучения своей действительной истории, богатого духовно-культурного наследия, оставленного великими предками.

Мнение Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева, высказанное им в Послании к Олий Мажлису, о том, что “ ... Чем больше мы будем изучать это духовное наследие, тем легче нам будет найти ответы на вопросы, волнующие нас сегодня. Чем активнее мы будем пропагандировать его, тем сильнее наш народ, особенно молодежь, будет ценить нынешнюю мирную и свободную жизнь“, ещё раз обосновывает то, насколько важно изучение взглядов, высказанных по данному вопросу мыслителями, жившими в нашем древнем отечестве.

Известно, что воспитание в образе жизни наших предков таких качеств как толерантность, терпимость, выдержанность, особенно, довольствование тем, что имеешь, уходит корнями в давнее прошлое. Они с детства учили своих детей к терпимому отношению к сложностям, происходящим в судьбе, чрезвычайным ситуациям, проблемам, трудностям, особенно обращали внимание к воспитанию таких качеств как довольствоваться имеющимся, преодолевать трудности, быть толерантным. В основе такого отношения привитие, начиная с таких качеств как уважение к представителям даже других религий и национальностей, уважение культуры, языка, обычаев и традиций других народов и до терпеливости в случаях, когда человек или его близкие сталкиваются с какими-то жизненными проблемами, трудностями, а также поиска выхода из таких ситуаций. В случае, если выход не найден, то смириться и держать себя в руках. На такой основе предки из поколения в поколение пропагандировали воспитание терпеливость и довольствование имеющимся.

В одном из источников древности и являющимся основой исламской религии Коране и сборниках хадисов[1], а также в трудах таких мыслителей мировой цивилизации как Абу Райхан Беруни, Ал-Бухари, Жалолиддин Руми, Нажмиддин Кубро, Ибн Сина раскрыты вопросы поведения человека в различных сложных, неприятных, нежелательных и неожиданных ситуациях, а также путей выхода из таких положений.

Поэтому выполнение анализа соответствующей трактовки стрессоустойчивости в древних источниках служит повышению теоретических знаний в области психологии.

В Коране, являющимся одним из исторических источников прошлого, можно встретить много мнений в отношении стрессоустойчивости или фрустрационной толерантности, которая требуется в случаях, когда личность в своей жизни сталкивается с происходящими чувственными ситуациями. В этом смысле обращается внимание на злость как одно из отрицательных качеств человека, препятствующее его психическому и духовному развитию. Это качество трактуется для человека как психическая подлость. Смысл этого в том, что когда к человеку приходит злость, то он теряет ум, человек перестаёт быть терпеливым при возникающих ситуациях, становится раздражительным в желании защитить свой интерес и своё уважение. В таких ситуациях злость может нанести вред здоровью человека. Поэтому в исламской религии встречается очень много мнений, призывающих человека действовать с умом в любых ситуациях и управлять своими чувствами. Опираясь на этот источник можно считать, что решения человека в раздражённом состоянии, сказанные им слова и высказанные мнения или совершённые действия являются признаками невежества. Поэтому в учении ислама в качестве ещё одной меры в смысле стрессоустойчивости указывается на то, что человеку не надо ограничиваться только усмирением своей злости, но вместе с тем и необходимо обладать качеством прощать вызвавшую злость ситуацию или личность. Если анализировать эти мнения с точки зрения психологии, то можно увидеть их сходство с фрустрационной толерантностью, лежащей в основе стрессоустойчивости.

Если обратить внимание на обзор соответствующей литературы по учению ислама, то можно видеть, что в исламе отведено очень широкое место таким понятиям как терпеливость, выдержка, довольствование имеющимся. Целесообразно провести психологический анализ сущности этих понятий в качестве понятий, связанных со стрессоустойчивостью.

Во многих сурах[2] этого источника приводятся мнения о терпеливости, призыве Аллаха к своей пастве быть терпеливыми. В частности, “Не слабейте и не печальтесь, в то время как вы будете на высоте, если вы действительно являетесь верующими» (Сура «Аль Имран», стих 139); “Аллах же

[1] Правила поведения в жизни согласно исламской религии.

[2] Глава Корана.

вознаградит благодарных» (Сура «Аль Имран», стих 144); “Аллах любит терпеливых» (Сура «Аль Имран», стих 146); “О те, которые уверовали! Будьте терпеливы, запасайтесь терпением, несите службу на заставах и бойтесь Аллаха, — быть может, вы преуспеете» (Сура «Аль Имран», стих 200); «Терпи, ибо Аллах не теряет вознаграждения творящих добро» (Сура “Худ”, стих 115); « … терпеливо сноси все, что постигает тебя» (сура “Лукман, стих 17); «Будьте терпеливы, ибо Аллах — с терпеливыми» (Сура «Аль-Анфаль», стих 46); «Мы непременно воздадим наградой за лучшее из того, что они совершали» (Сура «Ан-Нахль», стих 96).

Из перечисленных мнений можно видеть, какой уровень значимости в исламе имеют качества благодарности, терпеливости и толерантности, лежащие в основе стрессоустойчивости, насколько обоснованно они раскрыты.

Вместе с тем, и в священных хадисах также высказано много мнений о понятиях, связанных со стрессоустойчивостью. В частности, «Не приближайтесь к имуществу сироты, кроме как во благо ему, пока он не достигнет зрелого возраста. Наполняйте меру и весы по справедливости. Мы не возлагаем на человека сверх его возможностей. Когда вы произносите слово, будьте справедливы, даже если это касается родственника. Будьте верны договору с Аллахом. Это заповедал вам Аллах, — быть может, вы помяните назидание» (Сура «Аль-Анам», стих 152). Обращаясь к своему пророку Аллах утверждает : «До тебя посланников также считали лжецами, но они терпели то, что их так называли и обижали, пока не являлась к ним Наша помощь. Никто не исказит слов Аллаха, и до тебя уже дошли некоторые вести о посланниках» (Сура «Аль-Анам», стих 34).

Если проанализировать мнения, высказанные в этих хадисах, то можно видеть, что они учат тому, что каждый человек, естественно, встречается в своей жизни с трудностями и проблемами, и тот, кто терпеливо перенес эти проблемы и трудности, в конце концов, добиваются хорошего, счастливых дней, определённых успехов. Эти качества, лежащие в основе стрессоустойчивости именно этой темы, не утратили своей значимости для людей и в настоящее время.

У пророка Магомеда, считающегося широким пропагандистом исламского учения, в мнениях, которые он высказывал своим соратникам, и своих работах, действиях можно видеть положительное отношение к стрессоустойчивости, фрустрационной толерантности. В частности, он пропагандировал среди своих соратников быть мусульманами, высказывал мнение о том, что мусульмане должны быть терпеливыми (стрессоустойчивыми) людьми, что мусульмане « … с помощью качеств благодарности и терпеливости сохраняют спокойствие в отношении радостных или неприятных событий. Те, кто не могут сохранять спокойствие в случаях, когда к ним приходят горе, впадают в истерику, не проявляют терпение, лишаются благ».

Наши деды и прадеды, воспитывая своих детей, приводили им примеры из хадисов и говорили, чтобы они росли, соответствуя этим хадисам. В частности, в Священном хадисе сказано: «Моя паства, если Я кого-то из мусульман подвергну экзамену, направив ему какую-либо беду, и при этом он будет восхвалять меня, будет терпелив, то я ему в тот же миг прощу все его грехи, и он будет чист, как только родившийся ребёнок». Если на примере этого хадиса разъяснять детям, что за терпение в бедственных ситуациях можно получить такое вознаграждение, то таким путём можно воспитывать у детей стрессоустойчивость. И у современных людей и молодёжь, воспитанных на таких идеях, можно видеть устойчивое отношение к стрессу.

В высказываниях Сократа, произведения и суждения которого трактуются как древние источники, также имеются следующие мнения о терпеливости, лежащей в основе стрессоустойчивости: «Когда имеете блага и богатство, то живите с благодарностью за это, а если вы испытываете трудности, то сделайте своим спутником терпеливость. Терпение – это ключ к преодолению преград, а благодарность за имеющиеся блага будет причиной увеличения богатства и укрепления спокойствия». Если проанализировать эти суждения в увязке со стрессоустойчивостью, то можно сделать вывод, что личность после преодоления в определённой деятельности проблем и трудностей испытывает в себе какое-то облегчение. Такое состояние усиливает в нём веру в свои силы и возможности и, наконец, служит обеспечению его спокойствия.

Суждения по стрессоустойчивости с большим мастерством раскрыл в своих взглядах Жалолиддин Руми. В своих трудах он высказал очень ценные мнения о качествах человека быть благодарным, терпеливым, когда судьба направляет ему испытания. В таких суждениях мыслителя как «Нет более лучшего восхваления, чем терпеливость. Если будешь терпеливым, то это самое правильное восхваление. Будь терпелив», «Терпеливость – это ключ к бедам, страданию» утверждается, что когда человек испытывает беды и страдания, то самым правильным путём является терпеливость. Эти суждения демонстрируют мысль о том, что когда человек оказывается в стрессовых ситуациях, то ему обязательно приходят на помощь такие его качества как терпеливость, выдержка.

В своих взглядах Жалолиддин Руми использует очень красивые восхваления терпеливости, читая которые каждый человек понимает, насколько важно иметь у себя такое качество. В частности, такие суждения мыслителя как «Если будешь терпеливым, то плохой друг станет хорошим. Терпеливость делает человека великодушным. Терпеливость ночью луны делает её ярче. Терпеливость розы к колючкам делает её благоухающей», «Если судьба даёт тебе пощёчину, жди – теперь она одарит тебя благом. И пророки относились терпеливо к бедам, страданиям, поэтому они ходили с высоко

поднятой головой», своими идеями о том, что терпеливые люди достигали хорошего, что за трудностями обязательно имеются вознаграждения, призывают людей быть терпеливыми и выдержанными к бедам и несчастьям. Глубокомысленное высказывание Руми о том, что «Спешка – это хитрость дьявола, а терпеливость и действие – это благо Аллаха» соответствует анализу именно по теме. Это суждение приводит к выводу о том, что когда человек сталкивается с трудностями и оказывается в сложных жизненных ситуациях, то не следует ограничиваться только терпеливостью, а необходимо обязательно принимать меры для решения проблемы.

Если анализировать в рамках темы краткое, но глубокомысленное высказывание великого мыслителя о том, что «Это мир похож на жизнь бабочки. Не стоит того, чтобы ни обижать кого-либо, ни обижаться самому», то это высказывание и для современного человека может служить ключом к очень большой мудрости. Действительно, человек, осознавая, что его жизнь пройдёт, не относится серьёзно к тому, что за происходящие в его жизни трудности и проблемы он расплачивается своей жизнью и здоровьем. За незначительные в жизни проблемы не стоит ни обижать кого-то, ни обижаться самому.

Один из великих мыслителей древности Нажмиддин Кубра, являющийся основателем учения кубравии, также пропагандировал ценные суждения о терпеливости. По его мнению, «Терпеливость – это приоритет выдержки, стойкости, удовлетворённости, перенесение человеком приходящихся на его долю всех трудностей». «Через терпеливость человек учится выдерживать физические и психические трудности и горести на пути достижения материальных и моральных благ». Вместе с тем, известно, что мыслитель высказывал в своих трудах суждения и об удовлетворении. «Обычно человека, который довольствуется малым, тем, что имеет, усмиряющий свой аппетит, терпеливого, довольствующего таким положением и согласного с этим называют человеком, благодарным за имеющееся». Через эти суждения мыслитель пропагандирует такие качества людей как терпеливость, выдержку на пути к цели, когда встречаются преграды. Из всего приведённого видно, что Нажмиддин Кубра, являющийся зрелым знатоком учения Корана и хадисов, в своих трудах давал людям уроки терпеливости и быть благодарными за имеющееся.

Вместе с тем, и в основах учения кубравии приводится достаточно характеристик понятий, связанных со стрессоустойчивостью, суждений о терпеливости как одного из этапов психического и духовного развития последователей этого учения: «Терпеливость – это выдержка, стойкость. На языке суфистов – не жаловаться на трудности. Терпеливый человек ввергает себя в вихрь испытаний, не боится испытаний. Когда происходят психические и моральные невзгоды, то терпеливый хороший человек находит решение проблемы, открывает новые цели. Говорят, что терпеливость – это половина веры, потому что терпеливый человек может обуздать стремление к удовольствиям и богатству, являющиеся врагом суфиста, достижение спокойствия через веру в Аллаха также достигается терпеливостью.

Если анализировать эти суждения, то действительно, когда человек «не жалуется на трудности», терпелив в жизни и процессе деятельности при столкновениях с «происшедшими психическими и духовными невзгодами», он обязательно «открывает новые цели», т.е. достигает успехи. Следовательно, основная идея мыслителя о терпеливости – это стойкое перенесение любых напастей и невзгод.

Один из наших учёных-энциклопедистов Абу Али Ибн Сина в своих трудах также призывает к развитию личности, и утверждает, что основной целью на этом пути является стремление к науке и духовности. Он пропагандирует идею о том, что на пути к этой цели человек не должен бояться трудностей. По его мнению, сильный человек не боится невзгод. А человек, который боится проблем и уклоняется от их решения, считается самым трусливым. Вместе с тем, его призыв

Выражать стойкое отношение к стрессогенным ситуациям или событиям и важное сегодня для всех мнение о том, что «Спокойствие – это половина здоровья, а терпеливость – это начало лечения», является актуальным для каждого периода человечества.

Если обобщить качества, лежащие в основе стрессоустойчивости в древних источниках, то можно сформировать следующую схему (рисунок 1):

На основе вышеприведённого анализа можно сделать вывод о том, что в суждениях Корана, хадисов и мыслителей по теме можно видеть изложение феномена стрессоустойчивости в трактовке нескольких связанных с ним качеств. В частности, неоднократно утверждается о важности наличия в человеке таких качеств как относиться с терпеливостью, стойкостью, благодарностью в случаях столкновения с невзгодами и проблемами, действовать с умом в любых сложных ситуациях, управлять своими чувствами, усмирять злость, быть толерантным, великодушным, совершать хорошие поступки и искать хорошее, не замечать недостатки других; обращается внимание на необходимость наличия этих качеств в каждом человеке.

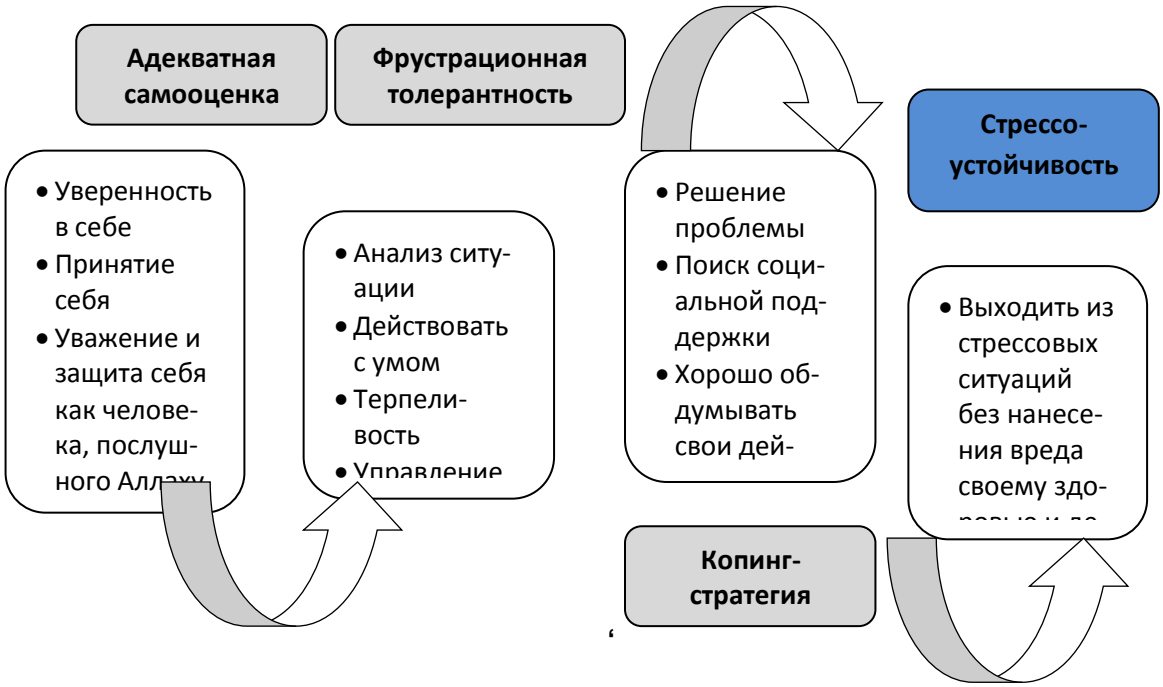


Рисунок 1. Раскрытие в древних источниках качеств, связанных со стрессоустойчивостью.

Литература.

1. Послание Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева к Олий Мажлису. 15 января 2020 года. - http://uza.uz/ru/politics/poslanie-prezidenta-respubliki-uzbekistan-shavkata-mirziyeev-25-01-2020.
2. Ал-Бухорий Ал-Жоме ас-саҳих. Ҳадис. 4-китоб – Т.: Қомуслар Бош тахририяти, 1991. - 569 с.
3. Румий Жалолиддин. Қалб кўзингни оч. / Мавлоно Румийдан ҳикматли сўзлар. - Т.: “Наврўз”, 2015. – 159 с.
4. Қуръони Карим. Ўзбекча изоҳли таржима. Таржима ва изоҳлар муаллифи Алоуддин Мансур. – Т.: “Тошкент ислом университети”, 2018. – 624 б.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПЕРЕСМОТРА ФОРМУЛИРОВОК ОТДЕЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ МКБ-10, КАСАЮЩИХСЯ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА

Кадырова Т.М. (г. Бишкек, Кыргызская Республика)

В Кыргызской Республике с 1999 года службой психического здоровья используется V глава Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) и в течение уже двадцати лет диагностика, статистический учет, медицинская документация оформляются в соответствии с перечнем психических расстройств в данном руководстве.

Пятая глава МКБ-10 включает все психические и поведенческие расстройства с описанием основных диагностических критериев, рассматриваемых в качестве международных стандартов диагностики. Длительный опыт работы по использованию данной классификационной системы позволил выявить негативные моменты, с одной стороны, носящих стигматизирующий характер, а с другой - обнаружить несоответствие формулировок отдельных диагностических рубрик практическим нуждам психиатрического консультирования. МКБ-10 рассматривается, прежде всего, как статистическая классификация, которая не исключает использования национальных классификаций. Но для Кыргызской Республики МКБ-10 является и статистической и клинической одновременно, поскольку разработка национальной классификации не представляется возможной из-за ограниченности ресурсов, в частности, научного потенциала, социально-экономических проблем и др. Отсюда, повышенная требовательность к интерпретации диагностических указаний, представленных в разделах пятой главы МКБ-10.

В качестве приоритетных направлений развития психиатрии во всем мире, так и в Кыргызской Республике, является процесс дестигматизации населения к психиатрии и интеграции ее в систему оказания первичной медицинской помощи. Одним из направлений в преодолении стигмы в области психиатрии является изменение формулировок отдельных психических расстройств, используемых классификационными системами для диагностики. Так, например, раздел, касающийся нарушений психологического развития у детей (F80-89) включает такие нозологические формы психической патологии, как «специфические расстройства развития школьных навыков» (F81) и «смешанные специфические расстройства развития» (F83). Исходя из смысловой нагрузки определений, возникают вопросы: в чем же специфичность указанных нарушений, и в таком случае, какие расстройства у детей считаются неспецифичными? С учетом также семантического контекста названий определяется ограниченность их использования, поскольку они предназначены для определенного возрастного контингента детей, в частности, для детей младшего школьного возраста (6-9 лет). Для детей дошкольного возраста в МКБ-10 не предусмотрены диагностические рубрики, позволяющие констатировать задержку в развитии, за исключением речевой патологии и общих расстройств развития. То есть, у детей дошкольного возраста диагностика отставания в психическом развитии, не достигающей умственной отсталости, возможна при констатации только речевой патологии. В данной возрастной категории неуместно использование рубрик «специфические расстройства развития школьных навыков» и «смешанные специфические расстройства развития», поскольку еще преждевременно говорить о не усвоении ими школьных навыков, дети не вступили еще в систему приобретения ими начального школьного образования. По данным литературы для диагностики выраженных задержек развития для данной возрастной категории используется рубрика «другие общие расстройства развития» (F84.8). Но в практической деятельности данная формулировка не отражает потребностей диагностики и консультирования, поскольку не ориентирует на проведение конкретных реабилитационных мероприятий. Использование диагностических рубрик «специфические расстройства развития школьных навыков» и «смешанные специфические расстройства развития» в старшей возрастной группе, то есть у подростков крайне неуместно. В данной возрастной категории этап приобретения ими школьных навыков является прошедшим, поэтому квалификация данной патологии у подростков поддерживает или способствует формированию стигмы. Обнаруживая проблемы в усвоении школьной программы в связи с когнитивными расстройствами, такие подростки подвергаются унижению в среде сверстников, а в отдельных ситуациях даже со стороны педагогов. Как следствие, развиваются эмоциональные и поведенческие расстройства. Среди эмоциональных доминируют страхи, тревога, обида, даже снижение настроения и развитие депрессивных проявлений. При недопонимании родителями состояния ребенка еще более усугубляется ситуация вплоть до развития суицидальной настроенности. В качестве поведенческих нарушений выступают: нежелание идти в школу, пропуски уроков и прогулы занятий, вовлеченность в аддиктивные формы поведения. Среди последних наибольший резонанс в последние годы приняла увлеченность компьютерными играми, хотя возможны и другие формы поведенческих нарушений.

С целью превенции возможных негативных последствий целесообразней констатировать наличие когнитивного дефицита у подростков не в рамках нарушений психологического развития, а в русле раздела F00-09. Это представляется вполне реальным, поскольку в соответствии с общими указаниями раздела F80-89 МКБ-10 нарушения психологического развития имеют преимущественно резидуально-органическое происхождение. Поэтому наилучшим решением является выделение в качестве самостоятельной диагностической рубрики - «органическое когнитивное расстройство».

Поскольку «специфические расстройства развития школьных навыков» и «смешанные специфические расстройства развития» рассматриваются в рамках пограничной патологии, довольно часто встречающихся в практике психиатрического консультирования детей, возникает необходимость пересмотра диагностических критериев и формулировок отдельных психических расстройств, включающих нарушения когнитивной сферы в целях дестигматизации и совершенствования диагностики.

Литература:

1. Григорьева Е.А., Хохлов Л.К. К вопросу о подготовке новой МКБ. //Социальная и клиническая психиатрия. 2010; Т.20. В.1. С.20-22.
2. Жариков Н.М., Гепхард Я. Классификация психических болезней. /Руководство по психиатрии//под ред. Г.В.Морозова. – Т.1. – М.: Медицина, 1988. С.180-200.
3. Кадырова Т.М. Дискуссионные вопросы при квалификации психических расстройств у детей в соответствии с МКБ-10. Вестник КРСУ, Бишкек, 2009. Том 9, №12, С.95-99.
4. Кадырова Т.М. Алгоритм диагностики нарушений психологического развития у детей. Личность как субъект познания, общения и деятельности. Мат-лы Междунар. научно-практ. конф. 16-17 апреля 2010г. Бишкек. 2010. С.366-370.
5. Кадырова Т.М. Проблемы, связанные с классификацией и диагностикой органических психических расстройств. //Мат-лы 3 Междун. науч-практ. конф. «Высокие технологии, фундаментальные и прикладные исследования в физиологии и медицине»/ 26-28 апреля 2012, Санкт-Петербург, СПбПУ, Россия С.189-191.

6. Международная классификация болезней (10-пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. ВОЗ. СПб., «Оверлайд», 1994. 302 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЬЕ

Каландарова Мадина Баходировна
(г.Ургенч, Узбекистан)

Известно, что гармоничное и здоровое поколение воспитывается в атмосфере крепких семейных отношениях, что вносит огрмный вклад в развитие общества. Поэтому защита семьи, материнства и детства в Узбекистане осуществляется на уровне государственной политики.

В частности, Указ Президента Республики Узбекистан ПУ-5325 от 2 февраля 2018 года «О мерах по кардинальному совершенствованию деятельности в области поддержки женщин и укрепления института семьи» свидетелствует о большом внимании, уделяемом этому вопросу в нашей стране.

Согласно указу, в Узбекистане проводится целенаправленная и системная работа по повышению общественно-политической и социальной активности женщин, а так же созданию им условий для реализации своего потенциала в различных сферах, обеспечению безусловного соблюдения их прав и законных интересов, всесторонней поддержки материнства и детства. В то же время, в этой сфере есть проблемы и недостатки и определены меры по их устранению. [2]

Сегодня во всем мире здоровый образ жизни семьи стал основным трендом социального прогресса. Здоровый образ жизни – это, в первую очередь, стремление каждого человека соответствовать высоким духовным, умственным, физическим и морально-этическим ценностям и характеристикам. Как известно, дети - богатство страны, наследники нашего будущего и, именно здоровый, умный, хорошо воспитанный ребенок становится достоинством и гордостью нации. Семья - основа общества, непереоценимая социальная сила. Поэтому сохранение репродуктивного здоровья в семье - залог здоровой жизни всего социума.

Сегодня вопрос защиты репродуктивного здоровья напрямую связан с решением таких задач, как повышение медицинской грамотности и культуры наших граждан, усиление ориентации на воспитание физически и духовно здорового и гармонично развитого поколения, формирование стремлений нашей молодежи к построению гармоничной семьи.

Репродуктивное здоровье, репродуктивное поведение требует, чтобы члены семьи обладали психологическими знаниями наряду с медицинской грамотностью.

Понятие “репродукция» происходит от латинского, означает «re» - занова, «producere» - производить. Также продуктивное поведение, репродуктивная деятельность не ограничивается рождением ребенка, а направлена на формирование личности с определенными социальными качествами. Это связано не только с тем, что матери рожают ребенка, но и с набором задач, которые охватывают многие системы взаимоотношений, таких как уход за ним, воспитание, взаимодействие с ним определенным образом, формирование определенных социально-психологических качеств. [4]

Проще говоря, репродуктивное здоровье означает не только отсутствие болезней во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы, функций и процессов человека, но и его полное физическое, умственное и социальное благополучие.

Репродуктивное поведение - это поведение, связанное с рождением ребенка в семье. Именно поведение членов семьи как граждан своего времени напрямую связано с социальным происхождением, возрастом, уровнем здоровья, культурой. Главный мотив этих действий - это, прежде всего, желание и способность человека к продолжению рода, выполнять роль пары в семье.

Исходя из этих задач, существует необходимость проведения мероприятий, направленных на повышение знаний и санитарной культуры населения в области репродуктивного здоровья, профилактики материнских и перинатальных заболеваний и смертей.

Один из ведущих ученых А.И. Антонов выделяет две функции репродуктивного поведения: функции продолжения наследства (деторождения) и воспитания детей (смотреть за детьми). Говоря о репродуктивном поведении, А.И.Антонов поясняет: «Репродуктивное поведение, репродуктивная установка – это психологическое состояние, обусловленное взаимодействием разных форм поведения, которое определяет положительное или отрицательное отношение человека к рождению определенного количества детей в семье». [1]

В работе В.В.Бойко особое внимание уделяется психологическим аспектам репродуктивного поведения. В социальной психологии и социологии репродуктивное поведение рассматривается как

сложное явление, сочетающее в себе различные когнитивные, эмоционально-оценочные и поведенческие элементы. По мнению В.В. Бойко, репродуктивная система - это совокупность поведенческих актов, мнений, оценок, которые отражаются в нравственном, эмоциональном и сознательном отношении человека к рождению детей.

При определении репродуктивного поведения индивида, помимо перечисленных выше элементов репродуктивного поведения, необходимо учитывать его взгляды на репродуктивные нормы, традиции, общественные интересы, а главное, его личные потребности и возможности.

Анализ данных о структуре репродуктивного поведения, репродуктивных установок показывает, что сущность репродуктивного поведения фиксируется как механизм психологического управления индивидуальным поведением. Все три аспекта репродуктивного поведения могут быть взаимно совместимыми или наоборот.

Сложная структура репродуктивных установок затрудняет ее единообразное выражение. Репродуктивные возможности или количество детей в семье зависят от специфики репродуктивных возможностей человека. [5]

Различаются следующие аспекты репродуктивных установок: 1) когнитивные аспекты репродуктивной системы – идеальное количество детей, рожденных в семье; 2) эмоциональный аспект – это желаемое количество детей; 3) практический аспект - это ожидаемое количество детей.

Когнитивные компоненты репродуктивных установок определяют специфику объектов и событий в социальном мире, которые влияют на формирование этих установок, и состоят из определенного набора знаний, позволяющих отличать разные объекты друг от друга. Примеры включают такую информацию, как время между родами или количество детей, и сколько детей ожидается в будущем.

Эмоциональные компоненты репродуктивного поведения - это объекты окружающей среды, которые вызывают различные положительные или отрицательные эмоции, возникающие в связи с рождением детей.

К социально-психологическим факторам, влияющим на формирование той или иной категории репродуктивного поведения у человека, относятся его репродуктивные установки и мысли, сформированные модели поведения, имитации, представления о личности и детях, семейные отношения, единство взглядов и идеалов, брачная стабильность, семья. степень «урбанизации», функциональная роль детей, пол первого ребенка и т.д. Эти факторы по-разному влияют на количество детей в семье со стороны представителей разных социально-этнических и демографических групп, принимающих решения. В отличие от демографов и социологв, учёные-психологи изучают, в большой степени, психологические аспекты, связанные с репродуктивным поведением, а также явления, процессы и особенности таких механизмов, как мотиваиця, потребности, интересы, установки, ценностные ориентации и др. [3],[5]

Трансформация таких факторов из объективной реальности в субъективную реальность, то есть в психологическую реальность, определяет состояние рождения, репродуктивное поведение. Процесс трансформации этих факторов из объективной реальности в субъективную изучается в основном в области психологии. Здесь важно выявить психологические механизмы процессов рождения, которые проявляются на разных уровнях индивидуального, семейного, группового и массового сознания.

Эти психологические факторы (мотивы, установки, ценности), определяющие репродуктивное поведение, тесно взаимосвязаны друг с другом, например, потребность в ребенке и обстоятельства ее удовлетворения.

Исходя из изложенных выше соображений, можно утверждать, что потребность в детях - это психологическая черта личности, возникающая на основе социогенных и психогенных мотивов рождения.

Несмотря на наличие множества исследований по проблеме репродуктивного поведения и репродуктивного поведения, нет единого взгляда на трактовку сути этих понятий. Репродуктивное поведение рассматривается как сложное структурное явление.

Литература.

1. Антонов А.И. Социология семьи. - М.: ИНФРА, 2005.
2. Указ Президента Республики Узбекистан № ПУ-5325 от 2 февраля 2018 года «О мерах по кардинальному совершенствованию деятельности в сфере поддержки женщин и укрепления института семьи».
3. Каримова В.М. Социальная психология. - Ташкент, 2012.
4. Каримова В.М. Семейная психология. - Ташкент, 2007.
5. Максмудова М.М. Социально-психологические особенности репродуктивного поведения женщин / Автореф. дис. ... канд.псих.наук ... 19.00.05. - Ташкент, 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У НЕОРГАНИЗОВАННОЙ МОЛОДЕЖИ – ВАЖНЫЙ МЕХАНИЗМ РЕИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ

Камилова Н.Г., Парпиева Ш.А.
(г.Ташкент, Узбекистан)

В современном мире проблема психологического здоровья молодежи является актуальной, так как приобретает признаки катастрофы. Молодежное сообщество характеризуется повышенной агрессивностью и культурной деградацией. Особую актуальность психическое здоровье имеет для неорганизованной молодежи, имеющей трудности реинтеграции в социум в виду низкой социальной активности. Неорганизованная молодежь - большая проблема и боль любого государства ввиду отсутствия социальной активности и инфантильного образа жизни. И как показывают многочисленные литературные источники социально-психологические факторы в комплексе с чувством психологического благополучия, основу которого составляет общая психологическая культура личности, имеют решающее значение.

Целенаправленная психологическая помощь для неорганизованной молодежи должна быть направлена на то, чтобы помочь обрести духовный стержень, сформировать психологические средства, благодаря которым можно сохранить психологическое здоровье и быть способным к саморазвитию. Главным механизмом психологического благополучия личности выступает психологическая культура личности. Это особая психическая деятельность, следствием овладения которой являются становление позитивного чувства «Я» юношей, повышение его эмоционального благополучия, самостоятельности, принятие себя и других, снижение уровня тревожности.

Владение психологической культурой позволяет развивающемуся человеку ощутить осмысленность своей жизни, одухотворенность собственной личности. Психологическая культура позволяет подросткам познавать свой внутренний мир, выбирать свой жизненный путь, а самое главное получать удовлетворение от жизни.

Понятие «психологическая культура» уже прочно вошло в категориальный аппарат педагогики и психологии. Исследователи подчеркивают необходимость и важность разработки данного феномена для современной психолого-педагогической практики. На дефицит психологической культуры учащихся указывали А.А. Бодалев, А. А. Востриков, И. В. Дубровина, Е. А. Климов, Б. Г. Мещеряков и другие. В трудах названных исследователей психологическая культура рассматривается в общем значении как определенный уровень психологической образованности современного общества и личности, уровень самопознания человечества, отношения человека к окружающим людям, к самим себе, к природе.

Попытки раскрыть содержание этого феномена представлены в научной психолого-педагогической литературе (А.Г. Асмолов, А. Б. Добрович, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, JI.C. Колмогорова, Я.Л. Коломинский, Д.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, В.В. Семикин и др.).

Психологическая культура в названных исследованиях в том или ином аспекте рассматривается как часть общей «базовой» культуры личности, в которой отражается определенный уровень самопознания человечества, уровень отношения человека к окружающим людям, к самим себе, к природе. Выявлены детерминанты, генезис, структура психологической культуры, показаны направления формирования данного феномена. Вместе с тем не вполне разрешенной остается проблема условий, средств и механизмов, современных психотехнологий формирования психологической культуры подростков, специфики их реализации в условиях образовательного учреждения.

Анализ теории и практики формирования психологической культуры у подростков позволил выявить главное противоречие между достигнутым в психологической науке уровнем знаний о психологической культуре и возможностями их реализации в образовательной практике в условиях образовательного учреждения. Необходим поиск психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование психологической культуры подростков.

Эмпирическое изучение показывает наличие низкого уровня психологической культуры у подростков, свидетельствующее о слабом понимании ими сущности психологической культуры. Низкий уровень психологической культуры подростков коррелирует с нарушениями в психоэмоциональной сфере юношей выражающийся в агрессивности, тревожности, низкой фрустрационной толерантности, а также с низким уровнем саморегуляции.

Анализ тенденций и противоречий показывает, что содержание, структура и организация формирования психологической культуры не соответствуют социальному заказу и социальной практике. В профессиональной деятельности психолога образования необходимы эффективные психотехнологии формирования психологической культуры у учащихся, которая в свою очередь является основой психологического иммунитета личности.

Психологическая культура, являясь целостным многомерным образованием развивающейся личности, выступает как способ самопознания, самоутверждения и саморазвития качеств и способностей; особая психическая деятельность, следствием овладения которой может стать снижение уровня тревожности, развитие интернальности, уменьшение самозащитных, агрессивных реакций, повышение самооценки и самопринятия. Основу формирования психологической культуры молодого человека составляет расширение и обогащение «семантического поля» его сознания в процессе самопознания и самовоспитания через освоение им целостного психологического знания о самом себе и другом человеке.

Эффективные психотехнологии формирования психологической культуры у молодого человека должны основываться на:

- развитие рефлексии обеспечивающей формирование конструктивной «Я»- концепции, составляющей ядро личности;
- формирование способов социального подкрепления представлений о собственной ценности;
- формирование интернального локуса контроля, регулирующего поведение и деятельность личности;
- актуализации конструктивной поисковой активности посредством овладения навыками и умениями различных сфер предметной деятельности;
- развитие коммуникативных навыков, как средства для само-выражения и выстраивания конструктивных межличностных отношений подростка.

Результатом формирования психологической культуры личности является положительное изменение целостного «Я» (трансформации «Я» как целостного феномена): положительная динамика развития личности и «Я-концепции», конструктивность отношений и поведения, гуманизация ценностных ориентаций, актуализация личностных ресурсов.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У НЕОРГАНИЗОВАННОЙ МОЛОДЕЖИ

Камилова Н. Г., Шарипова Д.Д.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Молодежь в Республике Узбекистан составляет 60% и является опорой для будущих демократических преобразований. Формирование гармоничного поколения в Узбекистане – являясь одной из стратегических задач продиктовано демографическими особенностями страны. Борьба за сознание и души молодежи в условиях глобализации приобретает особую значимость. Государством приняты ряд нормативных документов, в частности - “закон о государственнй молодежной политике”[1], регламентирующий деятельность государственных органов обеспечивающих условия для полноценного развития и самореализации молодежи.

Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адаптированность. В настоящее время наблюдается противоречие между необходимостью обладания современной личностью высоким уровнем развития интеллекта и психологической культуры и часто встречающимися трудностями в понимании отношений между людьми, социальной ситуации, в адаптации к обществу. Среди определенной части неорганизованной молодежи наблюдается низкий уровень социальной активности проявляющийся в негативизме, безответственности, эгоизме и превальируюшей потребительской позиции.

Учитывая отсутствие в науке понятия “неорганизованная молодежь” мы попытались дифференцировать и дать определение этой категории молодежи. В первую категорию вошли социально не активная молодежь в числе людей с ограниченными возможностями здоровья, безработные, трудовые мигранты, домохозяйки и молодые мамы. Вторую категорию составили социально неактивная молодежь со следующими проявлениями: зависимые личности, несовершеннолетние оказавшиеся без надзора родителей, лица отбывшие наказание в местах лишения свободы, жертвы насилия, лица с суицидальными склонностями а также лица ведущие нездоровый образ жизни. Не вызывает сомнения, что вторая категория молодых людей нуждается в изучении и выработке программы их дальнейшем реадаптации и интеграции в социум. По нашему

[1] Закон о государственной молодежной политике Республики Узбекистан от 14 сентября 2016 года №ЗРУ-406

предположению объединяющей особенностью неорганизованной, т.е. социально пассивной молодежи является отсутствие социальной ответственности.

Социальная ответственность - отражение склонности личности придерживаться в своем поведении общепринятых в обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и её готовность дать отчет за свои действия [1].

Поведение человека согласно установленным социальным нормам представлено социальными ролями, обусловленными данным обществом, в соответствии с ожиданиями его представителей. Разнообразие видов человеческих взаимоотношений порождает множество реципрокных социальных ролей, которые, в свою очередь тесно взаимосвязаны и скоординированы (напр., мать – дочь, преподаватель – студент, руководитель – подчиненный, продавец – покупатель) [2]

Структура социальной ответственности многокомпонентна и включает:

1. когнитивный компонент (процесс познания личностью ролевых обязанностей, социальных норм и правил, способов их регуляции; осознание сущности социальной ответственности);

2. мотивационный компонент (гуманистическая направленность личности, основанная на побуждении к общественно полезной деятельности);

3. эмоциональный компонент (переживание личностью жизненного смысла явлений и ситуаций, происходящих в обществе, с точки зрения их желательности и нежелательности);

4. поведенческий компонент (реализация усвоенных ролевых обязанностей с учетом существующих в конкретном обществе социальных норм и правил и готовностью отвечать за последствия совершенных деяний.) [2]

Сознательное проявление социальной ответственности личности происходит в именно на этапе поздней юности, в частности, в период молодости (18-23 лет). В социальном плане имеет значение актуальное положение личности в общественных отношениях, ибо именно оно формирует круг её обязанностей и определяет поведение. Однако не каждая личность при этом способна проявлять ответственность за выполнение своих социальных функций. На наш взгляд основу социальной ответственности составляют такие важные психологические качества личности как: интернальный локус контроля, целеустремленность и эмпатия.

Известно, что ведущей деятельностью в период молодости является - профессиональная учеба и трудовая деятельность. Актуальную позицию в структуре личного времени молодого человека занимает и культурно-досуговая деятельность. В рамках обозначенных видов деятельности молодежь осваивает нормы взаимоотношений с людьми, а также профессионально-трудовых умений. В молодости повышается способность к творческой деятельности, работоспособность достигает максимального уровня. Однако для некоторой части современной молодежи характерна слабая социальная активность порождает готовность нести ответственность лишь за события своей частной жизни, исключая при этом участие в общественной жизни страны. В связи с этим самореализация таких молодых людей происходит деструктивными способами.

В связи с этим самореализация молодежи посредством активизации социальной позиции – это то направление, которое должно стать отправной точкой в стратегии работы с такой категорией молодежи. Привлечение к волонтерской деятельности в рамках мероприятий проводимых Союзом молодежи Узбекистана, способна стать движущей силой в воспитании социально ответственной молодежи при условии выполнения следующих задач:

- формирование потребности в заботе о других людях;
- активизация молодежи в общественной жизни путем эффективного использования полученных знаний и способностей;
- повышение уровня эмпатии.

Еще одной формой вовлечения молодежи в общественную деятельность является сотрудничество с общественном сходом граждан, являющийся визитной карточкой восточной культуры и активно функционирует в Узбекистане. Консолидация усилий общественных организаций может способствовать как формированию, так и проявлению социальной ответственности, когда происходит реализация творческих способностей в процессе достижения цели, направленной на активное взаимодействие коллектива с социальной средой и одновременно способствующей успешному формированию таких социально значимых качеств как толерантность, эмпатия, социальная устойчивость и социальная ответственность.

Психологические компоненты социализации включают этнопсихологические, социопсихологические, групповые и индивидуальные характеристики. Все они оказывают определенное влияние на социальное восприятие содержания и процесса социализации личности.

Включение в общественную деятельность постепенно формирует идеалы личности, ее социальное мышление. В процессе социально окрашенной деятельности и самой социальной деятельности формируются социально-психологические знания и опыт практического общения. Органической частью психологической модели социализации личности выступает формирование социальных чувств, настроений, направленности личности выражающихся в следующих направлениях:

- дать необходимый объем знаний о гражданских и патриотических идеалах, принципах, нормах, об ответственности, правах и обязанностях граждан;

- воспитать чувство уважения, гордости, ответственности перед страной и обществом, способствовать формированию толерантности;
- воспитание у молодежи чувства любви к своей Родине, уважительного отношения к национальным традициям и культуре;
- воспитание правовой культуры, четкой гражданской позиции, готовности к сознательному и добровольному соблюдению гражданской позиции;
- расширить возможности социального выбора;
- развивать самостоятельность, инициативу в выполнении гражданских, патриотических и социальных ролей, умения и навыки правомерного поведения, участия в общественной деятельности;
- включить молодого человека в социальную жизнь
- способствовать получению и расширению знаний о Узбекистане, о его истории, традициях и т.д.;
- формировать у подростков и юношей чувство сопричастности к истории и ответственности за будущее, привить любовь к родному краю;
- формирование активной жизненной позиции на основе самопознания (личностного и профессионального)
- формирование здоровьесберегающих знаний, умений и навыков;
- формирование правовой культуры и правовой сознания;
-формирование экономического мышления и навыков предпринимательской деятельности.

Литература.

1. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под. ред. В.Е. Семенова. Изд. 2-е, доп. -М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. - 248с.
2. Панарин И.А. Психология социальной ответственности лидеров молодежных движений: Дис. ... д-ра псих. наук - Москва, 2010. - 316 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Канторович Л.А, В.В. Козлов
(г. Ярославль, Россия)

Практическая работа психолога, социального психолога, социального работника, психотерапевта часто связана с проработкой кризисных состояний. Под работой с кризисными состояниями обычно понимается облегчение эмоционального состояния индивида и выход на конструктивное разрешение ситуации кризиса.

Кризис (от греч. Krisis – решение, поворотный пункт, исход) – является одним из неизбежных и необходимых моментов жизни, одной из движущих сил развития, в том числе и развития личности, группы, общества. Следовательно, с одной стороны, кризис - необходимая часть жизни индивида и общества, человечества в целом как организма. Кризис — это всегда момент выбора из нескольких возможных альтернатив, момент выбора регрессивного или прогрессивного решения в дальнейшем развитии. Этот факт человечество знало всегда, что блестяще закодировано в сказках абсолютно всех народов: это всем известная ситуация витязя на распутье. Выбор дальнейшего пути легко дается герою только в сказках (на то они и сказки), но важно, что избежать выбора невозможно, ненужно и даже опасно. Таким образом, кризис — это всегда выбор между регрессивным и прогрессивным дальнейшим развитием личности, позитивной интеграцией опыта кризиса или негативными деструктивными изменениями личности.

От того, какой именно выбор будет сделан, зависит вся последующая жизнь индивида. Сами определения совершенно понятны на обыденном уровне и совершенно непонятны с научной точки зрения. Характерно, что большинство словарей по психологии не дает определения кризиса, отсылаясь к «кризисному состоянию», «кризисной личности», «кризисной терапии», «кризисной помощи» и т.п. Естественно возникает целый ряд вопросов (если кризис неизбежен и необходим): почему надо помогать, что вызывает кризисы, какие они бывают, как их отличать друг от друга, есть ли разница в помощи, а надо ли вообще помогать и др.

Человечество издавна знало о существовании в жизни каждого человека переломных моментов, которые являлись для членов данного сообщества кризисными. В опыте человечества до сих пор закодированы определенные ритуалы перехода из одного статусного состояния в другое (примером может являться ритуал свадьбы или похорон). К таким культурным моментам жизни у всех народов можно отнести различного вида инициации: посвящения в определенную, новую для данного челове-

ка группу – возрастную (взрослые, старики), социальную (воин, охотник, шаман и т.п.), ролевую (мать, жена, вождь).

20-ый год третьего тысячелетия ознаменовался мировым экономическим, политическим, социальным, психологическим кризисом, вызванным пандемии COVID-19. Череда потрясений от него продолжается и по сей день, ввергая мировую общественность в шоковое состояние, а субъектов деятельности на разных уровнях (от личности до государств) –- в панику. Безусловно, глобальная пандемия влияет на формирование соответствующих психологического климата и настроения населения, которое априори имеет немало поводов для волнений и проявления кризисной феноменологии.

Эта кризисная ситуация задевает все структуры, действует на все стороны жизни человека:

1. На личность (возникновение тревоги, агрессии; депрессивные состояния, апатия; чувства вины, одиночества, стыда, растерянности; повышенная раздражительность, постоянное напряжение, низкая самооценка и пр.)

2. На поведение в целом (высокий процент травматизма, развитие зависимого поведения самых различных видов - наркомании, алкоголизм, азартные игроки и др., эмоциональные срывы, нарушения пищевого поведения, нарушения сне, нарушения речи, импульсивное поведение, внезапные приступы тремора всего тела и пр.)

3. На здоровье (развитие целого ряда психосоматических заболеваний, которые в зависимости от вида и тяжести кризисного состояния могут носить лавинообразный характер развития: бронхиальная астма, аменорея, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, гипертония, сахарный диабет и т.п.; постоянные боли в спине и груди невыясненной этиологии, обмороки и головокружения, хроническая бессонница, головные боли мигренозного характера, и пр.

4. Когнитивные аффекты (неспособность принимать решения, неспособность сосредоточиться, выраженное ухудшение памяти, чрезмерная чувствительность к критике, умственная заторможенность

5. Физиологические аспекты (повышение артериального давления, повышение уровня катехоламинов и кортикостероидов в моче и крови, повышение глюкозы в крови, сухость во рту, усиленное потоотделение, приступы жара и озноба, затрудненное дыхание, ощущение кома в горле и иголок в конечностях, частичное онемение в конечностях вплоть до анальгезии и пр. [1, 3, 4]

В Израиле кризисные явления связаны с экономической нестабильностью.

Уже по итогам первого квартала падение экономики Израиля превысило 7% в годовом выражении – худший показатель начиная с 1995 года. В значительной степени это было связано с тем, что Израиль был одной из первых стран мира, пошедших на жесткие ограничения в связи с распространением коронавируса. Еще в середине февраля в стране ввели двухнедельный карантин для лиц, прибывающих из азиатских стран, а начиная с 10 марта эти меры были распространены вообще на всех въезжающих в страну. Как следствие, Израиль практически потерял туристический поток, который круглый год приносил ему приличные поступления (23 млрд шекелей (около 6,6 млрд долларов) за прошлый год).

За первые три месяца потребительские расходы в стране упали более чем на 20%, инвестиции бизнеса – на 17,3%, государственные расходы – на 10,3%.

Коронавирусный кризис в Израиле разворачивался на фоне кризиса политического. Весь прошлый год Израиль фактически прожил без правительства, которое не удавалось сформировать по итогам двух выборов в Кнессет. Камнем преткновения стала фигура премьер-министра страны и лидера партии «Ликуд» Биньямина Нетаньяху, в отношении которого было открыто несколько уголовных дел (что, однако же, не помешало ему участвовать в избирательных кампаниях). Только в середине мая, после третьих за полтора года парламентских выборов, в Израиле было сформировано коалиционное правительство, которое Нетаньяху будет возглавлять до середины 2021 года.

Ситуация в экономике и социальной жизни людей продолжает стремительно ухудшаться – о плачевном положении дел свидетельствует свежая статистика безработицы. Согласно последним данным Государственной службы трудоустройства страны, с середины апреля, когда был отменен режим национальной изоляции, о возвращении на работу уведомили около 395 тыс. человек, но за этот же период было зарегистрировано более 143 тыс. граждан, ищущих работу. В общей сложности на сегодняшний день работу через госслужбу трудоустройства ищут 849 тыс. человек, из которых 578 тысяч являются работниками, отправленными в неоплачиваемый отпуск. Уровень безработицы в стране на данный момент оценивается в 21% – невероятный показатель для экономики, которая еще недавно росла очень внушительными для развитых стран темпами. Мелкий бизнес в стране разорен, часть бизнесов навсегда закрыта. Средний и крупный бизнес терпит колоссальные убытки. Семьсот тысяч людей лишились работы. Учитывая, что у какой-то части из них есть дети (а в Израиле в среднем 2-3 ребенка в семье), то получится от миллиона до полутора миллионов людей, лишившихся средств к существованию. И это на 8.5 миллионов населения.

В Израиле в последние полгода 2020 года существуют и специфические особенности жизни, увеличивающие риск возникновения кризисных состояний, связанные с пандемией. К ним можно отнести резкое переструктурирование темпа и особенностей социальной жизни, само коренное измене-

ние уклада, а соответственно, и всего комплекса социально-психологических условий существования. Политическое, экономическое, социальное, неблагополучие, нестабильность в стране, замедление, а иногда полная остановка темпа жизни, понижение уровня жизни, потеря практически всеми слоями населения привычных, стереотипных ценностей и установок, - все это вызывает массовое увеличение напряжения с соответствующей симптоматикой: повышение уровня общей тревожности, возрастание таких переживаний, как одиночество, ненужность, бессмысленность существования, страх за будущее и многое другое, что хорошо известно специалистам (педагогам, социологам, психологам, психотерапевтам, социальным работникам). Еще одной нашей «родной» особенностью является то, что фактически задеты все слои населения: старики и дети, юношество, богатые и бедные, вне зависимости от профессии и места жительств. Если ко всему сказанному прибавить и эффект массового заражения паникой и фобиями, то картина складывается достаточно серьезная. Все это значительно увеличивает количество людей, попадающих в кризисное состояние. Кроме того, можно говорить и о кризисных состояниях целых групп населения. Это связано со многими новыми жизненными условиями во время пандемии, в том числе ситуацией неопределенности и непредсказуемости, отсутствия свободы и своеволия, тревоги и страха заражения себя, своих близких, тревоги не справиться жизненной ситуацией и др. [1, 3, 4]

Таким образом, интерес к изучению такого понятия как кризис в разных разделах науки и практики для Израиля совершенно очевиден и логичен.

Пандемокризис является испытанием на соответствие новой ситуации в материальном, социальном, духовном измерениях субъектов, на соответствие новым социальным, экономическим, политическим, идеологическим требованиям. Этот кризис явился проверкой на прочность как интрапсихических структур личности (начиная от иммунитета тела и заканчивая духовными ценностями), так и системы отношений человека с миром. Такую же проверку на прочность проходят малые и большие человеческие общности. Суть позитивности селективности кооперации и интеграции на новых уровнях развития заключается в том, чтобы не цепляться за разрушение всего внешнего, неукорененного, всего, что сидит в субъекте активности (индивидуального и группового) неглубоко, и в процессе кризиса перестроиться на более надежное, эффективное, функциональное, действительно субъектное [2, 3].

Психологически кризисное состояние во время пандемии требует концентрации воедино всех сил для решения задач, которые ставятся перед субъектом. Позитивная интеграция происходит тогда, когда у личности имеются навыки организации активности по преодолению испытания, а также когда она может и умеет собрать их в одно целое в данный момент и ставит интегрирующие цели, которые опираются на конструктивные стратегии совладания с проблемами. Для позитивной интеграции необходимы навыки осознания, самоконтроля, саморегуляции, целедостигающая жизненная стратегия. При этом, как показывает наше исследование, важно сохранить русскую традицию соборности, взаимной поддержки, доверия, сострадания, сопереживания.

С возникновением и развитием различных направлений в индивидуальной и групповой психотерапии появились научные исследования, связанные с эффективной помощью лицам, находящимся в кризисном состоянии различной этиологии. К одному из таких направлений можно отнести бурно развивающуюся в последние годы телесно-ориентированную психотерапию. Обладая рядом специфических особенностей, она очень эффективно способствует исцелению (т. е. восстановлению целостности личности), давая возможность человеку в кризисном, следовательно, максимально дезинтегрированном состоянии (что и является основным психологическим и социально-психологическим «симптомом» кризисного состояния) достаточно безболезненную возможность личностной интеграции. Отсутствие большого числа исследований по методологии и практике телесно-ориентированных техник вызвало необходимость теоретического осмысления психологических и социально-психологических аспектов применения методов в индивидуальной и групповой работе с индивидами в состоянии материальных, социальных, духовных экзистенциальных и экзистенциально-возрастных кризисов.

Особенную актуальность тема приобретает в силу массовых кризисов в условиях пандемии и необходимости в психологической помощи.

Литература.

1. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал, 1995 г., N4.
2. Козлов В.В Психология кризиса. М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. - 528с.
3. Козлов В.В. Особенности социально-психологических кризисов Человеческий фактор: Социальный психолог. 2012. № 2. С. 16.
4. Козлов В. В., Власов Н. А. Психология внушения и внушаемости. М.: МАПН, Институт консультирования и системных решений, 2018. — 276 с.

5. Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Фетискин Н.П. Психология управления. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин. Москва, 2011. Сер. Высшее профессиональное образование. Психология
6. Козлов В.В., Карпов А.А. Психология игровой зависимости. Монография. - Москва, 2011.
7. Фетискин Н. П., Козлов В.В. Родительско-детская девиантология. Монография./ Н. П. Фетискин, В.В.Козлов – Астана: ЕАГИ, 2017. – 442с.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Карамушка Людмила Николаевна
(Киев, Украина)

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0622-3419

Актуальность исследования. Сегодня деятельность руководителей учреждений общего среднего образования в Украине осуществляется в достаточно выраженных стрессовых условиях, что обусловлено, как социально-экономическим кризисом, так и проблемами, связанными с пандемией (через распространение вирусе COVID -19). Все это обусловливает изучение психологических ресурсов, которые могут способствовать реализации стресс-преодолевающего поведения руководителей и способствовать повышению психологического здоровья персонала и организации.

Цель исследования: исследовать уровень выраженности копинг-стратегий руководителей учреждений общего среднего образования и проанализировать их значение для психологического здоровья персонала и организации.

Методы и методики исследования. Исследование копинг-стратегий руководителей образовательных организаций осуществлялось с помощью методики «Методика исследования копинг-поведения в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М.Паркер; адаптация Т. Крюковой) [2], которая дает возможность изучать такие копинг-стратегии: проблемно-ориентированную; эмоционально ориентированную; копинг-стратегию, ориентированную на избежание; копинг-стратегию отвлечения; копинг-стратегию поиска социальной поддержки.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерного пакета статистических программ SPSS (версия 22). Для статистической обработки и анализа данных использовался метод описательной статистики.

В опросе приняли участие 191 руководителей образовательных организаций Киева и киевской области, из них 23,0% директора учреждений общего среднего образования, 30,9% - заместители директоров, 14,1% - руководители кафедр (методобъединений), 31 9% - руководители рабочих (творческих) групп.

Результаты исследования. С учетом имеющихся в литературе разработок (В. Бодров [1], С.Нартова-Бочавер [4]; R. Lazarus и S. Folkman [7] и др.), *копинг-стратегии* понимаются как когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия, направленные на преодоление трудностей в процессе взаимодействия человека с окружающей средой. При этом отмечается, что каждая из составляющих имеет свое «нагрузки». Так, когнитивные усилия человека направлены на анализ проблемы, составление возможного плана действий, поиск альтернативных вариантов выхода из ситуации и тому подобное. С помощью эмоциональных усилий человек контролирует свои переживания, искать эмоциональную поддержку в окружение. Поведенческие усилия позволяют лицу достичь желаемого результата.

Психологическое здоровье понимается как совокупность личностных характеристик, которые являются предпосылками стрессоустойчивости, социальной (в том числе и профессиональной) адаптации, успешной самореализации и характеризуется принятием себя, своих достоинств и недостатков, осознанием собственной уникальности, своих способностей и возможностей; хорошо развитой рефлексией, умением распознавать свои эмоциональные состояния, мотивы поведения, последствия поступков, умением находить собственные ресурсы в тяжелой ситуации [3].

Одним из важных факторов обеспечения проблемы обеспечения психологического здоровья в организации является применение руководителями и персоналом организаций *активных, конструктивных копинг-стратегий* (таких, например, как решение проблемы, поиск социальной поддержки) и *наличие в организации организационно-психологических условий* (положительной организационной культуры, безопасного, вместе с тем, конкурирующего, организационной среды и т.д.), которые способствуют использованию таких копинг-стратегий.

Существенным также является, на наш взгляд, использование руководителями и персоналом

организаций «личностного профиля копинг-стратегий», который выстраивается с учетом следующих показателей: личностных ресурсов, конкретных организационных ситуаций и задач, а также ситуаций личностной и семейной жизнедеятельности (с учетом подхода Work-Life Balance).

В контексте ресурсного подхода (S. Hobfoll [6]) копинг-стратегии можно рассматривать как ресурсы личности, которые способствуют успешному приспособлению человека к окружающему миру и практическому овладению им, а, следовательно, и обеспечению психологического здоровья. Кроме того, они могут выполнять и важную буферную функцию, поскольку препятствуют развитию психической патологии, девиантного поведения, личностных нарушений и т.д., о чем говорится в работе C. Peterson и M.E.P. Seligman [8].

В процессе исследования уровня выраженности копинг-стратегий у руководителей образовательных организаций установлено, что определенная часть опрошенных руководителей учреждений среднего образования используют *активные, продуктивные копинг-стратегии,* можно оценить, как положительный факт.

Так, более половины опрошенных (60,2%) имеют высокий уровень выраженности такой копинг-стратегии, как *«проблемно ориентированная»,* применяя которую, человек стремится использовать личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного решения проблемы [7]. Также авторы считают, что копинг, ориентированный на решение проблемы, уменьшает негативное влияние острых жизненных событий, так и стрессовых факторов длительного действия. Исследователи также подчеркивают, что использование копинга, сфокусированного на проблеме, связано со снижением депрессии и текущего дистресса [5]. Таким образом, использование «проблемно ориентированной» копинг-стратегии является существенным условием обеспечения психологического здоровья, как самих руководителей, так и образовательных организации в целом.

Немного более трети опрошенных (36,6%) используют такую копинг-стратегию, как *«поиск социальной поддержки».* Данная стратегия представляет собой активную поведенческую стратегию, применяя которую, человек для эффективного решения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среды (семьи, друзей, коллег). По производительности, то ее в одних случаях относят к продуктивным, а в других к таким, которые занимают промежуточное место между продуктивными и непродуктивными копинг-стратегиями. Следовательно, ее использование можно оценить в целом положительно, а не очень большое количество из руководителей с высоким уровнем выраженности такой стратегии, наверное, можно объяснить тем, что руководители, занимая высокий должностной статус в организации, а также имея высокий управленческий и профессиональный опыт, привыкли достаточно часто самостоятельно решать те или иные проблемы.

Вместе с тем, обращает на себя внимание то, что достаточно часть опрошенных использует пассивные, непроизводительные копинг-стратегии, можно оценить отрицательно, поскольку это свидетельствует о том, что существуют определенные *«проблемные зоны»* в деятельности руководителей образовательных организаций.

Так, почти половина опрошенных (45,0%) имеют высокий уровень выраженности такой копинг-стратегии, как *«эмоционально ориентирована».* Данная копинг-стратегия связана с возникновения негативных эмоций, связанных с ситуацией, и сосредоточенностью на таких эмоциях. В литературе отмечается, что копинг, ориентированный на эмоции, характеризуется большей выраженностью депрессии и риском возможных проблемных последствий [7]. С учетом того, что руководители учреждений общего среднего образования находятся в постоянной управленческой и педагогической взаимодействия с членами педагогического коллектива, учениками и их родителями, возникновение такого негативного эмоционального фона могу негативно сказаться не только на психологическом здоровье самого руководителя (например, обусловливать возникновение профессионального выгорания руководителей), но и на психологическом здоровье всей образовательной организации (ее негативном эмоциональном настроении, возникновению напряженности, конфликтных ситуаций и т.д.).

Также зафиксировано, что более трети опрошенных (34,0%) имеют высокий уровень выраженности такой копинг-стратегии, как *«избегание»,* которая проявляется в том, что человек стремится избежать контакта с окружающим миром, вытесняет необходимость решения проблемы. В литературе отмечается, что копинг-стратегия «избегание», вместе с копинг, ориентированный на эмоции, характеризуется возможностью возникновения депрессивных состояний и может иметь определенные проблемные последствия [7]. К «крайних» способов «избегания» относят погружения в болезнь, активизацию употребления алкоголя, наркотиков, а также такой вариант активного образа ухода, как суицид. Данная стратегия является одной из ведущих поведенческих стратегий, которая способствует формированию дезадаптивного, псевдопреодолевающего поведения. Ее использование обусловлено недостаточным уровнем личностных копинг-ресурсов и навыков активного решения жизненных и профессиональных проблем [28]. С учетом того, что руководители учреждений среднего образования несут ответственность за решение проблем, которые постоянно возникают в повседневной деятельности образовательных учреждений, то использование на высоком уровне выраженности такой копинг-стратегии третью руководителей может негативно сказаться на психологическом здоровье организации, поскольку не способствует удовлетворении потребностей организации и ее работников, движения организации к инновационным целей и задач.

Также 28,3% опрошенных используют на высоком уровне выраженности такую копинг-стратегию, как *«отвлечение»,* которая проявляется в стремлении отвлечься, отдохнуть (с использованием таких способов, как чтение книг, просмотр телепередач, развлечения и т.д.). Данную стратегию, скорее всего можно отнести к пассивным и непроизводительных по отношению к решению проблемы, но, вместе с тем, в отдельных ситуациях эта стратегия дает возможность восстановить психологическое и эмоциональную энергию и подготовиться к использованию более активных и продуктивных стратегий. Поэтому, не «злоупотребление» этой стратегии, а чередование вместе с активными и продуктивными копинг-стратегиями, может способствовать психологическому здоровью персонала и организации.

Выводы. В процессе исследования установлено, что значительная часть руководителей учреждений общего среднего образования, наряду с использованием активных и продуктивных копинг-стратегий, используют такие пассивные и непроизводительные копинг-стратегии. Это может негативно сказываться на психологическом здоровье персонала и организации. Внедрение специальных информационно-развивающих и тренинговых программ для психологической подготовки руководителей в этом направлении может способствовать решению этой проблемы.

Литература.

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. «COPING STRESS» и теоретические подходы к его изучению. //*Психологический журнал*. 2006. Т. 27, № 1. С. 122–133.
2. Водопьянова Н. Е. *Психодиагностика стресса.* – СПб. : Питер, 2009. 336 с.
3. Дубровина И. В. *Психическое здоровье детей и подростков:* учеб. пособие. - Москва, 2000. 256 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. // *Психологический журнал.* 1997. № 5. С. 20–30.
5. Ярош Н. С. Аналіз досліджень внутрішніх предикторів стрес-долаючої поведінки». *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Психологія. 2015. № 58. С. 60–64.
6. Hobfoll, S. E. Social Support: Will you be there when I need you? In: A lifetime of relationships. N. Vanzetti and S. Duck (eds.). California, 1996. P.12–22.
7. Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, appraisal, and coping. New York, 1984. 444 p.
8. Peterson, C., Seligman, M. E. P. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York, 2004. 800 p.

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФАКТОР ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К ЗДОРОВЬЮ В КОНТЕКСТЕ БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Карамян Мариэтта Хачатуровна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Феномен социальной поддержки вызывает интенсивный исследовательский интерес в силу своей практической ориентированности, оказания воздействия на поиск механизмов повышения качества жизни и потенциального влияния на разработку программ помощи с учетом потребностей человека и его семьи. Сложность, многоаспектность и методологическая множественность конструкта социальной поддержки подтверждаются применением этого понятия в социально-политическом дискурсе, в психологической науке и социальной работе [4, 9]. В социальной политике понятие социальной поддержки раскрывается через действия, предпринимаемые государством для оказания помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. В социальной работе и психологии этот конструкт понимается в контексте наделения получателей услуг и клиентов возможностями, активизации их личных, личностных и социально-психологических ресурсов и ресурсов их близкого окружения.

Целью настоящей статьи выступает анализ социальной поддержки как фактора ценностного отношения личности к здоровью в рамках биопсихосоциальной модели здоровья и болезни.

Биопсихосоциальная модель здоровья и болезни. Эта модель отражает экосистемное понимание природы заболеваний и здоровья и лежит в основе современной социальной психологии здоровья и социальной работы в сфере охраны здоровья. Дж.Энджел, предложивший биопсихосоциальную модель, считал: «Чтобы обеспечить основу для понимания причин болезни и нахождения рациональных способов и схем лечения в системе здравоохранения, медицинская модель должна принимать во внимание пациента, социальный контекст, в котором он живет и дополнительную систему, разработанную обществом для того, чтобы справиться с разрушительными эффектами болез-

ни, что является функцией врача и системы здравоохранения. Этого требует биопсихосоциальная модель» [14, с.132].

Биопсихосоциальное понимание здоровья и болезни подразумевает существование взаимозависимости между человеком и окружающей средой, включает в себя представление о биологических, психологических, социальных факторах как важных детерминантах нормы и патологии. Эти идеи носят экосистемный характер: «…взаимоотношения между человеком и окружающей средой рассматриваются с социально-функциональных позиций, при этом прицельно анализируются и прогнозируются возможности адаптации человека к условиям существования» [6, с.21].

В современных публикациях ученые (например, B. J. Lehman, D. M. David, J. A. Gruber,2017) доказывают необходимость применения динамической биопсихосоциальной модели. Другими словами, подразумевается, что влияние биологических, психологических, межличностных и контекстуальных факторов на состояние здоровья человека не является строго фиксированным. К примеру, можно исследовать механизмы влияния группы сверстников подростка и его близких дружеских отношений на развитие здоровых привычек [16].

Биопсихосоциальная модель учитывает психосоциальный контекст при рассмотрении здоровья и болезни, подчеркивая роль эмоциональных, мотивационных и личностных характеристик человека в определении состояния его здоровья. Важным в модели представляется и межличностный контекст, который, по мнению B.J.Lehman, D.M. David, J.A. Gruber (2017), часто сводится исследователями к отдельным статичным измерениям, а не к комплексному изучению межличностных связей. К ним, к примеру, относят коммуникативный стиль врача, давление сверстников, родительские стили взаимодействия [16].

Таким образом, биопсихосоциальная модель позволяет рассматривать актуальные и потенциальные проблемы человека и его семьи в их целостности, диалектическом единстве факторов индивидуального и социального. Экосистемный характер модели дает возможность учитывать все разнообразие факторов микро-, мезо- и макроуровней, детерминирующих отношение человека к своему здоровью. К этим факторам относится и фактор социальной поддержки.

Социальная поддержка как фактор ценностного отношения личности к здоровью. Понятие «отношение к здоровью» рассматривается в теории отношений В. Н. Мясищева и определяется как «система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенная оценка индивидом своего физического и психического состояния» [7, с. 279].

В психологии принято обсуждать отношение к здоровью, используя прилагательное «ценностное». Именно сочетание термина «отношение к здоровью» с понятием «ценностное» раскрывает не только социокультурную обусловленность данного феномена, но и подчеркивает его психосоциальную природу, роль собственно социально-психологических и психологических механизмов в его формировании. Ценностное отношение личности к здоровью представляет собой одну из фундаментальных характеристик человеческого существования, наполняется определенными смыслами, связанными с ценностями и традициями той или иной культуры, выступает в качестве системы установок, связывающих личность с обществом. К примеру, Р.А.Березовская (2010) считает, что основным механизмом развития ценностного отношения к здоровью является активная самостоятельная деятельность субъекта по разрешению противоречия между осознанием ценности здоровья и реальным поведением, опосредуемая внутриличностными условиями (рефлексия, переживание) и применяемыми средствами развития [1]. Немаловажное место в развитии и формировании ценностного отношения личности к здоровью занимает социальная поддержка.

S.Cohen (2004) рассматривает социальную поддержку через обеспечение социальной сетью психологических и материальных ресурсов, ориентированных на повышение способности человека управлять стрессом *(to cope with stress)* [12]. Т.А.Силантьева (2014) при определении социальной поддержки подчеркивает «обмен ресурсами между, по крайней мере, двумя людьми – донором поддержки и ее реципиентом (получателем)» [8, с.57].

Операционализация понятия «социальная поддержка» позволяет выделять инструментальную, информационную и эмоциональную поддержку [12], сводить его к социальной сети, ресурсы которой являются источником потенциальной помощи и используют различные взаимоотношения между людьми [8]. Социальная поддержка рассматривается через категории включенности, качества отношения, воспринимаемой и предоставляемой поддержки [2]. В частности, анализ социальной поддержки с позиций включенности предполагает учет таких показателей как семейное положение человека, количество друзей, принадлежность организациям; качество социальной поддержки раскрывается в положительности, нейтральности или отрицательности социальных связей, переживаемых субъективно.

В психологической литературе рассмотрение социальной поддержки в качестве фактора, влияющего на здоровье, осуществляется в рамках двух теорий. Согласно «стресс-буферной» модели, социальная поддержка способствует снижению негативных последствий стресса посредством ведения здорового образа жизни, развития поведения в отношении здоровья, усиления мотивации вовлечения в адаптивное поведение, положительного изменения настроения [5, 13]. В модели «главного

эффекта» социальной поддержки подчеркивается, что люди, имеющие высокий уровень социальной поддержки, характеризуются меньшим количеством проблем со здоровьем, чем те, чей социальный опыт и стабильность социальных связей находятся на низком уровне.

Анализ специальных источников по изучению социальной поддержки как фактора ценностного отношения личности к здоровью выявил тесную взаимосвязь с показателями здоровья и болезни. Исследование (ставшее классическим), проведенное в графстве Аламеда (США) и посвященное изучению состояния здоровья взрослых респондентов на протяжении 9 лет с 1965 года по 1974 год, подтвердило роль социальной поддержки. Было показано, что смертность в 2-3 раза выше у людей, у которых наличие и качество социальных связей с семьей и друзьями, включение в церковные общины или другие социальные группы были на низком уровне, чем у тех, у кого были положительные поддерживающие социальные связи [10, 11].

Г.Штайнкамп показывает, что исследованиями выявлено влияние социальной поддержки на такие зависимые переменные как психическое или физическое здоровье, смертность. К примеру, эмоциональная поддержка более значима для физического здоровья женщин, чем мужчин, а риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний увеличивается по мере снижения позиции человека в социальной структуре [9].

Проведенные в социальной психологии здоровья исследования доказывают, что социальная поддержка способствует усилению поведения, направленного на сохранение здоровья, и уменьшению рискованных для здоровья действий. Выявлено, что правильное питание, физическая активность и приверженность рекомендациям медицинских работников положительно коррелируют с социальной поддержкой. К примеру, в течение четырех лет в исследовании следования правильному питанию участвовало 1198 человек, являющихся членами церковного сообщества. В этом исследовании показано, что более здорового питания (большее употребление фруктов и овощей) придерживались те члены церковной общины, которые указывали на эмоциональную близость своих социальных связей [15].

Исследователи подчеркивают влияние социальной поддержки на поведение, связанное со здоровьем, т.е. на действия людей по сохранению своего здоровья. Так, качественный сон человека зависит от снижения уровня возбуждения и тревожности, уменьшению которых может способствовать эмоциональная поддержка брачного партнера. Показано, что отзывчивость партнера латентно предсказывает субъективно воспринимаемое человеком качество сна [18].

Однако, социальная поддержка не всегда дает положительный эффект в связи со здоровьем человека [3]. К примеру, M. Lewis, K. Rook (1999) провели исследование, в котором 242 человека отвечали на вопросы о своих действиях по сохранению здоровья, воспринимаемой степени контроля со стороны своего социального окружения. Было обнаружено, что социальный контроль со стороны определенного человека вызывает не только снижение рискованного поведения и увеличение действий по укреплению здоровья, но и дистресс [17].

В исследовании Р.Абдухаликовой, М.Х.Карамян (2007) изучались особенности психосоциальной адаптации к болезни. В исследовании приняли участие 35 детей и подростков с диагнозом инсулинозависимого сахарного диабета и их родители. Было выявлено, что дети и подростки, родители которых принимают своего ребенка, придерживаются демократичного стиля воспитания, характеризуются гармоничным типом отношения к болезни. Другими словами, тип родительского отношения служит своеобразным ресурсом социальной поддержки для детей и подростков в их оптимальной психосоциальной адаптации к ситуации заболевания.

Таким образом, анализ исследований позволяет говорить о социальной поддержке как факторе ценностного отношения личности к здоровью. Но при этом важно учитывать опосредованный характер воздействия (и не всегда положительного) социальной поддержки на совершение человеком действий по сохранению и укреплению своего здоровья.

Выводы и перспективы исследования. Исследовательские данные о взаимосвязи социальной поддержки и состояния здоровья человека являются надежными. Факт наличия положительных и отрицательных эффектов социальной поддержки в контексте сохранения и укрепления здоровья человека в целом не вызывает сомнений и способствует продолжению активных исследований в этой сфере. Однако, для обеспечения эффективности программ по обучению здоровому образу жизни необходимым является ответ на вопрос о механизмах, способствующих положительному и отрицательному влиянию источников социальной поддержки, ее типов, личностных особенностей вовлеченных в ситуацию людей на здоровое поведение и ценностное отношение личности к здоровью.

Литература.

1. Березовская Р. А. Ценностно-мотивационные особенности отношения человека к своему здоровью //Материалы конференции «Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. 22–23 апреля 2010 года». СПб., 2010. С. 111–114.
2. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.

3. Лифинцев Д.В., Лифинцева А.А.Концепции социальной поддержки: позитивные и негативные эффекты социальных связей в контексте субъективного благополучия человека// Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 11. С. 74 – 80.
4. Лифинцев Д.В., Серых А.Б., Анцута А.Н. Социальная поддержка: сопоставительный анализ политико-правового и социально-психологического подходов// Вестник ПСТГУ. Серия IV:Педагогика. Психология. 2016. Вып. 2 (41). С. 7–14.
5. Лифинцева А.А. Социальная поддержка как фактор преодоления негативных последствий стресса//Вестник Балтийского федерального университета им.И.Канта. 2012. Вып.5. С.56-61.
6. Мартыненко А.В. Теория и практика медико-социальной работы: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2007. 159 с.: ил.
7. Психология здоровья: Учебник для вузов/Под ред. Г.С .Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
8. Силантьева Т.А. Операционализация конструкта «социальная поддержка» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 4. С. 57–70. URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75375.shtml (дата обращения: 02.10.2017)
9. Штайнкамп Г. Смерть, болезнь и социальное неравенство//Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. №1. С.115-154.
10.Berkman L. The Role of Social Relations in Health Promotion//Psychosomatic Medicine. 1995. № 57. P. 245-254.
11.Berkman L., Syme S. Social Networks, Host Resistance, and Mortality: A Nine-Year Follow-up Study of Alameda County Residents//American Journal of Epidemiology. 1979. Vol. 109. № 2. P. 186–204.
12.Cohen S. Social Relationships and Health//American Psychologist, 2004. November. P.676-684.
13.Cohen S., Wills T. A. Stress, Social support, and Buffering Hypothesis // Psychol.Bull. 1985. № 98 (2). P. 310 – 357.
14.Engel G. L. The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine//Science. 1977. № 4286. P. 129-136.
15.Harvey I., Alexander K. Perceived Social Support and Preventive Health Behavioral Outcomes among Older Women// J Cross Cult Gerontol. 2012. Vol. 27 (3). P.275-290.
16.Lehman B. J., David D. M., Gruber J. A. Rethinking the Biopsychosocial Model of Health: Understanding Health as a Dynamic System//Social and Personality Psychology Compass. 2017. 11:*e12328.* https://doi.org/10.1111/spc3.12328.
17.Lewis M. A., Rook K. S. Social Control in Personal Relationships: Impact on Health Behaviors and Psychological Distress // Health Psychology. 1999. Vol. 18. P. 63 – 71.
18.Slatcher R., Selcuk E. A Social Psychological Perspective on the Links Between Close Relationships and Health//Current Directions in Psychological Science. 2017. Vol. 26 (1). P.16-21.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ

Касимова З.Х.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Мировая телекоммуникационная инфраструктура дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов. Обучение и работа сегодня - синонимы: профессиональные знания стареют очень быстро, поэтому необходимо их постоянное совершенствование, а это требует открытого образования! По данным зарубежных экспертов минимальным уровнем образования, необходимым для выживания человечества, станет высшее образование. Обучение такой массы студентов по очной (дневной) форме вряд ли выдержат бюджеты даже самых благополучных стран. Поэтому образовательную систему XXI века соотносят с дистанционно-информативными технологиями.

Термин «дистанционное обучение» означает такую организацию учебного процесса, при которой преподаватель разрабатывает учебную программу, главным образом базирующуюся на самостоятельном обучении студента. Такая среда обучения характеризуется тем, учащийся в основном, а зачастую и совсем отделен от преподавателя в пространстве или во времени, в то же время, студенты и преподаватели имеют возможность осуществлять диалог между собой с помощью средств телекоммуникации. Дистанционное обучение позволяет учиться жителям регионов, где нет иных возможностей для профессиональной подготовки или получения качественного высшего образования, нет университета нужного профиля или преподавателей требуемого уровня квалификации.

Термин «интерактивное взаимодействие» широко используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В узком смысле слова (применительно к работе пользователя с программным обеспечением вообще) интерактивное взаимодействие — это диалог пользователя с программой, т.е. обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями). При более развитых средствах ведения диалога (например, при наличии возможности задавать вопросы в произвольной форме, с использованием "ключевого" слова, в форме с ограниченным набором символов) обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность. В широком смысле интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов.

При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон - обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль за выполнением принятых решений и т.п. Телекоммуникационная среда, предназначенная для общения миллионов людей друг с другом, является априори интерактивной средой. При дистанционном обучении субъектами в интерактивном взаимодействии будут выступать преподаватели и студенты, а средствами осуществления подобного взаимодействия – электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени.

Используемые сегодня технологии дистанционного образования включают три большие категории:

— неинтерактивные (печатные материалы, аудио-видео-носители),

— средства компьютерного обучения (электронные учебники, компьютерное тестирование и контроль знаний, новейшие средства мультимедиа),

— видеоконференции - развитые средства телекоммуникации по аудиоканалам, видеоканалам и компьютерным сетям.

Главной проблемой развития дистанционного обучения является создание новых методов и технологий обучения, отвечающих телекоммуникационной среде общения. В этой среде ярко проявляется то обстоятельство, что учащиеся не просто пассивные потребители информации, а в процессе обучения они создают собственное понимание предметного содержания обучения.

На смену прежней модели обучения приходит новая модель, основанная на следующих положениях:

— в центре технологии обучения — учащийся, понимающий значимость образовательной информации для своего саморазвития и совершенствования;

— суть технологии — развитие способности к самообучению, духовному и профессиональному самосовершенствованию;

— учащиеся играют активную роль в обучении;

— в основе учебной деятельности — сотрудничество.

Важнейшее условие повышения эффективности обучения - психологическая, теоретическая и практическая готовность студентов к самостоятельной работе. В то же время известно, что уровень довузовской подготовки студентов часто бывает невысоким. Поэтому от преподавателей высшей школы требуется доучивание их методам самостоятельной работы путем формирования культуры учебного труда, что позволит будущему специалисту не только адаптироваться к вузовским условиям обучения, но и создаст предпосылки постоянного профессионального роста в течение всей трудовой деятельности. Сложность решения этой задачи требует постоянного совершенствования учебного процесса и, в частности, постановки самостоятельной работы студентов на научную основу.

Одной из актуальнейших проблем высшей школы является психологическое обоснование организации индивидуального обучения в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде. Эта проблема связана с целым рядом частных психолого-педагогических задач. В настоящее время практически отсутствуют исследования, глубоко и всесторонне раскрывающие психологические условия организации дистанционного образования. Само понятие телекоммуникационной компьютерной образовательной среды еще не получила должного рассмотрения с психологических позиций. Пока не разработаны психологические модели и профессиограммы специалиста, которого нужно готовить в рамках этой системы. Неясно, каким специальностям можно обучать в телекоммуникационной образовательной среде, а каким – невозможно или возможно частично. Дидактические и методические вопросы дистанционного образования не имеют до настоящего момента должного психологического обоснования, актуальной остается проблема идентификации обучаемого при проведении контрольного тестирования.

Решение всех этих проблем составляет перспективные направления современного научно-образовательного потенциала.

Литература.

1. Деркач А.А., Футин В.Н. Профессионализм деятельности в особых условиях/Основы общей и прикладной акмеологии. -М., 1995; Петренко А. Безопасность в коммуникации делового человека. -М., 1993; и др.

2. Общая теория безопасности (актуальные методологические и социально-политические проблемы). - М., 1994.
3. Современные технологии обучения: Тез. докл. IX междунар. конф. - СПб.: ЛЭТИ, 2003. - 631 с.
4. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Изд. 4-е, исправл. - М.: Академия, 2000. – 512 с.

КОУЧИНГ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Кириллова А.И.
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Актуальность. На сегодняшний день вопросы стресса и мотивации в образовательном пространстве представляет собой широко дискутируемую область. Современная действительность VUCA-мира, с огромной скоростью переключения от одной задачи к другой, постоянной трансформацией и неустойчивостью провоцирует рождение проблем в эмоционально-психологической сфере, особенно у детей. Большой объем информации, его переработка, а именно – отсутствие навыка переработки – приводит к стрессу, и, соответственно, к снижению мотивации в обучении, а как итог, – неудовлетворительным результатам. Развитие эмоционального интеллекта посредством коучинговых методик может оказать положительное корреляционное воздействие на эмоциональную сферу учащегося, что приведёт к улучшению когнитивных возможностей.

Однако, прежде чем развить эту гипотезу, необходимо объективно проанализировать все составляющие: топос (пространство, место во всем многообразии смыслов, – в частности, в общепринятом значении «образовательное пространство»), в котором взаимодействуют учитель и ученик, инструменты формирования эффективного взаимодействия, а также факторы, влияющие, в частности, на успеваемость и микроклимат.

Цель данной работы – рассмотреть особенности образовательного пространства в контексте определенной картины мира, которая интегрирует взаимодействие между ее участниками на эмоциональном, материальном уровнях, а также выявить действенность применения коучинга для более успешной работы в этой среде.

Теоретическая база исследования. Словосочетание «образовательное пространство» наиболее часто употребляется сегодня, когда речь идет об интеграционных процессах в сфере высшего образования, о Болонском процессе, целью которого является формирование Европейского пространства высшего образования, об интеграции России в Европейское и мировое образовательное пространство [1].

Между тем необходимо отметить, что само по себе слово «пространство» наполнено глубоким философским смыслом и выдающиеся ученые, такие как Аристотель, И. Ньютон, А. Энштейн, Н. Лобачевский занимались его исследованием. Категория пространства, как и категория времени, относится к всеобщим формам бытия, то есть является атрибутом материальных систем. Согласно реляционной концепции пространства, одним из наиболее ярких представителей которых был Г.В. Лейбниц, пространство и время – это особые отношения между объектами и процессами, и не может быть предмета, находившегося бы вне пространства и времени, так же, как нет времени и пространства, которые бы существовали сами по себе, вне постоянно движущейся (изменяющейся) материи. Применительно к образованию мы можем выявить многоуровневые смыслы понятия «пространство», поскольку каждая наука, взаимодействуя с этим понятием, привносит свои специфические особенности в его трактование. Первые размышления на данную тему в науке были представлены французским социологом П. Бурдьё, который в своих трудах 70-х годов XX века развивал идею понимания образовательного пространства, как поля социальной среды. В дальнейшем, в 90-е годы, авторы работы «Образовательное пространство как пространство развития» И. Фрумин и Б. Эльконин предлагали привнести концепт «культура» для обогащения дополнительными смыслами процесса совместной работы ученика и учителя. Таким образом, уже в 1995 году педагогическая деятельность была представлена неким образовательным топосом, где «субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации» [1].

В настоящей работе для определения составляющих компонентов образовательного топоса мы принимаем концепцию О. Заблоцкой, которая в своем исследовании предлагает считать образовательное пространство «одной из ключевых категорий педагогики, означающую целостную интегративную часть социокультурного пространства, выполняющую триединую функцию генерации, транс-

ляции и ассимиляции знаний, ориентированную на обучение, воспитание и развитие личности, реализующую трансформацию значений в личностные смыслы» [1].

Основная часть исследования. Исходя из того, что мы определили образовательное пространство интегративной сферой, очевидно, что данная сфера опирается на синтез достижений различных научных знаний. Особенно активно в последнее время наблюдается внедрение в педагогическую деятельность достижений нейропсихологии и нейрофизиологии. В. Степанов утверждает, что «использование данных указанных наук позволяет существенно повысить эффективность воспитания и развития детей и взрослых, их творческие и трудовые способности, физическое и психическое здоровье» [2]. Более того, по его мнению, данные нейронаук подтверждают ранее установленные психолого-педагогическими исследованиями взаимосвязи всех познавательных процессов друг с другом. Следовательно, в процессе обучения необходимо заботиться о комплексном развитии и саморазвитии познавательных процессов посредством различных методик. Одним из перспективных, набирающих популярность инструментов данного направления, является коучинг (coaching). Этот метод может выступать в качестве инновационной педагогической технологии, призванной решать вопросы как повышения личной эффективности, так и других компонентов эмоционального интеллекта (самоосознанность, управление эмоциями, управление взаимоотношениями, и др.).

Одним из родоначальников данной практики стал известный британский бизнесмен и консультант Джон Уитморт (Sir John Whitmore, 1937-2017). Изначально основная концепция технологии была заложена в осуществлении процесса наставления и тренировки. Существует ряд устоявшихся видов коучинга в сфере управления человеческими ресурсами, а именно:

– «личностный коучинг»»;
– «профессиональный коучинг»;
– «бизнес-коучинг».

Тем не менее, всё чаще в образовательной литературе появляется новый термин- «педагогический коучинг». На данный момент не существует однозначной дефиниции этому функционирующему словосочетанию, но главный акцент стоит сделать на том, что концепция этого вида коучинга заключается в формировании такого образовательного пространства, в котором взаимодействие учителя и ученика приводят к созданию условий, мотивирующих последнего к совершению действий, ведущих к достижению положительных учебных результатов самостоятельно. Анализируя вышесказанное, мы находим основания утверждать, что методика коучинга находится на стыке науки по психологии, философии, логики, менеджмента и других научно-практических теорий [3] и является многофункциональной.

В свете вышесказанного, рассматривая применение коучинга в образовательной среде, нужно обратить внимание на такие взаимодополняющие понятия как непосредственно «коучинг», «тренинг», «консалтинг» и «психотерапия». Все они в определенной мере являются друг друга поддерживающими, например, «тренинг» вполне может быть частью определенной коучинговой программы, а «консалтинг» – это практически то же самое, что классические предметные консультации педагогов. Однако в том виде коучинга, который будет максимально эффективен в педагогической деятельности, следует ограничить возможность возникновения задач разбора психологических травм прошлого у учащегося, это остается прерогативой психотерапевтической работы в чистом виде. Коучинг должен быть направлен на развитие личностного потенциала ученика в моменте настоящего и будущего.

Продолжая тему актуализации применения коучинговых техник в педагогике, следует подчеркнуть тот факт, что современное личностно-ориентированное обучение уже давно предполагает наличие у педагога навыков гибкого профессионального сопровождения, искусства мотивирования, а также умения обучить навыку целеполагания учащихся. Данные требования прописаны в Федеральном Законе «Об образовании» Российской Федерации (статья 48, п. 4) следующим образом: «педагогический работник обязан развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни» [4].

Для того, чтобы проанализировать использование коучинга в действии, в качестве примера, предлагаем взять коучинговую модель «Колесо баланса» и рассмотреть возможность ее применения в практической деятельности педагога. Как известно, существует необходимость мониторинга успеваемости как класса в целом, так и отдельно взятого ученика. В современных школах эта задача решается с помощью электронных журналов, в которых все участники учебного процесса, включая родителей, могут видеть реальную картину учебной ситуации. С помощью методов анкетирования и наблюдения выявлена следующая проблема: некоторые учащиеся испытывают психологический дискомфорт относительно своей неуспеваемости, но не озвучивают это учителю. Более того, формирование публичной репутации «отстающего» приводит ребенка в состояние стресса, поскольку основными эмоциями названы: «страх», «стыд» и другие деструктивные состояния. При этом, как правило, отмечается отсутствие личной мотивации для преодоления возникающих проблем. На основе этих данных нами планируется проведение эксперимента в одной из школ г. Донецка. В течении 3-х меся-

цев мы предложим учащимся 5 класса создать свое личное «Колесо баланса» успеваемости по разным предметам, а также ответить на следующие вопросы:

– ЧТО (какую оценку) ты хочешь получать по этому предмету?
– ПОЧЕМУ это важно для тебя?
– КАК ты можешь достичь свою цель?
– КАК ты узнаешь, что достиг нужного тебе результата?

Роль учителя должна проявиться в сопровождении относительно выбора вспомогательных ресурсов для самостоятельного решения поставленных задач, а также в создании благоприятной среды партнерства. Наилучшим результатом эксперимента будет считаться развитие у детей способности прогнозировать и проектировать свою учебную деятельность, получение навыков постановки целей и достижения успеха (результата), ориентируясь на свои сильные стороны и поддержку педагога-коуча.

В. Сухомлинский говорил: «Успех в учении – единственный источник внутренних сил, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться». Коучинг как нельзя лучше отвечает этому высказыванию, поскольку направлен на достижение совместного успеха в образовательном пространстве и ученика, и учителя. Если интерпретировать коучинг как педагогический стиль, в котором всегда присутствует единство поля и взаимодействия, а, следовательно, единство сил преподавателя и ученика, то их цели вполне успешно реализуемы. Согласно В. Степанову, «в образовательной среде важнейшее требование классической педагогики об индивидуальном наполняется конкретным содержанием, реальными психолого-педагогическими методикам» [2], что дополнительно отражает значимую роль коучинга в современной педагогической деятельности.

Заключение. Таким образом, можем сделать следующие выводы.

В Российской Федерации на государственном уровне позиционируется важность воспитания всесторонней и гармоничной личности учащегося, с духовно-нравственным развитием, с душевными качествами, в которых помимо философского понимания категории «душа», учитываются такие составляющие как: мотивационная; когнитивная;

эмоционально-волевая; личностная.

В контексте теории интегративности коучинг можно охарактеризовать как инновационную технологию для повышения профессионального мастерства современного педагога в контексте решений актуальных проблем взаимодействия учителя и учащегося. В целях подтверждения данной гипотезы на базе общеобразовательной школы г. Донецка (ДНР) подготовлен и реализуется педагогический эксперимент.

В целом, образовательный топос, рождающийся сегодня в нашей реальности, несет в себе фундаментальные основы сложившихся традиций, но при этом посредством использования современного инструментария принимает и успешно реализует новые методы и способы обучения.

Литература.

1. Заблоцкая О.А. Образовательное пространство как педагогическая категория / О.А. Заблоцкая // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет. – 2011 – № 2 (4). – С. 43-54.
2. Степанов В.Г. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация: Учебное пособие / В.Г. Степанов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2020. – 345 с.
3. Никулина Н.Н. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании / Н.Н. Никулина, С.В. Березина, И.И. Ушаков // Образование. Наука. Научные кадры. – М.: ООО «Издательство «Юнити-Дана». – 2019. – № 3. – С. 165-169.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273 от 29 дек. 2012 г.: принят Государственной думой 21 дек. 2012 года // Администрация Президента России: [сайт]. – URL: http://kremlin.ru/acts/bank/36698 (дата обращения: 30.10.2020).

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СЛОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Киселёва А.А, М.Ю. Кузьмин (г.Иркутск, Россия), Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)

Профессия педагога, будучи профессией социальной, предъявляет особые требования к внутренним психологическим ресурсам специалистов. Известно, что «текучесть» кадров в системе образования чрезвычайно высокая: многие выпускники профильных учебных заведений, приступая к работе, впоследствии покидают образовательные учреждения, заканчивая свою педагогическую карье-

ру преждевременно [16]. Общеобразовательные организации испытывают нехватку новых кадров для оказания полноценных образовательных услуг.

Одним из средств, который, по нашему мнению, может частично исправить данную ситуацию, может быть всесторонняя и плановая работа с кадрами образовательных учреждений, предусматривающая, в том числе, групповое психологическое консультирование. В такие группы могут быть включены педагоги, испытывающие сходные проблемы, педагоги одного профессионального стажа или же смешанные группы. Под руководством психолога, работа педагогов в групповом консультировании может быть направлена на разрешение возникающих трудностей и их обсуждение. Подобный опыт существует в ряде стран – Великобритании [17; 18;19] и ФРГ [20] и др. Стоит отметить, что проведение группового психологического консультирования, главным образом, должно опираться на психологический запрос педагогов [17; 18;19].

Таким образом, первым шагом к групповому психологическому консультированию педагогических работников должно быть выявление их запросов, трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе осуществления профессиональной деятельности. Это знание позволит психологу-консультанту эффективнее пристраивать работу в группе педагогов и проанализировать возможные пути решений.

Проанализировав научную литературу, стоит отметить, что ряд современных подходов, анализирующих трудности, с которыми сталкиваются педагоги, по нашему мнению, чрезмерно акцентируют внимание на локальных проблемах современного образования – проблемах внедрения ФГОС [1]; профессиональной компетентности педагога [4]; инклюзивного образования [15]. В этом отношений классификация Н.В. Кузьминой, предложенная еще в 1967 г. [9], всесторонне и комплексно анализируют трудности педагогов, не потеряла своей актуальности и в наше время.

Трудности, связанные с взаимоотношениями с учениками, являются основными, которые испытывает педагог, реализуя свою профессиональную деятельность. Исследования, освещающие данную проблему, как правило, обозначают проблемы коммуникации с учащимися [6]; взаимодействия с различным контингентом обучающихся [13]; психологических барьеров, которые могут находиться между учителем и учениками [8]; связанные с формированием учебной мотивации [3]. Например, Е.В. Астапенко, отмечает, что среди самых главных проблем большой процент опрошенных учителей остановили свой выбор на «плохом поведении учащихся», «недостатке заинтересованности учеников», «слишком больших школах и переполненности классов», «недостатке заинтересованности со стороны родителей и администрации» [3]. В.М. Поставнев, И.В. Поставнева утверждают, что к числу основных трудностей обучения педагоги относят неоднородность контингента учащихся: различный уровень познавательного и эмоционально-волевого развития школьников. [13]. Н.В. Елфимова утверждает, что при взаимодействии учителя и учащихся возникают психологические барьеры такие как социальные, гностические, барьер подражания, барьер сужения функций общения, барьер «боязни класса», барьер несовпадения установок, барьер негативной установки на класс или на ученика, барьер боязни педагогических ошибок. Автор утверждает, что данные барьеры отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и учеников, что в свою очередь приводит к конфликтам. [8] А.П. Виноградова установила, что наиболее часто затруднения учителей связанны с организацией процесса обучения, а именно с развитием у учащихся интереса к учению, потребности в знаниях [5]

Следующий аспект, который можно выделить в исследованиях, затрагивающих трудности педагогов в их профессиональной деятельности - это трудности, которые испытывают молодые педагоги в процессе адаптации. Как правило, к данным трудностям авторы относят трудности в адаптации документации [2; 10; 12]; в оформлении документации [2; 10]; в применении индивидуального подхода к учащимся [2]; трудности в формировании мотивации к обучению у учащихся [14]; трудности в установлении контакта с родителями учащихся [2; 7]. Так, Т.Ю. Андрущенко, Е.В. Аржаных, В.Л. Виноградов, С.А. Минюрова, И.Н. Федекин, А.А. Федоров, рассматривая проблему профессиональной адаптации молодых педагогов, выявили то, что начинающий учитель сталкивается с трудностями в оформлении документации и отчетности, в применении индивидуального подхода к учащимся. Также респонденты из обеих групп отмечают наличие проблем в установлении контакта с родителями учащихся, трудности в проектировочной деятельности. [2] И.Д. Лушников в своих исследованиях приводит данные о том, что около половины обследованных молодых учителей не справляются с повседневными организационными делами [10]. И.К. Прохорова, опираясь на результаты исследования, утверждает, что у молодых педагогов в наибольшей степени вызывают неудовлетворительное отношение: отсутствие у детей желания учится, низкая учебная мотивация; чрезмерная загруженность на работе; низкая заработная плата. [14]. О.М. Пермяков, К.Н. Бараковских считают, что педагог, начиная свою профессиональную деятельность, сталкивается с большим количеством трудностей, связанные с противоречием между высокими современными требованиями к молодым специалистам в образовательных учреждениях и их адаптационным потенциалом [12]. Т.А. Гурьянова, рассматривая трудности взаимодействия молодых учителей, отмечает, что в процессе взаимодействия с родителями, молодой педагог сталкивается высокими требованиями со стороны родителей, дискредитацией его профессиональных компетенций, скептичным отношением [7].

В отдельную категорию мы внесли исследования, которые посвящены трудностям, связанные со статусом профессии учитель. Как правило, данные исследования отмечают мифы о работе учителя, существующие в современном обществе [11]; а также потере статуса профессии [3]. Так, Л.М. Митина отмечает, что проблемы, мешающие эффективной самореализации учителя в профессии опосредованы причинами, лежащих в двух слоях осмысления педагогической проблематики: эмпирическом и теоретическом. Эмпирические причины связаны с тем, что восприятие фигуры учителя опосредуется мифами, наделяющими педагога позитивными характеристиками, в то время как причины теоретического характера опосредованы трудноразличимостью должного и сущего в деятельности педагога [11]. Е.В. Астапенко, отмечает, что учителя часто чувствуют потерю их престижа и статуса в обществе. Мало кто завидует учителям, понимая нелегкую специфику их труда, поэтому люди скорее сочувствуют учителям [3].

Таким образом, опираясь на вышепредставленные исследования, можно выделить основные трудности, с которыми зачастую сталкиваются педагоги:

–трудности, связанные с взаимоотношениями с учениками;

–трудности, связанные с профессиональным становлением молодого специалиста;

–трудности, связанные со статусом профессии «учитель».

Стоит отметить, что выявленные трудности педагогов, как правило, не связываются с профессиональным стажем специалистов, исключая исследования молодых педагогов. Педагоги с большим стажем, реализуя свою деятельность, также сталкиваются с определенными проблемами, соответственно также могут нуждаться в психологической помощи. Также малоизученным вопросом является специализация педагога, которая, несомненно, определяет характер труда специалиста.

Таким образом, мы подошли к теоретической классификации трудностей, с которыми сталкиваются педагоги. Следующим шагом может быть ее подтверждение с помощью эмпирического исследования.

Литература.

1. Авшарян С.М.Трудности педагогов при реализации ФГОС НОО. Герценовские чтения. Начальное образование. 2013. Т. 4. № 1. С. 75-80.
2. Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов. Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 1-16.
3. Астапенко Е.В. Проблемы американских школьных учителей и способы их решения. Мир образования - образование в мире. 2015. № 1 (57). С. 80-87.
4. Бегельдиева С.М. Профессиональная компетентность учителя в свете требований профессионального стандарта "Педагог". Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-7. С. 28-34.
5. Виноградова А.П. Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 184.
6. Вишневская О.Н., Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности педагогов, использующих различные стили влияния. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 3. С. 76-80.
7. Гурьянова Т.А. Трудности взаимодействия молодых учителей с родителями. Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (28). С. 38-40.
8. Елфимова Н.В. Трудности взаимодействия учителя и учащихся в образовательной среде. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 10. С. 36-40.
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
10.Лушников И. Д. Профессиональная адаптация выпускников пединститутов / И. Д. Лушников. М.: Прометей. 2008. 322 с.
11.Митина Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога. Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 28-34.
12.Пермяков О.М., Бараковских К.Н. Профессиональные трудности начинающих педагогов в общеобразовательных учреждениях. Современные научные исследования и разработки. 2018. № 6 (23). С. 562-564.
13.Поставнев В.М., Поставнева И.В. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию. Начальная школа. 2011. № 7. С. 23-28.
14.Прохорова И.К. Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018. № 3 (45). С. 62-70.
15.Семенова Л.Э., Семенова В.Э. Основные профессиональные трудности: версия дошкольных педагогов, работающих с детьми с овз в условиях инклюзивного образования. Нижегородский психологический альманах. 2019. Т. 1. № 1. С. 73-84.

16.Чернявская А.П., Данилова Л.Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя. Ярославский педагогический вестник – 2019 – № 4 (109). С. 62-70
17.Farouk S. Group Work in Schools: A process consultation approach. Educational Psychology in Practice. 2004. Vol. 20. No. 3. DOI: 10.1080/0266736042000251790
18.Monsen J., Graham B. Developing teacher support groups to deal with challenging child behaviour: «The staff sharing scheme». Working with Emotions: Responding to the Challenges of Difficult Pupil Behaviour in Schools Publisher. 2002. DOI: 10.4324/9780203165515-10
19.Stringer P., Stow L., Hibbert K., Powell J. & Louw E. Establishing Staff Consultation Groups in Schools, Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology. 1992. 8:2. 87-96. DOI:10.1080/0266736920080204
20.Unterbrink T., Zimmermann L., Pfeifer R., Rose U., Joos A., Hartmann A., Wirsching M., Bauer J.. Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program. Psychother Psychosom. 2010. 79. 262–264. DOI: 10.1159/000315133

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Кичук Антонина Валерьевна
(г. Одесса, Украина)

Современные реалии жизнедеятельности человека заостряют проблематику его психоэмоционального здоровья – личностного свойства, которое имеет самоценность в течении всего жизненного пути. Трудно переоценить значимость эмоциональной составляющей здоровья личности в психологической сфере в контексте современных научных представлений об эмоциях. Речь идет о феномене, составляющем, (наряду с разумом и волей), содержание человеческой психики (Вилюнас В., Herraclavero F., Karner T., Кириленко Т., Kogler K., Pulido Acosta F., Прохоров А. и др), ибо в эмоциях познается через переживания не только значимость для личности явлений окружающего мира, а и «мера собственного в нем» (названого исследователями «эмоциональным самопознанием») с целью «изменения образа» относительно актуализации собственных ресурсов [1]. Мотивирующе-смысловая роль эмоций исследователи связывают с тем, что именно эмоции «энергетизируют», а также организовывают и восприятие, и мышление, и действия личности (К.Изард, С.Рубинштейн, О.Санникова, А.Чебыкин и др.) Более того, теоретико-эмпиричным путём установлены как когнитивно-оценочная (В.Вилюнас, Р.Плутчик), так и рационализирующая функции, благодаря тому, что речь идёт о своеобразном значении эмоций (образно названым Р.Баком «эмоциональным фильтром»), относительно событий, происходящих вокруг личности и в процессе межличностной оценки, а также выполняемой роли содействия социальному контролю. Среди практикующих психологов имеет место даже категорическое суждение о том, что именно эмоциональное состояние «прямо и сейчас» является «моментальной фотографией» здоровья человека (Немченко Н., Токман А.). Между тем психологи едины в выводе о том, что современный человек, как биосоциальное существо, испытывает крайне высокое давление (особенно в связи с обострением экологических проблем, всемирной пандемией вируса COVID-19, деформациями социального и духовного свойства). Это обусловило появление в научном дискурсе конструкта «психосоциальный комплекс» отношения и взаимоотношения в подсистеме «человек – внешний мир», а также обоснование важности гармонии внутреннего («эндопсихики») и внешнего – «экзопсихики» [2].

Результаты проведенных исследований подтверждают не только обострение проблемы психоэмоционального здоровья личности в возрастной период раннего взросления, который, как правило, совпадает с этапом личностно-профессионального становления в условиях высшей школы, но и актуализацию потребности специального изучения основ здоровья студенчества в психоэмоциональной сфере [3].

Научной психологией уже установлено, с одной стороны, в чем конкретно проявляется кризис юношеского возрастного периода, на котором и фиксируется наивысший подъем склонности личности к риску (переосмысление личной жизни, жажда острых ощущений, губристическое стремление к совершенствованию и превосходству, активизация мотивации достижений), а также особенности конативного источника риска – подозрительности, склонности к конфронтации, непрямая агрессия и негативизм; с другой же стороны – обосновано, что именно обозначенный возрастной период правомерно выделять в риске, как специфично эмоционально-волевом действии, определенные его формы – избегания, поиска, девиантности [4].

Изучение и анализ научной литературы свидетельствует о значительном внимании психологов к эмоциональной сфере жизнедеятельности личности. Между тем именно такой сегмент проблемы, как эмоциональная составляющая здоровья в психологической сфере касательно личности юношеского возрастного периода, не выступал предметом целостного исследования.

В результате научного дискурса представляется возможным утверждать, что личностный модус осознания самоценности здоровья в психологической сфере, важности способности к его самопознанию, готовности к сохранению, подготовленности к восстановлению и обогащению – актуализируют значимость системно-субъектного подхода. Так, согласно научной позиции его представителей (в частности Л.Божович) первейшей формой субъектности выступает осознание и признания себя субъектом собственных действий; аффективное же «выделение себя» возникает раннее, нежели рациональное. Конструктивной общепризнана исследовательская позиция относительно рассмотрения личности в качестве «смысловой системы», где период раннего взросления выступает тем «онтологическим уровнем личности», который позволяет ценностно-смысловой сфере уже самостоятельно функционировать (А.Асмолов, М.Ивкова, Е.Сейко и др.). Системно-субъектный подход позволяет осмыслять личность современного студента в измерениях, в частности, его психоэмоционального здоровья одновременно в качестве и субъекта самореализации, и объекта такой самореализации.

Вышеизложенное усиливает научный интерес к концептуализации процесса познания психоэмоционального здоровья студентов, разработке его психологических основ.

Определяясь в концептуальном подходе, мы опирались на научную позицию А.Чебыкина относительно представления собственно эмоционального здоровья – целостным явлением. Речь идет о функционировании чувственной сферы человека – от относительно позитивно-комфортного до негативно-дискомфортного – в различных условиях его жизнедеятельности. В концептуальной модели исследования психологических основ эмоционального здоровья, на наш взгляд, правомерно различать: 1) аспект онтогенеза, который отражает личностно-процессуальные закономерности развития эмоционального здоровья в соответствии с возрастными системами периодизации; 2) компонент эмоциональности, где репрезентованы факторы и стрессы, возникающие под влиянием различных социальных обстоятельств (деструктивных, психогенных, конфликтных и т.п.); 3) составляющую, которая характеризует специфику проявления эмоционального компонента здоровья личности в психологической сфере (эмоциональность, эмоциональная амбивалентность, фрустрация, тревожность и т.п.), т.е. все то, что и конкретизирует психологические представления о содержательных признаках проявления именно психоэмоционального здоровья студентов; 4) отдельный аспект вбирающий характеристики выраженности эмоциональной составляющей психологического здоровья личности – эмоциональные зависимости, эмоциональные акцентуации, эмоциональные нарушения и т.п.; 5) профилактико-коррекционный компонент, который включает как социально-психологические приемы, так и психофизиологические способы.

Заметим, что психоэмоциональное здоровье выступает интегративным свойством личности. От того может быть осмысленно, во-первых, в ракурсах «субъектность – объектность», «прагматичность – непрагматичность» т.е. в плоскости которую ученые называют дихотомией «здоровье – нездоровье»; а, во-вторых – в контексте определенных измерений относительно последнего, то в нашем понимании, индивидуально-психологическое измерение возможно осуществить по меньшей мере через два показателя – «эмоциональной глубины» и «способности к эмоциональной саморегуляции». Ценностно-смысловое измерение психоэмоционального здоровья студентов представляется возможным исследовать через интегральный показатель, который обобщенно может быть назван «способностью получать удовлетворение от жизни» – состояния комфортности, благополучия, «эмоциональной акцентуации». Социально-психологическое измерение психоэмоционального здоровья личности в юношеской возрастной период жизнедеятельности имеет смысл прослеживать через показатель «способность к сопереживанию» и «альтруизм» как его показатели проявления.

Изучение и анализ научного фонда, где непосредственно или опосредственно освещаются конструктивность практико-ориентированных подходов к разработке основ психоэмоционального здоровья современного студенчества, а также саморефлексия сложившегося нашего опыта в этом плане, позволяют прогнозировать выбор стратегии психологического сопровождения исследуемого процесса.

Речь идет о понимании доминантой процесса *самопознания* в период раннего взросления (М. Боришевский, И. Кон, В. Семиченко и др.) готовности личности распознавать свои эмоции, процесса *сохранения* психоэмоционального здоровья – гармонизацию эмоционально-чувственной сферы через способность к адекватной эмоциональной оценке деятельности и поведения как собственной, так и окружающих, а процессов *восстановления* – ориентацию личности на позитивных эмоций и *обогащения* – ее готовности к эмоциональной саморегуляции. Следовательно, складывается возможность осмыслять разработку психологических основ эмоционального здоровья личности в условиях высшей школы через призму параметров подсистемы «индивид, субъект, личность, субъектность», опираясь при этом на положение научной психологии (в частности, утверждения А. Асмолова) о том, что понятие «личность» является более широким, нежели понятие «профессия».

В нашем понимании, принципиально важна не только констатация характеристик проявления у студентов психоэмоционального здоровья, а и апробация подходов к целостному его исследованию, а также определение необходимых пропедевтических мер и условий психологической коррекции.

Заметим, что в результате проведенной аналитической работы была установлена система принципов, которая расценивалась нами в качестве методологической платформой исследовательского поиска – системной дифференциации с акцентом на установленные (в частности, С. Рубинштейном) маркеры (структурированность, инвариантность, целостность); принцип развития субъектности, объясняющий императив духовности в процессе осознания личностью самоценности психоэмоционального здоровья; нормоцентричность и профессиональная детерминованность ценностно-смыслового самоопределения, реализация которых в высшей школе «приближают» процессы самопознания и самосовершенствования личности современного студента [3].

Определялись в стратегии практико-ориентированного подхода, мы опирались на научную позицию П. Гальперина в вопросах результативности определенных «ориентированных действий» и их составляющих – исполнительской, смысловой, целевой [5]. Так, на всех этапах – и самопознания, и сохранения, и восстановления, и обогащения психоэмоционального здоровья – принципиально важным считалось создание определенных условий в высшей школе, которые обеспечивают формирование у студентов «заданных действий».

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с определением таких условий и разработкой психологического инструментария их реализации в учреждениях высшего образования.

Литература.

1. Кириленко Т. Емоційна сфера особистості: вектори вивчення // Вісник Київського нац. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка – 2018. – №1(8). – С. 26-29
2. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / под. ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. – Москва: Изд-во Юрайт, 2019. – 274 с.
3. Кічук А. В. До питання про концептуалізацію пізнання психоемоційного здоров'я студентів // Теоретичні і прикладній проблеми психології – 2020. – №2 (52). – С. 117-131
4. Чебикін О., Вдовіченко О. Специфіка схильності до ризику у вікові кризові періоди онтогенезу // Наука і освіта. – 2020. – №2. – С. 5-13.
5. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: избр. психол. труды. – Москва: Ин-т практ. психологии, 1998. – 480 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВОВ И МОТИВАЦИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Қодиров Обид Сафарович
(г.Самарканд, Узбекистан)

Актуальность темы: Психологический анализ закономерностей возникновения проблем человеческой жизни в мире и определения необходимых психологических мер. Особое внимание уделяется исследованиям рационального принятия решений и надлежащей оценки результатов и процесса принятия решений на научной основе, а также важные аспекты психодиагностики и психокоррекции причин криминальных мотивов. Исследования, направленные на выявления социально-психологических факторов теоретического и методологического подхода, особенно актуальных.

Быстрая интеграция науки и техники на международной арене в результате фундаментальных изменений в природе и естественном развитии благодаря сознанию и отражению присущему людям, и проявлению концепции, суждений и выводов в человеческом разуме исследование различных проблем в жизни, образе жизни, потоках и занятиях людей. Настоящее исследование позволяет выявить психосоциальные диагнозы, психосоциальных факторов и психосоциальный анализ, психосоциальных факторов, а также необходимость в психопрофилактических мерах для определения психосоциальных факторов, влияющих на формирование мотивов преступления. В Узбекистане проведены широкомасштабные реформы, направленные на предоставление высококачественных психологических услуг населению, особенно молодежи. Координации управления психологическими услугами, совершенствованию сотрудничества между учебными заведениями и профилактическими инспекторами и представителями общественности на качественно новом уровне. В то же время исследования по развитию психодиагностики и психокоррекции при формировании криминальных мотивов у подростков приобретают всё большое значение.

В стратегии действий о пяти приобретенных направлениях развития Республики Узбекистан «Воспитание здоровой, духовно и умственно развитой молодежи с сильным, твердым видением стра-

ны разработка информационных и методических пособий» по работе с молодежью, учащимися и их родителями, их подчиненными для профилактических инспекторов, должностных лиц, по делам несовершенно летних и общественных представителей по мерам и по предупреждению общественных преступлений. Выявление эффективных методов психодиагностики и формирования психодиагностики криминальных мотивов на небесах, а также содержания организационных мероприятий, а также воспитания молодежи, разработка научно-психологических и практических рекомендаций.

Если мы рассмотрим образ жизни человека, он или она будет продолжать совершенствоваться как личность с его прогрессом в развитии, постоянно преодолевая новые рубежи жизни, достигая лучших результатов, неудача этого процесса определяется содержанием всех действий человека. Как можно повлиять на поведение человека? Что заставило его двигаться? Почему он действует? Когда мы подходим к этим проблемам с научной и психологической точки зрения, любое поведение (и даже бездействие) почти всегда менее матировано. Так что такое мотивация?

Чтобы найти научный и достоверный ответ на этот вопрос, желательно систематически исследовать, как проблемы мотивации исследовались в мировой психологии.

Поскольку мы формируем теории мотивации, становиться необходимым пролить свет на точный смысл этого понятия. Есть ряд исследований в области мотивации в зарубежной психологии, которое внесли значительный вклад в мировую психологию. В западной психологии мы обнаруживаем, что проблемы мотивации первоначально были отражены в работах Спиноза, Гоббса, Декарта. Представители психологических школ, таких как ассоционистическое, интроспективное, бихевиоризмические, гештальтпсихология, психоанализ, широко освещаются этими вопросами. (У.Джеймс, Э.Толмен, К.Халл, К.Левин, З.Фрейд и другие). «Мотив» с немецкого «motive», с французского «motif» с латинского «movere» означает «двигаться». В современной психологии термин мотивация используется как сила, которая стимулирует, или активирует субъект. Мотивация дает удовлетворение потребностям или инстинктам, страстям и эмоциям, взглядам и идеалам. Существует несколько определение мотивации. Движущая сила этого действия: мотивация - способность удовлетворять потребности человека посредством любой деятельности.

У мотивации есть несколько определений:

Мотивация - это сила заставляющая двигаться;

Мотивация — это динамический психофизиологический процесс, который определяет гибкость и стабильность человека;

Мотив — это попытка создания идеологического, духовного или материального объекта, успех которого определяется непреходящей целью и смыслом деятельности, а отношение концепции к мотивации сегодня широко варьируется. В то время как один рассматривает мотивацию как набор происходящих процессов, другие рассматривают мотивацию как часть усилий по достижению цели.

В некоторых теоретических анализах мы ожидаем, что мотивация часто путается с потребностью или целью, но потребность — это воспринимаемый опыт для устранения дискомфорта. Мотивация — это сознательный процесс постановки цели. Например, голод нуждается, а желание есть - мотивация, цель-пищи, которая доступна для человека является целью. Мотивация- сложное психологическое явление, характеризуемое своим разнообразием.

Организация теории мотивации и анализа потребностей человека, понимания их содержания и мотивации так же понимая того что побуждает их участвовать в определенных видах деятельности, может помочь, научно обосновать и решить проблему. Организация этих потребностей приводит к появлению 3х основных областей:

- основные теории мотивации;
- процедурные теории мотивации;
- мотивационные тенденции основаны на организме в одежде.

Дж.Уотсон основатель бихевиоризма, пытается объяснить, что основной функцией психологии является изучение поведения. Он рассматривает психические состояния, как выражения поведения, разделяет поведение человека на внешние формы и стремится доказать, что они на прямое связаны со стимулом. По мнению бихевиористов, психология является поведение, которое реагирует на стимулы, а не на психологию. Современные бихевиористы рассматривают стимул как внешний стимул и то, что он стимулирует внутреннюю энергию тела.

Левин, представитель школы психологии имени Гештальта утверждает, что мотивация основана на экспериментальных методах и что мотив полностью независим.

В психологии Гештальта как объясняет категория образа К.Левина остается той же категории мотивации своей теорией пространства. Составляющие личности и личностные черты поведения игнорируются К.Левином. В отличии от З.Фрейда он экспериментально исследовал мотивы организмом и окружающей среды и внес вклад в развитие существующей доктрины. В его теории мотивация является как естественным (приобретенным), так и (духовно уменьшенным) внешним видом.

Идеи К.Левина продолжают оставаться противоречивыми из-за отсутствия обоснования их мотивации и соответствующих факторов. Фрейд интерпретирует правила мотивации как динамическое энергетическое состояния. По мнению зарубежных, группы психологов, мотивация является энерге-

тическим аспектом опыта и реакций. Основные теории мотивации анализирует факторы, влияющие на мотивацию.

Они предназначены для анализа потребности человека. Основные теории описывают, как потребности связаны с мотивацией.

Намекну-то понять, внутри человека что за «сила», которая. Основными теориями в этой области является теория «иерархия потребностей». Маслоу, теория «ЭРГ» Алдерфера, теория «потребностей» Макклеанда и «двухфакторные» теории Герцберга.

По мнению американского психолога Аброхима Маслоу, человеку всегда нужно что-то. Сильные стороны потребностей одного человека можно разделить на кусочки.

Сгруппированные потребности и структурованны иерархически:

Неудовлетворенные потребности мотивируются поведением, а неудовлетворенные потребности не мотивируются. Вместо удовлетворенных потребностей принимаются несоответствующие потребности.

Как правило, человек воспринимает несколько потребностей, которые взаимосвязаны. Прежде всего, человек удовлетворяет основанные на пирамиде (органические) потребности, а затем более высокие потребности (в зависимости от потребности в удовлетворении) влияют на человека: один человек способен удовлетворить более высокие потребности, чем низкие.

Пирамида потребностей Маслоу описывается в терминах взаимозависимых, духовных потребностей, которые становятся основой простых биологических потребностей: физических (органических) потребностей: потребности в безопасности: необходимость найти место в жизни, необходимость быть уважаемым в жизни; потребности в знаниях, эстетические потребности; необходимость само презентации.

Согласно теории «потребностей», мотивация выражается стремление к цели в жизни людей, в их отношениях, в их положении, в их представлении. Эти потребности имеют особое значение в течение их жизни, поскольку они влияют на человека.

Теория объясняет. Что легче, определить, какие потребности окажут наибольшее влияние на ваш бизнес, и, если вы попытаетесь сделать больше, чтобы удовлетворить эту потребность. Если вы работаете для дружбы, для вас важна поддержка и обратная связь с другими людьми, тогда вы будете стремиться удовлетворить мотивацию к сотрудничеству. Если вы хотите взять под контроль других, повлиять на них, взять на себя ответственность за действие других у вас есть желание удовлетворить свою собственную позицию матриц.

Если вы знаете, в каких нуждах вы или другие люди нуждаетесь, вы можете лучше понять причины своих действий других и использовать эти значения для улучшения отношений с другими людьми в своей жизни и деятельности. Автор двух факторов американский психолог Фредерик Герц Берг. Его теория порождает (духовные) мотивы жизни, определяющие влияние материальных и не материальных факторов на деятельность человека.

Материальные факторы зависят от внешнего вида человека, его или её бытовых потребностей и среды, в которой он или она работает (заработная плата, условия жизни и труда, статус, отношения с другими и т.д.)

Нематериальные факторы (духовные мотивы) связаны с характером и характером человеческой деятельности (достижения, общественное признание, успехи, перспективы и т.д.).

По словам Эдвина Локка, американского психолога и автора теории целеустремленности, поведение человека стремится достичь человеческих целей с помощью определенных целей. Постановка целей — это осознанный процесс, и важно отметить, что его цели и задачи определяют его поведение. Человек, который начинает эмоциональные отношения, оценивает то, что произошло вокруг него, он определяет цели, которые он хочет достичь, основываясь на этом и старается придерживаться этого соответствующем образом.

Выбранная стратегия даст ощутимые результаты, которые будут удовлетворять человека.

Мотивация-это процесс мотивации человека к определенному поведению, сложный процесс физического и психологического согласованного поведения, который часто требует анализа и оценки альтернативных методов, этот процесс психологически сложен, потому что в действительности мотивация исходит от небольшого субъекта, который фактически готовится к выполнению задания и выполняет его. Ключом к углублению проблемы психологии личности, ее исторического развития и разработке концептуальных вопросов, связанных с онтогенезом, является поле мотивации.

1.Мотивы различаются по потребностям, порожденным немногими.

Следовательно, их можно отличить от элементарно-органических и духовно-мотивированных мотивов. Цели, однако, могут варьироваться в зависимости от текущей классификации потребностей, согласно «пирамиде» А.Маслоу.

2.Мотивы сочетаются с формой представления объекта потребности.

3.В зависимости от сроков потребностей мотивы различаются.

4.В зависимости от уровня сознания цели мотивация может быть, как сознательной, так и несознательной, понятной и действительно эффективной.

Философско-методологическое значение мотивов состоит в том, что они приводят к выводу, что структура замысловатых связей является высшим продуктом высокоразвитой материальной системы. Ориентация структуры мотиваций на практическое направление создает необходимые условия и предпосылки для формирования научной основы мотивационных, добровольных, эмоциональных, когнитивных и регулярных форм воздействия на личность на сложность системы работы человека влияет на производство моральных, духовных и моральных аспектов, а также радио, телевидение и пропаганда. Мотивированы изменениями в мотивации. Мотивация человека отражается в его потребностях, воле и функциональных возможностях.

Мотивации для людей включают в себя все типы (мотивы потребности, интересы, цели, стремления, мотивации и т.д.). Мотивов и исследователей.

Таким образом, мы уже видели результаты исследования зарубежных психологов по вопросам мотивации многие авторы приравнивают мотивацию личности к простой мотивации, не понимая психологическую природу источника деятельности. В результате социальной контекст поведенческих мотивов, их социальная природа остаются в центре внимания исследований и познавательного процесса.

Как выясняется появление мотивации (или способов формирования) мотивации в поведении, деятельности обучении и общении широко изучалось в мировой психологии. Однако механизмы, объясняющие всевозможную мотивацию и психологические особенности, практически неорганизованны.

Литература.

1. В.Г. Асеев Мотивация поведения и формирования личности. - М.: «Мысль», 1976, 158 с.
2. И.А. Васильев Магомед Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: МГУ, 1991, 360 с.
3. К.Э. Ванян Процессуальные теории мотивации: теоретические основы и практические рекомендации II молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр.сб. Ст по мат. XX международная студенческая практика конференция (19). 13.03.2019
4. Указ президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 года УП.4947 «о стратегии действий по пяти приоритетам дальнейшего развития Республики Узбекистан» - Собрание законов Республики Узбекистан №6, 2017 статья-70.
5. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан от 7 июня 2019 года «о дальнейшем совершенствовании системы подготовки кадров в области психологии и общества». №742.
6. Э.Г.Гозиев Общая психология. - Т; 2010. -544 с.
7. Ф.Б.Шоумаров психологические проблемы в системе образования Узбекистана: 13-15 с.
8. Г.К.Тулаганова Психологическая коррекция девиантного поведения - Ташкент, Университетская пресса, 2014-150 с.
9. А.М.Жабборов преподаватель этнопсихологии. - Карши. Издательство «Насаф», 2015. - 180 с.
10. Э.Г.Гозиев, А.М.Жабборов Активность и поведение – мотивация. Т., 2003. -124 с.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-НАСЫЩЕННОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Козлов В.В, Стародубцева Г.А.
(г. Ярославль, Россия)

Сегодня социальная ситуация развития ребенка дошкольного возраста наполнена качественно новыми характеристиками, связанная с информационной насыщенностью и цифровизацией среды, появлением различных цифровых устройств, ставшие естественными спутниками развития и сопровождения ребенка в процессе его жизнедеятельности и жизнетворчества. Теперь это не новые агенты, инструменты и средства социализации в жизни человека, но новые для психологической науки, поскольку до сих пор нет еще единой устоявшейся теоретико-методологической концепции и исследовательских теорий о влиянии цифровых устройств на психику и сознание ребенка дошкольного возраста. Но есть немногочисленные исследования о тех или иных изменениях в психическом и личностном развитии ребенка [1,2,4,7]. Они показывают, каким образом и в какой из сфер личностного и психического развития дошкольника происходят изменения, обусловленные опытом взаимодействия ребенка с цифровым устройством. Кроме того, нет соответствующих исследований, в которых был бы представлен сам процесс освоения ребенком этих цифровых устройств и что конкретно он усваивает. Описаны агенты информационной, цифровой социализации, но не представлены этапы этих процессов у детей дошкольного возраста в соответствии с возрастными периодами. До сих пор нет научных данных о том, в какой именно момент дошкольник начинает осваивать социальный опыт применения электронных устройств, что именно он осваивает (само устройство, или устройство как способ освое-

ния вложенных в него информационных ресурсов) и как в дальнейшем этот опыт им воспроизводится. На наш взгляд, это и есть проблемное поле изучения данного вопроса.

Для эффективного понимания процесса социализации детей дошкольного возраста в цифровом мире необходимо определить те параметры, критерии социализации, которые могли бы объяснить, каким образом ребенок начинает познавать опыт, обусловленный использованием различных электронных гаджетов в том или ином возрасте, а также что конкретно он познает, усваивает, а потом воспроизводит.

Условием социализации ребенка является развитие созидательного потенциала личности, а ее практическими критериями — эмоциональное благополучие и социальная компетентность как готовность реализовывать поведение в соответствии с присвоенными социальными нормами. Таким образом, успешность социализации определяется степенью усвоения и принятия ценностей, норм, правил существования данного общества и степенью активности личности, ее самореализации и успешности в деятельности и общении. Процесс позитивной социализации детей дошкольного возраста описан в виде одного из принципов реализации образовательной деятельности в детском саду. При этом на сегодняшний день в дошкольных образовательных программах не определен сам аспект взаимодействия ребенка с электронным устройством, не указано, как и что конкретно дошкольник должен освоить, манипулируя с цифровым гаджетом. Кроме того, не прописаны правила и нормы этого взаимодействия. Таким образом, несмотря на то, что в детском саду процессы социализацией детей дошкольного возраста должны быть управляемыми (А. Майер), процесс освоения детьми технических средств, их функций и способы применения остаются до сих пор стихийным.

Дети легко и быстро способны осваивать этот ресурс. Возможно, это связано, во-первых, с наличием «цифрового разрыва между поколениями детей и родителей, снижением универсальности фигуры взрослого и его роли в детско-родительских отношениях» [4, с.74]. Во-вторых, родители теперь не являются единственным источником информации, более того они не способны выступать экспертами по овладению детьми цифровых знаний, умений и навыков [1,5,6]. В-третьих, с тем, что электронные устройства не являются чем-то новым, требующим пристального внимания как к объекту, требующему специального его изучения, поскольку дети с рождения окружены и взаимодействуют с гаджетами. Это стало неотъемлемой частью их реальности, это часть их жизни, ровно, как и общение, и способ времяпрепровождения.

Рассматривая современную социальную ситуацию развития детей дошкольного возраста, можно сказать, что она является очень избыточной, очень информативной, предлагающая огромное количество выбора во всех человеческих сферах. При этом, как бы родители ни пытались его оградить от этого мира, он все равно будет проникать в его сознание, влияя на процесс социализации и тем самым изменяя его (ребенка) самого. Например, если дошкольнику вообще запретить использовать все цифровые гаджеты, то он не овладеет в достаточной степени той цифровой компетентностью (Г.В. Солдатова) и той критичностью мышления, без которых на сегодняшний день трудно приходится даже взрослому. И это вне сомнения повлияет на развитие самой личности ребенка, на способы его взаимодействия со сверстниками, на внутрисемейные отношения между родителем и дошкольником, возможно, он не будет столь адаптивен в своей детской среде, как тот же дошкольник, освоивший электронные устройства, работу с ними и возможности их применения в жизни. С другой стороны, дети с высокой пользовательской активностью быстрее и лучше будут осваивать разнообразные электронные устройства, обнаруживать их необходимость в повседневной жизни. Но, как показало исследование «Фонда развития Интернет» в нейропсихологических пробах (вербальных, графических, динамических и других) эти дети показывают средние или ниже среднего результаты [8]. Таким образом, то, что дети осваивают опыт взаимодействия с электронными носителями так или иначе, но отражается на их развитии, в частности на развитии высших психических функций.

В недавно проведенном исследовании под руководством Г.М. Солдатовой выяснилось, что дети дошкольного возраста в возрасте 6-7 лет вначале чаще всего выбирают планшет именно в качестве устройства для прохождения игр, затем как устройство для просмотра мультфильмов. Также им нравится листать фотографии, рассматривать картинки в социальных сетях только, когда рядом взрослый. Анализ высказываний детей на вопрос «Кто научил тебя пользоваться планшетом?» говорит о том, что дети научаются этому без какого-либо целенаправленного обучения со стороны взрослых, так называемое «латентное обучение или обучение с одной пробы» [3, с.40]. Также результаты этого исследования показывают, что детям дошкольного возраста легче освоить планшет, поскольку принцип его работы основан на картинках, ярких образах, символах и простых действиях (листать, передвигать, нажимать). Учитывая ведущее наглядно-образное мышление и простой способ взаимодействия с этим цифровым устройством, становится понятным, почему дошкольник выбирает планшет, а не стационарный компьютер.

Таким образом, процесс освоения ребенком дошкольного возраста электронного устройства происходит стихийно, как бы незаметно для окружающих. При этом он использует его в качестве игрушки, способной транслировать картинки, предлагать развлекательную информацию. Стоит заметить, что ребенок как таковой активности (двигательной, социальной, межличностной и т.д.) при непосредственном взаимодействии с планшетом не проявляет. Его активность была в самом начале по

освоению этого объекта для последующего с ним взаимодействия. В данном случае процесс социализации можно назвать процессом адаптации субъекта к объекту, где субъекту отдается ведущая активная роль. Такая активность, по словам Л.С. Выготского, подразумевает «процесс врастания в человеческую культуру», другими словами происходит взаимопроникновение, взаимовлияние личности и общества, при котором общество является источником развития личности, той социальной ситуацией развития», под воздействием которой происходят изменения в субъекте. Цифровое устройство неизбежно заставляет ребенка проявлять свою активность, чтобы понять, каким образом с ним можно взаимодействовать. Этот процесс освоения социального опыта носит в себе зачастую стихийный неконтролируемый характер со стороны взрослых, а это, как показывает практика, имеет различные последствия (как положительные, так и негативные) для развития ребенка дошкольного возраста. Именно поэтому считаем важным изучение процесса освоения ребенком цифровых устройств в рамках научного подхода, для представления в дальнейшем всех этапов его цифровой социализации.

Литература.

1. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5—10. doi:10.17759/ jmfp.2016050201 1
2. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 25—35. doi:10.17759/cpp.2015230403 2
3. Солдатова Г.В., Шляпников В. Игры, мультики, учеба // Дети в информационном обществе. №17 (март-июнь 2014). С. 34-49. 7
4. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71—80. doi:10.17759/sps.2018090308. 3
5. 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. 144 с. 13. 5
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. - М.: Смысл, 2017. 375 с. 6
7. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития //Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 98—104. 4
8. «Поколение Z: информационно-коммуникационные технологии как культурное орудие развития высших психических функций» (проект РФФИ № 17-06-00762 2017–2019 гг.) [Электронный ресурс] // URL: http://www.fid.su/projects/research/generation-z-2017-2019 (дата обращения 31.10.2020) 8

ПРОБЛЕМА ЭГОИЗМА И ЕЁ РЕШЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Караева Юлдуз Хушбаковна
(г. Термез, Узбекистан)

Как известно, что в любом обществе личность и ее поведение была одной из самых актуальных проблем, которые необходимо исследовать.Потому что особенности поведения определяются уровнем духовного совершенствования личности в обществе.Наука психология также изучает и анализирует категории, в которых человек рассматривает свое поведение, объясняя выполнение действий, соответствующих нормам общества.

Понятие «Эгоизм» упоминается с древних времен. Так, гордый и самовлюбленный мифический Нарцисс поплатился за это «скверное чувство». Однако, если рассматривать эгоизм в плане отношения человека к собственному «Я», то не всегда нужно данное чувство считать чем-то постыдным и аморальным, так как отсутствие самоуважения и любви собственной личности может свидетельствовать об определенных нарушениях и неадекватном восприятии мира и себя в нем.

Среди современных авторов трактовка понятия «Эгоизм» дается в разных ракурсах. Например, по Жмурову В. А. под эгоизмом следует понимать такое поведение человека, которое мотивируется исключительно его собственными желаниями и убеждениями с корыстными целями. [1]

На страницах книги «Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь.» Филиппова А. В. понятие эгоизма рассматривается как поведение индивида, основываясь только своей пользой и себялюбием, игнорируя потребности и желанию других людей. Данному проявлению личностных особенностей человека могут сопутствовать и другие качества, например, безжалост-

ность, пренебрежительное отношение к интересам других и к ним самим, самовлюбленность и гордость. Наиболее распространенной реакцией на эгоизм бывает снисходительность, недоброжелательство, презрение, разочарование и раздражение. [2]

По Никифорову А. С. следует понимать эгоизм как неадекватное отношение человека к собственной личности, преувеличение ее достоинств и других качеств. При этом собственные интересы всегда стоят на порядок выше общественных или чужих личностных интересов. [3]

Более широко понятие «Эгоизм» рассматривается Бодалаевой А. А., которая определяет эгоизм как сосредоточенность индивида на личной позиции и собственной персоне подобно эгоцентрической центрации. Цели взаимодействия с партнером и собственные интересы эгоистами выдвигаются на первый план, при этом взаимодействие носит односторонний характер. [4]

Партнер, обладающий в большей степени эгоизмом, чем его соратник, может реализовывать свои в ущемлении не только материально, но и моральной стороны общения. За счет унижения другого человека эгоисты получают возможность на фоне приятеля выглядеть в несколько лучшем свете, чем есть на самом деле. В качестве нейтрально индифферентного свойства эгоизм рассматривать не стоит, так как для его проявления используются мстительность, изобретательность, наступательность и агрессивность. [5]

З. Фрейд рассматривал эгоизм как основное качество индивида и его стремление к удовлетворению собственных желаний и потребностей. При этом эгоизм стойкое формирование, которое редко подвергается изменениям, в отличие от нарциссизма, более гибкого и ситуативного.

Наивысшую степень эгоизма З. Фрейд присваивал детям, которые следуют только собственным желаниям, интересам и потребностям, при этом не обращают внимания на последствия таких действий и размер ущерба для других людей (особенно, родителей). По мере взросления человек получает другие потребности, связанные с социальной реализацией, что толкает личность на определенные компромиссы с собственными потребностями, устанавливая баланс личного «Я» и желаний. [6]

В более поздних трудах, «Эгоизм и себялюбие» 1939 года и «Человек для себя» 1947 года, Фрейдом были сделаны выводы о соотношении любви человека в альтруистическом смысле этого понятия и эгоизма. Если человек способен любить себя, то он также может любить и других, в противном случае проявление любви к другим без соответствующего отношения к совей личности является иллюзорной. Также альтруистичность присуща в состоянии влюбленности, когда человек в этот период перестает к предмету обожания проявлять эгоистические поступки. Однако, подобное отношение длится не больше, чем сама потребность в объекте любви. [7]

С другой стороны, эгоизм способствует проявлению альтруистических побуждений в том случае, если личность не страдает нарциссизмом. Тогда собственное идеальное «Я», скорее всего, отражает высокие и достойные качества. В зарубежной практике «Эгоизм» более тщательно исследован в различных проявлениях и сферах жизнедеятельности человека. В соотношении с альтруизмом это понятие фигурировало в исследованиях 80-х годов прошлого века соответствия длительности занятия добровольной бескорыстной общественной деятельность и уровня эгоизма человека.

В отечественной практике исследованием понятия «Эгоизм» занимался К. Муздыбаев, который поставил задачи выявить группы общества, которые наиболее подвержены эгоистическому поведению. Основными критериями, по которым различались группы испытуемых, были личностная обусловленность, гендерные и возрастные различия, социальный и профессиональный статус. Помимо этого были выявлены и личные особенности эгоистов в целом в рамках проявления деятельности и поступках.

Общество не может поддерживать конструктивные взаимодействия с личностями, обладающими высокой степенью эгоизма, поскольку их качества не позволяют построить взаимовыгодные отношения, а только деструктивные[8]. Партнеры эгоистов будут страдать при контакте с ними от огорчений, незаслуженного унижения и других осложнений. [9]

Людям из ближайшего окружения эгоистов они приписывают различные низкие качества – продажность, цинизм, мстительность, эгоизм, завистливость, злобу, являясь такими сами. Вера в справедливость мира по отношению к ним часто помогает эгоистам достигать различных свершений в личной жизни и бизнесе, что дает им возможность ощущать счастье и удовлетворенность. [10] По результатам исследований К. Муздыбаева наивысшей степенью эгоизма обладают студенты и служащие частного сектора экономики. [11]

В 2008 году Куницына В. Н. провела подобные исследования для выявления личностных качеств индивидов, обладающих высокой степенью эгоизма. По ее данным эгоисты отвергают общение с людьми и полезность им, используя данный стиль поведения как ежедневный принцип. Однако личный успех ценится ими очень высоко. Наличие неосознаваемого внутреннего конфликта сопровождается отсутствием внутренней гармонии, милосердия, благожелательности. К нравственным проблемам эгоисты испытывают ханжеское отношение. [12]

К.Муздыбаев не первый, кто среди российских ученых проводил исследования уровня эгоизма, но один из немногих, кто добился в этой области значительных успехов. В его научном труде «Эгоизм личности» 2000 года были изложен главные положения исследования уровня данного параметра, выявлены особенности и характерные черты с повышенной склонностью к эгоизму, а также были

установлены взаимосвязи уровня эгоизма с социальными, личностными, материальными свойствами индивидов. Методика «Шкала диспозиционного эгоизма» К. Муздыбаева заключается в предоставлении респондентам десяти утверждений, которые оцениваются ими по 7-мибальной шкале: 1, 4 и 7 баллов в зависимости от уровня согласия с утверждением. «1 балл» получает ответ «совсем не согласен», «4 балла» – за ответ «верно нечто среднее» и «7 баллов» за вариант ответа «полностью согласен». При этом среди вопросов есть три обратных утверждения, ответы на которые оцениваются в обратном порядке: «1 балл» получает ответ «полностью согласен», «4 балла» – за ответ «верно нечто среднее» и «7 баллов» за вариант ответа «совсем не согласен». Прямые утверждения: 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10. Обратные утверждения: 2, 3, 6.

Таким образом, максимально возможное количество балов по «Шкале диспозиционного эгоизма» К. Муздыбаева – 70 баллов (ответ «полностью согласен» на прямые вопросы и ответ «совсем не согласен» – на обратные утверждения). Минимальная сумма балов – 7 баллов (ответ «полностью согласен» на обратные вопросы и ответ «совсем не согласен» – на прямые утверждения). Мы выделили низкие, средние и высокие показатели проявления эгоизма, учитывая, что проявление эгоизма у человека имеет разную степень.Поскольку этот опросник позволяет нам изучать эгоизм в разном возрасте и в разных профессиях, мы обратимся к таблице ниже для обработки методики.

Таблица №1.

Группы	№	Низкая степеньэгоизма (%)	Средняя степеньэгоизма (%)	Высокая степеньэгоизма (%)	Средняя величина баллов
Преподаватели					
Студенты					
Руководители					
Рабочие					
Безработные					
Предприниматели					

Вычисляется среднее значение каждого из показателей и делаются соответствующие выводы по каждой из групп. С помощью этой методики можно изучать проявления эгоизма в различных слоях социальной группы (учителя, студенты-молодежь, руководители, рабочие-служащие), их возрастные и гендерные различия. Она также может быть использована при изучении эгоизма в различные возрастные периоды (подростковый возраст, юношеский возраст). Мы провели эксперимент с использованием этого опросника в 2 группах: первая группа - от 12 лет до 19 лет, вторая группа - от 20 лет и выше, и обобщили результаты эксперимента в таблице №2.

Таблица №2.

Возрастные группы	Число испытуемых	Низкая степеньэгоизма (%)	Средняя степеньэгоизма (%)	Высокая степеньэгоизма (%)
До 12-19 лет	50 человек	23	35	42
20 лет и старше	50 человек	26	34	40

Как видно из приведенной таблицы, эгоизм имеет динамический вид, то есть в результате возраста индивида уровень проявления эгоизма также продолжает снижаться.Таким образом, духовное совершенствование человека в обществе всегда было одним из важнейших вопросов.Среди гуманитарных наук психология играет практическую роль в формировании позитивных аспектов поведения личности.Поэтому возникают некоторые проявления, которые в обществе расцениваются как негативные, в частности, изучение эгоизма, необходимость проведения с ними корректирующих действий.

Литература.

1. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд., 2012.
2. Филиппов А.В., Романова Н.Н., Летягова Т.В. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь, - Флинта, 2011.
3. Никифоров А. С. Неврология. Полный толковый словарь, - 2010.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь /Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.
5. Штирнер М. Единственный и его собственность. - Харьков, 1994.
6. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.
7. Фромм Э. Иметь или быть? - М., 1986.
8. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. - М., 2000.

9. Муздыбаев К. Локус контроля в исследованиях массовой коммуникации // Современные методы исследования средств массовой коммуникации. - Таллин: ТГУ, 1983.
10.Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1983. Т.4. С.53-293.
11.Муздыбаев К. Социол. исслед. 1992. №11. С.94-101.
12.Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. - СПб., 2001.

ТОПОСЫ ТЕЛА И ВРЕМЕНИ: ВЛИЯНИЕ ПРОСТРАНСТВА ТЕЛА НА ПРОСТРАНСТВО РЕАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО

Коршунов Вениамин Сергеевич
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Данная дискуссия актуальна ввиду тенденций современности, с которыми сталкивается человек. Речь идет о таких тенденциях, как контроль физиологических функций фармакологической терапией, генной инженерией, внедрение имплантационных технологий - всё это подчеркивает растождествленность тела и личности в восприятии нашего существования. Элемент восприятия телесности нередко обуславливается как материальная органическая часть существования личности, которая подчинена определенным законам, неподвластным влиянию сознания человека.

Параллельно наблюдается тенденция, обратная упомянутой выше: так, мы можем наблюдать рост интереса к традициям и практикам, “смотрящим” на тело через парадигму холистического единства сознания, эмоций, тела и духа. Сознание, эмоции, тело и дух в данном случае выступают не только неразделимыми частями существа личности, но и элементами, единство которых рождает не простую их сумму, а некоторое новое качество. Восприятие пространства тела, как определенного поля энергии, несущего определенный заряд и объем информации, становится все более популярно среди современных людей.

В контексте данной дискуссии мы обращаем внимание на более широкое понимание *пространства смыслов*, связанных *с пространством тела* и *физическим пространством*, а также на их взаимодействие в *пространстве времени*. Отдельно отметим, что пространства, перечисленные выше, связаны также с *психологическим пространством личности*.

В цикле помогающих практик, среди которых особо распространены психотерапия и коучинг, мы выделяем уникальное направление коучинговой практики - психосоматический коучинг. Психосоматический коучинг сегодня представлен слабо в цикле других направлений коучинговой практики, тем не менее, он чрезвычайно важен для управления состояниями человека, поскольку позволяет получить состояние ресурсности в кратковременной перспективе - “здесь и сейчас”, и через состояние ресурсности - влиять на будущее. В частности, психосоматический коучинг как особое направление развивается в Институте психологии творчества [1], являясь одним из четырех направлений коучинга [2], созданных в рамках института: - Психосоматический коучинг; - Эстетический коучинг; - Аналитический коучинг; - Экзистенциальный коучинг.

Порядок направлений коучинга, перечисленных выше, не случаен. Психосоматический коучинг (методологической базой которого является *нейропластика*) назван первым, потому что физическое состояние человека - тот фундамент, который обуславливает другие формы бытия человека в мире. Прежде всего, человек присутствует в мире в теле и топосе (пространстве) своего тела, а потом - в других пространствах (психическом, духовном, социальном, культурном, когнитивном и т.д.). И, если наблюдаются нарушения на базовом уровне взаимодействия с миром - телесном, - человеку довольно сложно получить доступ к взаимодействию с другими значимыми пространствами его бытия.

Стоит отметить, что телесно-ориентированный подход в помогающих практиках представлен не только психосоматическим коучингом, но и другими направлениями. Так, широко известна телесно-ориентированная психотерапия (как область психотерапии, корректирующая психические состояния посредством влияния на тело и взаимодействие с ним). Кроме того, в последнее время популярен (как среди помогающих практиков, так и среди их клиентов) эмбодимент: особый подход к работе с собой, другими или группой, основанный на внимании к телесности [9]. Пишут об “эмбодимент-подходе в коучинге”, “эмбодимент-инструментах” в работе с той или иной группой клиентов. Специалисты в сфере эмбодимента подчеркивают, что данный термин используется также для указания на своеобразность телесного присутствия (в мире, в физическом пространстве), неповторимость стиля телесных проявлений человека (“эмбодимент того или иного человека”).

Основатель направления невербального коучинга, Стюарт Хеллер [10], базирует свою методику на гипотезе о том, что движения человека в физическом пространстве отражают его движение в пространстве его жизни и судьбы. Телесные ограничения и привычки, таким образом, существенно вли-

яют на жизнь и судьбу человека. На основе теории Хеллера создана международная школа невербального коучинга [6].

Не можем не упомянуть и о теориях психоаналитика, члена Венского кружка, основоположника психосоматики и телесно-ориентированной психотерапии, - Вильгельма Райха [8]. Можно сказать, что все методики психотерапии и коучинга, основанные на теории о том, что *тело неразрывно связано с психикой*, берут начало в теории Райха. «Вряд ли кто-либо другой, кроме Райха, столь последовательно и упорно разрабатывал критические, революционные аспекты теории психоанализа» [12, с.253]. “Уникальный вклад Райха в психологию заключается в том, что он, во-первых, настойчиво и упорно подчеркивал единство тела и разума, во-вторых, в свои психотерапевтические исследования всегда включал проблемы, связанные с человеческим телом, и, в-третьих, разработал концепцию *характерного панциря*. Райх полагал, что к каждому пациенту следует подходить как к целостному организму, эмоциональные проблемы которого можно понять, лишь рассматривая его как цельное существо” [8].

В связи с этим можно процитировать английского писателя Д.Г.Лоуренса: «Жизнь тела — это жизнь ощущений и эмоций. Именно тело ощущает подлинный голод, подлинную радость от созерцания солнца или снега... подлинный гнев, подлинную печаль, подлинную нежность, подлинную теплоту, подлинную страсть, подлинную ненависть, подлинное горе. Все наши эмоции принадлежат телу, а разум лишь осознает их» (Д. Г. Лоуренс, 1955). [11, с.27-41]

Последователь Райха, Александр Лоуэн, в своей работе “Язык тела” [4, с.383] показывает, как и почему понимание своего тела, мышечных движений, привычных жестов, поз, спонтанных движений является ключом к пониманию психологических и физических проблем человека, а также к преодолению этих проблем. Метод психотерапии Лоуэна отходит от традиционного психоанализа в сторону телесно-ориентированного подхода, в котором Лоуэн объединяет психоаналитический подход с работой с телом клиента.

Вспомним также о методе Моше Фильденкрайза, разработавшего двигательную практику, целью которой является развитие человека через работу с собственным телом, его движениями и пластикой, и осознавание себя в процессе этой работы (“соматического обучения (somatic education)”) [5].

Таким образом, мы видим, что психосоматический коучинг как особое направление имеет длительную историю развития и достаточно развитый теоретико-методологический и практический фундамент в виде работ предшественников - специалистов в области телесно-ориентированного подхода. Психосоматический коучинг (и нейропластика как один из его методов), среди прочего, опирается на подход В.Райха, согласно которому, работа с каждым клиентом должна происходить с позиции целостности его существа, где эмоциональные проблемы клиента воспринимаются как взаимосвязанные с его психическими и психологическими проблемами. Иными словами, топос психики клиента не может восприниматься в отрыве от топоса его тела; топос тела влияет на психологическое, духовное, социальное пространства личности.

Подчеркнем, что коучинг, в отличие от психотерапии, направлен не на работу с прошлым, а на работу с будущим. Такой подход к пониманию коучинга разработал П.М.Пискарев в рамках своей теории парадигмального анализа [7]. И та, и другая помогающая практика исходят из настоящего состояния, но психотерапия направлена преимущественно в прошлое (поиск проблем и травм, коренящихся там и влияющих на настоящее и актуальное состояние человека), а коучинг направлен на работу с будущим через работу с актуальным состоянием человека (в том числе - телесным, если речь идет о психосоматическом коучинге). Метод нейропластики также использует этот подход: базируясь на методах работы с телом, с “картой тела” (основной принцип работы с которой - “для управления своим состоянием нужно иметь хорошую связь со своим телом”), человек может управлять своим психическим и телесным состоянием. В ходе практик нейропластики клиент получает ресурсное состояние, из которого возможна эффективная работа с пространством будущего.

Таким образом, мы утверждаем, что работа с топосом будущего (и топосом времени вообще, а также внешним топосом) возможна из состояния выстроенного, консолидированного, актуализированного внутреннего топоса человека. Выше мы писали, что современный человек пребывает в состоянии растождествленности тела и личности, фрагментарном, разобщенном восприятии собственного существования (и собственного топоса). У Курта Левина [3] мы встречаемся с теорией поля, формулой которой является взаимодействие внутренних факторов человека и внешней окружающей среды, производной функцией которого является поведение человека. Человек непрерывно встречается в настоящем с будущим, с изменяющейся внешней окружающей средой.

Выше мы писали, что современный человек нередко воспринимает собственное тело как особую область, неподвластную влиянию сознания человека, а также - как область, влияние на которую не способно привести к серьезным изменениям в других областях его жизни и существа - психике, судьбе, будущем. Мы полагаем, что это не так; более того: изменения в топосе тела человека способны повлечь изменения в топосе его судьбы и личного времени, причем залогом позитивных перемен в судьбе будет именно работа с собственным телом.

Жизнь современного человека полна стрессов, которые приводят к изменениям в области его физиологии: теряется связь мозга с телом, сбивается гормональная система, нарушается менталь-

ное и психическое равновесие, человек не имеет ресурсного состояния для работы с будущим. В процессе психосоматического коучинга (и нейропластики как ведущего его метода) происходит работа со внешним и внутренним топосами человека. Через работу с телом выстраивается внутренний топос человека, не выстроив который, он не может результативно взаимодействовать с внешним топосом. Под результативным взаимодействием с внешним топосом мы понимаем не только взаимодействие с внешним миром во всем многообразии его проявлений и уровней, но и взаимодействие с временным пространством. Пространство времени также можно подразделить на внешнее и внутреннее (так, “индивидуальное время” человека течет по-другому, чем “внешнее время” других людей и мира в целом). Не имея адекватного чувства времени, залог которого - контакт с собственным телом и, в широком смысле, - с собственным внутренним топосом, - человек не может эффективно взаимодействовать с внешним миром.

Человек влияет на мир и окружающих людей, исходя из своего состояния (он находится “под воздействием” своего состояния, его энергетики, и переносит это состояние во внешний мир и коммуникацию). Таким образом, его внешняя реальность выстраивается именно в соответствии с его внутренним состоянием. Иными словами, внешний топос обуславливается качеством и “энергетическим зарядом” внутреннего топоса. “Энергетический заряд” мы понимаем не только в распространенной “эзотерической” трактовке, но наделяем его конкретным физиологическим смыслом: нервная система выполняет функцию передачи нервных импульсов (“энергетических зарядов”) во всем теле и в мозге, и, говоря о “выстраивании внутреннего топоса” на уровне физиологии, мы ведем речь о воздействии физиологии на психологию человека. Кроме того, существует и коммуникативный аспект упомянутого “энергетического воздействия”: так, каждый человек несет определенный “энергетический заряд”, существует в некотором “поле собственной энергетики”. Используя аналогию из области физики (и исходя из мысли о том, что социальное взаимодействие отчасти подобно взаимодействию в физической природе), думаем, что люди могут “отталкиваться” друг от друга или “притягиваться” друг к другу подобно тому, как это происходит с атомами.

Таким образом, мы говорим о взаимосвязи топосов тела и времени, о том, что пространство тела человека, его внутренний топос, существенно влияет на внешние топосы (внешние пространства). Топос тела человека, его состояние, способы и результаты работы (ведущий способ коучинговой работы с топосом тела, рассмотренный в данной статье, - психосоматический коучинг) с ним являются залогом и условием работы с будущим человека; пространство тела человека влияет на пространство реальности будущего. Иными словами, психосоматический коучинг - особое направление коучинга, которое позволяет влиять на будущее клиента через работу с его телом.

Литература.

1. Институт Психологии Творчества Павла Пискарева. - [Электронный Источник]. - Режим доступа: https://www.neurograff.com/
2. Компетенции МАНГо (Международная Ассоциация НейроГештальт). - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://www.iang.pro/kompetencii-maak
3. Курт Левин. Психологическая теория поля. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://psyfactor.org/lib/teoriya-polya-lewina-2.htm
4. Лоуэн А. Язык тела // СПб: Академический Проект, 1997. — 383 с.
5. Материалы о методе Фельденкрайза. - [Электронный источник]. - Режим доступа: http://feldy.ru/
6. Международная школа невербального коучинга. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://www.nonverbalcoaching.ru/
7. Пискарёв П.М. Метамодерн и интегративная методология гуманитарного знания // Международная Академия Психологических Наук, 2019. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://www.piskarev.ru/dissertation
8. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Вильгельм Райх и психосоматика // Теории личности и личностный рост. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/09.php
9. Что такое Эмбодимент? - [Электронный источник]. - Режим доступа: http://www.contactimprovisation.ru/articles/podrobnee.php?nomer=130
10. Heller Stuart. Bring the Body into Your Work for Powerful, Deep and Faster Results. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://embodiedfacilitator.com/
11. Lawrence D. H. Sex, literature and censorship. – London: Heinemann, 1955. – pp. 27-41.
12. Robinson P. The Freudian left. - New York: Harper & Row, 1969. – 253 p.

КОНЦЕПЦИЯ «ПИРАМИДА РАЗВИТИЯ» П.М. ПИСКАРЁВА КАК МОДЕЛЬ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА (ТОПОСА) ЧЕЛОВЕКА

Крупская Надежда Николаевна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

В современных психологических исследованиях широко используются многочисленные вариации понятий жизненного пространства, психологического пространства и других. Все чаще возникают концепции и подходы, использующие пространственную терминологию, иногда достаточно вольно. При этом автор понятия «жизненной пространство» К. Левин [5] в своей теории, именуемой им также динамическая теория, топологическая теория, векторная (годологическая) психология, теория поля, определял жизненное пространство как тотально психологическую среду в силу субъективности отношения к ней, ее восприятия и переживания; как пространство топологическое в математическом смысле, выделял внутри него множество регионов, границ и отношений между ними как внутри личности, так и внутри среды (вне личности), предполагал психологическое включение личности в ее среду и соответствующие пространственные отношения между ними [2, с. 4].

Панюкова Ю.Г., Болаева Г.Б., анализируя психологическую интерпретацию понятий «жизненный мир», «жизненное пространство», «жизненная среда», «многомерное пространство жизни», «психологическое пространство личности», указывают на достаточно количество авторов, результаты теоретических и имперических исследований которых можно обобщить в следующий вывод: «активность субъекта по конструированию смыслов, их иерархизации позволяет рассматривать пространство, в котором разворачивается жизнедеятельность субъекта, как жизненную среду – целостную систему значимых элементов среды жизнедеятельности субъекта (внутренней и внешней), обладающую свойствами многомерности и иерархичности, развивающуюся по принципу дифференциации и складывающуюся при обязательной активности субъекта» [8, с. 2].

Мавлюдов Д. К. анализирует естественно-научные и философские концепции пространства и определяет топос «как отношение, которое позволяет снять противоречие чувственного и сверхчувственного по мере их совместимости» [6, с. 7].

Е.А. Рыбалка рассматривает жизненный путь как проявление жизненного пространства личности и вводит категорию «топос жизненного пути» как «как нормативное поле, определяющее поведенческую и познавательную сторону жизнедеятельности личности в сложившихся пространственных структурах общества» [6, с. 1]. Автор выделяет три аспекта топоса жизненного пути (называя их горизонтами): функциональный (адаптационный), ценностный и темпоральный.

Важность временного аспекта в пространстве человеческой жизни также подчеркивается П.М. Пискарёвым: «Пространство человеческой жизни в широком смысле, взятое как собственно пространственное в единении его с временным, – это также топос человеческой жизни. Топос неразрывен с хроносом; с этой точки зрения можно говорить о единстве топософии и хронософии жизни, говорить о топосе временного пространства» [15, с.11].

Аналогично, В.А. Толочек [18] в эмпирическом исследовании рассматривает феномен «ресурсы» через концепты топос и хронос; А.И. Мусс [7] исследует особенности топоса сознания в когнитивной науке.

Л. Я. Дорфман указывает, что, несмотря на достаточно широкое и частое использование понятия «психологическое пространство», его понимание является «одной из наиболее острых методологических и теоретических проблем психологической науки» [2, с. 1]. В результате анализа теоретических основ и эмпирических исследований в области психологического пространства и пространства Я-концепции автор приходит к выводу, что «данная тема недоопределена и недостаточно осмыслена методологически и теоретически» [2, с. 8]. В последующей работе [3] Л. Я. Дорфман выбирает математическое пространство как прототип исследования психологического пространства и пространства Я-концепции и обосновывает корректность такого выбора.

Л.В. Полубиченко подчеркивает, что «в самых разных областях гуманитарного знания разворачиваются сходные процессы размежевания топологии, трактуемой в математическом смысле как учение о непрерывности и инвариантности абстрактных систем топосов, образующих умозрительные пространства и множества, с одной стороны, и топологии в сугубо конкретном понимании чисто пространственных отношений между объектами в вещном, материальном пространстве – с другой» [16, с.10].

Поэтому, оперируя в данной работе такими понятиями, как пространство и топос, мы стремились быть максимально строгими в использовании этих понятий, не расширять понятийный аппарат без нужды, а в случае необходимости использования этих терминов (которые де-факто введены в психологический дискурс, хотя и недостаточно, на наш взгляд, строго определены), – отображать в поле исследований не только само понятие, но и связанную с ним систему понятий и определений.

В данной работе мы предполагаем использовать термин «топос» и в широком смысле, определенном П.М. Пискарёвым как «учение о месте в широком смысле, в том числе – об «общем месте» в языке и культуре; как теорию о пространстве (в том числе – о пространстве смыслов; о внутреннем и внешнем пространстве человека и социума) и т.д.» [15, с.2], и в большей степени в узком – как «контекст или смысловое поле: контекст речи, контекст коммуникации, контекст бытия» [15, с.2], а также по определению Г.Н. Артамонова как «универсальную мыслительную схему, целостно согласующую круг мыслей по принципам симметрии, соответствия, дополнительности, в границах общей смысловой решетки (горизонтального и вертикального упорядочивания смыслов)» [1, с.2].

Вслед за П.М. Пискарёвым, мы понимаем «топос как контекст» и говорим «о топосе человеческого бытия, о топосе отдельной человеческой жизни, о топосе личности (а также – психологическом топосе личности), смысложизненном топосе и т.д. Мы уверены, что емкость термина «топос» и его потенциальная применимость во множестве предметных областей – главное обоснование необходимости развития самого термина, теории топоса и топософии» [15, с.2], исследуем топос человеческой психики, «находящий выражение, среди прочего, в образе «психологического пространства» («пространства психики») [15, с.12]. «Контекст – вот еще одна точка, где соединяются различные трактовки топоса: как риторического инструмента и «общего места» языка, и как топоса человеческой жизни и истори» [15, с.11].

В качестве предмета данного исследования выступают особенности концепции «Пирамида развития» П.М. Пискарёва в контексте понятий пространство, топос, жизненное пространство, психологическое пространство, топософия. «Пирамида развития» является интегративной моделью (или, иначе сказать, модель интегративной психологии), которая объединяет в себе очень большое количество дисциплин, связанных с изучением человека, его сознания и поведения, его отношений к себе, в обществе и природе, и структурирует понятия и смыслы этих дисциплин, позволяет решать проблемы и находить стратегии окликов на вызовы, возникающие в жизни современного человека» [9]. «Пирамида развития» представляет способ, которым человек организует смыслы, внешнюю и внутреннюю реальность, то есть ментальную реперезентацию жизненного пространства в самом широком смысле.

Мы утверждаем, что концепт «Пирамида развития» П.М. Пискарёва – топософская модель, модель жизненного топоса (пространства) человека. Основанием для этого утверждения служат несколько факторов. Во-первых, пространственный характер модели, обладающей свойствами топологии в строгом математическом смысле, т.е. законами «связности, взаимного положения и следования точек, линий, поверхностей, тел и их частей или их совокупности в пространстве, независимо от отношений мер и величин»[4, с. 98] Во-вторых, структура модели, представляющая собой пространство структурированных контекстов, каждый из которых также является пространством. Иначе, если топос в определенном смысле – это и теория пространств, и синоним понятия «пространство» (по крайней мере, в контексте гуманитарных наук), – можно говорить, что модель «Пирамида развития» – это топос топосов.

Рассмотрим последнее утверждение подробнее.

«Пирамида развития» состоит из семи граней и восьми уровней, каждая грань представляет собой иерархический набор из семи понятий (слов) определенного контекста или смыслового поля, восьмой уровень един для всех и представляет собой драйв – энергию, силу побуждения или стимула, мотив движения, движущую силу, особого состояния души [11]. На текущий момент создано более 40 авторских моделей граней, и это множество продолжает пополняться. Каждое слово, понятие имеет свое место на этой пирамиде, и оно неслучайно. Устройство «Пирамиды развития» позволяет сопоставлять между собой смыслы, понятия определенного контекста по принципу иерархии, соподчинения (вертикаль), а также смыслы из разных контекстов (областей знания) между собой по принципу подобия (горизонталь). Последнее означает, что понятия, расположенные на одном уровне разных граней, обладают некоторым общим качеством или свойством, которое определяет их расположение в структуре и позволяет отнести их к одному и тому же уровню. Одноуровневые понятия различных смысловых полей не синонимичны, но взаимосвязаны и в определенном смысле совпадают по базовому качеству (свойству).

Каждая отдельная грань представляет собой пространство смыслов некоторого контекста. Напомним, что пространство в самом общем смысле отличается от множества наличием в первом некоторого отношения над множеством, т.е. отношения между элементами множества. В данном случае мы используем понятие пространства не метафорически, а буквально, проводя параллели с системой математических понятий. Грань «Пирамиды развития» можем называть пространством (топосом) в силу заданного на множестве элементов отношения иерархии (частный случай отношения порядка). Очевидно, что данное пространство не является метрическим: без ограничения общности можем рассмотреть любую грань, например, «Влияние», и утверждать, что понятие «тело» ниже, соподчинено понятию «закон», понятие «финансы» выше, подчиняет понятие «закон», и так далее, но тезис о наличии расстояния между элементами «тело», «закон» и «финансы» абсурден.

Топос концепции «Пирамида развития» представляет собой множество топосов граней с отношением подобия на нем. Каждая грань имеет идентичную семиуровневую структуру и уже в этом

смысле они подобны, а подобие элементов топоса – значений поля смыслов – определяется их пространственным положением – принадлежностью к определенному уровню. На этом отношении основан принцип амплификации, расширения смыслов как один из важнейших приемов алгоритма работы с моделью «Пирамида развития» в коучинговой и консультационной практике.

Описание и обоснование психологических конструктов, являющихся базисом указанного отношения подобия, выходит за рамки данной статьи и требует отдельного исследования, которое будет представлено нами в последующих публикациях. Однако следует заметить, что выбор структуры модели не случаен, он иллюстрируется центральной гранью «Пирамиды развития», названной автором модели П.М. Пискарёвым «точкой сборки». «В любой Пирамиде есть центральная грань, которая соотнесена с человеком, с его физиологий, с семиуровневым устройством его организма. … она про физический мир и телесность как часть этого физического мира» [11]. «Одним из ключевых начал модели Пирамиды Развития является антропологический принцип» [13, с. 367].

Вертикальная составляющая структуры обусловлена анатомией и физиологией человека, и эти семь уровней, на которые подразделяется топос «Пирамиды развития», – «это просто проекция нашего организма на … реальность, … реальность на самом деле – это просто отражение человека на внешний контекст, и этот внешний контекст устроен точно так же, как мы» [13, с. 368]. Причиной семиуровневости пространства модели согласно концепции «Пирамида развития» П.М. Пискарёва служит наличие у человека эндокринной системы, являющейся управляющей системой организма и состоящей из семи желез, находящихся в иерархических отношениях управления. Именно поэтому «точно такую же иерархию мы можем увидеть в … гуманитарных областях, гуманитарных дисциплинах» [13, с. 368].

Концепция «Пирамида развития» П.М. Пискарёва является моделью жизненного пространства человека, которое традиционно подразделяется на внутреннее и внешнее [10]. Это деление отражено в модели как «левое и правое крыло пирамиды», ось симметрии задается центральной гранью («точкой сборки») [11]. Грани, находящиеся слева от этой оси, обращены наружу и представляют топосы внешней реальности, грани справа обращены внутрь, это – топосы внутренней реальности, т.е. собственно психологическое пространство человека. Можно рассматривать также топосы левого и правого крыла как соответственно пространства внешних и внутренних ресурсов человека. В контекстах левого крыла человек соприкасается с внешним миром, проявляет активность и реализуется в нем (в базовой, или экзистенциальной, пирамиде – одной из пирамид данной концепции – это грани «Герой», «Влияние» и «Коммуникация»), в контекстах правого крыла протекают внутренние психологические процессы (в базовой (экзистенциальной) пирамиде это грани «Сознание», «Творчество» и «Деятельность»). Крайние грани левого и правого крыла, соприкасающиеся друг с другом, – предельные точки внешней и внутренней частей жизни соответственно. Данная топология отображает одновременно целостный и дуальный характер жизненного пространства человека, при этом позволяет не просто противопоставлять внешнее и внутреннее, материальное и идеальное, физическое и психическое и так далее, но и говорить о характере и свойствах взаимосвязи и взаимовлиянии этих составляющих.

В основу семиуровневой иерархии положен сам человек как целостный субъект, и в этом смысле модель «Пирамида развития» является не только топософской моделью человеческого бытия, топосом отдельной человеческой жизни, психики, личности, субъекта, но еще и моделью «топософии тела»: «тело само по себе – вместилище духа, то есть – топос духа, топос психики» [15, с.14].

Таким образом, на множестве элементов топоса «Пирамиды развития», очевидно, заданы два вида отношений – отношение иерархии (частный случай отношения порядка) и отношение подобия, именно поэтому мы можем корректно применять понятие «пространство».

Интересно сопоставить данную модель с теорией метамодерна П.М. Пискарёва [12, 13, 14]. Наличие имманентных и трансцедентных границ между уровнями Пирамиды [10] позволяют взаимнооднозначно отобразить топос грани на пространство окон метамодерна, следовательно, соотнести модель с динамической, темпоральной (хронос) составляющей, и рассматривать концепцию «Пирамида развития» также в качестве модели развития. Однако указанный аспект выходит за рамки данной статьи, поэтому результаты соответствующих исследований будут нами представлены в последующих публикациях.

Отметим, что мы говорим о структуре, о пространственных взаимоотношениях модели, их качествах и свойствах абстрактно, безотносительно содержания. Конкретное содержание, набор понятий каждого из топосов (контекстов) представляет собой логос (слово, смысл, разум, закон). Однако без пространственной характеристики, без пространственной привязки смыслы размываются, потому что смысл каждого понятия включает не только содержание, значение, но и его контекст, т.е. соотнесенность с другими понятиями. Как структурная модель «Пирамида развития» представляет собой топос – место, пространство, и это место для логоса: слов, понятий, смыслов, являющихся содержательной частью модели, восстанавливающей связность смыслов [9]. И пространственная (топос) и содержательная (логос) части данной модели являются неотъемлемыми и взаимодополняющими составляющими рассмотренной нами целостной концепции «Пирамида развития».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что топос и логос концепции «Пирамида развития» П.М. Пискарёва – целостная топософская модель, модель жизненного пространства (топоса) человека. Дальнейшие исследования мы предполагаем посвятить разработке динамической составляющей данной концепции, а также операционализации имплицитных психологических конструктов, определяющих базис вертикальной структуры данного топоса.

Литература.

1. Артамонов А.Г. Логика, топика и системный анализ // Уровень жизни населения регионов России. – 2014. – № 2(192). – С. 149-166
2. Дорфман Л. Я. Психологическое пространство и пространство Я-концепции. Сообщение 1. Общие представления о психологическом пространстве и пространстве Я-концепции // Мир психологии. – №2 (90). – 2017. – С. 124-134
3. Дорфман Л. Я. Психологическое пространство и пространство Я-концепции. Сообщение 2. Математический подход к исследованию субъективного пространства и пространства Я-концепции // Мир психологии. – №1 (93). – 2018. – С. 218-229
4. Колмогоров А. Н., Юшкевич А. П. (ред.). Математика XIX века. Геометрия. Теория аналитических функций. — М.: Наука, 1981. — Т. 2. — С. 98-99.
5. Левин К. Теория поля в социальных науках. – М.: Академ. проект, 2019. – 313 с.
6. Мавлюдов Д. К. Пространство и топос // Аспиранский вестник Поволжья. – 2015. – №3-4. – С. 139 - 145
7. Мусс А. И. Топос сознания в когнитивной науке // Научное мнение. – 2018. – № 2. – С.41-43
8. Панюкова Ю.Г., Болаева Г.Б. Психологическая репрезентация жизненного пространства: понимание и единицы анализа // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 5(49). – С. 28-32
9. Пирамида Развития – инструмент Аналитического коучинга. Введение в концепт модели «Пирамида Развития». Структура. Области применения – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.ipyramid.ru/piramida-razvitiya-instrumen-ak-1
10. Пирамида Развития – инструмент Аналитического коучинга. Научно-методологические основания структуры Пирамиды Развития – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.ipyramid.ru/piramida-razvitiya-instrumen-ak-4
11. Пирамида Развития – инструмент Аналитического коучинга. Структура и основные элементы Пирамиды Развития – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.ipyramid.ru/piramida-razvitiya-instrumen-ak-3
12. Пискарев П.М. К методологии исследования метамодерна: метод квадрантов, холизм, интегративность, системный подход, принцип системности, общая теория систем // История, политология, социология, философия: теоретические и практические аспекты: сб. ст. по матер. XXI-XXII междунар. науч.-практ. конф. № 6-7(15). – Новосибирск: СибАК, 2019. – С. 51-73
13. Пискарев П.М. Метамодерн и интегративная теория гуманитарного знания. – Дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01. («Общая психология»). – Ярославль, 2019. – 461 с.
14. Пискарев П.М. Метамодерн: к постановке проблемы // Актуальные проблемы психологического знания. – №1 (50). – январь-март 2019. – С. 5-18
15. Пискарев П.М. За пределами риторики: топос и топософия. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.piskarev.ru/toposofiya
16. Полубиченко Л.В. Топологическая парадигма гуманитарного знания: миф или реальность? // Вестник московского университета. Серия 19: лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – №4. – С. 102-117
17. Рыбалка Е.А. Топосы жизненного пути личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. т2. – 2008. – №2. – С. 45-49
18. Толочек В. А. Феномен «Ресурсы»: топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов // Известия Саратовского Университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – № 3. – С. 250-2

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Кудратова А.Н. (г. Бухара, Узбекистан)

В настоящее время очень актуальны проблемы выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения и развития одаренных и талантливых детей. Правильное построение взаимоотношений одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способ-

ности. Перед современным учителем стоит основная задача – способствовать развитию каждой личности. Поэтому важно установить уровень способностей и их разнообразие у наших детей, но не менее важно уметь правильно осуществлять их развитие.

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. У одарённых детей чётко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду самопознанию.

В учебном процессе развитие одарённого ребёнка следует рассматривать как развитие его внутреннего деятельностного потенциала, способности быть автором, творцом активным созидателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы её достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности. Вот почему для этой категории детей предпочтительны такие **методы работы** как: исследовательский; частично-поисковый; проблемный; проективный;

Формы работы: классно-урочная (работа в парах, в малых группах), разноуровневые задания, творческие задания; консультирование по возникшей проблеме; дискуссия; игры.

Очень важны:

— предметные олимпиады;
— интеллектуальные марафоны;
— различные конкурсы и викторины;
— словесные игры и забавы;
— проекты по различной тематике;
— ролевые игры;
— индивидуальные творческие задания.

Эти методы и формы дают возможность одарённым учащимся выбрать подходящие формы и виды творческой деятельности. Выявление одаренных детей проводится уже в начальной школе на основе наблюдений, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления и общения с родителями. Учитель уделяет внимание особенностям развития ребенка в познавательной сфере.

В образовательной практике встречаются преимущественно четыре категории одаренных детей: 1) - дети с высокими показателями по специальным тестам интеллекта (интеллектуальная одаренность); 2) дети с высоким уровнем творческих способностей (творческая одаренность); 3) дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.), эту категорию детей, чаще всего, называют талантливыми. 4) дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность).

Академическая одаренность - "умение блестяще усваивать, то есть учиться". При этом типе одаренности имеет место достаточно высокий интеллект, однако на первый план выходят особые способности именно к обучению. Учащиеся этого типа одаренности, прежде всего, умеют учиться. Особенности их познавательной сферы (мышления, памяти, внимания), некоторые особенности их мотивации таковы, что делают учение для них достаточно легким, а в ряде случаев даже приятным. Медалисты, те ученики, которых принято называть гордостью школы, чаще всего принадлежат именно к этому типу одаренности, который нельзя недооценивать. Именно из этих учащихся впоследствии получаются замечательные профессионалы, настоящие мастера своего дела.

Академический вид одаренности имеет свои подвиды: есть учащиеся с широкой способностью к обучению - они легко осваивают любую деятельность, проявляют заметные успехи во всех школьных науках, а есть учащиеся, у которых повышенные способности к усвоению проявляются лишь в одной или нескольких близких областях деятельности (к точным или, например, гуманитарным наукам).

Разница между интеллектуально и академически одаренными детьми заключается в том, что интеллектуалы обязательно самостоятельны в мышлении - критичны, обладают потребностью в понимании и осмыслении мира, способностью самостоятельно выходить на глобальное, философское осмысление сложных интеллектуальных проблем. А академически одаренные школьники — это всегда гении именно учения, это своего рода блестящие профессионалы школьного (а потом и студенческого) труда, великолепные мастера быстрого, прочного и качественного усвоения. Академическая одаренность более адаптивна, их интеллект служит им для приспособления и соответствия требованиям среды. Для академической одаренности значимы интеллектуальные способности, мотивация, креативность.

Используя дифференцированный подход, каждый учитель должен работать над развитием этих качеств. На мой взгляд, для успешного развития способностей одаренных детей условием является подготовка педагогических кадров. Учитель должен быть:

— непременно талантливым, способным к экспериментальной и творческой деятельности;
— профессионально грамотным;

— интеллигентным, нравственным и эрудированным;
— владеть современными педагогическими технологиями;
— психологом, воспитателем и умелым организатором учебно-воспитательного процесса;
— иметь позитивную Я – концепцию, быть целеустремленным, настойчивым, эмоционально стабильным.

При работе с одаренными детьми необходимо уметь:
— обогащать учебные программы, т.е. обновлять и расширять содержание образования;
— стимулировать познавательные способности учащихся;
— работать дифференцированно, осуществлять индивидуальный подход и консультировать учащихся;
— принимать взвешенные психолого-педагогические решения;
— анализировать свою учебно-воспитательную деятельность и всего класса;
— отбирать и готовить материалы для коллективных творческих дел.

Ошибочно мнение, что ребенок, опережающий сверстников по уровню интеллекта, не будет встречать трудностей в учебе и в жизни — напротив, таких детей ожидают немалые сложности и дома, и в школе. У одаренного ребенка много социально - психологических проблем: в сфере общения и поведения, а также во внутриличностном состоянии. Одаренность может вписываться органично в жизнедеятельность, а может породить множество социально-психологических и внутриличностных противоречий. Поэтому на современном этапе очень остро стоит вопрос о выявлении и психологическом сопровождении одаренных детей.

Особое место в работе с одаренными детьми занимают консультации с их родителями. Поскольку одаренный ребенок всегда требует к себе неординарного подхода, на консультациях с родителями, как правило, вначале выясняются причины конфликта, затем путь к взаимопониманию и выработке конструктивных способов взаимодействия родителей со своими детьми.

В заключении следует отметить, что сегодня психологическая служба является необходимым компонентом системы образования. Забота психолога о психологическом здоровье одаренных детей предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой. Перспективы развития психологической службы в образовании связаны с более глубоким использованием психологических знаний в процессе обучения и воспитания одарённых детей.

Литература.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект,2010.-623с.
2. Психологическая служба школы /Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1995.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Кудратуллаева Р.Б, Тургунова Г.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Основным способом передачи информации между людьми является общение, а информация, как известно, - самый важный ресурс. Развитие технологий приводит к изменениям не только во внешней среде, но и в коммуникации между людьми. С появлением Интернета появился дополнительное пространство для общения, который имеет определенные особенности, поэтому актуальным является вопрос рассмотрения особенностей общения в виртуальном мире.

Сейчас нам трудно представить общение без использования сети Интернет. Интернет-технологии — это детища современности, они приобретают абсолютную степень свободы и творят еще одну сферу человеческой жизнедеятельности - виртуальную реальность.

Информационная сфера в эпоху постмодернизма выступает системообразующим фактором жизни современного человека:

• информация и знания приобретают признаки основной преобразовательной силы общества;
• доминирование средств массовой информации и их продуктов в формировании картины мира, предназначенной для широких масс населения (З.Бауман);

• темпы циклов обновления технологического обеспечения и развивающих технологий (и в частности - информационно-коммуникативных) в различных сферах социальной жизни значительно превосходят темпы смены поколений (Г.-Х.Б.Дамбаева);

• условием успеха личности является непрерывное образование и способность к мобильной переквалификации;

• качество жизни человека зависит от умений и навыков своевременного нахождения, быстрой обработки, адекватного восприятия и использования новой информации при решении актуальных задач;

• Интернет выступает как глобальный интегратор сегментирования локальных групп, выпавших из общей иерархии общества (И.В.Крилова) . [1]

Специфическими признаками виртуального коммуникативного пространства и опосредованной компьютером межличностного взаимодействия в научном сообществе признаются такие, как социальность, «бытиевость», анонимность, «карнавализация» взаимодействия, эмоциональная насыщенность, доступность, отсутствие телесности, трансформация пространственных и временных координат.

Современный наш Интернет и система коммуникаций - сравнительно новые сферы деятельности человека, что стремительно распространяются. Интернет, что когда-то был загадочным способом связи и общения ученых и исследователей, сейчас затрагивает любую человеческую деятельность, которую только можно представить - от покупок до секса, от академических исследований до уличной революции. Мы используем его для того, чтобы оставаться на связи с друзьями и сотрудниками, ищем выгодные приобретения (покупки), проводим исследования, обмениваемся информацией, встречаемся с незнакомцами. Развитие Интернета оказался таким бурным, что исследователи не успели посмотреть на эту среду общения и проанализировать его систематически как новую среду обитания, которая может потенциально влиять на наше поведение. Интернет — это то место, где люди действуют и взаимодействуют, иногда очень странно и непривычно для наблюдателя из «реального мира». Иногда эффекты такого общения очень положительные, но иногда мы делаем вещи, которые никогда бы не позволили себе в другом окружении и о которых позже пожалеем. Опираясь только на заголовки из популярных «желтых» газет, у человека, который никогда не имел опыта общения онлайн, может сформироваться впечатление, что Интернет перенаселен людьми с психическими расстройствами, безумными идеями и непонятными мотивами, и «нормальные» люди должны относиться к такой среде очень осторожно. В то же время десятилетия исследований человеческой деятельности и поведения в различных ситуациях показывают, как незначительные изменения в окружении могут заставить этих «нормальных» людей вести себя довольно необычно и даже шокирующее. Хотя мы можем думать о себе как о добросердечных, здравомыслящих, уверенных в себе или щедрых, мы обычно недооцениваем влияние ситуации на наше поведение. Люди, которые оценивают себя на 10 баллов из 10 по шкале «благоразумия», могут легко потерять это благоразумие в некоторых ситуациях. Человек, который считает себя добросердечным и в реальной жизни относится к людям по-доброму, может легко взорваться агрессией в пылком Интернет-споре. Психологические исследования напоминают нам, что окружение, в котором действуют люди, может влиять и действительно влияет на их поведение. При определенных обстоятельствах почти каждый человек будет делать те вещи и поступки, которые до того считал бы для себя совершенно не свойственными. Исследование об актуальном онлайн-поведении все еще недостаточны, хотя эта тема привлекает внимание исследователей из многих наук и междисциплинарных областей.

Важно изучить психологическую природу Интернет-общение как компьютерно-опосредованного. В связи с этим исследователи во многих областях науки, в частности психологической, еще только приступают к изучению природы и сути Интернета как формы коммуникации. М.Морис и К.Оген[1] указывают, что исследователи массовых коммуникаций пересмотрели свои взгляды на проблему коммуникационных Интернет-технологий, в частности в связи с развитием Интернета в отдельных его частях и отраслях. Эти последние связаны с активностью людей, для которых Интернет - это хобби, учащихся и студентов, а также исследователей и ученых. Выступая в роли неформального средства общения, доступного пару десятилетий назад лишь узкому кругу специалистов, Интернет не привлекал внимания психологов. Позже его появление как «высоких технологий» не привлекло внимания большинства ученых-гуманитариев и исследователей в области социальных наук. Иными словами, научное сообщество очень медленно начало осознавать, что Интернет стал за менее чем четыре десятка лет центральной частью системы массовой коммуникации.

Вместе с тем несмотря на то, что изучение компьютерно-опосредованных коммуникаций проводится уже более 30 лет, в некоторых дисциплинах, в частности в психолого-педагогических, использование полученных научных данных стало актуальным только сейчас. Такие дисциплинарные различия в течение долгого времени препятствовали тому, чтобы ученые осознали широкий коммуника-

[1] Morris M. The internet as mass medium / Morris M., Ogan C. // Journal of Computer-Mediated Communication, 1 (4), 1996. – http://cwis.usc.edu/dept/annenberg/vol1/issue4/morris.html.

ционный процесс в терминологии различных научных школ, парадигм и подходов. Например, в психологии актуальны множество работ в разнородных областях психологической науки, касающихся межличностного общения, которое понимается широко - начиная от дискуссий по поводу роли невербальных актов коммуникации в социальной психологии до неудач в общении в созависимых отношениях, которыми занимается семейная и консультативная психология. Но все-таки следует отметить, что традиционная психология уделяет меньше внимания опосредованному общению.

В связи с этим исследователи во многих областях науки, в частности психологической, еще только приступают к изучению природы и сути Интернета как формы коммуникации (А. Байм, В. Барнс, К. Витти, К. Джоинсон, А.Е. Жичкина, О.Карр, Л.Ф. Компанцева, А.М. Орлов, Д. Постемес, Г. Рейпс и др.). По мере того, как большинство коммуникаций, которые являются ключевыми в нашем ежедневном существовании, становятся опосредованными, как в случае с широким распространением и применением Интернета, природа этого опосредования должна быть изучена подробнее. М.Морис и К.Оген указывают: «С новыми технологиями демаркационная линия между различными контекстами начинает исчезать. И неясно, есть модели, основанные на традиционных масс-медиа или контекстах непосредственного общения, до сих пор адекватными»[1].

Литература.

1. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. - Дубна, 2002. - 212 с.
2. Снелл Н. Освой самостоятельно Интернет за 24 часа / Н. Снелл. – М., 2000. - 256 с.
3. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум – М.: Когито-Центр, 2006. – 367 с.

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА

Кузиева З.Е.
(г.Навои, Узбекистан)

Одна из наиболее сложных проблем психологии связана с выявлением механизмов творческой деятельности. Это, прежде всего, обусловлено сложностью проблемы самой деятельности, которая усугубляется еще и тем, что это проблема комплексная, предмет не только психологии, но и других областей науки. Характерным для этой проблемы является противопоставление труда и творчества. Кажется, что они абсолютно противоположны. Источником противопоставления становится мотивация, а точнее эмоции, которые являются следствием этих разных процессов. Следующий важный момент, который обычно отмечают, основываясь, главным образом, на описаниях творческого процесса самими творческими личностями, – связь творческих решений с неосознаваемыми явлениями. При этом отмечается, что творческий акт выходит за пределы индивидуального сознания.

В психологии определились два подхода к объяснению творческого поиска: один опирается на представление о традиционном бессознательном (даже в виде подсознания), другой выделяет особую область неосознаваемых процессов – надсознание или сверхсознание. Все, кто занимается процессами творчества, идет ли речь о представителях науки, изучающих этот процесс, или об анализе авторами собственного творчества, не отрицают наличия в творческом процессе таких этапов, когда создатель не осознает не только самого процесса рождения нового, но и тот факт, что решение творческой задачи продолжается.

Однако и в этом случае нужно иметь в виду, что оценить яркость представлений довольно затруднительно. Есть специальные методики, направленные на субъективные измерения яркости (четкости) представлений (методика Шиана, например), но есть много оснований предполагать, что за одной и той же численной оценкой у разных испытуемых могут скрываться в действительности образы, значительно различающиеся по этой характеристике. Так и в описании творческой деятельности мы полагаемся на свидетельства самого автора, но едва ли кто-либо из них сможет более полно, чем в приведенном отрывке описать, что представляет собой это целостное ви́дение всех *до* и *после.* Этот образ не может быть предметом самоанализа; вероятно, более строгие методы дали бы более обнадеживающую картину.

Однако яркость вторичных образов в процессе творчества не самый главный вопрос. Важнее выяснить какие же собственно *бессознательные* процессы делают возможным акт творчества. Хотя

[1] Morris M. The internet as mass medium / Morris M., Ogan C. // Journal of Computer-Mediated Communication, 1 (4), 1996. –
http://cwis.usc.edu/dept/annenberg/vol1/issue4/morris.html

по видимости сходство между образами воображения, которые могут возникнуть у каждого человека, и образами, о которых говорят и пишут сами творцы: поэты, писатели, ученые – имеется, но сходство это поверхностное. Это сходство по происхождению: образы представлений возникли и развивались как средство, расширяющее возможности человека по сравнению с актуальным восприятием.

П.П. Блонский провел многочисленные серии экспериментов, в которых эта закономерность была выявлена в полной мере. В одной из таких серий испытуемой, спокойно лежащей на диване, экспериментатор показывал при обычном дневном освещении ряд предметов на расстоянии полутора метров. В каждом эксперименте из серии был показан один из следующих предметов: длинная сиреневая коробка, ножницы, светлые часы с серым циферблатом на сером браслете, счеты и полярный пейзаж (голубое море, желтый берег со снегами).

Вот как анализирует результаты одного из экспериментов сам П.П. Блонский: «Обратимся к опыту 3: серый металлический ободок со свешивающимся серым браслетом трансформируется в серый полукруг, серп с ручкой, полураскрытые полосы, полукруги, серые мячи, но из опыта 1 прорывается лиловая полоса, а опыт 2 подкрепляет и усиливает металлические образы данного опыта (металлический плуг, серая лошадь, стальная чешуя рыбы)». В этих экспериментах ясно выступили важные характеристики вторичных образов. Это, во-первых, сходство их по какой-то одной характеристике: сиреневый цвет, металлический блеск, вытянутая форма и т.п. Вторая важная черта этих образов – это их динамичность, Блонский здесь вводит очень характерный термин – трансформация. Образы превращаются в другие образы и, в конце концов, разрушаются, исчезают. Они, по отчетам испытуемых, редко стереоскопичны, часто бесцветные, похожи на картины, а скорее на фотографию не вполне в фокусе: одни части ярче, другие вообще неясны. Важна еще одна закономерность: движение, напряжение испытуемого препятствует возникновению образов и оно же является причиной исчезновения, разрушения образа. П.П. Блонский считает, что, по существу, речь идет все-таки о персеверации, так как суть этого процесса заключается в том, что исходный образ сохраняется, хотя бы и до неузнаваемости изменившийся». Испытуемые говорили также о мультипликации: образы округлялись, расширялись, становились «более горизонтальными». Иногда мультипликация была совсем простая: исходный образ «множился себе подобными». Все эти черты имеют определенное сходство с приемами, описанными в классической психологии. Но они сами по себе не содержат никакого зачатка творческого процесса открытия нового.

Еще раз следует отметить важную особенность протекания этих образов: движение, напряжение их разрушает, образы по выражению Блонского постигает «исход в темноту». Каким образом можно сочетать это с тем напряжением, в котором обычно по многочисленным описаниям находится человек, решающий творческую задачу? А вот здесь, возможно, ключ к решению этой задачи. Оказывается, для реинтеграции (достраивания образа до целого на основе какой-то части) как раз и необходимо, чтобы ясной оставалась только эта часть образа, а в целом он потемнел, разрушился. Именно этот момент, судя по результатам экспериментов, становится началом рождения нового образа. П.П. Блонский подчеркивает еще одно важное условие: сильное эмоциональное возбуждение при восприятии оригинала «делает нашу светочувствительную пленку пленкой лучшего качества в отношении отображения».

Условия поиска творческого решения описаны достаточно подробно еще Гельмгольцем. Главная причина возникновения трудностей в решении этой проблемы все-таки в смешении разных уровней бессознательного: можно было бы их разграничить как непроизвольное бессознательное и непроизвольное, или досознательное и послесознательное. Обычно этого не делают, даже в концепциях творческого мышления, аналогичных предложенной В.Н. Пушкиным. Но, как явствует из анализа самоотчетов творческих личностей, такое разграничение необходимо.

Понятие надсознание ввел М.Г Ярошевский. Возникновение подобного понятия считается связанным с именем К.С. Станиславского – он говорил о сверхсознании. Позднее проблему надсознания рассматривал П.В. Симонов. Предложение Станиславского особенно примечательно: он говорит о сознательном возбуждении бессознательного с целью создания сверхсознательного. По содержанию понятия сверхсознание Станиславского и надсознание Симонова отличаются от того, как понимал надсознание Ярошевский. По-видимому, это взгляд на одно и то же явление с разных сторон.

Механизм действия надсознания заключается в присвоении индивидуальным сознанием коллективного знания, синтезе целого из разрозненных частей. Отличие от эволюционного, постепенного продвижения вперед заключается в том, что речь идет не о знаниях, синтезированных в данной области науки, искусства.

Появление новых идей связывают обычно с тенденциями развития науки или искусства. Это, конечно, так, но не позволяет объяснить, почему только отдельные представители науки или искусства являются к ним чувствительными (хотя надо сказать, в известной мере это массовое явление – в науке нередко несколько человек одновременно приходят к некоторому открытию, в искусстве возникают новые направления).

И, наконец, еще более важное положение. Хотя в последние годы и утвердилась точка зрения, в соответствии с которой процессы возникновения нового решения протекают в бессознательном, это

положение должно быть подвергнуто сомнению. Гарри Уэллс писал, что на самом деле никакого «закоулка» в психике человека нет: психическое исчезает вместе с физиологическими механизмами, его обеспечивающими. Как только эти процессы угасают, психическое прекращает свое существование. Этот вопрос, безусловно, требует своего осмысления. Возможно, в недалеком будущем наше представление о творчестве претерпит значительные изменения. Название бессознательное для определенной области нахождения нового решения окажется весьма условным. Мы должны будем объяснить, что значит «психическое продолжает свое существование», выйдя из поля сознания, не метафорически, а на уровне психологических, а затем и физиологических механизмов.

Литература.

1. Блонский П.П. Память и мышление. - СПб, 2001.
2. Вильчек В.М. Алгоритмы истории. - М., 2009.
3. Гельмгольц Г. Речь, произнесенная при получении медали им. Грефе // Хрестоматия по общей психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. - М., 2001.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб, 2000.
5. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. - М., 2000.
6. Уэллс Г. Крах психоанализа. От Фрейда к Фромму. - М., 2008.

ГИПНОЗ В БОРЬБЕ С ЛИШНИМ ВЕСОМ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ПЕРЕЕДАНИЕМ

Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)
Кузнецов Д.В. (г.Москва, Россия)

Сегодня много людей независимо от возраста и пола успешно избавляются от лишнего веса с помощью модных диет и упражнений, но большинство при этом снова набирают вес за короткий промежуток времени после завершения. Все знают, что есть сотни способов и, о которых рассказывают в средствах массовой информации, их список бесконечен. Однако, вес практически всегда возвращается через некоторое время. [1]

Придерживаться сильно ограничивающей диеты несколько недель или месяцев может быть очень трудно независимо от того, насколько человек мотивирован. Большинство диет требует ограничения числа калорий, которые часто приводят к голоданиям в течение дня. Другие диеты требуют, чтобы ели только определенные продукты, которые могут сильно надоесть после короткого периода времени. Неудивительно, что так мало людей добиваются длительных положительных результатов, когда выбирают похудение с помощью диет и упражнений без соответствующей поддержки гипнотерапией. [1,2]

Однако, реальность ситуации такова, что сами программы и диеты для снижения веса являются наибольшей проблемой. Они не могут принести желаемых результатов не из-за недостатка усилий или силы воли, а из-за того, что они не устраняют причину проблемы.

Диеты часто не дают длительных результатов, потому что люди полагаются исключительно на решимость и силу воли. Сила воли - это то, что проявляется сознательно. Когда человек пытается использовать силу воли, он принимает сознательное решение управлять поведением. К сожалению, часто в основе поведения, в том числе и в отношении еды, лежат эмоциональные движущие силы, которые подсознательно стимулируют поведение. Таким образом, при помощи силы воли человек пытается изменить свое поведение (например, переедание) на сознательном уровне, в то время как необходимо работать с подсознанием. Сила воли просто не работает в таких случаях для большинства людей.

Кроме того, многие диеты и программы по снижению веса заставляют людей испытывать чувство голода в течение значительной части дня. Но это прямо противоречит естественным потребностям и тому, как человек должен жить. На самом деле, если начать изучение диет, то можно обнаружить, что они предназначены как раз для того, чтобы набирать вес. Подобно тому, как животные в естественной природе испытывают потребность в пище, когда они голодны, люди реагируют таким же образом. И вполне естественно, что они начинают искать еду, когда чувствуют голод.

Проблема всех диет в том, что они никогда не работают с основной причиной лишнего веса. Мы знаем, что для похудения необходимо изменить пищевое поведение, что легче сказать, чем сделать. Однако, работая с подсознанием, гипнотерапия помогает устранить причину переедания и дает возможность контролировать свой вес в долгосрочной перспективе. [3]

Если прием пищи обеспечивает человека достаточным количеством питательных веществ для удовлетворения его энергетических потребностей, то он не будет чувствовать себя голодным все

остальное время. А любая программа по снижению веса держит человека в прямо противоположном и неестественном состоянии голода. Именно поэтому диеты обречены на провал, независимо от того, как много у человека силы воли. Это одна из самых распространенных причин, почему люди не могут похудеть. Такое состояние слишком сложно поддерживать, и оно вне сомнения наносит серьёзный вред здоровью. Тело в любом случае будет бороться с чувством голода, которое оно испытывает.

Для большинства здоровых людей еда — это то, что необходимо исключительно для получения энергии и сил. Эмоции в таком случае, как правило, не задействованы, и эти люди останавливают прием пищи сразу, когда утоляют голод, не испытывая необходимости или желания переедать. Для других это совсем не так. Они едят, когда возникают эмоции, чтобы успокоить, отвлечься или, даже, наказать самих себя.

Использование еды для повышения своего эмоционального комфорта или для самонаказания становится все более распространенным явлением. [4]

Таким образом, в какой-то момент жизни еда приобретает контроль над человеком, заставляя его изменить свое отношение к ней. Это может произойти из-за проблем в его детстве, предвзятого представления о красоте или других психологических факторов. [5]

Для таких людей употребление определенных продуктов способствует выработке гормонов хорошего настроения и заставляет чувствовать себя безопасно, комфортно или уютно. [4]

Однако не стоит забывать, что еда не предназначена для того, чтобы кого-либо утешать, успокаивать или поднимать настроение. Она необходима для того, чтобы поддерживать тело в хорошей физической форме и в здоровом состоянии. Употребление еды для того, чтобы справиться с эмоциями часто связано с чувством вины или ненависти к себе, которые затем могут вызвать еще большее желание есть.

Вопреки распространенному мнению, чтобы страдать от нарушений пищевого поведения, не обязательно иметь лишний или недостаточный вес. Многие люди с совершенно нормальным весом постоянно думают о еде: избегают полноценного приема пищи и постоянно перекусывают в течение дня, голодают или употребляют только диетические продукты, а затем переедают или пытаются сидеть на диете.

Вместо того, чтобы использовать еду как способ справиться со своими эмоциями, всегда можно найти другой способ справиться с ситуацией, который менее вреден, и изменить образ мышления, чтобы употреблять еду только в моменты, когда действительность ощущается чувство голода.

Некоторые люди также переедают в качестве самонаказания. Думая, что недостаточно хороши, или злясь на себя, они удовлетворяют желание причинить себе вред с помощью чрезмерного употребления пищи.

Гипноз для похудения и снижения веса может быть очень эффективным, потому что воздействует на бессознательное. То, где могут произойти существенные изменения. Но гипноз для похудения или коррекции веса будет самым эффективным методом, при двух условиях: высококвалифицированный гипнотерапевт и мотивированный клиент. Важно, чтобы человек был мотивирован похудеть.

Во время гипноза сознательный ум подавляется, а подсознание активируется. Это идеальное средство достижения желаемых целей путем программирования подсознания на работу в сотрудничестве с сознанием. При этом только положительные идеи, которые вы услышите, могут остаться надолго после гипноза. Это может помочь перепрограммировать поведение, удалить негативные мысли или эмоции, а также изменить ваши привычки в еде.

Клиенты достигают больших успехов в контроле над своим весом с помощью гипноза и устраняют основную причину увеличения веса. [2] При этом многие из них страдали от заниженной самооценки, пережили потерю или травму, поэтому и пытались найти утешение в еде.

Гипнотерапевты используют позитивные внушения, чтобы помочь человеку достичь идеального веса, обычно используя визуализацию, где он может увидеть, что выглядит стройнее, чувствует себя лучше и здоровее.

Литература.

1. Bolocofsky David N., Spinler Dwayne, Coulthard-Morris Linda: Effectiveness of hypnosis as an adjunct to behavioral weight management. - Journal of Clinical Psychology, 41 (1), 1985 - 35-41.
2. Cochrane, Gordon: Friesen, J.: Hypnotherapy in weight loss treatment. - Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 1986 - 489-492.
3. Kirsch, Irving: Hypnotic enhancement of cognitive-behavioral weight loss treatments - another meta-reanalysis. - Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64 (3), 1996 - 517-519.
4. Adriaanse Marieke, Ridder Denise, Evers Catharine: Emotional eating: Eating when emotional or emotional about eating? - Psychology & health, 26, 2010 - 23-39.
5. Snoek HM, van Strien T, Janssens JM, Engels RC: Emotional, external, restrained eating and overweight in Dutch adolescents. - Scandinavian Journal of Psychology, 48 (1), 2007 - 23-32.

СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Кулатова С.
(г.Карши, Узбекистан)

После становления нашей страны независимой, стало необходимо изучать уникальное духовное наследие наших великих предков, нашу духовную жизнь, основанную на нашей тысячелетней истории и культуре, и восстанавливать все наши национальные традиции и обычаи. У всех граждан нашей страны есть чувство идентичности, национальной гордости, гордости прошлым, реализации славных целей светлого будущего. И растет их уверенность в настоящем и будущем.

Особенно, образование молодых людей как здоровых и разносторонне развитых людей очень важно сегодня, и у всех дисциплин, включая психологию, есть ряд важных задач.

Сегодняшние дни движение в современном информационном пространстве настолько интенсивно, настолько быстро, что невозможно игнорировать тот факт, что это событие произошло далеко от нас и не имеет к нам никакого отношения. Особенно сегодня, в результате развития быстрых информационных и коммуникационных технологий, происходит глобализация между различными народами и нациями мира, и все человечество, включая наш народ, живет под различными идеологическими угрозами. В то же время мы не должны забывать, что наряду с политической глобализацией существует также социокультурная глобализация, которая представляется в процессе науки, культуры, образовании и этики. Как отметил Первый Президент нашей страны И.А. Каримов в своей книге «Высокая духовность - непобедимая сила», если в такой ситуации у человека нет собственного независимого мнения, жизненных и национальных ценностей своего народа, здравого мировоззрения и сильной воли, то ему невозможно противостоять угрозам, иногда явным или скрытым.

Поэтому предотвращение влияния этих злых сил, укрепление национального духовного и идеологического иммунитета в сознании нашей молодежи является одной из самых насущных задач для всех нас, живущих в этой стране. Общеизвестно, что современные молодые люди амбициозны, быстро усваивают новости, быстро получают любую информацию и интересуются многими вещами. Вот почему мы должны быть в состоянии адекватно защитить молодых людей от информации, распространяемой для различных целей из различных источников. Для этого важно развивать у несовершеннолетних иммунитет против различных вредных течений, что представляет собой процесс, состоящий из нескольких последовательных действий и этапов. Поскольку психологический иммунитет является важным компонентом личного благополучия, каждый несовершеннолетний должен знать о вредном воздействии информации, источниках и потоках, которые ее распространяют, чтобы иметь возможность контролировать их в своем собственном сознании и, таким образом, развивать иммунитет.

В связи с этим идеи, традиции и ценности, унаследованные от наших предков, служат неиссякаемым источником образования для несовершеннолетних в духе борьбы с массовой культурой. Национальная культура и ценности нашего народа направлены на содействие благости, что особенно важно в воспитании национальной гордости, самосознания, солидарности, сотрудничества и солидарности среди членов общества.

Национальная культура и ценности нашего народа направлены на содействие благости, что особенно важно в воспитании национальной гордости, самосознания, солидарности, сотрудничества и солидарности среди членов общества. Поэтому в нашей стране серьезное внимание уделяется дальнейшему развитию национальной культуры и ценностей, духовно-нравственному воспитанию молодежи и повышению ее идейного иммунитета. В связи с этим, конечно, в нашей стране предпринимаются ряд организационных, образовательных, духовных и материальных мер, но приток таких продуктов в нашу жизнь все еще не прекращается.

Это создает важные проблемы перед ответственностью культурного и научного сообщества. В частности, для пропаганды нашего национального духовенства среди молодежи, воспитание их в духе патриотизма, формирование духовного иммунитета против различных информационных атак из-за рубежа, для организации значимого досуга, воспитания гармоничного и здорового поколения , организация различных спортивных соревнований, фестивалей, соревнований, встреч и круглых столов являются наиболее важными из этих задач. Мы знаем, что идея является основой любой культуры. Человеческий разум генерирует различные мысли, идеи и взгляды в процессе восприятия реальности.

Но любая мысль или точка зрения, идеи и взгляды, которые создают мышление, не могут быть идеей. Только самые сильные, самые влиятельные мысли могут быть идеями. Разница между идеями и обычными мыслями заключается в том, что, хотя они появляются в уме, они поглощаются внутренними слоями человеческой психики. В этом смысле в условиях современной быстроразвиваю-

щейся глобализации эффективная и надежная защита сознания молодых людей от различных вредных идей и влияний, распространяющихся через Интернет, становится все более важной, поскольку идеи являются явлением, побуждающим общество и его членов предпринимать определенные действия. Это требует от учителей, духовных защитников и родителей быть более бдительными и бдительными, а также расширять сферу деятельности для укрепления идеологического иммунитета молодого поколения. Это требует от учителей, духовных пропагандистов и родителей быть более бдительными , а также расширять сферу деятельности для укрепления идеологического иммунитета молодого поколения.

Сегодня национальные и религиозные ценности играют важную роль в нашей общественной жизни, и эти факторы играют важную роль в обеспечении информационной и психологической безопасности нашей молодежи.

Нет необходимости объяснять, что одним из величайших духовных благословений независимости является наша священная религия, и все наши национальные ценности связаны с этой религией. Ислам для нас является источником веры, морали, религии и просвещения, а вера человека, который наслаждается этим, становится идолом. Наша священная религия всегда призывала людей к самоуправлению, приумножению их хороших качеств и избавлению от их плохих, и на протяжении веков она побуждала людей объединяться для достижения величайших целей. Из истории известно, что проникновение ислама в жизнь народов нашего региона, его ценности заняли место в сознании людей, положили начало новому этапу становления и развития индивидуальной духовности. С самого начала он служил благородному делу развития общества, мышления и духовности людей, воспитанию духовно- зрелых людей, которые будут объективно служить этому обществу. Сегодня, в наряду с национальными ценностями, религиозные ценности стали неотъемлемой частью нашей духовной и просветительской жизни.

Известно, что Коран, являющийся основой исламских учений, является великим сокровищем мировой культуры, священной книгой мусульман, в которую входят богословие, религиозные верования, гуманность, примирение, предотвращение конфликтов между ними и установление справедливости между ними. Основным источником исламских учений после Корана является хадис, который также включает в себя человеческие качества, необходимые для совершенства, такие как доброта, щедрость, открытость, доброта к родителям, старейшинам и родственникам, а также забота о родине, чествуя работу и профессию, честность, чистоту, дружбу, благородство, сострадание, смирение, честность и добросовестность. Кроме того, в нем отражены учения о том, что следует воздерживаться от зла и стремиться к добру, и все они основаны на наставлениях, данных в Коране, и служат главным критерием для формирования совершенного человека. Поэтому одна из важнейших задач сегодня - воспитывать наших детей на основе сущности нашей священной религии, ее гуманистических идей, формировать в них здоровое отношение к религии.

Из вышесказанного ясно, что использование наших национальных ценностей, в том числе религиозных ценностей, которые являются его частью, имеет важное значение для решения проблем, связанных с несовершеннолетними на местах. В нашем специальном исследовании мы провели эксперименты на 100 старшеклассниках в школе №7 в Карши, чтобы проверить эти научные гипотезы на основе практических материалов.

Результаты этого эксперимента показывают, что несовершеннолетних спрашивают: «Как вы относитесь к национальным и религиозным ценностям?» На вопрос, большинство из них ответили положительно: «Я считаю, что это положительно и важно», «Я рассматриваю только преимущества».

Отсюда следует, что изучение источников развития человеческой духовности, нравственности, культуры, основных источников, составляющих основу их развития - Священного Корана и хадисов - имеет важное значение для интеллектуального и нравственного развития подрастающего поколения. Сегодня в процессе глобализации растет приток различных явлений из одной страны в другую, в том числе феномен «массовой культуры» в западном обществе, которое пытается применить свое бесчеловечное содержание к моральным нормам Востока.

Так что же молодые люди подразумевают под «популярной культурой»? Чтобы найти ответ на этот вопрос, что вы подразумеваете под «популярной культурой»? и мы получили следующие результаты.

Анализ результатов показывает, что 41% респондентов описали элементы культуры, пришедшей из-за рубежа, четверть каждого респондента описали все, что связано с современным узбекским образом жизни, 29% - культуру, противоречащую национальным ценностям, и только 4% - культуру, пропагандирующую безнравственность.

Сорок пять процентов опрошенных решительно осудили «популярную культуру», 27 процентов оценили ее негативно, 18 процентов сказали, что ее игнорировали, а 10 процентов сказали, что трудно ответить. Это означает, что 28% респондентов еще не до конца понимают, что эта проблема является очень опасной для нации. Это означает, что мы должны уделять особое внимание образованию молодых людей и продолжать совершенствовать нашу работу с ними.

Поэтому именно в это время важно дать молодым людям правильное направление в жизни, обогатить их мышление, воспитать их и воспитать в них как людей с независимыми мыслями, с сильной волей на основе универсальных ценностей.

Сегодня молодежь нашей страны должна признать, что главными целями и почетными задачами являются установление принципов демократии, взаимного уважения и сотрудничества и совместная борьба против любых разрушительных идей и идеологий, угрожающих безопасности.

Каждый, кто живет в этой стране, должен понимать свою идентичность, нашу богатую историю и высокую культуру, наследие наших великих предков, сознательно думать о быстро меняющихся реалиях современной жизни и жить с чувством принадлежности ко всем изменениям в нашей стране. Чтобы успешно выполнить эти обязанности:

во-первых, формирование отношения граждан, особенно несовершеннолетних, к внешним угрозам;

во-вторых, необходимо улучшить знания и аналитические навыки граждан, чтобы они могли отличать белое от черного;

в-третьих, доведение информационного потока в потоке информации до уровня, когда люди будут более восприимчивыми и заслуживающими доверия, что отвечает интересам общества и государства, приведет к резкому снижению воздействия негативной информации на общественное сознание;

в-четвертых, очень важно устранить нехватку информации в обществе, а также повысить доверие наших людей, особенно молодежи, к национальным средствам массовой информации;

в-пятых, необходимо предоставить квалифицированные кадры в области управления информацией и технологиями.

Литература.

1. Каримов И.А. Высокая духовность - непобедимая сила. - Ташкент: Узбекистан, 2008. -176 с.
2. Лисичкин В.А. Третья мировая информационно–психологическая война. - Москва: “Bookap”, -246 с.
3. Аверинцев С. Тоталитаризм-ложный ответ на реальные вопросы. - Москва: Родина, 2002. –219 с.
4. Грачёв Г. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологической защиты. – Москва: Изд-во РГНФ. 2003. – 223 с.
5. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – Москва: Изд-во МГУ. 1997. –344 с.

РОСТ ПОДРОСКОВОЙ АГРЕССИИ НА ФОНЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПАНДЕМИИ В УЗБЕКИСТАНЕ

Кулиев Ё.К. (г.Бухара, Узбекистан)

На сегодняшний день на фоне распространения пандемии в Узбекистане, паническое настроение населения при восприятии реальной ситуации резко усилилось, нанося вред психическому здоровью подрастающего молодого поколения.

Особенно отмечается всплеск распространения агрессивности среди школьников подростков. Враждебные действия несовершеннолетних зачастую нацелены или на конкретного ребенка или группу с целью показать свою силу, превосходство или вседозволенность. Подростковая агрессия как форма подросткового кризиса – этап взросления. Этап освоения и узнавания себя: Кто я? Где мое место? Какую роль я играю? Насколько я могу справляться с кризисами? Как я выхожу из конфликтов? И проявления подростковой агрессии встречаются и в семье, в школе при общении со взрослыми, и в кругу сверстников, в подростковой среде. Подросток переживает гормональную перестройку, взрыв, который неизбежно сказывается на его поведении. Однажды это происходит: милого малыша подменили, был ласковым котенком, превратился в колючего дикобраза. Там, где была тихая гавань, уже зияет огромная пропасть: с одной стороны подросток, с другой – родители. Попытки докричаться друг до друга делают эту пропасть глубже. У одних детей период подростковой агрессии приходится на 12 лет, у других проявляется в 14-15, у третьих затягивается до 17. Но он наступает неизбежно в подростковом возрасте. И лучше быть к нему готовым.

Несовершеннолетние, которые ощущают себя не любимыми, не принятыми социумом, все чаще показывают аморальное поведение через способ воссоздания своего внутреннего мира и внутренней боли. Пытаясь избавиться или сбросить внутренний негатив, подростки выражают противоречия через агрессивное поведение, нацеленное на унижение слабых. В период ограничения внутрен-

них потребностей скапливается напряжение внутри подрастающего ребенка. Не умея справляться с внутренним перенапряжением, подросток разряжается при помощи агрессивного поведения.

За детьми, ведущими себя враждебно, закрепляется ярлык «трудный подросток». Нередко они изолированы от группы, окружающих мало беспокоит, что испытывает внутри детская личность, ей пророчат негативное будущее. Такая реакция способствует развитию у них агрессивности и своеволия. Если подросток не имеет психологических отклонений, то с его агрессивным поведением, можно еще справиться при помощи взаимодействия родителей, учителей, психолога.

Обсуждая вопрос о детерминации развития личности ребёнка семейно обусловленными факторами, необходимо развести понятия дисфункциональной («неблагополучной») и функциональной («здоровой») семьи.

Все успехи и неудачи в воспитании подростка связаны с четырьмя основными психологическими явлениями:

— это чувства и мысли человека по отношению к самому себе (самооценка);

— это способы, с помощью которых люди передают друг другу различную информацию, делятся переживаниями и соображениями (способы коммуникации);

— это правила, которых придерживаются и которым следуют люди в своей жизни (некоторая совокупность - семейная система);

— это методы, с помощью которых семья осуществляет свои связи с другими социальными институтами.

Здесь мы подходим к понятию родительского отношения (родительской позиции) как детерминанте развития ребёнка. Детско-родительские отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений. Они характеризуются: сильной эмоциональной зависимостью как для родителей, так и для подростка; имеет место амбивалентность в отношениях родителя и ребёнка (например, родитель должен, с одной стороны, уберечь подростка от опасности, а с другой стороны, дать ребёнку опыт самостоятельности во взаимодействиях с внешним миром).

Отсутствие родительской заботы возникает как естественный результат при разделённом проживании с ребёнком, но, кроме того, оно часто существует в виде скрытой депривации, когда ребёнок живет в семье, но мать (или отец) не ухаживает за ним, грубо обращается, эмоционально отвергает. Всё это сказывается на ребёнке в виде общих нарушении психического развития. Нередко эти нарушения необратимы.

Разные стили обращения с ребёнком с первых дней его жизни формируют те или иные особенности его психики и поведения.

Можно выделит четыре родительские установки и соответствующие им типы поведения: «принятие и любовь», «явное отвержение», «излишняя требовательность», «чрезмерная опека». Между поведением родителей и поведением подростков прослеживается определённая зависимость: «принятие и любовь» порождают в подростке чувство безопасности и способствуют нормальному развитию личности, «явное отвержение» ведёт к агрессивности и эмоциональному недоразвитию. Изучение подростков с аномалиями развития и делинквентным поведением также подтверждает решающую роль воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребёнка, в том числе и аномальных. Достаточно продолжительное пагубное влияние среды в виде семейной дисгармонии и неправильного воспитания способствует развитию личности подростка по психопатическому или невротическому типу.

Изучение зависимости между стилем семейного воспитания и агрессивным поведением подростков сосредоточилось на характере и строгости наказаний и на контроле родителей их поведения. Учёными было выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающимся агрессивным поведением.

Особо стоит остановиться на наказаниях: исследователи отмечают, что попытки свести агрессию на нет, или хотя бы контролировать её проявление с помощью суровых наказаний, фактически являются подкреплением и могут потворствовать агрессивному поведению. Проблема наказания и его роли в снижении уровня агрессивности является одной из самых противоречивых в области исследования агрессивного поведения человека. Использование физических наказаний как средства воспитания детей скрывает в себе ряд специфических опасностей.

Во-первых, родители, наказывающие подростков, фактически могут оказаться для тех примером агрессивности. Во-вторых, дети, которых слишком часто наказывают, будут стремиться избегать родителей или оказывать им сопротивление. В-третьих, если наказание слишком возбуждает и расстраивает детей, они могут забыть причину, породившую подобные действия. И потому дети, изменившие своё поведение в результате столь сильного внешнего воздействия, скорее всего не будут придерживаться норм, которые им пытаются привить. То есть они повинуются только до тех пор, пока за их поведением наблюдают. Наказание заставляет скрывать внешние проявления нежелательного поведения, но не устраняет его.

Следует отметить, что агрессию подростка нужно принять, но не игнорировать. В первом случае взрослые болезненно реагируют на проявления подростковой агрессии. Всплывают шаблоны, кото-

рые усугубляют конфликт. «Мал на мать кричать!» «Посмотрите, умный нашелся!» «Уматывай! Потом на коленях обратно приползешь!» «Ты меня в могилу загонишь, неблагодарный!» Протест ведет к протесту – и так по кругу. Во втором случае родители начинают игнорировать проявления подростковой агрессии. Из лучших, конечно, побуждений. «Все мы такими были!» «Он это перерастет, с возрастом пройдет» «Перебесится». Однако, поведение подростка – это просьба о помощи, которую он не может выразить иначе. Если полностью игнорировать его поведение, рискуете сломать хрупкую самооценку ребенка: «я никчемный, меня здесь никто не понимает». Если он не научится преодолевать конфликты сейчас, в подростковом возрасте, дальше это сделать сложнее.

В ходе проявления подростковой агрессивности родителям нужно найти золотую середину: не игнорировать, но и не реагировать слишком бурно на деструктивное поведение ребенка. На агрессию не стоит отвечать агрессией. Когда ваш ребенок был маленьким, вам говорили, как важно быть для него другом, наставником, опорой. Сейчас ничего не изменилось.

В связи со стилями семейного воспитания, А. Бандура отмечает, что у ребёнка непоследовательные наказания ассоциируются с агрессией. Родители, которые грозятся наказать, но не осуществляют свои угрозы на практике, по сути дела, учат подростка игнорировать их самих. Наказание окажется наиболее эффективным, если его будут применять последовательно, то есть за одно и то же нарушение всегда будет назначаться одна и та же санкция; нельзя один раз наказать за проступок, а в другой раз - проигнорировать подобное поведение. И, наконец, любое наказание требует разъяснения, оно должно занимать определённую нишу в системе эмоциональных отношений между родителями и ребёнком.

В исследованиях взаимосвязи семейного воспитания и асоциальной агрессии подростков А. Бандурой и Р. Уолтерсом отмечается, что существенным условием развития агрессии является фрустрация, возникшая при отсутствии родительской любви и при постоянном применении наказания со стороны одного или обоих родителей. Также они выделяют несогласованность родительских требований как условие развития агрессии.

Учитывая факт сильного влияния социальной ситуации на характер взаимоотношений в семье и, соответственно, на стиль воспитания и развития ребёнка, можно предположить возрастание напряженности детско-родительского взаимодействия в современном мире. Не могут не оказывать влияния на характер детско-родительского взаимодействия такие социальные особенности современной семьи, как высокая степень профессиональной занятости женщин, в связи с чем число взрослых, которые могли бы взять на себя обязанности по воспитанию ребёнка падает; рост количества разводов, а следовательно, детей, воспитывающихся без отца; низкий материальный уровень семьи, хотя проблемы возникают и в обеспеченных семьях; высокая поглощённость родителей работой, приводящая к дефициту общения, а также насыщенность достижениями цивилизации, что тоже усугубляет изоляцию между поколениями.

Проявления агрессивного поведения наиболее в подростковом возрасте объясняется наличием ряда причин:

- в подростковом возрасте уже сформированы основные свойства личности, которые к этому времени отличаются достаточной степенью устойчивости, в число данных свойств входит и оказывающая влияние на соответствующих форм у подростка;

- эмоциональная чувствительность и психо-эмоциональная неуравновешенность, подростковому возрасту, определяет характер импульсивных в состав входят и агрессивные;

- именно в этом проявление агрессии в вербальной и физической форме считается наиболее успешной формой разрешения конфликтов, которое признается в среде сверстников и приобретает для подростка высокую значимость.

К четырнадцатилетнему возрасту в поведении подростка начинает преобладать вербальная форма агрессии и негативизм, а выраженность физической агрессии постепенно снижается. Если для поведения подростка характерна высокая интенсивность агрессивных проявлений, отмечается преобладание в поведении физических форм агрессии, то можно говорить о социальной дезадаптации личности, нарушении процесса социализации в целом. При этом высокая интенсивность агрессивных проявлений может быть обусловлена рядом факторов. Факторы можно разбить на три категории: личностные факторы (темперамент, конституционные и характерологические свойства личности), семейные факторы (недостаток, либо неэффективность родительского воспитания, чрезмерный контроль со стороны родителей, конфликтные взаимоотношения родителей, применении в отношении детей жестоких форм воспитания, невыполнение родительских обязанностей), факторы социального окружения вне семьи (социальное отвержение, присоединение к отрицательной группе сверстников, социальная депривация, иллюстрация насилия в средствах массовой информации).

Большее влияние также на увеличение интенсивности агрессивных проявлений оказывают следующие факторы: социальное неблагополучие, включающее в себя плохие внутрисемейные взаимоотношения; отсутствие одного или двух родителей; алкоголизм и конфликтность в семье; применение авторитарных методов воспитания с элементами насилия; негативное влияние на подростка девиантных групп. Данные факторы редко встречаются по отдельности, чаще всего повышенная агрессив-

ность подростка обусловлена многими факторами, которые тесно взаимосвязаны между собой, определяя тем самым индивидуальные черты в характере проявления агрессии со стороны подростка.

Следует отметить, что агрессивность подростков – это, с одной стороны, поведение личности, с другой стороны – социальная проблема. Анализ причин, лежащих в основе разнообразных форм агрессивного поведения подростков необходим для разработки мер по их профилактике.

В ходе изучения трудов ученых по проблеме подростковой агрессии в качестве советов родителям можно отметит следующее:

1. Бороться с подростковым агрессией – не совсем верное в данном случае слово, но родители употребляют именно его. Бороться надо не с ребенком. Это не война. Подростковый период – сложное время для всей семьи. Время, когда над собой нужно, прежде всего, работать родителям. Научиться не отвечать криком на крик подростка, найти в себе внутренние ресурсы оставаться спокойными и мудрыми. Так вам удастся корректировать и поведение ребенка.

2. Позвольте подростку решать быть самостоятельным, проявлять инициативу. Не диктуйте, как поступить, а спросите, чем вы можете помочь. Сделайте так, чтобы в семье уровень агрессии был максимально низким.

3. Хорошо, если у подростка будет увлечение, хобби. Например, спорт или другие физические занятия, которые направляют энергию подростка в мирное русло. Хвалите его за достижения и старание, поддерживайте. Даже если вам занятие кажется пустяковым.

4. Поговорите с подростком о его жизненных целях. Только не через нотации, пусть это будет доверительная беседа. Расскажите, каким подростком были вы: отличная терапия – признать «ты и я: мы с тобой одной крови».

5. Выстраивайте доверительные отношения. В семьях, где вопрос доверия не стоит, уровень агрессии будет ниже. Ребенку не придется обращать на себя внимание экстремальными способами.

6. Часто агрессивным поведением подросток мстит родителям. Не спешите говорить: «Мы идеальные родители, плохого ему не сделали!». Так вы отрицаете право ребенка на его внутренний мир. Попробуйте ответить: за что? Если ответите честно, поймете, как помочь ребенку справиться.

Заключая, можно обобщить, что для душевного состояния детей чрезвычайно важно, чувствуют ли они в семье, что их любят, значимы ли они для родителей или нет, как они относятся к родителям. Детей учат любить прежде всего родители. Если ребёнок окружён постоянной любовью вне зависимости от того, какой он в данный момент, то такие проявления родительской любви вызывают ощущения ценности собственного «Я».

Литература.

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. - М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 512 с.
2. Буянов М. И. Ребёнок из неблагополучной семьи. - М.: Просвещение, 1988. - 207 с.
3. Варга А. Я., Хамитова И. Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Журнал практической психологии и психоанализа. - 2004. - № 1. - С. 25-36.
4. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. - СПб., 1994. -160 с.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 1994. - 447 с.
6. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
7. Ениколопов С. Н., Ерофеева Л. В., Соковня И. И. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков. - М.: Просвещение, 2002. 158 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

Каюмов И.Ф., Жураев М.Б. (г.Бухара, Узбекистан)

Широкое распространение в практике диагностики музыкальных способностей получило положение о решающей роли музыкального слуха, чувства ритма, а также музыкальной памяти для успехов в музыкальной деятельности. Существенный вклад в понимание сущности музыкальных способностей внес Б. М. Теплов в книге «Психология музыкальных способностей» (1947). Современные представления о музыкальных способностях представлены в работах Ю. А. Цагарелли (1989), А. А. Бочкарева (1997) и др.

При разработке методов диагностики музыкальных способностей и качеств мы опирались на принцип нормативности в психодиагностике.

В последнее время разработкой нормативности психического и личностного развития активно занимается коллектив под руководством К. М. Гуревича. В качестве критерия ими используется так называемый «социально-психологический норматив» (СПН). СПН определяется как система требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. Чтобы не быть отторгнутым от существующей вне его общности, человек должен овладеть теми требованиями, которые к нему предъявляются, причем этот процесс является активным – каждый стремится занять определенное место в социуме и сознательно осуществляет этот процесс (1995).

Следует отметить, что о нормативности умственного развития писал Л. С. Выготский, который отмечал: «…для динамики умственного развития в школе и для продвижения ребенка в школьном обучении определяющей является не столько сама по себе величина IQ, т. е. уровень развития на сегодняшний день, сколько отношение уровня подготовки и развития ребенка к уровню требований, которые предъявляются школой. Эту последнюю величину – уровень требований, предъявляемых школой, предложили в педологии называть сейчас идеальным умственным возрастом» (1990, с. 404).

Таким образом, разработка принципов нормативности психодиагностики предусматривает:

1) отказ от статистической нормы и введение содержательных критериев оценки результатов тестирования. В тестах используется не балл, который получает испытуемый и который характеризует его место в выборке, а конкретная область содержания. Главная задача теста – установить, что индивид умеет делать, а не его место в выборке;

2) включение в тест совершенно определенного содержания, например разделов учебных дисциплин или их циклов, что требует специальной теоретической проработки проблемы единства содержания и форм мышления;

3) проведение коррекционной работы по результатам тестирования;

4) усовершенствование имеющихся и создание новых тестов обучаемости, основанных на идее «зоны ближайшего развития»;

5) создание компьютерных вариантов методик, позволяющих прослеживать процессуальную сторону выполнения тестовых заданий, скрытую от психолога при обычном тестировании, и помогающих выявлять индивидуальные особенности мышления;

6) усовершенствование способов качественной оценки тестовых результатов, соблюдение их приоритета над количественными (Борисова, 1997).

Социально-психологический норматив мы рассматриваем, применительно к деятельности музыканта-исполнителя, как систему требований, предъявляемых деятельностью музыканта-исполнителя к развитию музыкальных способностей и качеств, как начинающего музыканта, так и профессионала.

Социально-психологический норматив реализуется в совокупности заданий, составляющих тест. Сам тест в полном его объеме и является таким нормативом. В качестве критерия оценки выступает показатель, отражающий степень близости результатов к нормативу. В частности, для групповых количественных данных сотрудниками К. М. Гуревича была разработана следующая схема.

Для анализа данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как 100% ное выполнение всего теста, все испытуемые подразделяются по результатам тестирования на 5 подгрупп:

1) наиболее успешные – 10%;
2) близкие к успешным – 20%;
3) средние по успешности – 40%;
4) малоуспешные – 20%;
5) наименее успешные – 10%.

Хорошо развитый музыкальный слух как способность является важной составляющей как профессионала-музыканта, так и рядового слушателя. Музыканту-исполнителю музыкальный слух помогает в исполнительской деятельности, рядовому слушателю – лучше понимать музыку и, в частности, классические произведения. Полноценное восприятие музыки не может состояться без хорошо развитого музыкального слуха.

Правильное понимание структуры музыкального слуха позволяет определить и адекватные методы его диагностики и развития.

Психологическая диагностика музыкального слуха строится на принципе сравнения между собой отдельно ритмических и мелодических рисунков, штриховых и динамических особенностей, интервалов и аккордов. При этом используется сходный музыкальный материал и для диагностики и для развития музыкального слуха (Сулейманов, 2003).

Хорошо развитый музыкальный слух обусловливает успешность в чтении с листа, подборе по слуху, что является основой для различных форм музыкально-исполнительской деятельности, таких как аккомпанирование, импровизация, сольное исполнительство, игра в оркестре, а также восприятие музыки.

Диагностике подлежали следующие способности. Это музыкально-ритмическая способность – способность воспринимать ритмический рисунок, метрические пульсации и темповые соотношения, т. е. временные характеристики музыкальной информации. Это мелодический слух как способность к

восприятию одноголосной ладоокрашенной мелодии (включает в себя и ладовый слух). Это гармонический слух – способность к восприятию созвучий и гармонических последовательностей. Динамический музыкальный слух – способность воспринимать динамические изменения силы звука в музыке. И наконец, способность воспринимать штрихи.

Как показывает практика, диагностика музыкального слуха позволяет более эффективно строить процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся и студентов музыкальных заведений.

Литература:

1. Борисова Е. М. Современные тенденции развития психодиагностики // Прикладная психодиагностика. – М. 1997. С. 64–71.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Изд-во ИП РАН, 1997.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1990. Психологическая диагностика детей и подростков. – М., 1995.
4. Сулейманов Р.Ф. Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха: Учеб. пособие. Казань: Изд-во «Таглимат» Института экономики, управления и права, 2003.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М., 1947.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Дис. … канд. психол. наук. – Л., 1989.

МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ: МНОГОУРОВНЕВОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Мажидов Шухрат Муртазаевич
(г. Навои, Узбекистан)

Мышление (англ. – thinking; немец. – denkens; франц. – pensee), в общем виде, определяется как процесс обобщённого отражения действительности, возникший из чувственного познания на основе практической деятельности человека.

Будучи сложным социально-историческим феноменом, мышление изучается многими науками:

философией (в плане анализа соотношения субъективного и объективного в мышлении, чувственного и рационального, эмпирического и теоретического и др.);

логикой (наукой о формах, правилах и операциях мышления);

кибернетикой (в связи с задачами технического моделирования мыслительных операций в форме «искусственного интеллекта»);

психологией (изучающей мышление как актуальную деятельность субъекта, мотивированную потребностями и направленную на цели, которые имеют личностную значимость);

языкознанием (в плане соотношения мышления и языка);

эстетикой (анализирующей мышление в процессе созидания и восприятия художественных ценностей);

науковедением (изучающим историю, теорию и практику научного познания);

нейрофизиологией (имеющей дело с мозговым субстратом и физиологическими механизмами мышления);

психопатологией (вскрывающей различные виды нарушений нормальных функций мышления);

этологией (рассматривающей предпосылки и особенности развития мышления в животном мире).

В последнее время повышенный интерес философов, эстетиков, музыковедов, педагогов вызывают проблемы развития музыкального мышления. Естественно, что эта проблема многоаспектна и при её рассмотрении исследователи также опираются на данные разных наук.

Общефилософский уровень рассматривает музыкальное мышление как один из видов художественного мышления. По современным философским представлениям «мышление определяется как высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существующих связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий». [6, 382 – 383].

Музыкальным материалом является не просто природный звук, а звук художественно осмысленный и соответствующим образом преобразованный в чувственно-образный материал музыкального отражения. Поэтому – музыкальное мышление как деятельность представляет собой процесс преобразования звуковой реальности в художественно-образную. Такое понимание музыкального мыш-

ления полностью согласуется с известным положением философии о сущности мышления, развивающегося в связи с языком и на базе практической (в данном случае музыкальной) деятельности.

Эстетический уровень. Многие работы по эстетике основаны преимущественно на анализе художественного, в том числе музыкального творчества, как основного материала при изучении законов эстетического освоения мира, эстетического идеала, творческих методов. Мышление является неотъемлемым компонентом человеческой деятельности, её идеальным планом. Отсюда и музыкальное мышление, как мышление художественное, является процессом творческим, поскольку музыка, как и другие виды искусства, является разновидностью эстетической деятельности, имеющей творческий характер. При этом, довольно часто, понятие «музыкальное мышление» отождествляется с композиторским, как наиболее творческим, продуктивным видом, ответственным за создание новой музыки. Слушательское же мышление выступает как более пассивный – репродуктивный вид, связанный с мыслительными актами, обслуживающими восприятие уже существующей музыки. Общим объектом мышления композитора, исполнителя и слушателя является музыкальное произведение. Вместе с тем особенности деятельности каждого из участников музыкальной коммуникации связаны с выделением в этом объекте специфических предметов. Так мышление композитора концентрируется на задаче создания, на основе своих музыкально-образных представлений, нотного текста музыкального произведения, мышление исполнителя – на задаче звукового воплощения этого текста, а мышление слушателя обращено к образным представлениям, продуцируемым музыкальным звучанием. Более того, произведения искусства «могут быть восприняты только в том случае, если законы, по которым совершается музыкальное восприятие, соответствуют законам музыкального продуцирования. Иными словами, музыка может существовать только при условии, если в какой-то очень важной части законы музыкального творчества и музыкального восприятия будут совпадать…». [1, 90].

Музыка, в своих культурно-исторических образцах, представляет нам уникальную возможность оживить в процессе исполнения и восприятия «окаменевшее время» прошлого и вновь сделать его длящимся и эстетически переживаемым. Это обусловлено тем, что восприятие музыкальных произведений предшествующих эпох идёт через интонации, жанры, стили, характерные для культуры того времени.

Важнейшей общехудожественной категорией является интонация. Интонация неотделима от социума, она является специфическим образом отражённым аспектом идейно-мировоззренческой сущности конкретной социальной эпохи. Именно через интонацию художник способен отражать действительность. Интонация несёт в себе информационные качества, поскольку передаёт слушателю результаты отражения. Таким образом, интонация представляет собой обобщение художественной ценности каждой исторической эпохи.

Одной из ключевых, при осмыслении музыкального искусства в процессе музыкального мышления является категория «жанр». «Музыкальный жанр – ось связи музыкального искусства с самой реальной действительностью; музыкальный жанр – устойчиво повторяющийся тип музыки, закрепляющийся в общественном сознании…». Категория «жанр» становится одной из ключевых, при осмыслении музыкального искусства в процессе музыкального мышления.

В контексте данного раздела необходимо понимание значения понятия «стиль». Согласно теории В. Медушевского «стиль – это своеобразие, присущее музыке определённого исторического периода, национальной композиторской школы, творчеству отдельных композиторов. Соответственно говорят о стиле историческом, национальном, индивидуальном». [3,108].

В качестве главной детерминанты музыкального стиля исследователи называют характер творческой личности, её эмоциональные черты, особенности творческого мышления композитора, «духовное видение мира». В то же время подчёркивается и значимость социально-исторического, национального, жанрового и др. факторов стилеобразования. Для постижения стиля, в процессе музыкального мышления, актуальными становятся такие понятия как «интонационный запас», «чувство стиля», «стилевая настройка».

Музыкальные стили связаны со стилями других искусств (живопись, литература). Ощущение таких связей также обогащает понимание музыки.

Логический уровень. Музыкальное мышление подразумевает осмысление логики организации различных звуковых структур от простейших до сложных, умение оперировать музыкальным материалом, находить сходство и различие, анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязи.

Осмысление логической организации звуковой ткани, с одной стороны, и переживание выразительной сущности музыкального художественного образа, с другой, создают в своём синтезе музыкальное мышление в полном смысле этого понятия. Мышление в таком случае представляет собой отражение в сознании субъекта музыкальной деятельности музыкального образа, понимаемого как совокупность рационального и эмоционального. Только сплав этих двух основных функций музыкального мышления делают художественно полноценным процесс музыкально-мыслительной деятельности.

Социологический уровень подчеркивает социальную природу музыкального мышления. «Все формы музыкального мышления осуществляются на базе особого «языка», который отличается и от обычного словесного (вербального), и от языка математических или логических формул, и от «языка

изображений». Это – «музыкальный язык»... Музыкальный язык (как и язык вербальный) – продукт общества».

У разных народов и в разные эпохи мы встречаем наряду со сходными закономерностями музыкального мышления и весьма различные, специфические для отдельных культур. И это естественно, поскольку каждая эпоха создает свою систему музыкального мышления, и каждая музыкальная культура порождает свой музыкальный язык. Музыкальный язык формирует музыкальное сознание в процессе общения с музыкой в данной социальной среде.

Психологический уровень. Исследование художественных произведений позволяет психологам [2; 4; 5] судить о законах мышления, взаимодействии «логической» и «эмоциональной» сфер, абстрактных и образных представлений и ассоциаций, воображения, интуиции и т.д. Поэтому музыкальное мышление, – по мнению музыкальных психологов Л.Бочкарёва, В.Петрушина, Б.Теплова, и мы разделяем их точку зрения, – есть ни что иное, как переосмысление и обобщение жизненных впечатлений, отражение в сознании человека музыкального образа, представляющего собой единство эмоционального и рационального.

Также исследователями этого уровня выделяется три вида мышления: композиторское, исполнительское и слушательское. При этом *слушатель* будет оперировать в процессе своего музыкального восприятия представлениями о звуках, интонациях и гармониях, игра которых пробуждает в нём различные чувства, воспоминания, образы. Здесь мы сталкиваемся с примером наглядно-образного мышления.

Исполнитель, имеющий дело с музыкальным инструментом, будет осмысливать звуки музыки в процессе собственных практических действий, находя наилучшие способы исполнения предлагаемого ему нотного текста. Так, если у человека при осмыслении музыки преобладают психомоторные, двигательные реакции, то это говорит о преобладании наглядно-действенного вида музыкального мышления.

Наконец, *композитор*, желая передать свои жизненные впечатления в звуках музыки, будет осмысливать их, используя закономерности музыкальной логики, раскрывающейся в гармонии и музыкальной форме. В этом проявляется абстрактно-логическое мышление.

Педагогический уровень. Известный педагог В. Сухомлинский утверждал, что «музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание Человека». Исходя из его слов цель, и смысл педагогики в целом и музыкальной педагогики в частности в настоящее время обозначились отчётливо: это формирование и развитие личности ребёнка. Формируя личность, мы развиваем её интеллект, её индивидуальные способности, формируем её сознание как регулятор поведения и развиваем мышление, формируя ядро личности – её самосознание.

Формируя музыкальное мышление, мы вводим человека в мир искусства потому, что это мир, который, в отличие от мира науки, содержит в себе духовные, нравственные ценности: это ИСТИНА, КРАСОТА, ДОБРО, как величайшая самоценность. Следовательно, открывая перед человеком мир искусства, мы помогаем ему пройти путь познания самого себя и мира, в котором он живёт. При данном подходе, художественное мышление и как разновидность его – музыкальное мышление – это процесс самопознания и проявления духовной красоты личности на пути творческого осмысления и преобразования жизни и искусства. Л.В.Горюнова, анализируя содержание музыкальных занятий в школе, подчёркивает необходимость понимания его как единой совместной художественно-творческой деятельности учителя и учеников, направленной на познание мира и себя, на самосозидание, на раскрытие нравственно-эстетической сущности искусства, на присвоение общечеловеческих ценностей.

Таким образом, из сказанного выше, можно сделать выводы о том, что *музыкальное мышление* – разновидность мышления художественного, представляет собой особый вид художественного отражения действительности, состоящий в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании и преобразовании субъектом этой действительности, творческом созидании, передаче и восприятии музыкально-звуковых образов. Специфика музыкального мышления определяется интонационной и образной природой, духовным содержанием музыкального искусства и активным самовыражением личности в процессе музыкальной деятельности.

Анализ различных подходов в изучении мышления с точки зрения нашего исследования, привёл нас к выделению трёх важнейших аспектов развития музыкального мышления младших школьников: это объём, связь и творчество.

Литература.

1. Арановский М. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления / Сост. М.Г.Арановский. – М.: Музыка, 1974.
2. Бочкарёв Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1997.
3. Медушевский В. Музыковедение // Спутник учителя музыки / Сост. Т.В.Челышева. – М.: Просвещение, 1993.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.

5. Тельчарова Р. Музыкально-эстетическая культура и марксистская концепция личности. – М.: Прометей, 1989.
6. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Сов. Энц., 1994. – Т.3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Максименко С.Д., Гурова О.В. (г. Киев, Украина)

На рубеже эпох, человечество вступило в новый, сложный и неоднозначный период, который характеризуется постоянными кризисами разного содержания и степени глубины, связанными в том числе с человеческим фактором, отношениями между государствами и людьми, глубинным непониманием друг друга. Современные гибридные и информационные войны, общественно-экономические кризисы выводят на первый план социально-психологические и психологические проблемы, также обусловливают чрезвычайно высокую значимость психологической науки, ее решающую роль в благополучном развитии государства и общества.

Соответственно, психологическая наука Украины сейчас обеспечивает осуществление фундаментальных и прикладных исследований, направленных на удовлетворение актуальных запросов общества, образования, управления, промышленности и безопасности государства, научно-психологическое осмысление реалий и вызовов современности, трансформационных процессов в обществе и образовании, укрепление связи исследований с образовательной практикой.

Важным направлением работы современных психологов является психологическое сопровождение образовательных процессов на всех уровнях. Особое внимание при этом сосредоточено на проблемах развития личности. В частности, на основе разработанной в Институте психологии имени Г.С. Костюка концепции психического развития личности, определены требования к психологическому сопровождению непрерывного образования и алгоритм его внедрения на всех уровнях образовательного процесса. Разработаны критерии личностного развития, определения направления развития, субъектной готовности к деятельности, создана программа мониторинга психологических проблем процесса развития личности.

Как убедительно показал В. С. Арсеньев [1], в педагогическом процессе цели развития творчества (выражения, опредмечивания) и традиционные задачи обучения и воспитания – является антиномичными. Педагогическая система, как отражение системы государственной, имеет целью, прежде всего, адаптировать детей к имеющимся социальным условиям жизни. Этим достигается органическое приспособление ребенка к социальной действительности, но при этом блокируется творческое начало. Решение этой дилеммы, развитие креативности детей и взрослых остается глобальной проблемой современного мирового образования.

В этом смысле неинституализированное образование становится важным условием личностного развития, реализуясь в нескольких сферах: личностный аспект (развитие собственной личности, интуиции, личностных качеств); аксиологический аспект (становление системы ценностей); когнитивный аспект (приобретение новых знаний о человеке, культуре, о самом себе); деятельностно-творческий аспект (непосредственно деятельность, самореализацию).

Неинституализированное образование определяется как организованная и стабильная образовательная деятельность, хотя звучит как та, что вроде бы не имеет рамок, границ и правил. Они есть. Но строятся в контексте индивидуального развития личности. Неформальное и информальное образование происходит как внутри, так и снаружи образовательных учреждений и обслуживает людей всех возрастов. В зависимости от контекста страны она может включать образовательные программы взрослых, начальное образование, внешкольное образование детей и тому подобное.

Разграничение формального и неформального образования в основном осуществляется административными методами. Формальное образование связана со школами и учебными заведениями; неформальное - с общественными группами и другими организациями; а информальное образование окружает человека повсюду - во взаимодействии с друзьями, семьей, коллегами по работе и тому подобное.

В процессе неинституализированного обучения человек сам управляет развитием своего индивидуального образовательного пространства. В таком случае образование человека превращается в более целенаправленную систему, в зависимости от ее актуальных потребностей, а самореализация и развитие личности средствами неинституализированного образования приобретает актуальность.

Правдиво то утверждение, что перспектива жизненного пути и осознание способов ее достижения делает действия человека уверенными, целенаправленными, питает их энергией. Отсутствие

жизненной перспективы или ее потеря могут вызвать состояние фрустрации, то есть нарушение планов, уныние, безнадежность, отчаяние [5].

В этом смысле важно рассматривать проблему индивидуального подхода к ученикам как важную составляющую методики учебно-воспитательной работы учителя. Выдающийся украинский психолог, академик Г.С. Костюк сформулировал стратегическое направление психологического осмысления этой проблемы в аспекте, который приобретает особое значение в реалиях современных психологических характеристик мирового образовательного пространства, с его особым вниманием к фундаментальным психологическим основам непрерывного образования. Г.С. Костюк уделял большое внимание проблемам индивидуальных особенностей психики и их значению в обеспечении педагогического процесса, подчеркивая, что общие закономерности возрастного развития личности находят свою конкретизацию в ее индивидуальных особенностях; поэтому значение последних существенно важно теоретически и практически [2; 3].

Сейчас мы находим продуктивные пути исследования особенностей индивидуальных сценариев самообразования и саморазвития человека в трудах выдающегося украинского психолога, который подчеркивал, что внимание к индивидуальным способам работы с учебным материалом позволяет направлять усилия ученика на формирование стратегий деятельности, что поможет в дальнейшем усваивать учебное содержание и организовывать собственное индивидуальное образовательное пространство.

Обозначенные идеи требуют современного психологического осмысления в контексте изменения социальных форм обучения.

Среди современных мировых тенденций, успешно реализованных в украинской психологической науке, следует упомянуть также проблему образования на протяжении всей жизни.

Общемировая тенденция ценности непрерывного образования, обучения в течение жизни («long-life learning») расширила и переопределила проблемное поле психологических исследований индивидуальных особенностей обучения в направлении целостных изменений всей жизни личностей, включенных в систему образования.

Соответственно, поиски собственного пути самореализации в образовательном пространстве сталкиваются с проблемами и угрозами, которые на первый взгляд могут быть незаметными.

Психологические измерения деструктивного взаимодействия субъектов неинституализированого образовательного пространства, в том числе и в киберпространстве, могут проявляться очень поразному, например в таких проявлениях кибербуллинга как запугивание и травля [4].

Как известно, поведение людей в киберпространстве имеет свои психологические закономерности и особенности. Особое внимание, конечно же, стоит уделить молодежи. Огромное количество волнующих вопросов толкают молодых людей на поиск ответов в виде информации в социальных сетях и сайтах.

Кроме того, в такой чувствительный и тонкий момент формирования юношеской психики могут возникать различные явления киберзависимости, такие, например, как фаббинг [7] и синдром «упущенных возможностей» (FoMo) [6].

Проблема заключается в том, что зачастую человеку трудно сориентироваться в пространстве неинституализированного образования, не имея достаточных навыков самоорганизации. С другой стороны, именно самостоятельное обучение, творческий поиск методом проб и ошибок и, одновременно, сознательное планирование и моделирование как раз формируют навыки самоорганизованности и побуждает к росту и формированию личности в целом.

Таким образом, именно неинституализированное образование может быть представлено как источник, ресурс уникальных возможностей неформальной и информальной сферы для индивидуального личностного развития и самореализации. В нем, как в капле росы, находит отражение личность со всеми ее уникальными особенностями, расширяется пространство для самообразования и творческой самореализации, осуществляется приобщение к личностно значимым социокультурным ценностям, решается проблемы восстановления физических и психических сил, отдыха и развлечения, социализации и самоактуализации, саморазвития и самоорганизации.

Литература.

1. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54–73.
2. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі./ж. «Комуністична освіта», 1937 р. -№8. – С. 52-64.
3. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии //Избр. Психол. тр. - М.,1988.
4. Психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору у проявах залякування та цькування /Л.О. Шатирко / Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред. кол. : І.О. Коріенко (гол. ред.) та ін. – Мукачево : РВВ МДУ, 2019. – Вип. 1(3). – С.199-211.
5. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. Т.1. : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – Київ : Форум, 2002. – 319 с.

6. Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use/ https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-018-9959-8
7. David, M.E., & Roberts, J.A. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. Journal of the Association for Consumer Research, 2, 155–163.

ИЗ ИСТОРИИ СБОРА И ЗАПИСИ ОБРАЗЦОВ УЗБЕКСКОЙ НАРОДНОЙ МУЗЫКИ

Мамарасульзода Зулхумор
(г. Джиззак, Узбекистан)

Узбекская музыкальная культура зародилась в глубокой древности. Об этом свидетельствуют памятники материальной культуры, обнаруженные на территории Узбекистана. Узбекская музыка тесно связана с музыкой и культурой всей Средней Азии, но в то же время она глубоко самобытна. В музыке - наследие узбекского народа, как и многих других народов Востока, различаются два крупных пласта - фольклор (т.е. собственно народного творчество) и профессиональное искусство устной традиции (макомы и др. произведения развитой формы).

Особое место в узбекском музыкальном наследии занимают дастаны - эпические сказания лирико-героического содержания. Устное музыкально-поэтическое творчество народов, населявших территорию Узбекистана, имеет столь давние традиции, что трудно точно определить дату создания таких шедевров, как дастан "Гур угли" или героический эпос "Алпомыш". Известно только, что уже тысячу лет назад сурхандарьинские бахши из узбекского рода "кунграт" пели дастаны о подвигах легендарного богатыря Алпомыша. А сюжет эпоса "Ойсулу" восходит к событиям VI века до нашей эры и связан с историей борьбы царицы массагетов Томирис с персидским царем Киром. Легенды согдов и саков, некогда обитавших в Чаче (Ташкенте), стали поэтической основой для таких древнейших дастанов, как "Ширин и Шакар", "Тахир и Зухра", "Фархад и Ширин".

В Узбекистане исторически сложились несколько своеобразных школ исполнителей дастанов. В Кашкадарьинской и Сурхандарьинской областях дастаны поют в речитативно-гортанной манере в сопровождении домбры. В Хорезме певцам-бахши аккомпанируют ансамбли музыкальных инструментов в составе дутара, гиджака и буламана, а в Каракалпакии - сказители-жырау исполняют дастаны в сопровождении двухструнного смычкового музыкального инструмента кобуза. Дастаны, как и обрядовые и ритуальные песни, основанные на поэтике фольклора, можно считать одной из форм профессиональной музыкальной устной традиции.

Музыка считается универсальным языком человечества, и узбекская музыка – это один из ключей к культуре Узбекистана. Сегодня в Ташкенте и других городах страны можно услышать узбекскую современную эстрадную музыку, фольклорную музыку, узбекскую неоклассику, и особые жанры узбекской музыки – «шашмаком» и «лазги».

Традиционная узбекская музыка имеет древние истоки, во время археологических раскопок в Самарканде и Термезе были обнаружены фрески с изображением музыкальных инструментов, похожих на современные струнные и духовые инструменты Узбекистана. На протяжении веков узбекская музыка была очень самобытна, а жанровое разнообразие включало колыбельные, трудовые, праздничные и лиричные мелодии. Музыкальные произведения были фольклорными, хотя в песнях часто использовались стихи знаменитых узбекских поэтов Алишера Навои, Джами, Мукими и других.

Узбекские музыкальные инструменты – еще одно отражение богатства культуры Узбекистана: струнно-смычковые – гиджак, кобуз, сетор и сато; струнно-щипковые – домбра, дутар, танбур, уд и рубаб; струнно-ударный чанг; духовые язычковые – сибизик, буламан, сурнай и кошнай; духовые флейтовые – най и гаджир-най; медные духовые – карнай; ударные – дойра, нагора, чиндаул, сафаиль, кошук и др.
Народная музыка Узбекистана часто ассоциируется с дутаром и бахши: дутар – простой инструмент с двумя шелковыми струнами, а бахши – музыкант, играющий на дутаре и поющие фольклорные песни. Узбекская праздничная музыка исполняется на карнае (духовой инструмент), сурнае (флейта) и дойре (бубен), звуки которых слышны на сотни метров.

В узбекской народной и профессиональной музыке можно выделить 4 основных локальных стиля - хорезмский, бухарско-самаркандский, фергано-ташкентский, сурхандарьинско-кашкадарьинский. Они явились результатом этнической общности и схожести социально-экономических условий жизни населения тех или иных областей (зон) Узбекистана в прошлые столетия. Зоны отличаются одна от другой некоторыми чертами быта, определенными песенно-инструментальными жанрами, муз. инструментами. Напр., в бухарской и хорезмской зонах широко бытовали макомы, в то время как в Сурхандарьинской и Кашкадарьинской областях излюбленными были пьесы для домбры и достоны, а в

Ферганской долине - различные песенные жанры с характерными для данной местности музыкально-поэтическими особенностями. Исключительно фергано- ташкентским является жанр катта-ашула, или паныс-ашула.

Шашмаком – отдельное слово в узбекской музыке. Это уникальный музыкальный жанр, который включен ЮНЕСКО в список шедевров устного и нематериального культурного наследия человечества от Узбекистана и Таджикистана. Шашмаком переводится как шесть макомов, шесть звукорядов. То есть, это музыкальное произведение, состоящее из шести частей, где каждая имеет свой порядок, свой ритм, свое значение. Шашмаком исполняется группой певцов и музыкантов, а в качестве инструментов используются дутар, дойра, гиджак и танбур. Музыкальные школы шашмакома открыты в Ташкенте, Самарканде, Бухаре, Коканде, и таджикских Худжанде и Душанбе.

Музыка современного Узбекистана имеет очень долгую и богатую историю. Считается, что Шашмаком, среднеазиатский стиль классической музыки, возник в городах Бухара и Самарканд в конце XVI века. Термин «шашмаком» переводится как шесть макамов и относится к структуре музыки с шестью разделами в разных ладах, аналогично классической персидской традиционной музыке. Интерлюдии устной суфийской поэзии прерывают музыку, обычно начинающуюся с низкого регистра и постепенно поднимающуюся до кульминации, прежде чем успокоиться до начального тона.

В средние века сложился классический традиционный музыкально-вокальный жанр "маком", который по праву считается вершиной узбекской профессиональной музыки устной традиции. Некоторые исследователи видят в макомах развитие древнейших канонизированных песнопений, которые задолго до установления в Центральной Азии ислама были неразрывно связаны с астрологическими представлениями зороастрийцев. Вероятно, первоначально в определенные часы суток во время смены стражи предписывалось исполнение над крепостными или городскими воротами специальной ритуальной музыки, получившей название "маком", что в буквальном переводе с арабского означает "местоположение".

В макомах - циклах вокально-инструментальных пьес поэтической основой служат образцы древней народной поэзии и лирические произведения классиков восточной литературы - Хафиза, Бедиля, Навои, Джами. Макомы разделяются по своим стилистическим особенностям на бухарский и хорезмский циклы. Бухарский цикл "Шашмаком" содержит шесть макомов - Бузрук, Рост, Наво, Дугох, Сегох и Ирок. Каждый из макомов состоит из двух разделов - инструментального и вокального. Причем каждый инструментальный раздел включает в себя несколько законченных пьес - Тасниф, Тарджи, Гардун, Мухаммас и Сакил, отличающихся мелодическими и ритмическими построениями. Вокальные разделы бухарских макомов состоят из нескольких композиций - шуъбе, Основной классический фонд профессиональной музыки устной традиции составляют макомы - циклические. вокально-инструментальные произведения. По своим локальным признакам макомы в Узбекистане разделяются на бухарские (являющиеся в равной степени наследием и узбекских и таджикских народов) и хорезмские. Отдельные части бухарских макомов, широко распространённые в Ферганской долине и в Ташкенте, приобрели специфические черты, характерные для данных областей. Бухарский цикл макомов - шашмаком содержит 6 макомов: "Бузрук", "Рост", "Наво", "Дугох", "Сегох" и "Ирок" и исполняется на стихи классиков вост. поэзии - Хафиза, Бедиля, А. Навои, Джами и др. Каждый маком включает инструментальный и вокальные разделы (ныне они стали соответственно называться мушкилот и наср), каждый из которых в свою очередь состоит из нескольких частей (подчинённые определенным закономерностям строения и последования наиболее развитые вокальные части - шёбе вместе со своими составными частями куплетного строения - таронами образуют цикл).

Хорезмские макомы, как и бухарские, состоят из шести частей, они содержат несколько оригинальных мелодий. Несмотря на то, что макомы строго канонизированы, допускаются изменение темпа, интерпретация усулей и мелодических интонаций у различных исполнителей.

Хорезмский цикл состоит из тех же 6 макомов, но выделяется локальными особенностями, в частности наличием "вставных", большей частью развитых инструментальных пьес (Накш, Сувора). Это создаёт и структурные отличия между ними (в соотношении составных частей).

Обрядовая музыка узбекского народа состоит из двух видов: вокальной (причитания и песни) и инструментальной (сигналы, усули, наигрыши, мелодии), причем каждый вид обрядовой музыки выполняет определенные функции. По своим функциям, тематизму, образной сфере и исполнительским особенностям узбекско-обрядовая музыка подразделяется на календарно-обрядовую музыку(связанную с временами года, общенародными обрядами, как Навруз, календарем и трудовой деятельностью), семейно-бытовую (которая в свою очередь включает в себя свадебно-обрядовую, похоронно-поминальную и обрядово-бытовую) и культово-ритуальную (связанную с древнейшими верованиями и мусульманскими обрядами).

Каждая из них включает в себя виды и жанры, исполняемых в конкретных обрядовых действиях. Так, календарно-обрядовая музыка, связанная с празднованием "Навруза", с сезонными работами, годовым циклом народа, разнообразна своими песенными жанрами ("Навруз айеми", "Навруз муборак", "Бойчечак", "Сумалак", с обрядом первой борозды "Куш хайдаш", "Шохмойлар", молотьбой "Майда", сбора урожая "Обло барака", с доением животных "Хуш-хуш", "Турай-турай", вызывания дождя "Сует хотин", остановить ветер "Чой момо", приход зимы "Кор келди", с календарем "Рамазон").

Свадебно-обрядовая музыка, строго регламентированная, исполнялась в ходе всей церемонии свадебного цикла - "Бешик туй" (торжества у колыбели), "Суннат туй" (обряд обрезания), "Мучал туй" (торжества связанные с 12-летним циклом), "Никох туй" (свадьба, связанная с обрядом бракосочетания) - "Ер-ер", "Туй муборак", "Хуш келдингиз", "Туй бошлови", "Келин салом", "Кутлов", "Айтишув", "Туй жавоби".

Сегодня услышать живую узбекскую музыку можно на праздниках, торжественных мероприятиях, свадьбах, в консерватории Ташкента, на фольклорном шоу в медресе Надир Диван-беги.

Литература.

1. Раджаби Ю. О нашем музыкальном наследии. – Т., 1978 (на узб. и рус. яз.).
2. Узбекская музыка на современном этапе, Т., 1977
3. Макомы, мугамы и современное композиторское творчество, (сб. статей). - Т., 1978.

DEVELOPING STUDENT DIVERGENT THINKING

Melibaeva Ruzakhon Nasirovna (Tashkent, Uzbekistan),
Jurayev Vokhidjon Mukhammedovich (Kokand, Uzbekistan)

Introduction

Divergent thinking is thinking that results in the discovery of a fundamentally new or improved solution to a task. It is necessary to try to develop the ability to think divergently at any age, especially in students. Since this part of the youth is preparing for work. The relevance and importance of the problem of divergent thinking development is now due to the fact that the modern stage of development requires not only professional knowledge, skills and skills from the specialist, but also divergent approach. There are many studies in world psychology related to the study of thinking as an important industry of a kind of intellectual activity of man. Foreign researchers-psychologists studied methodological questions of thinking (O.K. Tikhomirov, S.L. Rubenstein, L.L. Gurova, L.S. Vygotsky, Ya.A. Ponomarev, [1, 3, 4, 6]), communication of thinking with cognitive factors (L.M. Vekker, M.S. Egorova, N.V. Kalacheva, S.N. Orlova, [5, 7, 8, 10]), interrelation of thinking, intelligence and mental abilities (D.V. Ushakov, M.A. Holodnaya, [9,10]), thinking and its types, creativity and psychodiagnostics of divergent activity (Zh.A. Balakshina, V.N. Druzhinin, [10]; Divergent thinking, its peculiarities and methods of development (E.I.Boiko, [1]); Influence of organizational aspects of the educational process on cognitive activity (M.V. Gulakov, T.V. Kornilov, [8,9]), Despite the variety of scientific approaches to the consideration of thinking as a subject of psychological research, the problem of psychological features and mechanisms due to its weak development makes systematic research expedient.

Questions of thinking, divergent activity, feature of independent thinking, development of thinking in educational process were considered by the Uzbek scientists-psychologists (V.M. Karimova, R.I. Sunnatova, N.S. Safayev, Z.T. Nishonova, K.K. Mametov, [8,10]), however researches on a problem of psychological mechanisms of thinking of students were not realized in practice of training in higher education institution.

Technique

Studying the psychological process of divergent thinking of students we conducted a statement experiment. In the process of the statement experiment the methods "Determination of types of thinking and level of creativity" by J.Bruner and "Styles of thinking" by A.A.Alekeev, L.A.Gromovoy were used.

The types of thinking and level of creativity of students are studied according to the stages of study. In addition, a correlation analysis was performed when identifying a meaningful relationship between the types of thinking of students. The predominant type of thinking on students 'overall average results and the features of methodology scales is "Landmark Thinking" (9.23). It has also been established that students in mutual consonance can manifest the types "Figurative thinking" (7.70), "Subject thinking" (6.99) and "Creativity" (6.90), "Symbolic thinking" (5.67).

These indicators show that students in learning and life issues solve problems and get out of situations by relying on different types of thinking.

Judging by empirical indicators of the correlation analysis of interrelation of types of thinking of students, growth of "subject thinking" promotes growth of "symbolical thinking" ($r=0.193$, $p\leq0.05$). The results show that when finding solutions to problems students carry out actions related to subjects, and when creating a new one, they rely on ideas.

The development of "subject thinking" of students is an indicator of growth of creativity at students ($r=0.200$, $p\leq0.05$). That is, the conscious work of students on thought, information leads to the development of creativity, divergent ability, the emergence of new principled ideas.

Besides, the high level of "symbolical thinking" of students provides growth of "sign thinking" (r=0.236, p≤0.01) that demonstrates that students at assimilation of information act, relying on work on arithmetic operations and a search training, fluent, serial, consecutive, system and exact symbols.

In the course of the research between "sign" thinking and "creativity" of students the return correlation communication is revealed (r=-0.198, p≤0.05). According to the methodology, the priority of "landmark thinking" is characteristic more for students of humanitarian direction. This pattern varies slightly for students studying natural and exact sciences.

The prevalence of "sign thinking" at students promotes growth of "synthetic" thinking (r=0.263, p≤0.01). This circumstance characterizes the fact that with the prevalence of the "landmark style of thinking," students of the humanitarian warehouse of mind are always inclined to work with objects and concepts with specific content, and the information they learn on the basis of the conclusions made. This leads to the development of students "abilities to create a new one, to carry out original works, to bind ideas, to connect divergent, sometimes even conflicting, judgements.

Growth of creativity of students can contribute to the development of "a synthetic method of thinking" (r=0.165, p≤0.05). This manifestation of the result fully corresponds to the properties of the techniques implemented. The prevalence at students of "figurative thinking" contributes to the development of "pragmatical thinking" (r=0.258, p≤0.01). This means that there are students who do not have physical restrictions in the process of learning material and are able to learn information rich in visual materials in the process of performing actions. As a result, the student will try to make decisions based on his own experience, easily and quickly absorb the material, as well as apply effective ways to obtain results in working with information.

Results obtained

In order to develop the ability to apply knowledge, skills and skills learned in the educational process in various life situations, we tried to use tasks that contribute to the growth of divergent thinking at the next stage of the study. For this purpose, after the introduction of tasks in Edward de Bono 's "Development of Thinking" exercises aimed at finding solutions to problematic situations, we took advantage of tasks to develop creativity.

After these tasks we turned to diagnostics of divergent thinking of students. Already early results of our experience showed that specific directions and divergent tasks stimulate the development of students "thinking. This circumstance is also observed in the results of the implementation of the test "Divergent thinking." In the results of the test tasks on the series it can be seen that there is a sharp difference between the results of the first and second tests. The results of the second test after almost all tasks had significant statistical differences compared to the first. The main reason for this is the positive impact of courses on the development of thinking and instructions on solving divergent tasks even before carrying out test tests.

During the experiment, the state of development of students 'thinking was analyzed, based on the peculiarities of the organization of the educational process. For this purpose, emphasis was placed on four types of training sessions from a methodological position: lecture, seminar, practice (work in small groups), design and research activities. In carrying out educational tasks on the basis of reports, seminars, work in small groups, during project research activities, the results of student participation in classes through the introduction of the test "Divergent Thinking" showed high efficiency of its influence on the development of students "thinking both during classes and after the completion of the academic semester. As a result, it was found that project-based activities, despite organizational and methodological complexity, are the most effective.

Factors that influence the development of divergent thinking in the educational process include subjective, personal, situational and conditional factors. The reasons for situational factors are lack of time, stress and anxiety, high and low degree of motivation; Personal factors - uncertainty (low self-esteem) or superconfidence, haste, prevalence of asthenic states (feelings and emotions), risk avoidance, dominance of motivation to avoid failures over motivation to succeed.

Students in the process of learning as a subject of thinking are capable of creating something new, implementing original works; The interconnection of ideas and divergent things, sometimes even conflicting opinions and information; Easy perception of new ideas, decision-making based on own experience; Comprehensive and systematic consideration of issues; Assessing what has been seen or heard as reliable facts.

The development of students 'divergent thinking is ensured only through orderly, interconnected and always influencing means and prerequisites. This is an important process, organized regardless of the stage of educational activity, the direction of education and the type of occupation. In the development of divergent thinking, the key factor is the focus of tasks from simple to complex, the focus of situations on finding prompt, accurate, solid and original solutions.

In the process of forming divergent thinking of students, along with orientation on issues related to the educational process, enrichment of their life issues was achieved, stimulating the development of thinking, non-standard thinking of standard judgements. Problematic and divergent thinking tasks form activity in students, create conditions for the development of willpower, which contributes to the formation of a positive, divergent and active research position in them.

A problematic situation shapes thinking. This thesis was once again confirmed in our study. The setting of multi-series problem tasks forms a peculiar attitude among students to understanding the content of

tasks, assessing its nature and finding solutions. Problem tasks shape students 'skills in fast, accurate, compressed, solid and original thinking. At the same time, the experiment proved that the problem situation is an important factor in the realization of the potential of the individual.

Conclusions

As a result of special studies, we have confirmed that understanding is a structural part of thinking and cannot exist in isolation.

The study found that student thinking was a cognitive process consisting of diverse and complex structures. Students produce judgment in the process of working on subjects, in the learning process, and in the knowledge of the world rely on symbols, images; When assessing the ways of solving problems, precise formulas and mathematical calculations are used, events and phenomena are studied, based on the principles of generalization, and a divergent approach is used.

Students in the process of learning as a subject of thinking are capable of creating something new, implementing original works; The interconnection of ideas and divergent things, sometimes even conflicting opinions and information; Easy perception of new ideas, decision-making based on own experience; Comprehensive and systematic consideration of issues; Assessing what has been seen or heard as reliable facts.

The development of students 'divergent thinking is ensured only through orderly, interconnected and always influencing means and prerequisites. This is an important process, organized regardless of the stage of educational activity, the direction of education and the type of occupation. In the development of divergent thinking, the key factor is the focus of tasks from simple to complex, the focus of situations on finding prompt, accurate, solid and original solutions.

Lectures, seminars, practical and project research activities take a special place in the development of divergent thinking of students. The organization of training sessions based on project and research activities effectively affects the speed, flexibility and originality of students "thinking.

Literature.

1. Указ Президента Республики Узбекистан «О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» / «Народное слово» от 8 февраля 2017 года № 28 (6692).
2. Балакшина Ж.А., Прохоренко Т.В. Структуры интеллекта Амтхауэра: учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2002. – 46 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд. – Москва: Лабиринт, 1999. – С.6–361.
4. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. Под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 671–679.
5. Гурова JI.JI. Психология мышления. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 135с.
6. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕРСЭ; СПб.: ИМАТОН, 2001. – 224с.
7. Каримова В.М., Суннатова Р.И., Тожибоева Р.Н. Мустакил фикрлаш. - Т., 2010.
8. Корнилова, Т.В., Смирнов С.Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов// Вопросы психологии. 2012. – № 2. – С. 117–126.
9. Ушаков Д.В. Мышление и интеллект /Современная психология / Под ред.
10. Холодная М.А.Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. - 264 с.

ДИНАМИКА САМООТНОШЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММЫ ПО СНИЖЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Меркульева Т.А., Козлов В.В., Шаменков Д.А.
(г. Ярославль, Россия)

Ситуация возникновения эмоционального выгорания личности становится проблемой для нее и может приводить не только к изменению физического самочувствия, но вслед за этим и к снижению эффективности деятельности, в том числе и в профессиональной сфере, за счет ухудшения социальных связей и проблем во взаимодействии. В связи с этим, вопросы профилактики и противодействия выгоранию становятся первоочередной задачей не только психологов, но и руководителей производства и бизнеса.

Эмоциональное выгорание рассматривается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностных достижений, который может возникать среди специалистов, занимающихся разными видами помогающих профессий (Маслах). Состояние эмоционального выгорания касается не только помогающих, но и других профессий, что в последнее время является предметом многих исследований.

Исследователи связывают возникновение эмоционального выгорания с потерей отношений с самим собой, пренебрежением к внутренней ценности других и собственной ценности, в результате чего возникает эмоциональное охлаждение (Ленгле); с наличием негативной системы представлений о людях, приоритетом материальных ценностей, внешней профессиональной мотивацией в сочетании с эгоизмом и низким уровнем самоактуализации (Власенко); с восприятием субъектом собственной социальной некомпетентности и низкой эффективности в межличностных контактах (Харрисон), деформированным отношением к самому себе, к своим связям с окружающими миром, профессиональной деятельностью.

Отношение человека к себе активно изучается как отечественными, так и зарубежными психологами, тем не менее, можно отметить, что единый подход к феноменологическому определению понятия «самоотношение» отсутствует. В научной литературе используются такие понятия, как «самооценка», «самоуважение», «самопринятие», «эмоционально-ценностное отношение к себе», собственно «самоотношение», «самоуверенность», «чувство собственного достоинства», «самоудовлетворение», «аутосимпатия», «самоценность» и др. [2]. При этом термины используются скорее, как синонимы.

Термин «самовнушение» был введен грузинским психологом Н.И.Сарджвеладзе. Он определил самоотношение как отношение субъекта потребности к ситуации её удовлетворения, которое направлено на самого себя.

В.В. Столин и С.Р. Пантилеев рассматривают самоотношение на трех уровнях: глобальное отношение к себе, своим возможностям; чувство «за» и «против» себя; интегральные чувства или умение личности дифференцировать свои положительные и отрицательные черты и готовность к конкретным созидающим действиям относительно себя [2]. Также можно выделить подсистемы самоотношения: оценочную и эмоционально-ценностную (С.Р. Пантилеев). В случае оценки, самоотношение определяется как самоуважение, чувство компетентности, чувство эффективности. В качестве эмоции, самоотношение обозначается как аутосимпатия, чувство собственного достоинства, самоценность, самопринятие. Обе подсистемы находятся в отношении взаимного превращения.

И.И. Чеснокова определяет понятие «эмоционально-ценностное самоотношение» как специфический вид эмоционального переживания, в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя. Переживание при этом понимается как внутренняя динамическая основа, способ существования самоотношения, через который человек осознает ценностный смысл собственных отношений к себе.

За последние годы проведено значительное количество исследований, касающихся изучения динамики самоотношения школьников, подростков, студентов, измерения самоотношения взрослых людей, в основном учителей и воспитателей, врачей и других медицинских работников, то есть лиц социальных профессий. Есть исследования самоотношения и самооценки эффективности операторов, менеджеров, управленцев. Психологические изыскания в основном проводятся в рамках изучения профессионалов и эффективности их работы. На наш взгляд, в настоящее время перспективным для исследований оказывается направление, связанное с изучением эмоционального состояния людей в обыденной жизни. Повышается количество и уровень сложности и неопределенностей в непрофессиональной среде, обычной жизни. Особенно это проявилось в условиях эпидемий, пандемии, ускорения изменений в развитии технологий, в том числе информационных, технологизации социальной сферы, что негативно сказывается на отношении человека к себе, окружающему миру, людям.

Развитие позитивного самоотношения личности является важным условием предотвращения эмоционального выгорания и эффективного взаимодействия как в деловой сфере, так и в личных взаимоотношениях. Н.Н.Меркулова считает, что самоотношение является смысловым по своей природе образованием, имеет для личности существенную ценность и значимость, представлено в ее сознании как достоверное, не вызывающее сомнения переживание личностного смысла «Я». Изменение самоотношения как смыслового по своей природе образования протекает рефлексивным способом [3]. Поэтому развитие навыка рефлексии является важным для профилактики эмоционального выгорания. Вероятность выгорания значительно снижается, если человек не только рефлексирует и анализирует свои чувства, но и делится ими с другими; люди могут переносить значительный стресс без повышенного риска развития психического или соматического заболевания, если они получают адекватную поддержку.

Мы уже писали об изменениях субъективной оценки уровня жизни взрослых людей после интенсивного применения технологии Открытого Диалога в течение недели [4]. Технология направлена на развитие навыка рефлексии, умения делиться своими переживаниями, получение поддержки сообщества, что является способами профилактики состояний выгорания.

Целью нашего исследования является изучение связи между развитием способности понимать и проявлять собственные чувства и состоянием выгорания.

Частной задачей исследования было обнаружение влияния участия в течение недели в группах открытого диалога (программа «Интенсив Открытого диалога») с применением компьютерно-опосредованных (сетевых) коммуникаций на динамику самоотношения через изменение уровня удо-

влетворенности по показателям личности и сферам жизнедеятельности. Данная статья является результатом анализа полученных данных при предположении, что участие в программе «Интенсив Открытого диалога» оказывает положительное влияние на изменение самоотношения личности.

Методологической основой исследования явились основные положения, сформулированные в трудах О.В.Орла, Н.Е.Водопьяновой о синдроме профессионального выгорания и сопутствующих ему психологических процессах, А.Ленгле об эмоциональном выгорании с позиций экзистенциального анализа, Н.Е.Водопьяновой о значимых корреляционных связях параметров самоотношения и показателей профессионального выгорания субъектов труда.

Для решения поставленной задачи применялись следующие методы:

– диагностические: оценка уровня удовлетворенности качеством жизни (Н.Е. Водопьянова);

– статистические методы: статистический критерий различий - парный критерий Т – Вилкоксона.

Экспериментальной базой исследования явились участники программ «Интенсив Открытого диалога» в Школе открытого диалога, проводимых в период с апреля по сентябрь 2020г. с применением компьютерно-опосредованных (сетевых) коммуникаций.

Описание выборки: участники программы «Интенсив Открытого диалога» - русскоязычные взрослые люди, имеющие запрос на изменение, развитие, решение проблем или достижение целей, профилактику или коррекцию выгорания - 27 человек, из них 21 женщина и 6 мужчин, средний возраст 38 лет, семейное положение 61 % в браке или семейных отношениях, 84 % с высшим образованием, испытуемые информацию о программе «Интенсив Открытого диалога» получили в сетевых (онлайн) ресурсах.

Технология подразумевает сочетание:

• групповой работы в формате групп открытого диалога, проходящих в формате вербального обмена текущими переживаниями, эмоциональными состояниями, телесными ощущениями;

• единого коммуникационного поля, сделанного в форме портала (социальной сети) с возможностью в письменном виде выражать свои текущие переживания в отношении потребности самовыражения или комментариев самовыражения другими участниками;

• рефлексии в конце каждой группы открытого диалога в вербальной форме, ежедневно на портале в письменной форме;

• выполнения заданий, направленных на развитие понимания собственных целей и желаний; на переключение внимания человека с внешних условий и окружения на внутреннее осознание собственных установок по отношению к жизни; на точность формулирования в общении как бытовом, так и профессиональном собственных целей, состояний, желаний; на развитие принятия собственного состояния и состояния людей, с кем человек находится, обстоятельств, которые его окружают;

• поддержку кураторов, в том числе в виде проведения вебинара с ответами на вопросы;

• заполнение опросника «Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни» (Н. Е. Водопьянова) [1] в начале и конце программы.

С помощью опросника можно обнаружить три уровня удовлетворенности качеством жизни в 5-ти сферах жизнедеятельности: работа, личные достижения, здоровье, общение с близкими людьми (друзья, родственники) и сфера поддержки (внутренняя и внешняя). Кроме того, можно увидеть уровень удовлетворенности по 4 качествам личности: оптимистичность, самоконтроль, напряженность, негативные эмоции, а также посчитать общий индекс удовлетворенности жизнью (4 уровня).

Описание результатов. Как было отмечено, программа и диагностика проводились в онлайн-варианте. Общий индекс удовлетворенности жизнью по выборке после участия в программе увеличился в среднем на 2,6 пункта (на 10 %) с 25,5 до 28,1, приблизившись к границе высокого уровня удовлетворенности (с 30 до 40 пунктов).

Продолжая анализ и интерпретацию индивидуальных данных по всем шкалам, мы остановили свое внимание на изменении уровня показателей, связанных с качествами личности: самоконтроль, напряженность и по одной из сфер жинедеятельности, связанной с отношением к себе - личные достижения.

Расчет статистического критерия Т-Вилкоксона по всем выбранным шкалам показал в целом по выборке высокий уровень статистической значимости (α=0,01). Причем «типичный» сдвиг в сторону повышения уровня является достоверно преобладающим по интенсивности, при этом наблюдаются различные соотношения между количеством положительных и отрицательных изменений по шкалам.

Индекс по шкале Личные достижения увеличился на 3,8 пунктов (на 14%) с 26,7 до 30,5. При этом, только у восьмерых участников произошел сдвиг в отрицательную сторону или отсутствие сдвигов. У остальных испытуемых суммарный положительный сдвиг по интенсивности превосходит отрицательный.

Индекс по шкале Напряженность увеличился на 3,5 пунктов (на 14%) с 24,9 до 28,4. При этом у одиннадцати участников произошел отрицательный сдвиг или не произошло сдвигов. У остальных испытуемых также произошёл суммарный положительный сдвиг.

Индекс по шкале Самоконтроль увеличился на 2,7 пунктов (на 10%) с 25,8 до 28,5. По этому показателю, у семнадцати участников произошел отрицательный сдвиг или не произошло сдвигов. У

пятнадцати испытуемых произошел положительный сдвиг и по интенсивности он превосходит отрицательный.

Таким образом, по всем шкалам наблюдается положительный статистически достоверный сдвиг, как было сказано выше. Мы считаем, что на основании результатов нашего исследования можно говорить о положительной динамике самоотношения после интенсивного применения технологии Открытый диалог в течение недели, поскольку можно утверждать, что показатели самоконтроль, напряженность, личные достижения связаны с понятием самовнушение. Эти показатели включают вопросы, по которым испытуемые оценивали свое состояние, и напрямую отражают самоотношение: личные достижения, самоуважение, жизненные ценности и принципы, понимание и уважение в деловой (профессиональной) среде, самоконтроль и самообладание, принятие решений, обязательность, умение организовать свое время, количество и драматизм жизненных кризисов за последние два года. Это улучшение статистически достоверно в целом для выборки и подтверждает нашу гипотезу.

Наши выводы согласуются с результатами других исследователей. В работе Н.В. Водопьяновой [1] выявлены значимые корреляционные связи параметров качества жизни и показателей профессионального выгорания. Качество жизни отражает интегральное благополучие индивида и проявляется в субъективной удовлетворенности людей самими собой и своей жизнью и демонстрирует степень согласованности желаний с возможностями, соответствие образа жизни индивидуальным ожиданиям личности. Исследование Е.Ф. Новгородовой [5] доказало, что субъективные оценки качества жизни находятся в тесной связи с признаками самоотношения.

Продолжая изучать эмоциональное выгорание, планируем рассмотреть связи не только с самоотношением и удовлетворенностью жизнью, но и другими внешними и внутренними факторами влияния, чтобы обнаружить ведущие способы его профилактики и преодоления.

Литература.

1. 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.
2. Колышко А.М. Психология самоотношения: Учеб. пособие. Гродно, 2004. 102 с.
3. Меркулова, Н.Н. Рефлексивно-развивающая технология преодоления эмоционального выгорания у социальных работников/ Н.Н. Меркулова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2012.- № 12.- С.109-117.
4. Меркульева, Т.А. Исследование качества жизни до и после программы «Интенсив открытого диалога»/ Т.А. Меркульева // ЧФ: Человеческий фактор Социальный психолог. - 2020. - № 2(40). - С. 222-227.
5. Новгородова, Е.Ф. Личностные детерминанты субъективного благополучия, специфичные для студентов среднего (СПО) и высшего (ВПО) профессионального образования/ Е.Ф. Новгородов // Психолог. - 2018. - № 5.- С. 51-65.

ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ И ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВОСТОЧНЫХ МУДРЕЦОВ

Муллабоева Наргиза Шаропалиевна, Акбаров Соходилла Юлдашбоевич
(г.Наманган, Узбекистан)

Вопросы воспитания непосредственно связаны с господствующей в обществе идеологией и образом жизни с культурой и традициями народа с религией и уровнем образования. Немаловажным фактором являются уровень экономического развития и развитие демократических институтов. В условиях становления рыночной экономики государство дает возможность частному сектору конкурировать, чтобы выжить в борьбе за потребителя. Вопросы этики бизнеса , культура потребления и взаимоотношения между всеми участниками рыночного процесса заключается в цивилизованных формах поведения и в соблюдении определенных нравственых норм. Молодые люди родившееся на переломе двух тысячилетий совсем не похожи на своих сверстников предыдущих лет. Прорыв человечества в области информационных технологий в вопросах гендерного равенства и максимальной свободы человека во всех сферах общественной жизни и огромное информационное давление привело к значительным трудностям в вопросах воспитания подрастающего поколения.

Но есть вечные истины, которые подходят ко всем людям независимо от пола, расы, национальности, вероисповедования, возраста, богатства, положения в обществе, профессии.

Ни для кого не секрет что учителями мудрецов были греческие философы: Сократ, Платон, Аристотель. Когда пала Бастилия и открылась дорога к свободному предпринимательству все что было до этого свято начало пересматриваться. Выдающие ученые и гуманисты Запада начали искать ответы на трудные этические вопросы у мудрецов Востока. Это Вольтер, Жан Жак Руссо, И.Кант, Гёте, Гейне, Байрон, А.Дюма и многие другие. Но Восток - это Китай, Индия, Япония, Корея, Центральная Азия, Иран, Ирак. Мы остановимся на ученых - энциклопедистах живших в Центральной Азии.

Когда читаешь произведения ученых Востока вы находите удивительные мысли о становлении личности, о воспитании и образовании, а также о том как необходимо соблюдать нормы приличия. Одной из центральных тем которым посвятили свои призведения выдающиеся мыслители и гумманисты Абу Али Ибн Сина, Абу Наср Фараби, Омар Хайям, Абу Райхон Беруний, Кайковус, Бахоуддин Накшбанд, Юсуф Хас Хаджиб (Баласагуни), Абдурахман Джами, Давоний и Алишер Навои был вопрос о воспитании воли и волевых качеств, умении сдерживать свои эмоции и чувства, терпении и выдержке перед соблазнами жизни.

В своем знаменитом произведении “Город мудрецов” Фараби писал, что человек в одиночку не сможет достичь совершенства. Ему нужен круг общения, поддержка и понимание людей, а для этого человек нуждается в целенаправленном правильно поставленном воспитании. Ибо правильно поставленное воспитание помогает молодому человеку достичь совершенства как в умственном так и в нравственном развитии. При этом молодой человек, чтобы достичь этой цели может свою природу сопоставить с законами и природой общества в котором ему предстоит жить, свои поступки приводить в соответствие с установками и правилами общества в котором он живет, т.е. это поможет ему выбрать правильный путь и построить нормальные взаимоотношения с окружающими его людьми и придерживаться норм и законов установленных в данном обществе.

Фараби считал,что тот кто сможет подчинить себе свою волю, то он силой духа и опираясь на свою природу будет действовать в направлении благих дел и защитит себя от дурных поступков.

В каждом из нас живет дух созидателя и характер разрушителя и мы в состоянии развить любое из этих качеств.

В своих произведениях посвященных воспитанию личности основным критерием совершенства личности Фараби считал силу воли и духа, стойкость, терпение, терпеливость и выдержку. Для того чтобы достичь нравственного совершенства необходимо достичь душевной чистоты, научиться побеждать многочисленные внутренние противоречия и соблазны, сохранять душевное равновесие и стабильность.

Абу Райҳон Беруни считал, что достижение гармонии между внешней и внутренней красотой человека и человеческого духа поможет становлению нравственного совершенства. Чистоплотность и умеренность он приравнивает благородству. И они должны быть постоянными спутниками человека. Человек должен подчинять свои страсти рассудку т.е. подчинять свои действия благоразумию. Необходимые для совершенства качества можно воспитать лишь сумев покорить свою волю. В “Минералогии” он пишет: “Человеку подчинены его страсти, он может направить их в нужном направлении, воспитывая свой дух и тело он может отрицательные качества превратить в добродетели достойные похвалы и постепенно читая книги о нравственности, взяв на вооружение методы, изложенные в них, он преодолеет препятствия на пути к совершенству”.

Выходит, что в достижении совершенства человека как личности велика роль воли и волевых качеств. Потому что человек должен уметь управлять положительными и отрицательными свойствами своей натуры.

Мастер прекрасных наставлений в области воспитания человеческих качеств Юсуф Хос Хаджиб считал барометром человеческого совершенства уровень нравственного воспитания. Он считал, что в основе нравственности лежат особенности воли и волевые качества личности.

Великий математик, философ и автор великих рубайи (четверостиший) Омар Хайям говорил, что навыки человеческого поведения вырабатываются постепенно. Если у человека нет положительных нравственных качеств, можно постараться и волевыми усилиями воспитать их в себе. А от плохих привычек и поступков будет защищать твердость духа и сила воли. Поведение есть результат силы привычек и глубоких раздумий. Выходит человеческие качества характера не прирожденные, а результат воспитания в процессе всей жизни. Ибо если человек воспитает в себе хорошие качества и привычки, он сумеет при определенных обстоятельствах подражать хорошему поведению окружающих его людей.

У Алишера Навои нравственные качества и прекрасное поведение человека рассматриваются каждое в отдельности. К ним он относит терпение, скромность, преданность, великодушие, искренность, щедрость, мягкосердечие. После каждого определения этих категорий нравственности, он дополняет их примерами в виде притчей и рассказов из жизни, раскрывающих сущность этих понятий. Рассказывая о прекрасных человеческих качествах, поэт также говорит о плохих отрицательных сторонах человеческого характера и поведения, и показывает пути избавления от них.

Размышляя о высшем критерии нравственности - хорошем поведении, он пишет: “Молодежь своим хорошим поведением получает от мудрецов благословление, которое всю жизнь поддерживает

в них благородные чувства. Через доброе воспитание и примерное поведение молодого человека к мудрым сердцам великих старцев приходит душевное равновесие и умиротворение».

Началом хорошего поведения и благородных качеств человека является хорошее поведение или умение вести себя в обществе. «Терпение это неиссякаемый родник, источник в котором всегда свежая вода, которая никогда не кончается, это такая благородная нива и семена, посаженные в ней, дают урожай в виде чести и добра, ветви этого дерева - это скромность, а плоды приносят уважение». Терпение это признак человечности. Оно оберегает человека от врагов в трудные дни, освобождает от коррупции. Поэтому поэт осуждает получение взяток и подчеркивает величие честного труда в жизни, а взятки, жадность и скупость считает античеловечными. Терпение горькое на вкус, но приносит пользу, твердое, но убивает вред, терпение - ключ для будущих радостей.

Алишер Навои обращает особое внимание вопросам самовоспитания, осознанию и исправлению своих ошибок и недостатков. В мировоззрении поэта отражены все качества и характеристики идеального человека. К важным волевым качествам он относит выработку таких качеств как: терпение, выдержку, мужество. Говоря об особой роли процесса самовоспитания, он подчеркивает необходимость непосредственного строгого постоянного контроля над своми действиями и поступками и умения сознательно выбирать наиболее верные и правильные пути и методы их достижения.

Абдураҳман Джами также в своих произведениях акцентировал свое внимание на особой роли процессов воспитания. Он считает, что в первую очередь, говоря о воспитании, необходимо обратить внимание на то, что любой внимательный и серьезный уход за чем-либо даёт соответствующий хороший положительный результат. Также и хорошее воспитание человека дает возможности для бесконечного совершенствования. Во всех его работах красной нитью проходит тема, посвященная свойственными человеку проблемы морали и нравственности. Он говорил, что при воспитании совершенной личности, необходимо уделять особое внимание таким нравственным и моральным качествам как доброта, сладость речей, шедрость, скромность, терпение, дружелюбие, правдивость, честность и порядочность и конечно же трудолюбие.

Еще один мудрец Давоний указывал на такие положительные качества человека, как целеустремлённость, инициативность и мужество. Он прекрасно понимал насколько важно и необходимо для молодых людей воспитание этих качеств, в своих трудах философ дает расширенное толкование целеустремленности. Он включает в неё скромность, мягкосердечность, выдержку и другие качества. Давоний говорит, что наблюдая за целеустремленностью и мужеством можно давать оценку поведению, поступкам, а также вопросами во взаимоотношениях человека с окружающими его людьми. Если человека настигает опасность и он при этом сохраняет чувство самообладания, не впадает в панику, не переживает от неудач, не теряется, стабилен, то он попадает в категорию мужественных людей.

Как остальные философы Востока Давоний говорит о подчинении мужества воле человека. «Мужество есть результат умственной воли: лишь при желании совершать благородные поступки оно оправдывает свою сущность». Выходит, по его мнению человек, осуществляющий мужественные действия должен опираться на волю разума и необходимость.

Он также говорит о том, что действия некоторых людей со стороны, кажутся, полны мужества и героизма. Но у них плохие намерения, ради достижения своих целей, они согласны даже на дачу взяток. Поступки таких людей, мы не можем назвать мужественными. Понятие удовлетворенности малым Давоний также считает хорошим душевным качеством и самое важное в том, что удовлетворенность он связывает с необходимыми действиями и поступками. Человеческие действия должны исходить из необходимости: человеку нужны лишь самые необходимые вещи, а к остальным не стоит стремиться. Например, необходимо находить разумные границы в потреблении пищи, в эмоциях и других действиях. Такие качества человека как умеренность, поддержание определенных норм и правил жизни, не подчинение жажде и соблазнам богатства, он относит к признакам сильной воли.

Исходя из вышеизложенного, мы можем констатировать тот факт, что в формирование личности помимо образования и воспитания, норм поведения, важная роль отводится, вместе с развитием волевых качеств человека, актуальным вопросам самоконтроля. Сегодня это само менеджмент. С помощью оставшегося нам научного наследия мудрецов Востока у нас имеется возможность воспитания личности не только через разум, нравственность, а скорее всего через воспитание силы воли и духа, чувства самообладания. При этом он не теряется, стабилен, умеет контролировать себя и попадает в категорию самоотверженных и мужественных людей.

Психология каждого человека, имея многие общие черты с остальными, в целом уникальна и неповторима. В этом процессе основное внимание необходимо уделять проблеме человеческого поведения. В социальной жизни и в процессе определенных условий, поведение каждого человека отличается от остальных. В поведении человека можно выделить такие качества как интеллект, эмоции и волю. Под поведением мы понимаем индивидуальные действия человека как результат влияния среды и воспитания и его отношения к окружающему его миру и к самому себе. Многие стороны поведения проявляются в глубокой и активной склонности к определенным полезным действиям. Из этих сторон поведения проявляется её движущая сила. Благодаря этой движущей силе, человек ча-

сто совершает поступки и выбирает пути и методы достижения целей противоречащие объективным условиям и поставленным задачам.

История изучения человеческого поведения уходит корнями в далекое прошлое. Аристотель и Платон предлагали метод определения поведения человека по выражению лица. Чем проще было их обоснование характера человека, тем более страннно и безобразно оно выглядело. Необходимо было найти во внешнем облике человека нечто похожее на какого-нибудь животного и из характера этого животного вывести характер и поведение человека. В XVIII веке Иоганн Каспар Лафатер прославился своей теорией физиологического строения. По его мнению форма человеческой головы есть «зеркало его души», через изучение конфигурация черепа, мимику и другие движения якобы можно определить поведение человека. Лафатер тщательно и досконально изучая известные личности, пришел к выводам далеким от науки, но довольно интересную для любопытных людей, написав книгу "Физиогномика". По мнению Лафатера величие гениальность Гёте «в значительной степени связана с формой его носа которая отражает широкомаштабность его творчества, сущность и любовь». «Лица настолько же доступны чтению, насколько это присуще книгам, разница лишь в том, что они прочитываются в короткое время и меньше обманывают нас».

Наследственные признаки организма, одно из условий особенности поведения человека. Но поведение не есть биологический закон наследственности, а вероятнее всего определяется общественными законами.

Каждое проявление особенностей поведения связано с личностью человека. Но в свою очередь личностные особенности поведения складываются под влиянием общества. Поведение человека не есть врожденное свойство, оно непостоянно и изменчиво. Ни один ребенок не рождается мужественным или трусливым, любящим труд или ленивым, правдивым или обманщиком. В основе поведения и темперамента каждого человека лежит результат влияния социальной среды, воспитания, процесса практической деятельности и самовоспитания. Оно все время совершенствуется и меняется. Прогресс человеческого поведения тесно взаимосвязан с развитием воли, интеллекта и эмоций.

Проблема подростков во все времена: в книгах Восточных мудрецов, в святой книге нашей религии Коране и Хадисах многочисленых книгах по психологии широко и подробно анализируется известными учеными и в настоящее время выработан ряд теоретических положений в данном направлении. Из вышеназванных источников можно привести примеры касающихся вопросов и проблем воли и волевых качеств. В частности в Коране в качестве благородных волевых качеств рассматривается человеческое терпение (сабр).

Основными причинами подчинения человека плотским желаниям называют слабость воли и необразованность или недостаточность знаний. Чем необразованней человек, тем сильнее его подчинение различным мирским страстям. Но используя разум и выбирая правильный путь, человек приближается к совершенству. Например в 119-стихе суры "Скот" сказано "...А ведь многие сводят с пути своими страстями без всякого знания...", а в 29-стихе суры "Рум" написано "Да последовали те, которые несправедливы, за своими страстями без всякого знания! Это же выведет того, кого свел с пути Аллах?Нет для них помощников!"

Также человеческие слабости и отклонения в первую очередь связаны со слабой волей и невозможностью самоконтроля.

В основе учения Накшбандия лежит требование к каждому человеку быть честным, обладать нравственной чистотой, жить на честно заработанные собственным трудом средства, быть терпеливым и выносливым, искренним с окружающими людьми, иметь твердую волю и непоколебимость в вере, в душе быть с богом, а в жизни трудиться на благо людей и воспитывать в себе добродетель. В процессе становления этих качеств человек очищается и душевно готовит себя к постижению бога.

С одной стороны учение Накшбандия призывает людей к взаимоуважению, искренности, честности, трудолюбию, правдивости, терпению, а с другой призывает остерегаться от дурных поступков таких как: грязные дела в числе которых воровство, мошенничество, взятки, поклонение золотому тельцу.

В основе нравственного совершенства лежит не только умственное развитие, а скорее всего такие моральные качества как воля и терпение, сдержанность, проявление чувства уважения к себе и к другим людям, а также доброе отношение во всем и ко всему живому.

Проблемы человеческого поведения, психологического развития, возвышенность в высшую степень, соответствующие Востоку, были передовыми идеями в дидактических произведениях. Гуманность, идеи возвышения человека считались основным корнем созданных произведений, относящихся к воспитанию и образованию.

Литература.

1. Абу Наср Фараби. Город знатных людей. – Т.: А.Кодирий, 1993. - 96 с.
2. Абу Райхан Беруни. Феруза (повествования и рассказы о самоцветах) - Т. Издательство А.Кодирий, 1993. - 58 с.

3. Адизова Т.М. Психологические межличностные отношения студентов диагностика и коррекция работ. - Ташкент, ТДПУ, 1997.
4. Анастази А. Психологическое тестирование. – М.,1982. Т. 2.
5. Баратов Ш. Методы изучения личности студента. – Т.: Ўқитувчи, 1995.
6. Возрастная психология взрослых. (Теоретическая и прикладная). Под.ред. Б.Г.Ананьев, Е.И.Степановой, - Л, 1971.
7. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. /Собр.соч.: в 6-ти Т.3.1983.
8. Давлетшин М.Г., Тойчиева С.М. Общая психология, - Т.: Издательство ТДПУ, 2002.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС И ПРИЧИНЫ ЕГО ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Мухамедова Дилбар Гафурджановна (г.Ташкент, Узбекистан),
Мамадиярова Дилфуза Умирзаковна (г. Самарканд, Узбекистан)

Актуальность исследования. На сегодняшний день в наше Республики наблюдается активное совершенствование системы здравоохранения, где особое место занимает развития первичной медико-санитарной помощи на принципах общей (семейной) практики. В центре данного процесса находятся врачи, от которых в значительной степени зависит эффективность этого направления в целом. Важнейшими характеристиками профессиональной деятельности данных специалистов является напряженность, повышенная ответственность за принимаемые решения, их последствия, наличие широкого круга обязанностей, насыщенность разнообразными коммуникативными ситуациями с пациентами, членами их семей, отличающиеся своей нестандартностью и, как правило, эмоциональным фоном. Кроме того, сложность и специфичность профессиональных задач, которые решаются сегодня врачами общей практики на местах, а также постоянные социально-экономические изменения обуславливают значительную интенсификацию их профессиональной деятельности.

Цель: выявить сущность понятия профессиональный стресс и причины его возникновения в деятельности врача общей практики.

Проведенный анализ научной литературы по исследуемой проблеме показывает, что на сегодняшний день термин профессиональный стресс активно применяют для объяснения широкого круга состояний индивида, которые, как правило, возникают вследствие негативного действия внешних и внутренних факторов. В связи с этим, существует относительно большое количество подходов, которые объясняют с различных точек зрения природу изучаемого явления. Данное обстоятельство весьма актуализирует рассмотрение сущности понятия профессиональный стресс, а также причин его возникновения применительно к настоящему исследованию. Так, согласно мнений Т.Р. Баймуратова, А.Н. Ванковской, А.Б. Леоновой, Т.Л. Шабановой и др., в современной психологической литературе применяется несколько терминов, близких к изучаемому понятию: рабочий стресс, организационный стресс и др. Рабочий стресс возникает в результате осложнений, связанных с рабочей средой, т.е. производственными факторами, которые в подавляющем большинстве порождены цивилизацией и научно-техническим прогрессом. Современная профессиональная среда, являющаяся искусственно созданной, сильно отличается от естественной (природной) среды, которая нужна человеку как биологическому существу, и порой становится причиной многих проблем среди которых можно выделить трудности, связанные: с содержанием работы; со средствами работы, с физико-химическими и техническими условиями работы [4,6,19,38].

Организационный стресс возникает в результате негативного влияния особенностей организации, в которой работает субъект деятельности. Негативное влияние, как правило, раскрывается в физиологической и психологической сферах у персонала организаций, которые порождаются особенностями организации и организационными процессами при выполнении профессиональной деятельности. Они могут быть обусловлены структурой организации, организационными процессами, особенностями управления организацией, социальными процессами в организации.

В свою очередь под профессиональным стрессом чаще всего понимают такое негативное психическое состояние, которое вызвано особенностями и требованиями самой профессии. Среди основных причин такого стресса можно выделить осложнения: возникающие при исполнении функциональных обязанностей субъектом профессиональной деятельности, обусловленной спецификой соответствующей профессии; обусловленные низким уровнем удовлетворенности потребностей и мотивов субъекта профессиональной деятельности; возникающие при отсутствии ролевого баланса между профессиональной сферой и личностной сферой, т.е. ролевые перегрузки, ролевая недостаточность, нечеткая определенность роли, ролевые конфликты и пр. [20,38].

В.А. Бодров утверждает, что при рассмотрении профессионального стресса необходимо учитывать общее понимание проблемы стресса, которая исследуется в современной науке представителями различных школ и направлений. Если прибегнуть к содержательной характеристике стресса, то обязательно следует определить, что он прежде всего направлен на восстановление гомеостаза организма, восстановление постоянного состояния его внутренней среды. По сути, понятие гомеостаз содержит в себе значение сосуществования среды, в которой находится организм, и его собственной внутренней среды. Это состояние поддерживается благодаря сложным координационным и регуляторным взаимоотношениям, осуществляемым на различных уровнях (поведенческом и физиологическом). В механизме гомеостаза четко проявляется свойство приспособления, адаптации организма к изменению условий внешней среды, в которой он существует и с которым он сосуществует. Основная идея в характеристике особенностей развертывания стресса заключается в том, что стресс - давний морфофункциональное механизм. Он сложился в те времена, когда защита организма осуществлялся только от внешней, физической опасности. Возникновение стресса у членов современного общества обусловлено преимущественно сугубо социальными причинами. Проблема заключается в том, что стресс, начинаясь на социальном уровне, немедленно охватывает физиологический и психологический уровни, что, в свою очередь, резко ухудшает работоспособность, самочувствие и профессиональную деятельность любого человека. Это приводит к ухудшению качества социальной активности личности, создавая, таким образом, замкнутый круг, разорвать который человек, опираясь на сложившиеся у нее наставления жизни и деятельности, уже не в состоянии. Именно с этим связана проблема перегруженности современного индивида стрессовыми состояниями. Человек стереотипно реагирует на состояние угрозы даже в том случае, когда она не является реальной, а всего лишь возникает в результате реакции психики человека [5].

А.М. Тюрин, анализируя определенные отличия, выделенные на основе анализа существенных характеристик каждого из видов стресса, отмечает, что с точки зрения организационной психологии базовым понятием может выступать организационный стресс, который касается факторов, имеющих прямое отношение к деятельности и структуре организации, как определенной социальной структуре, имеющей конкретную цель и задачу, и соответствующую ролевую структуру. Видовыми по отношению к данному понятию выступают виды профессионального стресса, обусловленные факторами, касающиеся отдельных составляющих деятельности организации: особенностями рабочей среды в организации, т.е. рабочий стресс; деятельностью представителей определенной профессии, т.е. профессиональный стресс; особенностями определенных категорий работников, т.е. организационно-профессиональный стресс [34].

Согласно позиции О.И. Юшковой, профессиональный стресс образуется в следствии несоответствия предъявляемых требований производственной среды личностным ресурсам, что создает потенциальную угрозу для профессиональной эффективности и здоровья соответствующего специалиста. Стресс приводит к ухудшению производственных показателей, к коммуникативным сложностям, к снижению удовлетворенностью профессиональной деятельностью, к проблемам со здоровьем. Значительный стресс приводит к изменениям в личностных качествах и поведении специалиста. Состояние стресса проявляется в его реакциях: физиологических, психологических, поведенческих. При этом, соотношение детерминант профессионального стресса и стрессовых реакций, его составляющих изучено недостаточно. В то же время, конкретизация такого соотношения позволит более глубоко исследовать причины стресса, уменьшения его негативных проявлений. Как правило, в психологии чаще всего в качестве внешних детерминант выступают профессиональные ситуации, производственные условия, которые среди факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности выступают как объективные. Вторая же группа факторов - это факторы субъективные [40].

А.В. Павлова отмечает, что проблема профессионального стресса как отдельного направления особенно интенсивно начала разрабатываться в психологической науке в последние два десятилетия. Это связано с тем, что было выяснено негативное влияние этого явления на уровень эффективности профессиональной деятельности и состояние здоровья специалистов. Как правило, в данных исследованиях речь идет об имеющихся у специалистов различных типов профессий психических перегрузок, психосоматических расстройств, негативных поведенческих реакциях, которые возникали вследствие влияния профессиональных стрессоров. В литературе, посвященной проблеме профессиональных стрессов, можно встретить информацию о большой значимости изучения этой проблемы для экономики многих стран. Поскольку затраты организаций на медицинское обслуживание персонала достигают внушительных размеров. Данный факт значительно стимулирует управленцев и исследователей к изучению этой проблемы для снижения психогенного влияния профессиональной деятельности на соответствующих специалистов. В результате поиска влияния тех или иных профессиональных ситуаций на физическое и психологическое здоровье специалиста появилось много теорий, моделей, подходов к объяснению сути профессионального стресса. Но, несмотря на их большое количество, до сих пор не принята единственная концепция, которая бы смогла объяснить всю многогранность этого довольно сложного явления [24].

Влияние стресса на профессиональные результаты, как свидетельствуют исследования В.И. Евдокимова, зависит от различных профессиональных ситуаций, в которых находится специалист. Это может быть напряженный рабочий график, страх потерять работу, сложность задачи, отношения с руководством, коллегами и пр. В целом, это определяет, характер стрессора, ситуационный фактор возникновения стресса. Весомым моментом выступает также такой фактор, как соответствие профессиональной подготовки специалиста выполняемой профессиональной деятельности, следствием которой может быть смена профессии. Названный фактор можно отнести к ситуационным детерминантам, как факт наличия смены профессии в карьере работника. Это указывает на важность учета определенных смысловых аспектов профессиональной деятельности, знаний, умений, навыков специалиста, и в первую очередь, учет «формулы профессий», т.е. цели, предмета и средств труда, степени проблемности трудовых ситуаций, социально-психологических и эмоционально-волевых параметров. Кроме того, проявление профессионального стресса связано и с особенностями самооценки специалистов, уровнем экстраверсии и нейротизма, характерологических особенностей, положительного опыта преодоления стрессовых состояний и пр. Этими особенностями может определяться уровень и проявления профессионального стресса. Т.е. речь идет о личностных детерминантах проявлений профессионального стресса как результата внутренних воздействий [11].

Как отмечает О.Н. Полякова, на сегодняшний день еще не существует единой дефиниции профессионального стресса. В связи с этим в научных источниках употребляются понятия, основанные на различные подходы. Так, среди наиболее популярных можно выделить следующие обобщенные определения: эмоциональное состояние субъекта опосредованные невозможностью реализовать свои значимые стремления, с учетом внутри личностных ресурсов; физиологическая реакция на социально-психологические стимулы; нервно-психическое перенапряжение, вызванное сверхпрочным воздействием; нарушение покоя, возникающее как реакция на определенную ситуацию или деятельность, как внешнюю, так и внутреннюю; поведенческая реакция на социально-психологические стимулы [26].

По мнению Н.Е. Водопьяновой, возникновение профессионального стресса обусловлено результатом несовпадения требований среды и самого индивида, несовпадением того, что требует конкретная профессиональная ситуация, и того, что может сделать в данной ситуации специалист, который имеет определенный уровень подготовленности. Вместе с тем, соответствующая ситуация для одного индивида может быть стрессовой, а для другого - нет. Это зависит от того, насколько тот или иной специалист оценивает ситуацию с позиции угрозы для себя. Для одного и того же индивида одна ситуация в определенные периоды времени может восприниматься как стрессовая, а в другом случае - не вызывать дискомфорта. Это связано с изменениями как в физиологическом состоянии, так и в психологическом статусе специалиста [7].

После проведенного теоретического анализа проблемы профессионального стресса, С.С. Кузнецов пришел к выводу, что под изучаемом явлением чаще всего понимают такое негативное психическое состояние, которое связанно с особенностями и требованиями профессиональной деятельности. Автор, основываясь на различные исследования выделяет следующие уровни анализа этого состояния: первый уровень, в рамках которого проблемы возникают при исполнении функциональных обязанностей соответствующим специалистом. Они могут быть связаны со спецификой той или иной профессиональной деятельности; второй уровень, в рамках которого проблемы возникают при отсутствии ролевого баланса между профессиональной и личностной сферами. В данном аспекте, исследователь приводит такие показатели как ролевые перегрузки, ролевую недостаточность, нечеткую определенность роли, ролевые конфликты; третий уровень, в рамках которого возникающие проблемы обусловлены довольно низким уровнем удовлетворенности потребностно-мотивационной сферы в процессе выполнения соответствующих функций и эмоциональным отношением к профессиональной деятельности. В данном аспекте, исследователь приводит такой показатель как удовлетворенность / неудовлетворенность работой [17].

В.М. Усанова утверждает, что когда речь идет об профессиональном стрессе, то подразумеваются негативные явления в физиологической и психологической сферах у соответствующих специалистов, которые порождаются особенностями профессиональных процессов при выполнении деятельности. Для анализа профессионального стресса, автор применил следующие характеристики: структура организации; организационные процессы; особенности управления организацией; социальные процессы в организации [36].

По мнению С.Б. Малых, в современной психологической литературе часто встречается понимание стресса как неспецифической реакции организма в ответ на повышенные требования среды. В данном аспекте, под требованиями понимают все воздействия, которые приводят к изменению деятельности организма. Понятие «неспецифической» обусловлено тем обстоятельством, что организм индивида на любое событие реагирует, как правило, стереотипно, одинаковыми биохимическими изменениями, а во время стресса эти реакции отличаются от нормы. Основная задача этих изменений - сохранить стабильную деятельность в условиях повышенных требований, т.е. успешно адаптироваться. Однако это приводит к крайнему напряжению все системы организма индивида. Специфика психической напряженности заключается в том, что она отражается в деятельности, которая детер-

минирована мотивами. Мотивационная сфера, взаимодействуя с аффективной, вызывает появление сильных эмоциональных переживаний, которые также играют большую роль в психической напряженности. В психологической структуре психической напряженности особая роль принадлежит мотивационным и эмоциональным компонентам [21].

Как полагают А.С. Кузнецов, Закатова А.Н. и др., в современной психологической науке под понятием стрессор понимают любые внешние или внутренние стимулы, которые вызывают возбуждение или напряжение организма. Понятие стрессор используют с целью различения влияния события, от последствий, которые регистрировали в форме измененного физиологического и психического состояния относительно нормы. Для систематизации всей большой совокупности стрессоров в современных исследованиях используют несколько критериальных подходов, среди которых можно выделить такие, в которых: стрессоры различают по уровню негативной валентности, которая может быть низкой и высокой. Стрессоры различают по времени, которое требуется на реадаптацию (от минут до лет). В зависимости от сочетания этих критериев исследователями выделяются такие типы стрессоров как: ежедневные трудности, т.е. неприятности или микрострессоры; критические жизненные события, т.е. макрострессоры; хронические стрессоры, т.е. болезни[13,18].

К ежедневным трудностям (микрострессорам) авторы относят ежедневные стрессовые события жизни, которые вызывают нарушение самочувствия. Также под микрострессорами, ежедневными стрессорами понимают такие эпизоды каждодневных переживаний и поведения, которые приносят осложнения и требуют необычного приспособления. К этой категории стрессоров можно отнести проблемы, выражающиеся в недовольстве собой, своей внешностью, состоянием своего здоровья, своим окружением, качеством общения и пр. Под критическими жизненными ситуациями (макрострессорами) понимают такие ситуации, которые, как правило, отвечают трем основным критериям: их можно четко локализовать во времени и пространстве, что их отличает от хронических стрессоров; они требуют качественной реорганизации в системе человек - среда, чем отличаются от временной, переходной адаптации; они сопровождаются устойчивым аффективными реакциями.

При критических жизненных ситуациях необходимы более высокие энергетические затраты и больше времени на адаптацию, чем это необходимо при действии микрострессоров.

Основным критерием для понятия хронический стрессор является продолжительность во времени действия стрессора, т.е. это события, которые, продолжаются длительное время, постоянно повторяются и имеют высокое негативное влияние. Это могут быть как нагрузки в семье, длительные болезни, так и хронические напряжения на работе и пр. [13, 18].

По мнению У.П. Тюриной, в качестве причин возникновения стрессовых состояний, как правило, вступают соответствующие стрессоры, стресс-факторы, которые трактуются как разнообразные воздействия, приводящие к развитию нежелательного функционального состояния, т.е. стресса. При этом, вопрос общепринятой классификации стрессоров остается открытым в связи со сложностью их дифференциации, так как потенциально можно считать фактически любое влияние на психику как влияние определенного стрессора. Вместе с тем, существуют наиболее популярные в современной практике классификации стрессоров, которые заслуживают внимания. Так, целесообразно выделить несколько классификаций стрессовых состояний, отражающих важные особенности их возникновения. В основу каждой классификации положены специфические признаки стресса: характер, т.е. психологический и физиологический стресс, информационный и эмоциональный психологический стресс; модальность стресса, т.е. стресс - дистресс, конструктивный - деструктивный; временной фактор, т.е. кратковременный - длительный стресс; гендерный фактор, т.е. мужской - женский; возрастной фактор, т.е. взрослый - детский.

Отдельно выделяют такие разновидности стрессовых состояний, как фрустрация и посттравматический стресс. По мнению автора, все имеющиеся классификации не могут быть признаны универсальными, т.е. теми, которые охватывают практически все проявления стресса. Однако каждая из них, выделяя определенное стрессовое состояние человека, позволяет изучить его достаточно полно и всесторонне на конкретном практическом уровне [35].

В данном аспекте С.И. Сергеев, по итогам анализа общепринятых классификаций стресса выделяет общие его характеристики: универсальная адаптивность, т.е. стресс является универсальным и жизнен необходимым механизмом приспособления внутренней среды человека к требованиям внешней; полидетерминированность, т.е. детерминантами стрессовых состояний могут быть различные факторы; индивидуальность, т.е. несмотря на свою не специфичность, стресс является индивидуализированным явлением. Те самые факторы могут вызвать у людей с различными психологическими характеристиками совершенно разные реакции, в то время как разнообразные раздражители могут быть достаточно однотипно восприняты разными людьми; разновременность актуализации стрессовых реакций, т.е. стресс-явления растянутые по времени, чем объясняется факт разновременной реализации его составляющих. В каждый конкретный момент идет развертывание целого ряда конкретных характеристик. Их проявление может в целом совпадать по направленности - какие-то из них находятся на подъеме, какие-то временно стабилизируются, некоторые исчезают; интеграция, т.е. во время развертывания стрессовых реакций общая картина проявления адаптационного синдрома становится все более целостной. Ее развитие происходит от малосистематизированного

сочетания различных фрагментарных состояний до перерастания их в четко определенные процессы. При этом идет развертывание адаптационных функций и интеграция всех систем организма для достижения оптимальной адаптации; многоуровневость, т.е. в связи с тем, что стресс является многогранным адаптационным механизмом, он срабатывает на разных уровнях жизнедеятельности человека, что и обуславливает существование различных видов стресса [32].

В.И. Розов, Т.Н. Патрахина, А.В. Павлова и др. анализируя современные исследования стресса пришли к выводу, что существуют несколько следующих направлений, в рамках которых активно разрабатывается проблема стресса: психофизиологический; социально-психологический; индивидуально-психологический; профессиографический.

Положительным в этих исследованиях является их относительно узкая специализация, углубленное изучение стресса в отдельных сферах жизни человека. Однако такой подход можно считать и имеющим ряд таких недостатков, как отсутствие интегрированности, обобщенности, целостности при изучении стресса. В этом случае исследователи не принимают во внимание тот факт, что стресс, в современном понимание, вступает в качестве комплексного явления, которое реализуется на всех уровнях жизнедеятельности организма и психики человека, и научное абстрагирование при изучении отдельных его проявлений, как правило, служит причиной обеднения общей картины стресса [25, 29].

По мнению Л.Н. Артамонова, М.А. Одинцовой стрессоры, воздействуя на рецепторы, включают процессы оценки, которые в зависимости от индивидуального опыта, индивидуально-психологических особенностей воспринимаются как положительные, или как отрицательные факторы. Именно благодаря когнитивным процессам стресс развивается и приносит пагубное влияние или решается на стадии встречи со стрессором и не вызывает отрицательных изменений. Среди основных характеристик личности, которые играют важную роль в развитии стресса, авторы выделяют следующие основные: эмоциональная реактивность - свойство темперамента, которая характеризует скорость возникновения эмоционального возбуждения. Высокий уровень реактивности повышает риск возникновения профессионального стресса; нейротизм - свойство темперамента, которая характеризует скорость возникновения нервного возбуждения. Высокий уровень нейротизма повышает риск возникновения профессионального стресса; выносливость - убежденность и умение контролировать события собственной жизни и влиять на них. Высокая выносливость смягчает воздействие стрессоров, и соответственно, повышает стрессоустойчивость; локус контроля – склонность человека объяснять возникновение значимых событий личной жизни внешними причинами или внутренними, собственными усилиями. Как правило, профессионалы с внутренним локусом контроля более устойчивы к стрессам; негативная аффективность - личность с ярко выраженной такой характеристикой склонна чувствовать себя несчастным и неудовлетворенным жизнью вообще. Отчасти она акцентирует свое внимание на всех негативных сторонах собственной жизни. Высокий уровень негативной аффективности положительно коррелирует с высокими показателями профессионального стресса; самоуважение - отражает отношение к самому себе. Результаты исследований убедительно доказывают, что люди с развитым чувством самоуважения более стрессоустойчивые; самоэффективность - это уверенность профессионала в том, что он решит задачу адекватным ему способом. Специалисты, наделенные этим качеством, более устойчивы к психологическим стрессам; толерантность к ситуациям неопределенности - склонность индивида фрустрационно реагировать на сложные ситуации. Согласно результатов исследований низкая толерантность, т.е. быстрое возникновение состояния фрустрации, положительно коррелирует с высоким уровнем стресса; гендерные особенности - согласно современных исследований существует несколько разнообразных данных. Как правило, женщины чаще жалуются на стрессогенность жизни, чем мужчины и больше испытывают такие последствия стресса, как головные боли, снижение аппетита, нарушение сна. Вместе с тем, мужчины в четыре раза чаще умирают от сердечно-сосудистых заболеваний. Но до сих пор неизвестно, что именно определяет реакцию на напряженность (пол, гендер или разница в стимулах окружающей среды) [3, 23].

Ю.В. Щербатых выделяет основные причины развития профессионального стресса специалистов при работе в коллективе: нечеткая постановка целей и задач перед каждым членом коллектива, что особенно выражается во время реформ, когда организация начинает работать в измененных условиях; низкоэффективная система получения обратной связи об особенностях работы каждого члена коллектива; низкий уровень повышения квалификации специалистов организации; низкий уровень информационно-методического обеспечения деятельности специалистов; наличие конфликтных межличностных взаимоотношений в коллективе; преобладание негативных эмоциональных состояний членов коллектива; невысокий уровень благоприятности психологической атмосферы и сниженное количество межличностных взаимоотношений между членами коллектива [39].

Н.В. Самоукина, рассматривая различные стресс-факторы приводит наиболее простую и непротиворечивую классификацию, основанную на представление Г. Лазаруса. Эта классификация разделяет раздражители на физические и психологические стрессоры, как реально действующие, так и предполагаемые.

В рамках более расширенной классификации, автор выделяет стрессоры, подразделяемые на: неконтролируемые, т.е. стрессоры, которые нам не подчинены; подконтрольные, т.е. стрессоры, которые можно контролировать.

Кроме того, исследователь подчеркивает, что переменные, которые опосредуют стрессовую реакцию, имеют психологическую природу и представляют собой оценку угрозы, которая вступает основным фактором, запускающим психологический стресс. Осознание угрозы является главным условие возникновения психологического стресса, особенно если она касается наиболее значимых для личности ценностей. Как угрожающая может восприниматься не только реальная обстановка, но и ее символы или воображаемая ситуация, а также осознание отсутствия готовых программ деятельности в данной ситуации. Следовательно, события могут оцениваться как стрессогенные, даже если они таковым и не являются. И наоборот: объективно вредоносный стимул, если он не признается личностью как таковой, не является стрессором - все зависит от субъективной оценки. На этой основе стрессор можно охарактеризовать как внутренний фактор, который зависит от интерпретации сознанием информации, имеющийся в данной ситуации [30].

Г.Г. Аракелов, в качестве основной причины возникновения стресса выделяет воздействие стимулов, вызывающих тревогу у большинства людей и приводит к ряду физиологических, психологических и поведенческих реакций. В этом случае, интерпретация ситуации как стрессовой во многом определяется индивидуально-личностными характеристиками человека. Автором установлено, что та же ситуация воспринимается разными людьми как стрессовая, или как нейтральная, в зависимости от наличия или отсутствия у них специфических личностных свойств. Именно личностные характеристики в первую очередь предопределяют формы реагирования на стресс и вероятные негативные последствия стрессовых состояний. Наглядно это могут подтвердить те исследования, в которых раскрывается взаимосвязь между отдельными чертами характера и возникновением различных соматических заболеваний [2].

А.С. Клещеногов рассматривая некоторые классификации факторов, детерминирующих стрессовые состояния человека, приводит несколько примеров. Так, одни исследователи относят к основным факторам, определяющим характер стрессовой реакции человека, саморегуляцию, чувствительность к стрессору, устойчивость, а другие связывают возникновение эмоциональной напряженности с определенными чертами характера и типологическими особенностями нервной системы: низкой эмоциональной устойчивостью; принадлежностью к слабому типу нервной системы; низкой подвижностью основных нервных процессов; выраженной слабость тормозных процессов; различными негативными функциональными реакциями и состояниями после различных заболеваний.

В результате, автор подчеркивается на примере нескольких классификаций, отсутствие единых критериев выбора факторов, детерминирующих стрессовые состояния человека. Вместе с тем, при всем разнообразии и неоднородности выше выделенных факторов, можно отметить общие тенденции, которые, как правило, в большей степени отражают типологические особенности нервной системы [14].

У.В. Водопьянов базируясь на результаты собственного теоретического анализа отмечает, что антистрессовая, эмоциональная устойчивость напрямую связана с нейротизмом и тревожностью. Автором отмечается, что в условиях хронического стресса тревожность развивается у людей с любым типом нервной системы, т.е. под влиянием эмоционально напряженной деятельности высокая личностная тревожность может стать постоянным свойством. Эта личностная характеристика особенно негативно сказывается в различных коммуникациях, так как тревожный человек не может создать позитивный эмоциональный настрой, негативно влияя на окружающих. Влияет на личностную склонность к развитию стресса и такое качество, как агрессивность. Кроме того, по мнению автора, в современных исследованиях самооценку часто связывают с развитием стрессовых состояний. По результатам анализа было установлено, что рост самооценки в группе различных специалистов, достигающих высоких результатов, положительно связан со стрессоустойчивостью, тогда как у работников с низким уровнем мастерства происходит повышение степени склонности к стрессу. На основании приведенных данных, автор заключает, что адекватная самооценка повышает стрессоустойчивость. Также исследователь выделяет взаимосвязь стрессоустойчивости человека и его локус контроля, т.е. с ростом внутреннего локуса контроля специалист лучше справляется со стрессорами профессиональной деятельности [8].

А.Б. Леонова, С.И. Сергеев и др. рассматривая влияние стресса на физическое и психологическое состояние человека констатируют, что на сегодняшний день различные исследователи относительно проблемы стресса не имеют единого мнения. Как правило, стресс рассматривается как безусловно полезный или безусловно вредный. Также, существуют позиции относительно пограничных состояний, при которых стресс проявляет себя двояко. При этом, различные подходы целесообразно оценивать не как противоречивые, а как взаимно дополняющие друг друга. Кроме того, авторы отмечают, что существуют различные проявления стресса: физиологические проявления активного реагирования - повышение кровяного давления, учащение сердцебиения, сужение сосудов поверхности кожи, психологические проявления - эмоции ярости, гнева, поведенческие - готовность до нападения или активной защиты;

пассивная форма реагирования - замедление сердцебиения, иногда - активизация работы желудочно-кишечного тракта, психологические - страх, тоска, поведенческие замирание, избегание активных действий.

Первый тип реагирования связывают с преобладанием у человека тонуса симпатической вегетативной нервной системы, второй - парасимпатической нервной системы. Таким образом, реакции на стресс очень разнообразны [19, 31].

Исследования, проведенные Н.В. Евдокимовым указывают на неоднозначность влияния стресса на психические процессы человека. Так, существуют данные об активизации психических процессов, независимо от фазы стресса. В частности, отмечается улучшение объема восприятия, уровня ощущений, скорости запоминания, устойчивости внимания, скорости мышления, коммуникативной активности. У некоторых индивидов в следствии стресса усиливается интегративное или дифференцированное осмысление информации. Оба вида стрессовой активизации по своей сущности вступают адаптационно-защитными реакциями и направлены на овладение ситуацией и достижение контроля [10]. Вместе с тем, согласно исследований С. Гремлинга, С. Ауэрбаха и др. стресс негативно влияет на психические процессы. Так, авторы отмечают снижение и потерю слуха, нарушение речи, стирания памяти прошлого опыта или даже фрагментарную амнезию [9].

Н.Н. Равочкин отмечает, что стресс - это способ достижения (приобретения) резистентности организма при воздействии на него вредного фактора. Он опирается на различные механизмы, в зависимости от сложности структурно-функциональной организации биосистемы. Также исследователь подчеркивает, что стресс - это форма опережающего отражения действительности, благодаря которой организм уходит от повреждающего эффекта раздражителя, пока вызванные им изменения станут необратимыми. Т.е., неспецифические реакции имеют опережающий характер, а это обеспечивает надежность адаптивного поведения биосистемы в быстро меняющихся условиях существования. Такой взгляд является положительной оценке стресса и его места в жизнедеятельности организма [27].

Т.И. Аболина полагает, что трактовка положительной оценки стресса возможно лишь при отождествлении его с психическим напряжением. Исследователи различают эти понятия и определяют стресс как процесс, всегда приводящий к тем или иным психическим отклонениям, т.е. стресс, как правило, можно характеризовать как вредное явление, которое наносит значительный вред организму, может вступать в качестве главной причины возникновения различных заболеваний [1].

С.С. Ракитянская характеризует стрессовую реакцию организма на внешние раздражители как комплекс психических и соматических нарушений, развивающихся в следствии значительных или повторных эмоциональных напряжений, превышающих возможности психической адаптации. Наиболее общими и распространенными симптомами стресса являются головная боль, желудочный боль, чувство сдавления грудной клетки, боль в области поясницы, тяжесть, напряжение в основании шеи, хронические запоры. Возможны и другие симптомы: бессонница; снижение работоспособности; неспособность полностью сосредоточиться; раздражительность; разрыв или осложнение отношений с близкими; вялость, инертность, общий жизненный спад и пр.

Под влиянием стресса люди впадают в депрессию, теряют сон, становятся необщительными, раздражительными, легкомысленными, беспокойными, апатичными. Кроме перечисленных симптомов, стресс является причиной возникновения многих соматических заболеваний. Например, затяжные, стереотипно повторяющиеся негативные эмоции приводят к развитию специфических телесных расстройств - психосоматических заболеваний [28].

Н.В. Тарабрина определяет психосоматическое заболевание как физическую болезнь, причиной которой является эмоциональный стресс. В этом случае, болезнь не вызывается проникновением болезнетворных микроорганизмов, а сознание меняет физиологию таким образом, что происходит нарушение нормального функционирования организма. Болезнь выбирает сама личность как неосознанный ответ на свою жизненную ситуацию. Человек, полученные в процессе стресса негативные эмоции и психологические проблемы, замораживает в виде телесных ощущений. При этом осознание и отреагирование негативных эмоций может иметь терапевтический эффект [33].

И.А. Черняновская, рассматривая соматические заболевания как следствие стресса, автор отмечает, что, хотя стресс может вызвать нарушения любых органов, наиболее часто страдают такие системы организма как: желудочно-кишечная - хроническое расстройство желудка, нервные боли в животе, спазмы толстой кишки, язвы пищеварительного тракта, двенадцатиперстной кишки; жевательная - несбалансированные челюсти как главная причина боли от сокращения мышц; мышцы спины - они являются мишенью для накопления напряжения из-за своей слабости и недостаточной гибкости вследствие недостатка упражнений; сердечно-сосудистая, т.е. сердце и мышцы, соединенные с сосудистой системой, результатом является частая боль в груди; кожа псориаз, экзема, крапивница могут быть вызваны стрессом; расстройство иммунной системы вследствие стресса [37].

Анализ современных исследований, проведенный И.У. Наследовой показал, что стресс снижает эффективность работы иммунной системы путем уменьшения Т-лимфоцитов. В результате становится более вероятным развитие аллергических реакций, приступы астмы и даже рака. В условиях хронической эмоциональной деятельности возможно развитие затяжных расстройств. Т.е. стресс способствует многим болезням. Установлено, что профессиональный стресс может вызвать нарушения сердечно-сосудистых функций, в том числе стойкую артериальную гипертензию, инфаркт миокарда, склероз коронарных сосудов, стенокардию; ишемическую болезнь сердца. Кроме того, стресс способ-

ствует таким заболеванием желудочно-кишечного тракта, как язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки. Стресс также усиливает мышечное напряжение и иммобилизацию мышц, что считается основной причиной головной боли, боли в спине, боли в шее и плечах. По мнению автора, в мышцах остается вся информация о пережитых человеком стрессах. Более того, повседневное замораживания эмоций, груз которых оседает в теле в виде участков мышечного напряжения - болезненных мышечных уплотнений или телесных эквивалентов эмоций, приводит к постепенному образованию мышечного панциря [22].

Т.В. Зайчикова полагает, что стресс действительно может вызвать большое количество различных негативных последствий. При этом, по мнению автора, многие ученые не относят однозначно стресс к негативному или положительному явлению в жизни человека, из-за различных условий, определяющих характер стрессовых реакций. Согласно данному подходу стресс можно рассматривать как позитивные, так и негативные для организма разного рода реакции. Т.е. необходимо различать позитивный и негативный стресс. Практически любая профессиональная деятельность может вызвать значительный стресс, не причинив никакого вреда. Как правило, сочетание ситуативного перенапряжения и ограниченных когнитивных и эмоциональных возможностей приводит к заболеванию [12].

По мнению И.О. Котенева, важным параметром для классификации стресса является временной фактор. Особенно опасным является длительное воздействие стресса. Например, за десять-пятнадцать лет работы в экстремальных условиях организм индивида изнашивается так, словно он пережил тяжелейший инфаркт. Установлено, что в условиях хронической стресогенной ситуации наблюдается нарушение психической адаптации, развивающейся в соответствии четырех этапов, которые рассматриваются как последовательные стадии психического кризиса. И, наоборот, сильный кратковременный стресс активизирует специалиста, как бы стряхивает ее, усиливая адаптационный потенциал.

Интересным является приведенная автором типология стресса по гендерному признаку, т.е. мужской и женский стресс. Исследователь отмечает существование значительной разницы между реакцией на стресс у женщин и мужчин. Так, женщины более экономные на физиологическом уровне, однако тратят больше эмоциональной энергии. При этом, автор отмечает, что некоторые исследования подтверждают более высокий уровень стрессоустойчивости женщин. Так, имеются сведения, что у женщин симпатико-адреналиновая реакция на стресс менее выражена, чем у мужчин, т.е. стрессоустойчивость у женщин большая и дистресс у них не такой заметный. Автор также отмечает наличие различий на социальном уровне. Так, женщины в обществе, несмотря на существенные изменения, до сих пор несут двойную нагрузку - дома и на работе, что, естественно, интенсифицирует стресс.

Еще одним фактором для выделения видов стресса, по мнению исследователя, является возрастной критерий. Соответственно выделяются взрослый и детский стрессы. Кроме того, существует различие между восприятием и реакцией на стресс в зрелом и пожилом возрасте. Несмотря на то, что возраст является одним из основных факторов в определении стрессовой реакции, в этом отношении он еще недостаточно изучен [15].

Л.В. Куликов обращает внимание на особенности продолжительности стресса. Если кратковременный стресс положительно сказывается на организме, мобилизуя его, то длительный отражается неблагоприятно, разрушая его. Вид стресса также имеет значительное влияние на характер стрессовой реакции и вероятные негативные последствия. Известно, что психологический стресс со значительно большей вероятностью, чем стресс от чрезмерной мышечной работы (физический стресс) приводит к заболеванию. Среди факторов, определяющих модальность стресса - эмоционально позитивный или негативный характер стресса выделяют: возможность выбора; степень контроля над ситуацией; возможность предсказания или предупреждения неблагоприятных последствий [16].

Таким образом, исходя из вышеизложенного полагается целесообразным заключить, что на сегодняшний день, несмотря на отсутствие унифицированного определения изучаемого понятия наблюдается активное его применение в различных исследованиях. Профессиональный стресс рассматривается в качестве основного родового понятия, которое обобщает довольно широкий круг терминов: рабочий стресс; трудовой стресс; производственный стресс; организационный стресс и др.

Ими, как правило, обозначают психические состояния личности субъекта труда, возникающие в процессе профессиональной деятельности, её специфических условиях. При этом, большинство современных подходов к изучению профессионального стресса тесно связаны с психологией профессионального здоровья, эффективностью выполнения им профессиональной деятельности, оптимизации процесса управления, межличностных отношений, налаживания должного взаимодействия и пр.

В рамках настоящего диссертационного исследования, под профессиональным стрессом полагается целесообразным понимать комплексное и многоаспектное индивидуальное явление отражающее довольно напряженное состояние личности субъекта труда в процессе его адаптации к возникшей профессиональной ситуации, трудностям осуществления профессиональной деятельности. По своей сущности, данное явление преимущественно связано с негативными эмоциональными переживаниями, тревогой, из-за возникающего несоответствия между сложившимися требованиями профессиональной деятельности и имеющимися личностными возможностями соответствующего специали-

ста. Т.е. на сегодняшний день, к основной причине возникновения профессионального стресса целесообразно отнести субъективную оценку сложно преодолимых профессиональных барьеров, интерпретация которых определяется индивидуально-психологическими особенностями субъекта труда.

Проведенный анализ научной литературы по исследуемой проблеме показывает, что на сегодняшний день, несмотря на отсутствие унифицированного определения изучаемого понятия наблюдается активное его применение в различных исследованиях. Профессиональный стресс рассматривается в качестве основного родового понятия, которое обобщает довольно широкий круг терминов (рабочий стресс, трудовой стресс, производственный стресс, организационный стресс и др.). Ими, как правило, обозначают психические состояния личности субъекта труда, возникающие в процессе профессиональной деятельности, её специфических условиях. При этом, большинство современных подходов к изучению профессионального стресса тесно связаны с психологией профессионального здоровья, эффективностью выполнения им профессиональной деятельности, оптимизации процесса управления, межличностных отношений, налаживания должного взаимодействия и пр.

Литература.

1. Аболина Т.И. К проблеме психологического стресса // Психология спортивной деятельности. - Изд-во Казанского университета. - 2001. - С. 123-129.
2. Аракелов Г.Г. Стресс и его механизмы // Вестник МГУ. Сер. Психология. - 2001. - №3. - С. 71-78.
3. Артамонова Л.Н. Организационный стресс у сотрудников банка / Л.Н. Артамонова, А.Б. Леонова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология - 2009. - № 1. С. 28-42.
4. Баймуратов Т.Р., Еникеева А.М., Кутдусова Э.Д., Насретдинова Л.М., Хусаенова А.А. Особенности общения медработников и пациентов, перенёсших инсульт // Молодой ученый. - 2019. - №7. - С. 129-131.
5. Бодров В.А. Профессиональный стресс: возникновение, развитие и преодоление / В.А. Бодров. - М.: Наука, 2010. - 162 с.
6. Ванковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния. / Ред. Дикая Л.Г., Занковский А.Н. - М.: Наука, 2012. - 159 с.
7. Водопьянова Н.Е. Профессиональный стресс: сущность, основные причины возникновения, последствия. - М., 2009. - 98 с.
8. Водопьянов У.В. Стресс в современных условиях. - М.: Наука, 2010. - 140 с.
9. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. - Спб.: Питер, 2002. - 240 с.
10. Евдокимов Н.В. Влияние стресса на психические процессы человека. // Социальная психология и общество. - 2011. - № 7 - С. 123-130.
11. Евдокимов В.И. Стресс и профессиональная деятельность. М., 2011. - 123 с.
12. Зайчикова Т.В. Стресс в профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии, Том 1.: Социальная психология. Психология управления. Организационная психология. - Киев: Институт психологии им. С. Костюка АПН Украины, 2007. - Ч.5. - С. 160-165.
13. Закатова А.Н. Стресс замедленного действия // Новый персонал. -2010. -№6. - 34-38 с.46
14. Клещеногов А.С. Факторы детерминирующие стрессовые состояния человека. // Современная психология. - 2008. - №6. - С. 67-75.55
15. Котенев И.О. Стресс в профессиональной деятельности. - М.: АУ МВД России, 2004. - 67 с.
16. Куликов Л.В. Виды трудового стресса // Психология состояний. Хрестоматия / Под ред. Прохорова А.В. - М.: Речь, 2004. - С. 128-144.
17. Кузнецов С.С. Психология профессионального стресса - М.: Эксмо, 2006. - 104 с.
18. Кузнецов А.С. Признаки стресса в поведении человека // Молодой ученый. - 2019. - №51. - С. 462-464.
19. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа стресса: от диагностики к профилактике и коррекции. Психологический журнал, 2004, Т. 25, - С. 75-85.
20. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2001. - № 11. - С. 2-16.
21. Малых С.Б. Психология стресса - М., 2009. - 93 с.
22. Наследова И.У. Влияние стресса на жизненно важные показатели организма. Киев, 2008. - 104 с.
23. Одинцова М.А. Психология стресса: Учебник и практикум для академического бакалавриата / М.А. Одинцова, Н.Л. Захарова. - М.: Издательство Юрайт, 2016. – 299 с.
24. Павлова А.В. Проблема профессионального стресса // Психология кадрового менеджмента. - 2013. - № 8. - С. 97-105.
25. Патрахина Т.Н., Павлова А.В. Стресс-менеджмент: сущность понятия и процесса // Молодой ученый. - 2015. - №3. - С. 480-484.
26. Полякова О.Н. Профессиональный стресс: причины, последствия, преодоление / О.Н. Полякова. - Санкт-Петербург: Речь, 2005. - 137 с.
27. Равочкин Н.Н. Стресс как способ достижения. // Психология психических состояний. - 2012. - №5. - С. 53-60.

28. Ракитянская С.С. К вопросу о целесообразности стресс-профилактики // Наука и образование. - 2000. - №1-2. - С. 196-197.
29. Розов В.И. Характеристики личности и развитие стресса // Психологический журнал. - 2006. - № 4. - С. 110-117.
30. Самоукина Н.В. Психология стресса. - М., 2004. - 117 с.
31. Сергеев С.И. Стресс в организациях социальной сферы: причины, профилактика, противодействие / С.И. Сергаев // Мир психологии: научно-методический журнал / Ред. Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов. - 2002. - №4 октябрь-декабрь 2002. - С. 245-251.
32. Сергеев С.И. Стресс и его классификации // Мир психологии. - 2008. - № 6. - С. 151-158.
33. Тарабрина Н.В. Стрессовые нарушения: современные состояния и проблемы // Психологический журнал. - 2002. - Т.12. - №2. - С. 134-145.
34. Тюрин А.М. Организационный стресс // Практическая психология и социальная работа, 2005. - №4. - С. 120-128.
35. Тюрина У.П. Причин возникновения стрессовых состояний. // Психология кадрового менеджмента. - 2009. - № 2. - С. 65-72.
36. Усанова В.М. Профессиональный стресс и дистресс и пути их преодоления // Молодые ученые - московскому образованию: материалы VI городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения / ред. В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин, А.А. Марголис. - М.: МГППУ, 2007. - С.101-103.
37. Черняновская И.А. Соматические заболевания как следствие стресса // Московский психотерапевтическими журнал. - 2001. - №4. - С. 55-62.
38. Шабанова Т.Л. Психология профессионального стресса и стресс-толерантности: Учеб. пособие - Саратов, 2014. - 121 с.
39. Щербатых Ю.В. Психология стресса - М.: Эксмо, 2008. - 304 с.
40. Юшкова О.И. Природа образования профессионального стресса // Психологический журнал. - 2003. - № 6. - С. 97-105.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Мухамедова Дилбар Гафурджановна (г.Ташкент, Узбекистан),
Мусинова Рухшона Юнусовна (г. Самарканд, Узбекистан)

В соответствии целью и задачами настоящей экспериментом работы было организовано и проведено эмпирическое исследование, посвящённое изучению эффективности, подготовленной тренинговой программы, направленной на формирования и развития креативной саморегуляции будущих педагогов.

Проведенный анализ научной литературы по исследуемой проблеме показывает, что по оценке эффективности проведенной работы встречаются сведения о различных средствах ее осуществления, а именно:

- по показателям успешности учебно-профессиональной деятельности;
- по результатам тестирования, самоотчетов, оценок руководителя группы, независимых наблюдателей и др. [1, 2, 3].

Так, во многих исследованиях демонстрируется значимость данных, полученных в процессе итоговых самоотчетов, как средства фиксации психологических эффектов в результате тренинговой работы. Однако, по мнению большинства авторов, наиболее объективные данные об эффективности коррекционной работы можно получить при сопоставлении предварительного и итогового психодиагностического обследования участников эмпирического исследования [4, 5].

Учитывая вышеизложенное, в рамках настоящего исследования были применены два основных метода оценки эффективности тренинговой программы:

- психодиагностическое обследование до и после проведения тренинговой программы;
- самоотчет участников по итогам проведения тренинговой программы.

Психодиагностическое обследование проводилось с помощью специально разработанного Опросника оценки уровня развития креативной саморегуляции будущих педагогов. Основу опросника составили ранее выделенные структурно-функциональные блоки креативной саморегуляции, производные которых были раскрыты соответствующими вопросами (по два вопроса на каждую особенность, всего 64 вопроса). Кроме того, для стандартизации процедуры опроса, создания равных условий его проведения была разработана пояснительная инструкция, а также алгоритм обработки и интерпретации получаемых результатов.

В рамках самоотчета, будущим педагогам, на заключительном занятии тренинговой программы было предложено ответить на следующие вопросы:

Что нового Вы узнали о себе во время занятий?

Что бы Вы хотели изменить в себе по результатам работы в группе?

Как Вы оцениваете в целом тренинговую программу?

В целях усиления должной надежности результатов психодиагностического обследования, также был применен следующий комплекс психодиагностического инструментария:

Методика диагностики личностной креативности Е.Е. Туника;

Тест на общительность и коммуникативность В.Ф. Ряховского;

Анкета оценки уровня аналитических способностей учителя И.Л. Высоцкой;

Тест опросник ценностные ориентации М. Рокича.

Выбор студентов для привлечения к эмпирическому исследованию осуществлялся по результатам психодиагностического обследования согласно подготовленного опросника и с учетом желания будущих педагогов участвовать в тренинговой программе. Со всеми кандидатами осуществлялись предварительные собеседования, на которых обучаемым предоставлялась подробная информация о цели и задачах тренинговой программы, принципах его проведения, организационную сторону предусмотренных занятий. Таким образом, к участию в эмпирическом исследование было привлечено **124** студента четвертого курса обучения, как мужского, так и женского пола, в возрасте **от 22 до 25 лет,** которые по результатам психодиагностического обследования показали ниже среднего уровня креативной саморегуляции.



Рис. 1. Характеристика выборки эмпирического исследования по половому признаку (n=124)

Кроме того, в целях сравнимости получаемых результатов психодиагностического обследования, объективной оценки эффективности тренинговой программы, выборка эмпирического исследования (n=124) была разделена на (рис. 3.2):

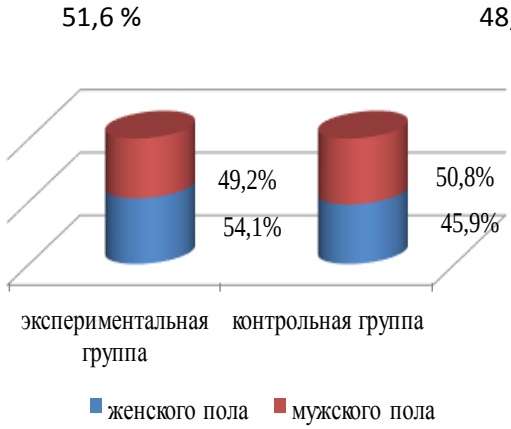


Рис. 2. Характеристика экспериментальной и контрольной групп (n=124)

- экспериментальную группу (n=64), респонденты которой были привлечены к проведению занятий, т.е. непосредственно учувствовали в тренинговой программе;

- контрольную группу (n=60), респонденты которой не привлекались к проведению занятий тренинговой программы, т.е. данная категория проходила подготовку согласно предусмотренной программы обучения высшего образовательного учреждения.

По итогам проведения тренинговой программы, результаты психодиагностического обследования, были обработаны согласно подготовленного алгоритма с учетом диагностических шкал опросника, что позволило составить среднестатистические профили развития креативной саморегуляции студентов как экспериментальной, так и контрольной групп до и после коррекционной работы.

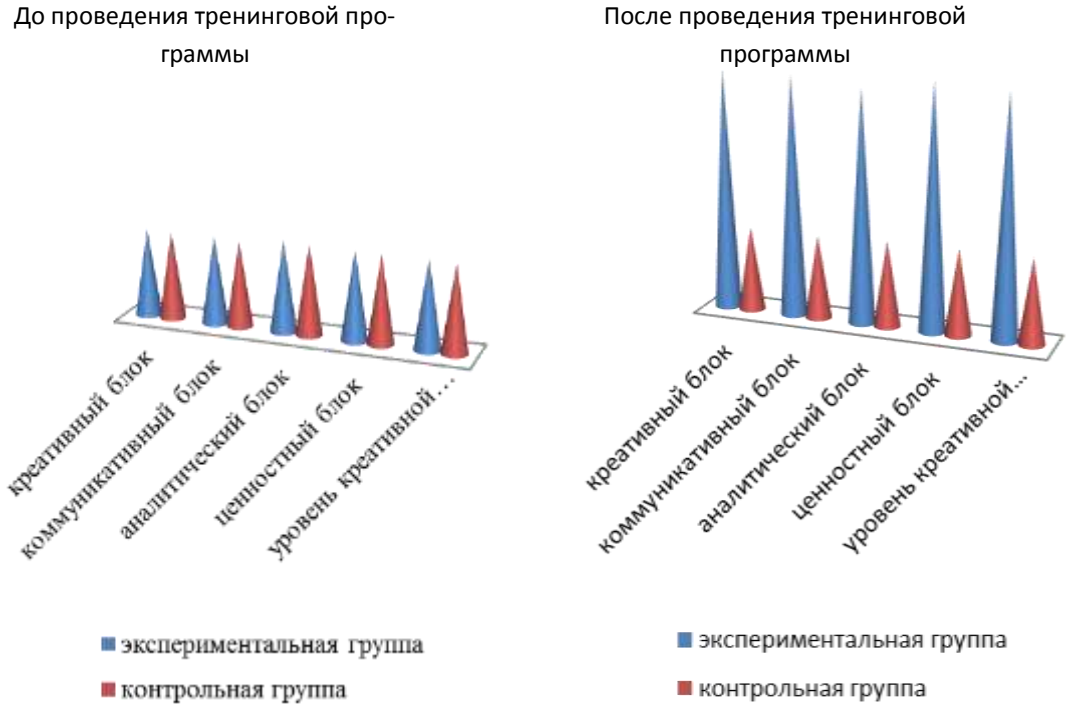


Рис. 3. Среднестатистический профиль развития креативной саморегуляции до и после проведения тренинговой программы в группах сравнения (n=124)

Сравнительный анализ среднестатистических профилей развития креативной саморегуляции студентов показал, что будущие педагоги как экспериментальной, так и контрольной групп до проведения тренинговой программы не имели значимых различий по уровню развития креативной саморегуляции и его структурно-функциональных блоков:

креативный структурно-функциональный блок - экспериментальная группа 13,5 ср. баллов (28,1 %), контрольная группа 13,4 ср. баллов (28 %);

коммуникативный структурно-функциональный блок - экспериментальная группа 13,5 ср. баллов (28,1 %), контрольная группа 13,2 ср. баллов (27,4 %);

аналитический структурно-функциональный блок - экспериментальная группа 12,3 ср. баллов (29,2 %), контрольная группа 12,2 ср. баллов (29 %);

ценностный структурно-функциональный блок - экспериментальная группа 15,6 ср. баллов (28,8 %), контрольная группа 15,2 ср. баллов (28,2 %);

уровень креативной саморегуляции - экспериментальная группа 54,8 ср. баллов (28,5 %), контрольная группа 54 ср. баллов (28,1 %).

Вышеизложенные сравнительный анализ подтверждается и статистически. Так, проведенный анализ равенства средних значений в экспериментальной и контрольной группах по статистическому t-критерию Стьюдента подтверждают, что среднестатистические профили развития креативной саморегуляции студентов до проведения тренинговой программы статистически достоверно не отличались:

креативный структурно-функциональный блок экспериментальной группы до проведения тренинговой программы / креативный структурно-функциональный блок контрольной группы до проведения тренинговой программы – t=0,14 при p=0,88;

коммуникативный структурно-функциональный блок экспериментальной группы до проведения тренинговой программы / коммуникативный структурно-функциональный блок контрольной группы до проведения тренинговой программы – t=1,02 при p=0,3;

аналитический структурно-функциональный блок экспериментальной группы до проведения тренинговой программы / аналитический структурно-функциональный блок контрольной группы до проведения тренинговой программы - t=0,29 при p=0,76;

ценностный структурно-функциональный блок экспериментальной группы до проведения тренинговой программы / ценностный структурно-функциональный блок контрольной группы до проведения тренинговой программы - t=1,48 при p=0,14;

общий балл развития креативной саморегуляции экспериментальной группы до проведения тренинговой программы / общий балл развития креативной саморегуляции контрольной группы до проведения тренинговой программы - t=1,37 при p=0,17.

Вместе с тем, сравнительный анализ среднестатистических профилей развития креативной саморегуляции студентов после проведения тренинговой программы показал иной результат. Так у основного состава респондентов экспериментальной группы, средние показатели по:

креативному структурно-функциональному блоку вырос с ниже среднего уровня (13,5 баллов, 28,1 %) до выше среднего уровня (38,5 баллов, 80,2 %);

коммуникативному структурно-функциональному блоку вырос с ниже среднего уровня (13,5 баллов, 28,1 %) до выше среднего уровня (38,4 баллов, 80 %);

аналитическому структурно-функциональному блоку вырос с ниже среднего уровня (12,3 баллов, 29,2 %) до выше среднего уровня (32,6 баллов, 77,6 %);

ценностному структурно-функциональному блоку вырос с ниже среднего уровня (15,6 баллов, 28,8 %) до выше среднего уровня (43,9 баллов, 81,4 %);

уровню креативной саморегуляции вырос с ниже среднего уровня (54,8 баллов, 28,5 %) до выше среднего уровня (153,4 баллов, 79,9 %).

В контрольной группе подобной динамики не наблюдалось:

показатели креативного структурно-функционального блока остались без значимых изменений (до проведения 13,4 ср. баллов, 28 %; после проведения 13,6 ср. баллов, 28,3 %, что соответствует ниже среднему уровню развития);

показатели коммуникативного структурно-функционального блока остались без значимых изменений (до проведения 13,2 ср. баллов, 27,4 %; после проведения 13,4 ср. баллов, 27,8 %, что соответствует ниже среднему уровню развития);

показатели аналитического структурно-функционального блока остались без значимых изменений (до проведения 12,2 ср. баллов, 29 %; после проведения 12 ср. баллов, 28,6 %, что соответствует ниже среднему уровню развития);

показатели ценностного структурно-функционального блока остались без значимых изменений (до проведения 15,2 ср. баллов, 28,2 %; после проведения 15,5 ср. баллов, 28,6 %, что соответствует ниже среднему уровню развития);

показатели уровня креативной саморегуляции остались без значимых изменений (до проведения 54 ср. баллов, 28,1 %; после проведения 54,4 ср. баллов, 28,4 %, что соответствует ниже среднему уровню развития).

Проведенный анализ равенства средних значений по статистическому t-критерию Стьюдента также подтверждают достоверные различия уровня креативной саморегуляции экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой после проведения тренинговой программы:

креативный структурно-функциональный блок экспериментальной группы после проведения тренинговой программы /креативный структурно-функциональный блок контрольной группы после проведения тренинговой программы – t=29,57 при p=0,00;

коммуникативный структурно-функциональный блок экспериментальной группы после проведения тренинговой программы /коммуникативный структурно-функциональный блок контрольной группы после проведения тренинговой программы – t=33,1 при p=0,00;

аналитический структурно-функциональный блок экспериментальной группы после проведения тренинговой программы /аналитический структурно-функциональный блок контрольной группы после проведения тренинговой программы - t=41,28 при p=0,00;

ценностный структурно-функциональный блок экспериментальной группы после проведения тренинговой программы /ценностный структурно-функциональный блок контрольной группы после проведения тренинговой программы - t=25,52 при p=0,00;

общий балл развития креативной саморегуляции экспериментальной группы после проведения тренинговой программы /общий балл развития креативной саморегуляции контрольной группы после проведения тренинговой программы - t=35,27 при p=0,00.

Таким образом, вышеизложенный сравнительный анализ среднестатистических профилей развития креативной саморегуляции студентов подтверждает позитивные изменения респондентов экспериментальной группы в результате коррекционной работы.

Обработка результатов самоотчета респондентов экспериментальной группы проводилась путем смыслового обобщения полученных ответов, с последующим подсчетом количественных показателей.

Таблица 1.

Обобщенные результаты самоотчета будущих педагогов экспериментальной группы (n=64)

Вопросы	Обобщенные ответы	Количество ответов	%%
Что нового Вы узнали о себе во время занятий?	свои сильные и слабые стороны	31	48,4
	свои личностные особенности, которые способствуют креативной саморегуляции	26	40,6
	свои недостатки, которые необходимо исправлять	7	10,9
Что бы Вы хотели изменить в себе по результатам работы в группе?	развить те качества, которые способствую креативной саморегуляции	39	60,9
	улучшить свои коммуникативные особенности	25	39,1
Как Вы оцениваете в целом тренинговую программу?	очень хорошо	27	42,2
	хорошо	25	39,1
	удовлетворительно	12	18,8

Так, на первый вопрос - «Что нового Вы узнали о себе во время занятий?», будущие педагоги ответили, что узнали:

«свои сильные и слабые стороны» - 48,4% (31 чел.);

«свои личностные особенности, которые способствуют креативной саморегуляции» - 40,6% (26 чел.);

«свои недостатки, которые необходимо исправлять» - 10,9% (7 чел.).

Данные ответы свидетельствуют о том, что у студентов, в результате тренинговой программы, появилась тенденция к личностным изменениям, связанных с активизацией процесса самопознания, снижения нерешительности, развитием уверенности в себе, усилением стремления добиться успеха, расширение диапазона и вариативности различных форм коммуникаций.

На второй вопрос - «Что бы Вы хотели изменить в себе по результатам работы в группе?», будущие педагоги дали следующие обобщенные ответы:

«развить те качества, которые способствую креативной саморегуляции» 60,9 % (39 чел.);

«улучшить свои коммуникативные особенности» 39,1 % (25 чел.).

Вышеизложенные ответы подтверждают, что студенты сосредоточили своё внимание на необходимости целенаправленного саморазвития, самосовершенствования, активного отношения к событиям своей жизни, использование опыта, полученного при групповой работе в дальнейшем обучении и будущей профессиональной деятельности.

В рамках заключительного, третьего вопроса («Как Вы оцениваете в целом тренинговую программу?») превалирующее количество студентов оценили тренинговую программу на:

очень хорошо - 42,2% (27 чел.);

хорошо - 39,1% (25 чел.);

удовлетворительно - 18,8% (12 чел.).

Данный факт наглядно подтверждает, что будущие педагоги осознано ощутили на себе позитивные изменения в результате коррекционной работы по подготовленной тренинговой программе.

Результаты применения Методики диагностики личностной креативности Е.Е. Туника показывают, что до проведения тренинговой программы, будущие педагоги как экспериментальной, так и контрольной группы не имели значимых различий по уровню диагностируемого признака.

Литература.

1. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учеб пособие. - Самара: Изд дом «Бахрах-М», 2000. - 92 с.
2. Крылова А.А., Маничева С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. - СПб.: М.: Минск: Питер, 2005. - 559 с.
3. Худяков А.И. Экспериментальная психология в схемах и комментариях. - СПб.: Питер, 2008. - 320 с.
4. Максименко С.Д, Носенко Е.Л. Экспериментальная психология. Учеб пособие - М.: МАУП, 2002 - 128 с.
5. Хикс М. Основные принципы планирования эксперимента. - М: Мир, 2000 - 406 с.

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ МОЛОДЁЖИ ОТ РАЗЛИЧНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ УГРОЗ

Мухтаров Отабек Шухратжанович
(г. Андижан, Узбекистан)

В настоящее время по мере проявления феномена, именуемого информационной угрозой, увеличивается и степень его опасности. В античные времена информационная угроза имела достаточно зримый вид военных противостояний, легенд, ложных агитаций. Если при подобного вида угрозах прежних эпох соперники объявляли друг другу войну открыто, то в настоящее время внешние враги оказывают друг на друга влияние виртуально, то есть в невидимой форме. Примером тому служат хакеры и киберпреступники.

Трансформация за короткий промежуток времени внешнего вида информационной угрозы и – основное – влияние её на слой молодёжи служит основой для перевода её в ранг угрозы информационно-психологической. Так как важной мишенью информационно-психологических угроз является решение задач обеспечения информационно-психологической безопасности молодёжи, это напрямую связано с проблемой психологического воздействия массовой коммуникации, и создаваемая при этом картина мира все больше определяет видение людьми окружающей реальности, приобретает «значение второй реальности» [6, 121]. Это позволяет говорить «об очередном информационном буме и развитии информационного общества, а вместе с тем о деструктивных воздействиях, сознательном искажении информации и конструировании дискурсов как веянии времени» [6, 6]. Дискурс способен влиять на состояние общества и на те процессы, которые в нем происходят: «функционируя в определенном социальном пространстве, дискурс не только отражает происходящие в нем процессы, но и формирует социальную идентичность, мнения, представления, отношения, установки» [6, 9]. Изучение дискурса массовой коммуникации поднимает вопросы его воздействия на психику человека: в какой степени меняется картина мира и поведение человека под влиянием масс-медиа, насколько человек активен в своей коммуникативной деятельности, каково влияние средств массовой коммуникации на его психологическое благополучие и др. [6, 113].

Процесс обеспечения информационно-психологической безопасности молодёжи имеет многогранный характер, в котором образовательная среда является одним важных звеньев социальной ситуации развития и формирования личности.

Психика современной молодёжи как пользователя социальных сетей беззащитна, она как бы становится заложником когнитивных технологий сетевых войн. Информационно-психологическое воздействие далеко не всегда воспринимается как опасность. Напротив, первоначально оно манит, поражает, пленяет, впечатляет. Поскольку информация является источником ориентации человека в окружающей среде, именно на ее основе он принимает решения, формирует собственные оценки событий и других людей, выстраивает свои убеждения. СМИ, Интернет, социальные сети стали на сегодняшний день ведущими средствами формирования ментального облика человека.

Анализ направленности и содержания информационной подготовки в системе позволяет выделить две группы противоречий, касающихся как информационной подготовки в целом, так и аспектов информационной безопасности как ее инварианта, в частности [7, 538].

В первой группе предлагается рассматривать противоречия, возникающие между:

1) уровнем требований, предъявляемых к индивидууму в постиндустриальном (информационном) обществе. и уровнем личностной информационной культуры;

2) темпами роста и обновления информационных ресурсов, развития и совершенствования современных информационных и коммуникационных технологий и возможностями их эффективного использования в сферах образования и профессиональной деятельности, ограниченными недостаточной информационной подготовкой;

3) высокой затратностью внедрения современных информационных и коммуникационных технологий и недостаточной отдачей от их использования в сферах образования и профессиональной деятельности;

4) стандартизацией и унификацией требований к качеству подготовки в области информационных и коммуникационных технологий на различных этапах образования и значительной дифференциацией индивидуальных уровней обученности, недостаточной межэтапной корреляцией программ подготовки в области информационных и коммуникационных технологий.

Вторая группа противоречий обусловлена:

1) приматом безусловной ценности информационных и коммуникационных технологий как технологической основы современного информационного общества вообще и информационно-образовательной среды в частности и слабым отображением в личностном и общественном сознании

их потенциальной опасности, а также связанных с этим рисков и угроз информационной безопасности;

2) все более значимой ролью информационного противоборства в профессиональной деятельности в условиях современных рыночных отношений и конкурентной среды и недостаточным уровнем реальной компетентности в области информационной безопасности будущих специалистов;

3) несоответствием значимости вопросов информационной безопасности и педагогическим обеспечением их изучения в рамках информационного образования и информационной подготовки.

Разрешение вышеуказанных противоречий связано с развитием и совершенствованием информационной подготовки в системе образования страны с учетом требований информационной безопасности [8, 164].

В отличие от господствовавшей тенденции естественнонаучного подхода, характеризующегося глубокой специализацией отдельных направлений и разделов, в настоящее время только начинает складываться подход, рассматривающий проблемы безопасности как единую, целостную науку в ее непрерывном развитии. Поскольку различные аспекты безопасности (экономическая, политическая, педагогическая, социальная, информационная и т.д.) разрабатываются многими общественными и техническими науками, в том числе и психологией, то они должны вносить свой вклад в формирование общей теории безопасности.

Каждая вредоносная идея предварительно планомерно изучается и согласно настроению общества определённого государства направляется в соответствии с классификацией по следующим типам [9, 412]:

1.Информационно–психологическое воздействие;

2.Психогенное воздействие;

3.Психоаналитическое воздействие;

4.Нейролингвистическое воздействие;

5.Психотронное воздействие;

6.Психотропное воздействие.

1. Информационно–психологическое воздействие - данный вид ИПУ представляет собой воздействие путём слова и информации. Данное воздействие в основном направлено на государственные руководящие органы и на общество. Оно нацелено на пробуждение среди населения чувства недоверия, неприязни друг к другу, недовольства местной и центральной властью. Основными орудиями ИП-воздействия выступают запугивание, эмоциональное давление, вызов агрессии. Отбираются слова, оказывающие сильное психологическое воздействие на человека, что – самое основное – завершается предоставлением лживой информации.

2. Психогенное воздействие - воздействие, проявляющееся в физических формах (с помощью температуры, звука, света и т.д.) и вводящее человека в состояние шока. К примеру, сюда относится распространяемое через Интернет изображение массового истребления или изменение посредством специального оборудования одного государства звука на телефонных линиях другого государства, воздействие цветом и т.д..

3. Психоаналитическое воздействие - воздействие на подсознание человека. Оно проявляется путём слов-команд, изображений, запахов, звуков. Скажем, людьми можно управлять, войдя в их подсознание с помощью передаваемой через СМИ непонятной музыки, звуков. Точнее сказать, данные звуки распространяются в кодифицированном виде.

4. Нейролингвистическое воздействие - изменение мотивации человека с помощью лингвистических программ.

5. Психотронное воздействие - способ неосознаваемого воздействия на мышление либо подсознание людей. Данные приёмы кодируют мозг человека посредством высоко- либо низкочастотных генераторов. Ярким примером тому служит вирус “феномен 25-го кадра”, который отрицательно воздействует на психофизиологическую область человека. Отрицательные воздействия осуществляются с учётом всех чувствительных каналов человека [4, 211-215].

6. Психотропное воздействие - воздействие на психику человека посредством различных медицинских препаратов, химических и биологических веществ. Кроме того, психотропное воздействие оказывает выгрузка особо скользких полимеров на рельсы поезда либо рассыпка высоко соединительных полимеров на пути полёта самолёта.

Важнейшим полем распространения информационных угроз являются СМИ; некоторые кинофильмы, демонстрирующиеся здесь, несут в себе своеобразные эмоциональные вирусы. Один из них – вирус 666 - компьютерный вирус, используемый в 25-м кадре последовательности цветов объёмом 666 байт. Обычно данный вирус приводит к изменению сердечного ритма и артериального давления в малой системе кровообращения – остановке кровообращения в голове и пальцах рук и ног [4, 229-231].

Необходимо дать разъяснения молодёжи относительно актуальности анализа внедряемой в общество чуждой ему информации и на основе данного анализа посредством средств массовой информации разъяснять молодёжи истинную сущность разрушительных идей, где важное значение имеет формирование информационной культуры молодёжи.

Молодёжь должна знать, что каждая информация служит какой-либо цели (непосредственно либо опосредованно).

В процессе глобализации внедряемые в духовность идеи могут иметь невинный и привлекательный вид, но их реальная основа взрывоопасна. *Именно поэтому каждый молодой человек. воспринимая информацию, должен её всесторонне анализировать и, осознав тему, цели, преследуемые распространением данной информации, делать для себя правильные выводы.*

В процессе стремительного развития нашей информационной цивилизации все большую актуальность приобретает проблема манипуляции сознанием людей. И при этом самой уязвимой социальной категорией является молодежь, ведь именно она наиболее остро воспринимает общественные проблемы и, не имея жизненного опыта для осознания и анализа их причин и следствий, легко впадает в заблуждение относительно истинности определенных событий.

Если проанализировать те определения, которые дают авторитетные заграничные исследователи явлению манипуляции, то можно выделить главные, родовые признаки манипуляции. [10, 100].

Во-первых, манипуляция — это вид духовного, психологического влияния (а не физическое насилие или угроза насилия). Мишенью действий манипулятора является дух, психические структуры человеческой личности, сознание.

Во-вторых, манипуляция – это скрытое влияние, факт которого не должен быть раскрыт объектом манипуляции. Как замечает Г.Шиллер: «Для достижения успеха манипуляция должна оставаться незаметной. Успех манипуляции гарантирован, когда (…) лицо, которым манипулируют, верит: все, что происходит – естественно и неминуемо».

В-третьих, манипуляция – это влияние, которое требует значительного мастерства и знаний. Встречаются, конечно, талантливые самородки с мощной интуицией, способные к манипуляции сознанием окружающих при помощью примитивных средств. То есть в современных условиях в информационно-коммуникативных процессах используются не просто отдельные приемы, а специальные манипулятивные технологии.

Обязательным компонентом подготовки по информационной безопасности молодёжи является изучение основ ее правового обеспечения. В числе задач, решаемых государством в сфере обеспечения информационной безопасности, находится интенсивное развитие правового регулирования отношений в области противодействия угрозам, закрепляются приоритетные интересы в информационной сфере, чему способствует принятие значительного количества законодательных актов.

В рамках изучения технологических аспектов обеспечения информационной безопасности информационных систем и технологий в сфере будущей деятельности предметом изучения для студентов вузов должны стать принципы и содержание организационного обеспечения информационной безопасности (политика безопасности, контроль, разграничение и ограничение доступа к информационным ресурсам); принципы создания комплексных систем защиты информации; методы и средства обеспечения информационной безопасности (аутентификация и идентификация пользователей и технических средств, организация защиты информации в персональных компьютерах, криптографическое преобразование информации и электронная подпись); особенности защиты информации в базах данных и в сетях телекоммуникаций; основы компьютерной вирусологии, методы и средства защиты от компьютерных вирусов и вредоносных программ; требования к пользователям информационными и коммуникационными технологиями и рекомендации по обеспечению личной информационной безопасности). Основным в построении «технологического блока» является его структуризация и отбор содержания, которые должны обеспечить понимание обучаемыми того обстоятельства, что, несмотря на обилие опасностей и угроз, возможно поддержание необходимого и достаточного уровня информационной безопасности и минимизации рисков при соответствующей организации, вложении средств и уровне подготовки пользователей.

Подытожив всё вышесказанное, можно сказать, что обеспечение информационно-психологической безопасности на идеологическом полигоне, формирование политически-психологического мировоззрения, способного противостоять чуждым идеям, становится на сегодняшний день актуальной для современной психологии. Формирование информационной культуры путем проведения психокоррекционных и психопрофилактических работ с молодёжью, которые должны проводиться при эмоциональных близких дружественных отношениях, является важным методом формирования мировоззрения, ценностных ориентаций и идеалов современной молодёжи и решением актуальной идейно-психологической задачи, и за осуществление этой работы ответствен каждый член нашего общества.

Литература.

1. Ғозиев Э. Тафаккур психологияси.- Т.: Ўқитувчи,1990
2. Лернер М. Развитие цивилизации в Америке. Образ жизни в Соединенных Штатах сегодня.- М.,1992. - С. 157-158.
3. Зуфарова М.Э. Общая психология.- Т., 2008. - С. 444-445.
4. Винокуров И., Петров Н.Секреты психологической войны.- М., 2003.- с. 211-215.

5. Филин С.А. Информационная безопасность: учебное пособие. М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2006. - 412с.
6. Поляков В.П. Методическая система обучения информационной безопасности студентов вузов: дис… д-ра пед. наук: 13.00.08. Н.Новгород, Волж. гос. инж.-пед. ун-т, 2006. - 338 с.
7. Поляков В.П. Основы проектирования системы подготовки по информационной безопасности студентов экономических специальностей. - Н. Новгород: ННГАСУ, 2006. - 164 с.
8. Филин С.А. Информационная безопасность: учебное пособие. - М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2006. - 412 с.
9. Маркова С.М. Моделирование педагогических систем. - Н. Новгород: ВГИПА, 2004. -100с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА

Мухторов Э.М.
(г.Бухара, Узбекистан)

Коммуникативная компетентность врача - профессионально значимое качество. 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 задач.

В связи с этим 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.

Психологическими характеристиками, формирующими коммуникативную компетентность следующие: умение общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с другими людьми формируется в процессе взаимодействия с окружающими, по мере накопления опыта отношений в различных социальных ситуациях, выполнения разных видов деятельности. В общении формируются и проявляются свойства личности: тревожность, агрессивность, ригидность и т. д. Во взаимодействии со

складывающимися психологическими особенностями личности развивается и коммуникативная компетентность.

В основе формирования коммуникативной компетентности лежит такая психологическая характеристика личности, как стремление находиться вместе с другими людьми, принадлежать к какой-либо социальной группе, устанавливать эмоциональные взаимоотношения с окружающими, быть включенным в систему межличностных взаимоотношений. В конфликтных ситуациях, в случае обострения взаимоотношений присутствие рядом эмоционально близких людей стабилизирует картину мира и самооценку, укрепляет позиции, позволяет более точно и адекватно реагировать на происходящие события. Известно, что в состоянии тревоги повышается потребность в других людях, само их присутствие рядом снижает уровень тревоги, уменьшает интенсивность негативных эмоциональных переживаний. Для человека наличие социальных связей столь важно, что уже только их недостаточность считается возможной причиной развития стресса. Эта психологическая черта, потребность в других людях, стремление к взаимодействию с ними, в литературе обозначается термином «аффилиация» - потребность человека быть в обществе других людей, стремление к «присоединению». Внутренне (психологически) аффилиация выступает в виде чувства привязанности и верности, а внешне - в общительности, желании сотрудничать с другими людьми, постоянно находиться вместе с ними, в особенностях невербального поведения. Хекхаузен определяет аффилиацию как определенный класс социальных взаимодействий, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер. Содержание таких взаимодействий заключается в общении со знакомыми, малознакомыми и незнакомыми людьми, и такая их поддержка, которая приносит удовлетворение, увлекает и обогащает. В работе врача, отличающейся длительностью и интенсивностью разнообразных социальных контактов, эта черта помогает сохранить живое заинтересованное отношение к пациентам, стремление помогать им и сотрудничать с ними, а также защищает от профессиональных деформаций, равнодушия и формализма, удерживает от такого подхода к больному, когда он начинает рассматриваться как безличное анонимное «тело», часть которого нуждается в терапии.

Другая психологическая характеристика, обеспечивающая коммуникативную компетентность врача, — это эмоциональная стабильность, уравновешенность при отсутствии импульсивности, чрезмерной эмоциональной экспрессивности, с сохранением контроля над эмоциональными реакциями и поведением в целом. Эмоциональная стабильность помогает врачу во взаимоотношениях с больными избегать «психологических срывов», конфликтов. Интенсивные эмоциональные реакции не только разрушают доверие больного, пугают и настораживают его, но и астенизируют, утомляют. Напротив, душевное равновесие врача, его спокойная доброжелательность, эмоциональная стабильность вызывают у пациента чувство надежности, способствуют установлению доверительных отношений. В ситуации болезни, как правило, повышается уровень тревоги, приводящей к усилению эмоциональной неустойчивости, что проявляется в раздражительности, плаксивости, вспыльчивости, агрессивности. В большинстве случаев наблюдается также астения в качестве одной из наиболее распространенных и неспецифических форм психического реагирования на разнообразные внутренние и внешние патогенные факторы: психогенной, травматической, соматогенной и другой природы. Больные, с их нестабильной психикой, тревожностью, неуверенностью, беспокойством, лабильностью эмоциональных реакций нуждаются в стабилизирующей уверенности врача.

Психологическим качеством, обеспечивающим адекватную коммуникацию в системе взаимоотношений «врач-больной», является также эмпатия, способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию, своеобразная психологическая «включенность» в мир переживаний больного. Современное понимание эмпатии как постижения эмоционального состояния, проникновения, вчувствования во внутренний мир другого человека предполагает наличие трех видов эмпатии: эмоциональной эмпатии, основанной на механизмах отождествления и идентификации; когнитивной (познавательной) эмпатии, базирующейся на интеллектуальных процессах (сравнения и аналогии), и предикативной эмпатии, проявляющейся в способности к прогностическому представлению о другом человеке, основанном на интуиции. Эмоциональное соучастие помогает установить психологический контакт с больным, получить более полную и точную информацию о нем, о его состоянии, внушить уверенность в компетентности врача, в адекватности осуществляемого им лечебно-диагностического процесса, вселить веру в выздоровление. Эмпатические качества врача могут быть полезны в случаях несоответствия предъявляемых больным субъективных признаков тех или иных симптомов объективной клинической картине заболевания: при аггравации, диссимуляции и анозогнозии, а также в случае симулятивного поведения.

Психологической характеристикой, участвующей в формировании коммуникативной компетентности врача, является и сенситивиость к отвержению. Способность воспринимать негативное отношение окружающих, в частности, пациентов, которое может возникать на определенных этапах лечения, предоставляет врачу своеобразную «обратную связь», позволяющую ему корректировать свое поведение во взаимоотношениях с больным. В то же время сенситивность к отвержению не должна быть слишком высокой. В противном случае она способствует снижению самооценки врача, блокирует его аффилиативную потребность и в целом снижает адаптивные и компенсаторные возможности. Высокая чувствительность к негативному отношению со стороны больного заставляет врача сомне-

ваться в своей профессиональной компетентности. Подобные сомнения, в свою очередь, могут реально отразиться на качестве работы. Неуверенность в собственной профессиональной состоятельности может стать причиной психической травматизации и приводить к эмоциональным расстройствам.

Психологические особенности, снижающие коммуникативную компетентность врача. Профессиональная деятельность врача связана с разработкой стратегии и тактики терапевтического воздействия и, следовательно, требует умения прогнозировать события, предвосхищая возможные варианты развития заболевания, осложнения, последствия фармакологического лечения. В связи с этим важно наличие у врача такой характеристики, как тревожность, которая влияет на его прогностические возможности, выполняя в зависимости от степени выраженности как адаптивную, так и дезадаптивную роль.

Тревога — это эмоция, направленная в будущее, связанная с прогнозированием, предвосхищением, ожиданием возможных неудач, с формированием соответствующих отношений и установок. Как правило, эмоция тревоги возникает в ситуациях неопределенности и ожидания, обусловленных дефицитом информации и труднопрогнозируемым исходом. Легкая степень тревоги (беспокойство) - обычная реакция на неопределенность, сигнализирующая о возможной опасности и выполняющая в этом случав адаптивную функцию. Мобилизация под воздействием эмоции тревоги адаптивных, компенсаторных и защитных механизмов позволяет более эффективно противостоять возможной опасности. Тревожность в качестве свойства личности позволяет врачу чутко реагировать на изменения в состоянии пациента и вовремя принимать необходимые меры. Больным это воспринимается как понимание со стороны лечащего врача, его не только профессиональная, но и эмоциональная поддержка, что повышает эффективность коммуникации «врач-больной». Однако интенсивная степень эмоции тревоги (страх, паника, ужас) выполняет по отношению к познавательной деятельности дезорганизующую, разрушающую функцию, парализуя продуктивную работу психических процессов. Интенсивная тревога мешает адекватно оценить ситуацию, определить возможные варианты ее развития и выбрать наиболее правильное при данных обстоятельствах решение. Страх, паника у врача прерывают его коммуникацию с пациентом, разрушают психологический контакт между ними. Тревога врача «передается» больному и дополнительно дезорганизует его. Повышенная тревожность отмечается у многих пациентов, страдающих различными заболеваниями, и ее усиление под влиянием страха, переживаемого врачом, крайне нежелательно. В этом случае больной может почувствовать безнадежность своего состояния, перестает верить в возможность выздоровления. Врачи с высокой личностной тревожностью, склонные реагировать на любые изменения повышением тревоги, обычно малопривлекательны для больных, которые предпочитают более стабильных и эмоционально уравновешенных врачей.

Другой характеристикой врача, способной разрушить его коммуникацию с пациентом, может быть депрессивность. Если эмоция тревоги направлена в будущее, то депрессия связана с переживанием прошлого, когда в воображении вновь и вновь возникают образы пережитых конфликтов, психотравмирующих событий. Прошлое представляется сплошной цепью неудач и неприятностей, формируя ощущение безысходности, безнадежности, которое проецируется в будущее. Утрачивается перспектива, жизнь окрашивается переживанием собственной ущербности, неполноценности. Врач, имеющий склонность к депрессивным реакциям, не вызывает доверия больного. Наблюдай, как лечащий врач на любую, самую незначительную неудачу, неточность, ошибку реагирует чувством вины, больной начинает подозревать его в некомпетентности, перестает ему верить. Погруженный в собственные переживания врач может не заметить улучшения в состоянии пациента, вовремя не поддержать его, подчеркнув симптомы выздоровления и, напротив, «заражает» своего больного тоскливой безнадежностью, разрушая позитивные эффекты проведенной терапии.

Таким образом, в современном обществе возрастает значимость компетентности в общении, развитие последней является актуальной проблемой социальной психологии.

Литература.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2006. – 376с.
2. Бодалева А.А. Психологическое общение. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: Н.П.О, “Модек”, 2006.- 256с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1990.- 220с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ И РЕШЕНИЙ

Назаров Азамат Соттарович
(г.Ташкент, Узбекистан)

Управленческие воздействия. Создание самой организации, совершенствование организационного порядка, его ценностно-целевой подструктуры организационных отношений, информационно-коммуникативной подструктуры, управление всей повседневной деятельностью правоохранительного органа возможны лишь при активном воздействии на него и его персонал субъекта управления, руководителя, с привлечением к этой работе и других руководителей и сотрудников. Необходима подструктура, которая именуется *подструктурой управленческих воздействий.* Управленческие воздействия — это особые «рабочие орудия», «инструмент» в руках субъекта управления. Чтобы успешно управлять, ему нужно использовать весь арсенал управленческих воздействий, умело подбирать нужные, правильно их сочетать.

Система управленческих воздействий — сложная структура. Вся нормативно-правовая основа построения и деятельности правоохранительного органа, его оргштатное расписание, материально-технические возможности, получаемые от вышестоящих органов, и другое занимают определенное место в ней. Все постоянно присущие правоохранительному органу особенности, как и события в обстановке, содержат в себе многочисленные импульсы, которые так или иначе оказывают регулирующее воздействие на личный состав и каждого сотрудника. Активно и существенно воздействуют и психологические факторы как внутри правоохранительного органа, так и вовне. Так, воздействие оказывают морально-психологический климат в коллективе, настроения, традиции и обычаи, групповые нормы, авторитет и репутация руководителя и многое другое. Можно сказать, что любая причина, так или иначе влияющая на жизнь и деятельность персонала, любой фактор могут и должны использоваться как средство воздействия на внутренние и внешние дела правоохранительного органа.

Таким образом, в каждом правоохранительном органе всегда имеется система воздействий, выраженная в комплексе факторов, оказывающих на него свое влияние. В систему же *управленческих воздействий* она превращается, когда осмыслена субъектом управления, создан комплекс благоприятно влияющих факторов, устранены или ослаблены отрицательно влияющие факторы. Эту работу руководителя и привлекаемых к управлению лиц иногда сравнивают с работой садовода, который, работая на всей территории садового участка, старается подобрать качественную рассаду, но понимает, что этого мало. Он непрерывно, трудолюбиво и заботливо создает благоприятные условия для выращивания и созревания нужных ему культур: улучшает почву, удобряет ее, поливает, выбирает солнечные или теневые места, подпирает, ограждает, обрезает и пр., — и одновременно борется с отрицательно влияющими — сорняками, вредителями и болезнями растений, чрезмерно затеняющими сооружениями и ветками, пасынками, повреждениями коры и т.п.

Воздействие через создание благоприятных условий — в этом мудрость и гуманность управления. Не только и не столько руководитель, сколько условия должны побуждать и принуждать работников действовать энергично и трудолюбиво. Осуществляя управление, руководителю и другим лицам, участвующим в управлении, надо постоянно создавать и совершенствовать *систему управленческих воздействий,* используя для этого все, что оказывает влияние на персонал, и создавая максимально благоприятные предпосылки для добросовестной и успешной работы. *В этом и главный смысл всей организации управления, и главная ответственность руководителя.* Полезно помнить, что стиль и методы работы руководителя не только применяются ими, но и формируют их. Только описанные выше подходы могут помочь стать руководителю подлинно цивилизованной и полноценной личностью, уважаемой и авторитетной, успешной в своих делах.

Управленческие решения и их психологические аспекты. Важнейшим средством приведения в действие какой-то силы, фактора, условия, проявлением не только воли, но и ответственности и заботливости руководителя управляющей подсистемы выступают решение и проведение его в жизнь, воплощение в действие, изменение во внутренней и внешней обстановке. В широком понимании решение — это выбор цели и способа ее достижения. Управленческое решение — решение, принимаемое субъектом управления в целях управления и реализации присущих ему функций.

Управленческое решение в определенном смысле — психологический феномен, ибо оно есть продукт сознания руководителя и других субъектов управления. С другой стороны, в системах социального управления оно адресовано людям, призвано привести их в движение, изменить осуществляемые ими действия или привести к изменениям в их психологии (решения, ориентированные на изменение общественного мнения, разрешение конфликта, установление психологического контакта, формирование элементов правовой психологии и пр.). Поэтому разговор о психологических аспектах

управленческих решений не искусственно пристегнут к волеизъявлению, выраженному в управленческом решении.

К системе психологических факторов, влияющих на управленческие решения в правоохранительных органах, относятся:

• *психологические особенности личности самого руководителя.* «Существует опасный миф об объективности и научной обоснованности вариантов сложных решений. Этот миф удобен для некоторых недальновидных консультантов различных фирм. Иногда он удобен и для некоторых руководителей, пытающихся переложить на других или на ЭВМ ответственность за принятое решение. Именно человеческий, а не математические и машинные аспекты, является основным в процессе принятия решения. Именно на этих аспектах следует основывать критерий проверки практической ценности методов принятия решений»[1]. А.И. Китов даже говорит о «личностном профиле» их[2]. На управленческие решения влияют особенности всех психологических сфер личности, психические состояния в момент их принятия, управленческая концепция и позиция. Например, неустойчивость руководителя к риску и грузу ответственности, желание действовать только наверняка, исключить промахи приводят к преобладанию в комплексе его решений стандартных, осторожных, половинчатых решений. Очевидно, что и управление, реализуемое им с помощью таких решений, не может быть оптимальным;

• *социально-психологические особенности действий, стиля управления вышестоящих управленческих органов и руководителей.* Эта группа весьма представительна и сильна по своим влияниям. Причина некачественных, не отвечающих обстановке, даже совершенно формальных решений — прямое или психологическое давление на руководителя «сверху». Сказываются и влияние примера вышестоящего руководителя (ему вольно или невольно начинают подражать), прямые указания, традиции и обычаи в иерархии управления, настроения, господствующие во всей ее вертикали. Отрицательно сказывается обилие указаний сверху. Порой их так много, что для самостоятельных размышлений у руководителя не остается времени. Часть их вообще начинает работать по указаниям, а собственных решений принимать мало, работать безпланово («Зачем придумывать себе еще работу», «Зачем планы? Все равно дадут указания, что делать, и планы сорвутся»). Практически в каждой иерархически построенной системе управления царит своя психологическая атмосфера, сказывающаяся на том, как работает руководитель на определенном уровне, ступеньке ее, какие решения он принимает и как. Каждому руководителю, имеющему в своем подчинении других, следует задумываться, а какой пример он им подает, что они перенимают от него и если среди них распространены определенные недостатки — то не зеркало ли это его собственных. Глядя в него — смотрись в себя;

• *социально-психологические особенности обстановки на обслуживаемой территории.* Для руководителя правоохранительного органа их влияние очевидно и сильно. Многие решения принимаются им под давлением обстоятельств. Большинство текущих управлений диктуются событиями в оперативной и криминальной обстановке;

• *психология руководимого коллектива, событий в нем, отдельных личностей.* Эта группа факторов также не нуждается в пояснениях.

На решения влияют и объективные факторы деятельности правоохранительных органов: отсутствие вполне четких границ области проблем, по которым приходится принимать решения; насыщенность проблемами, многопрофильность проблем; неопределенность, трудная предвидимость значительной части событий и проблем; большое число факторов, порой трудно поддающихся оценке; конфликтный характер событий и их экстремальность; динамичность событий и дефицит времени; высокая степень риска и ответственности; правовая регламентация решений; недостаточная определенность последствий и трудность их оценки и др.

Одна из категорий управленческих решений — *коллегиальные решения,* где субъектом решений выступает группа. В принципе они бывают лучше личных, но не всегда, да и в ходе текущего управления они менее применимы. Некоторые руководители, не по уму занимающие высокие должности, порой прибегают к таким решениям, чтобы, укрывшись за ними, оставить себе лазейку для оправданий в случае неудачи. Некто образно сказал про такие решения: «Ни души, чтобы проклясть, ни тела, чтобы высечь!».

Литература.

1. Абдурахмонов У.F. ва бошқалар. Персонални бошқариш. -Т.: Шарқ, 1998.
2. Вицин С.Е. Системный подход и преступность. - М., 1980. - С. 21.
3. Киллен К. Вопросы управления. - М., 1981. — С. 101.
4. Китов А.И. Психология управления. - М., 1980. - С. 330.
5. Ларичев О.Н. Наука и искусство принятия решений. — М., 1999.
6. Махмудов И.И. Бошқарув психологияси. -Т., 2006.
7. Назаров А.С. Менежмент ва маркетинг психологияси. -Т., 2020.

СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Назаров Акмал Марданович
(г. Бухара, Узбекистан)

С научной точки зрения психологическая защита спортсмена — это система механизмов и способов психической саморегуляции сознания и поведения спортсмена в экстремальных для психики условиях спортивной деятельности. Назначение психологической защиты состоит в поддержании целостности «Я-концепции» спортсмена путём ограждения его сознания от негативных психотравмирующих переживаний страха неудачи, тревоги или неуверенности в своих действиях на соревнованиях. Индивидуальная психологическая защита является субъективным механизмом формирования и реализации состояния готовности спортсмена к достижению успеха в соревновательных действиях. Необходимость изучения особенностей индивидуальной психологической защиты спортсменов обусловлена требованиями совершенствования современной теории и методики спортивной тренировки, акцентирующей внимание специалистов на задачах и методах индивидуализированной подготовки квалифицированных спортсменов к ответственным соревнованиям. В отличие от защитных поведенческих тактик командного ведения соревновательной борьбы психологическая защита является индивидуальным субъективным феноменом с присущими этому феномену психологическими закономерностями, что и обуславливает актуальность её исследования.

Основная функция механизмов психологической защиты - снижение уровня тревоги. В зависимости от степени конструктивности, стратегии поведения в ситуациях, связанных с эмоциональным напряжением, могут способствовать или препятствовать успешности преодоления стрессов, оказывать влияние на эмоциональное состояние субъекта, и как следствие, состояние здоровья [4: 316-317]. Изучение социальных и других факторов и их взаимосвязей с личностью подростка, позволит определить, каким образом формируется тот или иной тип преодоления стрессовой ситуации, выявить, что именно оказывает наибольшее влияние на формирование конструктивных механизмов психологической защиты.

Окружающий нас мир в настоящий момент представляет собой бурный поток происходящих в различных сферах жизни событий (в политике, экономике и др.). Человек, неизбежно втянутый в этот процесс, вынужден искать пути адаптации к меняющимся условиям. Данная проблема рассматривается в различных научных областях, особенно тех, что непосредственно заняты изучением человека. В ряде психологических исследований уже на протяжении многих лет поднимается вопрос о способах преодоления различных жизненных ситуаций. И здесь особое внимание уделяется механизмам психологической защиты личности.

С научной точки зрения психологическая защита спортсмена — это система механизмов и способов психической саморегуляции сознания и поведения спортсмена в экстремальных для психики условиях спортивной деятельности [3]. Назначение психологической защиты состоит в поддержании целостности «Я-концепции» спортсмена путем ограждения его сознания от негативных психотравмирующих переживаний, страха неудачи, тревоги или неуверенности в своих действиях на соревнованиях. Анализ литературы позволил установить, что составляющим позитивного образа «Я» считаются частично осознанные или бессознательные фиксированные установки, срабатывающие в моменты включения индивидуальной психологической защиты.

Впервые проблема защитных механизмов личности была затронута З. Фрейдом. В работе «Защитные нейропсихозы» он вводит сам термин, а уже в ряде последующих работ использует данное понятие для описания попытки Эго (Я) противостоять неприятным ситуациям, мыслям и воспоминаниям. З. Фрейд считал защитные механизмы врожденными, и по своей сути механизмы психологической защиты используются личностью как способ разрешения конфликта между сознанием и бессознательным [7].

Последующее исследование механизмов психологической защиты личности было проведено дочерью З. Фрейда - Анной Фрейд. Она проделала большую работу по обобщению и систематизации знаний, накопленных о механизмах психологической защиты. На основе собранной информации А. Фрейд внесла некоторые коррективы в теорию психологических защит, акцентируя внимание на разрешении не только внутренних противоречий, но и внешних конфликтов [2].

Впервые классификация защитных механизмов приведена в монографии А.Фрейд [2]. Автор предлагает следующие критерии: локализация угрозы «Я», время образования в онтогенезе. Кроме того, А.Фрейд отмечала, что нормальность процессов развития зависит от доминирования тех или иных защитных процессов и тенденций. Если индивид упорно использует один способ защиты, и отношения к другим людям стоятся на основе данной защиты трудно определить в какой мере это явление рассматривать, в норме или патологии. В дальнейшем последний критерий использо-

вался в современных делениях механизмов психологической защиты на первичные и вторичные, примитивные и развитые, адаптивные и неадаптивные, адекватные и неадекватные, эффектные и неэффектные.

Охарактеризуем восемь базисных защитных механизмов:

Отрицание - наиболее ранний онтогенетически и наиболее примитивный механизм защиты. Информационный фильтр функционирует в момент восприятия.

Проекция - сдерживает чувства неприятия себя и окружающих. Проекция предполагает приписывание окружающим различных негативных качеств как основу для их неприятия или самонеприятия на этом фоне.

Регрессия - функционирует для сдерживания чувств неуверенности в себе и страха неудачи. Регрессия предполагает возвращение к более незрелым способам поведения и удовлетворения. Регрессивное поведение, как правило, поощряется взрослыми, имеющими установку на эмоциональный симбиоз и инфантилизацию ребенка. Механизм характерен для личностей с активным типом адаптации. Низкая степень конструктивности.

Замещение - развивается для сдерживания эмоции гнева. Индивид снимает напряжение, обращая агрессию на более слабый одушевленный или неодушевленный объект или самого себя. Выделяют две формы: замещение объекта и замещение потребности. Замещение имеет как активные, так и пассивные формы и может использоваться индивидами независимо от их типа конфликтного реагирования и социальной адаптации. Средняя степень конструктивности.

Вытеснение - применяется для сдерживания эмоции страха, проявления которой неприемлемы для позитивного самовосприятия и грозят попаданием в прямую зависимость от агрессора.

Рационализация - развивается в раннем подростковом возрасте. Образование механизма принято соотносить с фрустрациями, связанными с неудачами в конкуренции со сверстниками. Предполагает произвольную схематизацию и истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над любой ситуацией.

Компенсация - онтогенетически самый поздний и когнитивно сложный защитный механизм. Предназначен для сдерживания чувства печали, горя по поводу реальной или мнимой потери, утраты, нехватки, недостатка, неполноценности. Компенсация предполагает попытку исправления или нахождения замены этой неполноценности. В кластер компенсации входит также механизм *гиперкомпенсация*, которую можно понимать, как компенсацию на идеальном уровне. Использование механизма не зависит от индивидуального типа социальной адаптации. Высокая степень конструктивности.

Внутриличностные защитные механизмы, наряду с базовыми защитными установками являются фундаментом межличностной психологической защиты.

Для этого необходимым является ряд условий, индивидуального и ситуативного плана.

Индивидуально-личностные условия:

1. гибкость использования психологической защиты (человек должен обладать определенным набором психологических защит, не прибегая к ригидному использованию одного-двух механизмов);

2. умеренная частота использования психологической защиты.

Ситуативные условия:

1. осознание факта использования психологической защиты и преодоление ее через анализ своих поступков и действий;

3. переключение на адаптивные действия незащитного характера;

4. отказ от применения защит за счет смягчения обстоятельств.

Психологическая защита может оказывать двоякое влияние на развитие личности. Она обеспечивает адаптацию к новым условиям жизнедеятельности, сохраняет стабильность самооценки и образа мира, поддерживает состояние психологического комфорта. Тем не менее, длительное, ригидное, сверхнормативное использование защит может провоцировать нарушения психического здоровья личности, инфантильность и перманентный внешневнутренний конфликт. Следовательно, необходимо различать психологическую защиту конструктивную и деструктивную.

Таким образом, психологическая защита характеризуется следующими особенностями:

1. Проявление конструктивной психологической защиты соответствует общественным ожиданиям и правилам.

2. Основой для функционирования конструктивной психологической защиты являются процессы мышления и воображения.

3. Применение конструктивной психологической защиты соответствует содержанию психотравмирующей ситуации.

4. Функционирование конструктивной психологической защиты осуществляется осознанно, контролируется рефлексией.

5. Конструктивная психологическая защита предполагает широкий спектр умеренного использования механизмов защиты.

6. Конструктивная психологическая защита предполагает внешнюю социально-психологическую адаптированность.

7. Конструктивная психологическая защита обеспечивает удовлетворительное решение индивидом жизненных задач.

8. В межличностном взаимодействии конструктивная психологическая защита обеспечивает прогрессивное развитие личности, ее социализацию.

Литература.

1. Богомолов А.М., Портнова А.Г. Структурно-динамическая модель системы психологической защиты личности // Успехи современного естествознания. 2005. № 3. С. 27-29.
2. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивации в структуре конфликта: Учеб. пособие для студ. пед. и психол. специальностей. СПб.: Детство-пресс, 1999. - 144 с.
3. Киргибаум Э.Иэ, Еремеева А. И. Психологическая защита. - М.: Смысл, 2000. - 87с.
4. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: Генезис. Функционирование. Диагностика. - Мытищи, 1996. - 144 с.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. - СПб.: Речь, 2001.
6. Тулупьева Т.В. Психологическая защита и особенности личности в период ранней юности. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. - 91 с.
7. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А.Фрейд; Пер. с англ. М.Р. Гинзбурга. М.: Педагогика, 1993. - 144с.

СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Назаров Хайдарали Эшонкулович
(г.Джиззак, Узбекистан)

Структуру музыкального мышления, необходимо рассматривать в единстве со структурой мышления художественного.

Анализ научной литературы позволяет выделить в феномене художественного мышления два структурных уровня, соответствующих двум уровням познания – эмоциональный и рациональный. К первому (эмоциональному) относят художественные эмоции и представления в их синтетическом единстве, причем у некоторых авторов художественные эмоции становятся для художественных представлений той «особой непонятийной формой, в которой протекает художественное мышление». [3, 147]. К рациональному уровню относятся ассоциативность и метафоричность художественного мышления. [7 и др.]. Таким образом, мыслительная деятельность выступает в «единстве эмоционального и рационального». Об этом же говорит и С. Рубинштейн. [4, 19]. Связующим звеном между «чувственным» и «рациональным» уровнями художественного мышления служит воображение, имеющее эмоционально-рациональную природу. Это подтверждается и исследователями Л. Выготским, В. Матонисом, Б. Тепловым, П. Якобсоном. [4; 6; 7; 8].

Теперь, имея представление о структуре художественного мышления, рассмотренной нами выше, наметим уровни и выделим составляющие компоненты музыкального мышления.

Прежде всего, мы исходим из положения, что музыкальное мышление, являясь продуктом интеллектуальной деятельности, подчиняется общим закономерностям человеческого мышления и поэтому совершается при помощи мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Второе исходное положение заключается в том, что музыкальное мышление является одним из видов художественного мышления.

Третье – это мышление, имеющее творческий характер, и четвертое – в нем проявляются специфические свойства музыки.

Процесс мышления глубоко исследовал советский психолог С.Рубинштейн. В основу его концепции С.Л. Рубинштейна положена следующая мысль: «основным способом существования психического является его существование в качестве процесса или деятельности», мышление является процессом потому, что оно «есть непрерывное взаимодействие человека с объектом» [4, 25]. Обе стороны мышления выступают в единстве. «Процесс мышления – это, прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом, это затем абстракция и обобщение...». [там же, с. 28]. Причем ученый различает два разных уровня анализа: анализ чувственных образов и анализ словесных образов, отмечая, что на уровне чувственного познания наблюдается единство анализа и синтеза, которое выступает в форме сравнения, а при переходе к отвлеченному мышлению анализ

выступает в форме абстракции. Обобщение также является двухуровневым: в виде генерализации и собственно обобщения [там же, с. 35].

Разделяя взгляды Рубинштейна, мы не можем не учитывать и мнение другого исследователя В.П. Пушкина, доказавшего, что при исследовании продуктивного творческого мышления на первом плане должна находиться процессуальная сторона мышления.

Таким образом, процесс мышления начинается с неосознанного сравнения чувственного «воспоминания» былого опыта и переживания новой музыкальной информации.

Дальнейший успех осуществления познаваемого процесса зависит от уровня музыкального восприятия. Поскольку главная функция мышления, при восприятии музыкального произведения – это размышление и переработка полученной информации, то музыкальное мышление должно получить соответствующую информацию, оперировать ею, делать обобщения и выводы. Одна из главных составляющих музыкального мышления – овладение музыкальной информацией. Эта его сторона называется семантической.

Процесс овладения музыкальным языком требует включения всего комплекса музыкальных способностей: музыкальной памяти, музыкального слуха, чувства ритма.

Теперь более подробно остановимся на структурных компонентах музыкального мышления.

По мнению Б. М. Теплова «восприятие музыки – это музыкальное познание мира, но познание эмоциональное» [6, 23]. Интеллектуальная деятельность является необходимым условием восприятия музыки, но внеэмоциональным путем нельзя постигнуть ее содержание.

Эмоции входят в психические механизмы музыкального мышления. Современная наука, доказывает, что эмоции и чувства развиваются и играют исключительно важную роль в структуре мыслительной деятельности человека. Идеи о единстве познавательных и эмоциональных процессов пронизывают все работы Рубинштейна. Развитие интеллектуальных эмоций происходит в единстве с развитием мышления. Источником эмоций становится смысловое образование, которое является главным стимулом, мотивом в деятельности человека, и тем самым эмоции выполняют регулирующую функцию деятельности.

К интеллектуальным эмоциям П. М. Якобсон относит чувство удивления, чувство уверенности, удовольствия от мыслительного результата, стремление к знаниям. Музыка – это, прежде всего, область чувств и настроений. В музыке, как нигде в других видах искусства, эмоции и мышление тесно переплетены. Процесс мышления здесь насыщен эмоциями. Музыкальные эмоции – вид художественных эмоций, но вид особый. «Чтобы возбудить эмоцию... как нечто содержательное, система звуков, именуемая музыкой, должна отразиться в идеальном образе, – утверждает Теплов, – эмоция, таким образом, не может быть ничем, как только субъективной окраской восприятия, представлений, идей» [6, 192]. Чтобы побудить музыкальные эмоции, звуковысотные отношения должны сложиться в интонацию и превратиться во внутренний субъективный образ. Так переплетаются и взаимодействуют процессы восприятия и мышления.

Как и всякая деятельность, музыкальная связана с установками, потребностями, мотивами и интересами личности. Одним из ведущих и смыслообразующих в ней является познавательный мотив. Таким образом, мыслительный процесс в музыке и его результаты становятся предметом эмоциональной оценки с точки зрения познавательных мотивов. Эти эмоциональные характеристики в психологической науке принято называть интеллектуальными эмоциями. Они отражают отношение между познавательным мотивом и успешностью или неуспешностью мыслительной деятельности.

Очень важны в музыкальной деятельности эмоции успеха (или неуспеха), удовольствия, догадки, сомнения, уверенности, связанные с результатами мыслительной работы, музыкальным образом. Эмоции удовольствия - первая фаза познавательного процесса. Если педагог сумеет точно и правильно направить мысль и слух ученика, то достигается позитивный результат в развитии личности музыканта. Однако при этом важен интеллектуальный и слуховой опыт, накопленный учащимися прежде.

Вторая фаза музыкально-познавательного процесса – эмоция догадки. Она связана, с решением проблемы возникновения и становления музыкального образа, а в музыке, как правило, нет готовых ответов.

Потребность в преодолении препятствий на пути к цели, обычно называют волей. В психологии воля определяется как сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности. В музыкальной деятельности (композиторской, исполнительской и слушательской) – воля выполняет функции цели, побуждения к действиям и произвольной регуляции действий. Волевые процессы тесно связаны не только с эмоциями, но и с мышлением.

Учитывая тесное единство волевых и эмоциональных процессов, мы их выделяем в один компонент мышления – эмоционально-волевой.

Проанализируем такие компоненты музыкального мышления, какими являются представления, воображение и так далее. Представления – «образы предметов, воздействовавших на органы чувств человека, восстанавливаемых по сохранившимся в мозгу следам при отсутствии этих предметов и явлений, а также образ, созданный условиями продуктивного воображения».

Формирование представлений, – по теории Теплова, – основывается на трех принципах:

а) представления возникают и развиваются в процессе деятельности;

б) для их развития требуется богатый материал восприятий;

в) их «богатство», точность и полнота, может быть, достигнута лишь в процессе восприятия и обучения [6, 258]. Из более широкого понятия «музыкальные представления», следует выделять более узкие: «музыкально-образные представления», «музыкально-слуховые» и «музыкально-двигательные».

Таким образом, музыкальные представления – это не только способность к слуховому представлению и предвосхищению звуковысотных, ритмических и других особенностей, но и способность к представлению музыкальных образов, а также деятельности «слухового воображения».

Музыкальные представления являются ядром музыкального воображения. Воображение же является необходимой стороной творческой деятельности, в процессе которой выступает в единстве с мышлением. Предпосылкой высокого развития воображения является его воспитание, начиная с детского возраста, через игры, учебные занятия, приобщение к искусству. Необходимым источником воображения является накопление разнообразного жизненного опыта, приобретение знаний и формирование убеждений.

Творческое музыкальное воображение – это, по выражению Теплова, «слуховое» воображение, что определяет его специфику. Оно подчиняется общим законам развития воображения. Характеризуется включенностью в процесс как музыкально-эстетической, так и музыкально-художественной деятельности, результатами которых является не только создание произведения музыкального искусства, но и создание исполнительского и слушательского образов.

И представления, и воображение опосредованы волевыми процессами. В музыке слуховой прогнозирующий самоконтроль является решающим звеном между музыкально-образными и музыкально-слуховыми представлениями, как видами представлений воображения и их звуковым воплощением.

Одним из основных способов создания сложной музыкальной образности, включающей звуковые, двигательные, экспрессивно-смысловые, понятийные и др. компоненты являются ассоциации. Развитая ассоциативность – важнейшая сторона музыкального мышления: здесь наблюдается направленное, а не свободное ассоциирование, где направляющим фактором выступает цель (что характерно для мыслительного процесса в целом).

Музыкальное мышление проявляется не только в обобщении, но и в осознании структуры музыкального произведения, закономерной связи элементов, различении отдельных деталей [5]. Способность к анализу структуры произведения обозначают также как «чувство формы». Считая его важным компонентом музыкального мышления. Для слушателя, лишенного чувства формы, музыка не оканчивается, а прекращается. [5].

Необходимо учитывать тот факт, что мышление неразрывно связано с языком, реализующимся через речь. Как известно, музыка – это не сплошной поток шумов и обертонов, а организованная система музыкальных звуков, подчиненная особым правилам и законам. Чтобы понять структуру музыки необходимо овладение её языком. Не случайно, проблема музыкального языка считается центральной при изучении проблемы музыкального мышления. «Все формы музыкального мышления осуществляются на базе музыкального языка, представляющего собой систему устойчивых типов звукосочетаний вместе с правилами (нормами) их употребления» [5, 62].

Музыкальный язык, как и вербальный, строится из структурных единиц (знаков), несущих в себе определенное значение: к числу знаковых структур относятся лейтмотивы, напевы-символы (например, в православии – «Господи помилуй»), отдельные обороты (Шубертовская секста – мотив нежности и печали; нисходящая медленная секундовая интонация у Баха – символ страстей и др.)» признаки некоторых жанров (например, пентатоника у венгров и восточных народностей), кадансы, как окончание музыкальной мысли и многое другое.

Музыкальный язык возникает, формируется и развивается в ходе музыкальной, исторической практики. Связь музыкального мышления и музыкального языка глубоко диалектична. Главная характеристика мышления – новизна, главная характеристика языка – относительная стабильность. Реальный процесс мышления всегда застает некоторое наличное состояние языка, которым пользуются как базой. Но в этом творческом процессе мышления язык, развивается, вбирает в себя новые элементы и связи. С другой стороны, музыкальный язык – не врожденная данность, и его освоение невозможно без мышления.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования позволяет судить о том, что:

- музыкальное мышление является частным видом художественного мышления, поскольку, как и мышление в целом, оно является функцией головного мозга, присущей каждому человеку. Главным в передаче содержания музыкального произведения является интонация.
- музыкальное мышление представляет собой переосмысление и обобщение жизненных впечатлений, отражение в сознании человека музыкального образа, являющего единство эмоционального и рационального. Формирование и развитие музыкального мышления учащихся должно основываться на глубоком познании законов музыкального искусства, внутренних закономерностях музы-

кального творчества, на осмыслении важнейших средств выразительности, воплощающих художественно-образное содержание музыкальных произведений.

Показателями развитости музыкального мышления являются:

- объем музыкально-интонационного словаря – словаря устного, составленного каждым человеком из наиболее «говорящих ему», «на слуху лежащих» фрагментов музыки, интонируемых вслух или про себя;
- система интонационных взаимосвязей и отношений, характеризующихся умением устанавливать жанровые, стилистические, образно-выразительные, драматургические связи как внутри одного произведения, так и между несколькими произведениями одного или разных авторов, т. е., владение нормами музыкального языка;
- овладение музыкально-художественными эмоциями, высокая степень эмоционально-волевой регуляции;
- развитость воображения;
- развитость ассоциативной сферы.

Музыкальное мышление имеет структуру. Современное музыкознание выделяет 2 структурных уровня: «чувственный» и «рациональный». Первый из названных уровней, в свою очередь, включает в себя компоненты: эмоционально-волевой и музыкальные представления. Второй опирается на компоненты: ассоциации, творческую интуицию, логические приёмы. Связующим звеном между двумя уровнями музыкального мышления служит музыкальное («слуховое») воображение.

Литература.

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений. – М., 1982.
2. Дмитриева Л. Г. К вопросу об активизации мышления младших школьников в процессе восприятия музыки // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ, 1985.
3. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. – М.: Музыка, 1972.
4. Рубинштейн С. Основы общей психологии. – СП. б.: Питер, 1999.
5. Тараканов М. Восприятие музыкального образа и его внутренней структуры // Развитие музыкального восприятия школьников / Ред. кол. В. Н. Белобородова, К. К. Платонов, М. А. Румер, М. В. Сергиевский. – М.: НИИ ХВ, 1971.
6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий // Избранные труды: В 2 т. – М., 1995.
7. Якобсон П. Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1991.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИПТ «SCORE» ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Назирова Л. В.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Современные научные инновационные образовательные технологии, внедряемые в образовательный процесс ВУЗов рассчитаны на улучшение процесса обучения и воспитания, повышения качества труда педагога (Самаров Р.С, 2019). Учет только технологических показателей и альтернативных возможностей повышения качества труда уже далеко в прошлом. Современные образовательные взаимоотношения в системе «Педагог – Студент» становится объектом пристального изучения не только социологов, педагогов, но и психологов. Особенно при подготовке специалистов гуманитарного направления, которые так или иначе участвуют в решении проблем социальных отношений. Возьмем, например деятельность психолога образовательного учреждения. Психолог в силу своей профессиональной деятельности так или иначе участвует в анализе внутригрупповых конфликтных отношений.

Как правило, психолог ВУЗа, находящийся в подчинение руководства, не всегда может объективно оценить роль педагога в конфликтных ситуациях в коллективе. При различных тактиках и стратегий ведения руководства неизменным остается личность Педагога, Учителя, Тьютора. Выраженное со стороны студентов недовольство в адрес педагога, не всегда принимается со стороны администрации. Внутренние разногласия возникают как по причине недочетов в учебно-воспитательном процессе, так же они возникают под воздействием индивидуально-типологических особенностей студентов. Но как показывает социальный опрос независимых экспертов большинство вышеотмеченных

факторов возникают под действием индивидуально-типологических особенностей Личности Педагога, используемых им тактик общения. Студенты нередко отмечают наличие агрессивных тенденций педагогов особенно вторых курсов. Особенно в то время, когда дела на производстве близки к упадку, агрессия увеличивается, в то время, когда производство процветает агрессивные тенденции снижаются. Студенты отмечают тот факт, что прежде, чем обратится к педагогу с просьбой социального и материального стимулирования, большинство студентов, предпочитают узнать о их настроении и эмоциональном состоянии педагога. Тогда как, Педагог, обращаясь с просьбой личного характера не интересуется самочувствием и эмоциональным настроем Студента. Налицо наличие деформаций общения. От студентов гуманитарного направления требуются когнитивные навыки решения проблем, именно они станут основой профессионально значимых качеств личности.

Когнитивные навыки решения проблем включают в себя способность определять "проблемное пространство" ситуации и потенциальные области "пространства решений" за счет установления взаимосвязей между элементами, описываемыми моделью SCORE, указаны в таблице №1 «Стадии развития критического мышления по средствам анализа проблемной ситуации».

Таблица №1.

Стадии развития критического мышления по средствам анализа проблемной ситуации.

№	*Стадия развития критического мышления*	*Этапы технологии модели SCORE*	*Характеристика модели SCORE*	*Сигнальный вопрос*
	ВЫЗОВ	А. Симптомы	как правило, самые заметные и осознанные аспекты настоящей проблемы или проблемного состояния, например недоразумения и конфликты, связанные с отсутствием навыков общения.	Каков симптом этой проблемы?
2	ОСМЫСЛЕНИЕ	Б. Причины	скрытые элементы, ответственные за возникновение и поддержку симптомов, например негибкие или устаревшие когнитивные карты или ограничивающие убеждения, стереотипы и негативные установки в общении, барьеры общения, которые приводят к конфликтам или недоразумениям.	Какова причина данного симптома этой проблемы?
		В.Результаты	конкретные цели или желаемые состояния, которые должны занять место симптомов, такие как принятие решения по преодолению конфликта	Каков желаемый результат или цель применительно к этой проблеме?
		Г. Ресурсы	скрытые элементы, ответственные за устранение причин симптомов, а также за проявление и обеспечение желаемых результатов; в том числе средства и альтернативы, служащие для передачи и уточнения всех "где", "когда", "что", "как", "почему" и "кто", влияющих на формирование деформации общения.	Какой ресурс позволит устранить данную причину? Какой ресурс позволит достичь результата?
3	РЕФЛЕКСИЯ	Д. Эффект	долговременные результаты достижения определенной цели.	К какому долговременному эффекту приведет достижение этой цели?

Сложные, системные проблемы нередко заявляют о себе более чем одним симптомом; и у каждого отдельного симптома может быть множество причин. Как проекты, так и проблемы могут включать в себя несколько различных желаемых результатов и последствий. При сборе информации относительно той или иной проблемы или проблемного состояния нередко бывает необходимо определить и синтезировать множественные симптомы, результаты и т. д.

Например, в изучаемой нами теме «Деформации общения» проблема может проявиться различными симптомами на различных уровнях. То есть симптомом проблемы конфликта, изоляции нарушения нравственных норм станет поведение человека, для одного это связано с изоляцией для другого утомляемость. Эффективное решение профессиональных проблем требует распознания

подобных симптомов и их взаимосвязей. Иногда для того, чтобы успешно диагностировать проблему, ее причины и потенциальные решения, бывает необходимо рассмотреть взаимосвязи между несколькими различными симптомами.

Другой вопрос, связанный со сложными проблемами или проблемным пространством, относится к уровню, на котором проявились симптом, причина, результат и т. д. Так, симптом может возникнуть на уровне поведения (например, положительного хода развития общения), однако причина подобного симптома может отыскаться на другом уровне. Деформацию общения могут спровоцировать и серьезно помешать влияния окружения, однако причиной тому может оказаться мотивационное вмешательство со стороны уровня убеждений или ценностей, или дефицит способностей, таких как навыки общения или лидерства.

Таким образом, может возникнуть необходимость отыскать симптомы, причины, результаты и т. д. на различных уровнях процесса с тем, чтобы эффективно определить все проблемное пространство. Представленный метод SCORE, позволяет установить и синтезировать многочисленные ракурсы того или иного проблемного состояния. Классический вариант использования метода. Предложив различным студентам ответить на вопросы, можно собрать значительное количество разнообразных точек зрения на элементы, составляющие проблему деформации общения. Синтез этих ответов позволит осмыслить полученную информацию и составить план или решение.

Предлагаемый инструмент обеспечивает пространство для сбора многочисленных ответов, связанных с различными особенностями SCORE. С его помощью можно суммировать или оформить различные точки зрения на проблемное пространство соответственно функции или роли отвечающего на вопросы человека. Это позволяет нам увидеть, насколько по-разному одна и та же проблема может представляться студентам различных уровней системы. Итоговое описание проблемного состояния. Заполните пробелы, чтобы суммировать и соотнести различные взгляды на симптомы и причины, ассоциированные с проблемным пространством.

Процедура работы:

Студенты делятся на мини группы по 3-4 человека. Каждая группа получает раздаточный материал таблицы №1 и таблицы №2. На свое усмотрение группа выбирает одну ситуацию из предлагаемых 4х по степени сложности. Данная процедура дает возможность распределить свои силы и определить уровень притязания студентов различных групп. Затем студенты получают карточки методики Розенцвейга, задачи для решения. Студентам предлагаются рисунки из теста Розенцвейга и задачи для решения в них изображена проблемная ситуация, которой нужно дать характеристику. Двое из группы проигрывают эту ситуацию в импровизационном направлении. Другие следят за диалогом и фиксируют ответы на вопросы в протоколы, отвечая на поставленные вопросы по пунктам технологии.

Выберите отсортируйте картинки в которых имеет место быть деформация общения. Используя материал таблицы №1. проанализируйте специфические деформации и их последствия. Дайте описание процесса общения (табл. №1) Перечислите и раскройте виды деформации. Инструкция: заполните пробелы, чтобы суммируйте и соотнести различные взгляды на результаты и последствия, ассоциированные с проблемным пространством. Итоговое описание ресурсов. Заполните пробелы, чтобы суммировать и соотнести различные взгляды на ресурсы, ассоциированные с проблемным пространством. Ресурсы для достижения желаемого результата и последствий. Студенты знакомятся с примером множественной модели SCORE. В качестве примера использования данного инструмента предлагаем вам рассмотреть следующий сценарий. Докажите, что в описанном примере имеет место быть деформация общения. Какой вид деформации общения вы продемонстрировали.

Инструкция студентам: Вы - психолог, которому поручили возглавить проект по поиску решения для данной проблемы. У вас нет ни опыта участия в подобных проектах, ни психологической компетенции относительно работы с деформациями общения. Вам предстоит взаимодействовать с четырьмя руководителями следующих функциональных подразделений: дирекция, сами участники событий их члены семьи и те, с кем они вступили в конфликт. К Вам обратились с заданием точно определить уровень конфликтности и наличия деформаций в общении не только с определением симптомов, причин, но и с необходимости поиска путей решения проблемы. Психологи до Вас не могли верно решить проблемы односторонне рассматривая проблему: кто-то давал верное заключение, но не мог решить проблему, кто-то навязывал свои способы решения.

После выполнения заданий руководитель проекта может заполнить рабочие бланки множественных моделей SCORE, после того как задал основные вопросы, касающиеся "проблемного состояния" (SCORE) психологам. Итоговое описание ресурсов. Заполните пробелы, чтобы суммировать и соотнести различные взгляды на ресурсы, ассоциированные с проблемным пространством.

Актуальность выбранной нами проблемы представляет не столько научный, сколько более практичный интерес. Так преподавая тему «Деформация общения» в рамках таких предметов как «Общая психология», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Психология девиантного поведения» мы решаем не только учебную задачу, заключающуюся в формировании знаний, но и даем возможность студентам сформировать навыки конструктивного общения. Раскрывая суть про-

блемы нарушения общения, мы ставим эту проблему как требующую воздействия со стороны, тем самым стимулируя любознательность студентов и социальную активность. Решая учебную задачу по постановки проблемы - наличия деформаций в социальных отношениях студент получает набор знаний по пути преодоления и профилактики отклонений в общении, социальном взаимодействии и в целом в формировании Личности. Так данный теоретический материал представляет не только научный, но и прежде всего прикладной интерес при подготовке специалистов гуманитарного направления.

Литература.

1. Асеев В.П. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158с.
2. Бобнёва М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311с.
3. Бодалёв А.А. Личность и общение. – М.:Педагогика, 1983. – 271с.
4. Бодалёв А.А. Психология о личности. – М.: МГУ, 1988. – 188с.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ МЕДИТАТИВНЫМИ ПРАКТИКАМИ

Наркевич А.В.
(г. Москва, Россия)

В настоящее время стремительного сближения культур Запада и Востока медитативные практики прочно вошли в жизнь современного западного человека и используются как эффективные аутопсихотехники, позволяющие направленно влиять на собственную психику, как с целью улучшения физического здоровья и психологического состояния, так и для самопознания и саморазвития.

Проводимые многочисленные научные исследования подтвердили влияние медитации на физиологическое и психологическое состояние человека (Дж.Гринберг, 2008) [1].

Физиологические эффекты медитации были обнаружены в процессе изучения индийских йогов и мастеров дзэн. В 1946 году Тереза Броссе обнаружила способность индийских йогов контролировать биение своего сердца и замедлять дыхание до шести вдохов в минуту, на 70% снижать электрическую активность своей кожи (показатель кожно-гальванической реакции) и вырабатывать головным мозгом преимущественно альфа-волны. Последующие изучения йогов и мастеров дзэн подтвердили полученные результаты.

Снижение частоты сердечных сокращений (ЧСС) было обнаружено в более ранних исследованиях индийских йогов и проверено в последующем. При сравнении опытных практиков (с стажем более пяти лет) с менее опытными (один год) и с новичками (с семидневным опытом), а также с людьми, практикующими другие релаксационные техники, было обнаружено, что самое заметное снижение ЧСС наблюдается у опытных и менее опытных людей, практикующих медитацию.

Заметно снижение показателя кожно-гальванической реакции у практикующих медитацию. Способность кожи вырабатывать электрический заряд у них слабее, что характеризует лучшую устойчивость к стрессу.

Медитация нашла широкое применение в освоении техник релаксации.

Группа ученых выявила эффект расслабления мышц во время медитации. В эксперименте Л.Д. Цайковского и исследовании Ричарда А. Фи было показано, что степень мышечного напряжения у медитирующих людей гораздо ниже, чем у контрольной группы, не практикующих медитацию.

Было доказано, что медитация способствует снижению артериального давления, предотвращает перенапряжение, устраняет болевые ощущения, снижает уровень кортизола, а также количество усваиваемого алкоголя, то есть большая его часть из организма выводится. Кроме того, доказано, что люди, занимающиеся медитацией, реже обращаются в службы здравоохранения.

Предпосылкой для серии новых исследований послужил эксперимент Р. Уолласа. Он был первым, кто стал изучать эффекты медитации научными методами. В своем первом исследовании и в последующей совместной с Г. Бенсоном работе Уоллас показал, что в результате медитации в организм поступает меньше кислорода, снижается ритм сердцебиения и волновая активность мозга. Он также продемонстрировал, что медитация повышает сопротивляемость кожи, снижает выработку крови (это связывалось с уменьшением тревожности) и продукцию углекислого газа. В процессе медитации также усиливается приток крови к конечностям.

С конца 1950-х годов в Китае проведено немало экспериментальных наблюдений, накоплено большое количество данных. Дун Цзиньту в статье «Научный цигун и биологическое отражение» (М. Цзижень, М.Богачихин «Цигун») указывал, что за рубежом только в 1970-е годы появились ускорен-

ные методы исследования в этой области. Исследования Беньсэня (Китай) показали, что медитации в системе цигун, изменяя главным образом функции гипоталамуса, воздействует на переход от реакции напряжения к реакции расслабления. В состоянии реакции расслабления физиологические изменения у тренирующегося следующие: количество потребляемого кислорода, давление крови, ЧСС и дыхания, содержание молочной кислоты в крови артерий уменьшаются; величина тока крови в неподвижных мышцах предплечий несколько повышается, в коре головного мозга образуются медленные альфа-волны; одновременно во всем теле понижается деятельность симпатической нервной системы. Зарубежный анализ этого механизма полностью совпал с результатами исследований в Китае в 1950-е годы.

Так, из исследования, предпринятого в 2005 году Американской кардиологической ассоциацией, стало известно, что медитация продлевает жизнь, снижая риск смерти от болезней в старости на 25%, от сердечно-сосудистых заболеваний – до 30%, а от рака – до 50%.

Новые данные в поведенческой медицине показывают, что сочетание медитации, упражнений и подходящей диеты может повернуть вспять даже самые серьёзные заболевания сердечно-сосудистой системы.

Анализ проведенных исследований показал, что основными психофизическими составляющими медитации являются: контроль за дыханием, мышечным тонусом, эмоциями, потоком мыслей и вниманием.

1. Контроль за дыханием

Известно, что при стрессе характерно поверхностное (неглубокое), быстрое или прерывистое, грудное дыхание; а в состоянии покоя, расслабления, испытывающего комфорт – медленное брюшное дыхание. Обычно процесс дыхания (как и сокращения сердца, перистальтика желудочно-кишечного тракта и др.) совершается автоматически. Осознанное дыхание с помощью медитативных практик позволяет поддерживать брюшное дыхание, мысленно «направлять дыхание» в нужный участок тела. Брюшное дыхание – удобный и достаточно действенный инструмент нейтрализации тревоги, возбуждения, вспышек отрицательных эмоций, который зачастую оказывается достаточным для того, чтобы человек смог успокоиться в ситуации внезапного кратковременного стресса. Наряду с тем, что глубокое, медленное брюшное дыхание бессознательно ассоциируется с состоянием покоя и отдыха, его противострессовым механизмом является еще и стимуляция блуждающего нерва (основного звена парасимпатической вегетативной нервной системы), способствующая общему расслаблению [2].

В медитации часто практикуется дыхание через какой-либо участок тела. Это воображаемое дыхание, существующее лишь в представлении мозга. Физиологически никакого дыхания через кожу или органы тела не происходит. Ощущение «внелегочного» дыхания говорит о том, что установилась временная связь между двумя участками мозга: с одной стороны, воспринимающим информацию из дыхательных путей, от дыхательных мышц и, с другой стороны, получающим информацию из соответствующей области тела, не связанной с дыханием. В результате изменения ощущений в выбранном участке тела, прежде всего ритмические колебания их интенсивности происходят синхронно с фазами дыхательного цикла (обычно ослабление интенсивности на вдохе и усиление – на выдохе). Образование подобной временной связи между различными очагами возбуждения в мозге, их влияние друг на друга нашли широкое применение в борьбе с болью, умением управлять собственным пульсом и артериальным давлением или настроением. Критерием правильности выполнения упражнения (мысленного направления дыхания в заданную область тела) является синхронность дыхания и ощущений в выбранной части тела.

Важно отметить и то, что при возбуждении, внезапном страхе возрастает также и отношение времени вдоха ко времени дыхательного цикла – вдох становится более продолжительным. Соответственно, человеку, пребывающему в состоянии релаксации свойственно обратное соотношение. В медитации функция более продолжительно выдоха используется для более полного расслабления и успокоения эмоций – расслабление мышцы именно в момент выдоха.

2. Контроль за мышечным тонусом

Мышечное напряжение является индикатором стресса. Чем более глубоким является состояние стресса, в котором находится человек, тем выше мышечный тонус. При депрессии обнаруживается повышение тонуса дыхательной мускулатуры, а при тревоге и страхе – затылочных мышц и групп мышц, связанных с речью. Таким образом, для нормализации психофизического состояния человека, снятия проявлений стресса обязательно необходимо мышечное расслабление. И наоборот, точно так же, как мышечное напряжение (особенно мышц шеи) является показателем активации, эмоционального возбуждения, так и расслабление мышц свидетельствует о состоянии покоя и отдыха, является ключом для его достижения.

Глубокое мышечное расслабление приводит к высвобождению веществ, обладающих стресслимитирующим действием и стимулирующих центры удовольствия мозга – эндорфинов. Подобная активация естественного физиологического механизма удовольствия дает не только приятные ощущения отдыха, но и может рассматриваться как профилактика специфического стрессового расстройства – синдрома дефицита удовольствия. Известные йоговские позы (асаны) и практики цигун оказы-

вают целительный эффект во многом потому, что для их выполнения человек должен расслабить соответствующие группы мышц.

3. Контроль за эмоциями

Характер дыхания (его глубина, ритмика и др.) весьма тонко отражает эмоциональное состояние человека, является чувствительным индикатором для эмоций. С помощью правильно регулируемого дыхания можно снять психоэмоциональное напряжение, высвободить неотреагированные эмоции и добиться «функциональной разрядки» через наблюдение за эмоциями. Навык самонаблюдения, отслеживания ощущений является важным инструментом мобилизации внимания, что само по себе может служить действенным способом управления эмоциями. По сути, это умение человека быть полностью захваченным непосредственным опытом, пребывать в состоянии «здесь и сейчас». Например, даосская медитация «Внутренняя улыбка» основана на визуализации энергии улыбки и направлении ее к органам тела [3]. При этом ощущения, поступающие в мозг от лицевых мимических мышц (обратная связь) являются одними из важнейших психофизиологических механизмов эмоций.

4. Контроль за потоком мыслей

Контроль за потоком мыслей можно осуществлять с помощью направленного внимания, спокойного дыхания и мышечного расслабления. Снижение мышечного тонуса уменьшает приток информации от мышц к мозгу, позволяя ему отдохнуть. Причем эффект наблюдается двукратный: уменьшение как специфической сенсорной импульсации, идущей от мышц в кору полушарий головного мозга, так и неспецифический – от мышц к активирующей системе мозга (ретикулярная формация), поддерживающей кору мозга в бодрствующем состоянии. В условиях глубокого мышечного расслабления, вследствие «незанятости» нейронов мозга переработкой информации, повышается их готовность к синхронизации. А это, в свою очередь, приводит к особым – так называемым измененным состояниям сознания (ИСС), играющим для человека целительную роль.

Как показывают электрофизиологические исследования – запись ЭЭГ (биотоков головного мозга) в ИСС, достигаемого при глубокой медитации, разница между полушариями – их асимметрия выравнивается и наступает для человека состояние без времени и пространства, в котором нет неразрешимых противоречий, когда совмещаются, интегрируются, казалось бы, диаметрально противоположные точки зрения, разрешаются внутренние проблемы организма – физиологические и психологические.

Вхождению в ИСС способствуют ряд моментов, помогающих изменить функциональное состояние мозга, состояние сознания:

- сосредоточение внимания на внутренних ощущениях, уменьшающее приток внешних раздражителей к мозгу и тем самым помогающее отвлечься от окружающей реальности, от внешнего мира и окунуться в глубины мира внутреннего;
- дыхание, удерживающее внимание своим размеренным ритмом и заставляющее внимание следовать за собой, а также помогающее направить его в определенные участки тела;
- мышечное расслабление в удобной позе, уменьшающее приток информации от мышц к мозгу и помогающее ему погрузиться в состояние покоя.

В ИСС изменяются взаимоотношения полушарий. С учетом асимметрии полушарий их взаимное уравновешивание выглядит как движение навстречу: более активное, доминантное полушарие снижает свою активность, противоположное же полушарие, ранее сравнительно пассивное, наоборот, активизируется. Как известно, при стрессе может возникать разобщенность полушарий мозга, когда они перестают согласовывать свои мнения и действия. Поэтому в стрессовой обстановке человек действует зачастую импульсивно и необдуманно. Овладев техниками медитации, можно научиться регулировать активность полушарий мозга.

С точки зрения современной науки можно выделить следующие основные признаки ИСС:

а) перераспределение ролей между сознанием и бессознательным. В обычном бодрствующем состоянии сознание подавляет бессознательное. В ИСС сознание «замолкает», уходя на второй план. В то же время бессознательное резко активизируется. При этом происходит мобилизация резервов бессознательного, помогающих решить неотложные внешние проблемы – в частности, найти выход в экстремальной ситуации, например, спасти свою жизнь. Необходимо иметь в виду, что если в ситуациях, связанных с физической угрозой для жизни, это происходит автоматически, то в обыденных жизненных ситуациях такому использованию бессознательных резервов необходимо учиться.

б) Разрешение внутренних, психологических проблем. Применительно к проблемам, связанным с прошлым, это достигается за счет замены эмоционального «ярлыка», соотносимого с неприятным воспоминанием. Разрешение проблем, проецирующихся в будущее, связанных с внутренними барьерами, стереотипами, достигается за счет формирования новых связей, новых выборов, расширяющих узкие рамки стереотипного реагирования.

Кроме того, ИСС несут с собой еще некоторые полезные эффекты. Здесь и отдых, и снятие последствий стресса, и активизация естественных восстановительных процессов организма, способствующая излечению связанных со стрессом заболеваний. Остановка мыслей (состояние «не думания») наряду с отдыхом и снятием нервного напряжения, ликвидацией проблемы «застревания» на

неприятных размышлениях, позволяет преодолеть ограничения и негибкость сознательной логики, развитию интуитивного восприятия.

Переживание состояния в медитации безмыслия, внутреннего покоя дает возможность познать самого себя, получить доступ к внутренней мудрости, помогающей найти выход из затруднительной ситуации, дать разрядку накопленным эмоциям или избавиться от физического дискомфорта. Это одно из самых эффективных средств от стрессов и внутренних проблем.

5. Направленное внимания

Эффект мысленной направленности внимания на определенные участки и физические границы тела занимает важное место во внутренней психологической карте человека и связан с устойчивым «образом себя», влияющим на самооценку и отношения с окружающими. Например, в даосской традиции человек привязан к реальности тела: внизу через контакт с землей, а наверху – через макушку головы. Подобный подход используется в медитативных практиках (цигун),

Распределение «телесно-направленного» внимания одновременно на большое число объектов (например, на несколько различных частей тела одновременно), близко к максимальной пропускной способности канала осознаваемого восприятия по Г.Миллеру – около 7 или превышающих его, вызывает так называемую сенсорную перегрузку и способствует формированию особого состояния сознания. Аналогичным образом влияет на состояние сознания и выравнивание ощущений в удаленных участках левой и правой половин тела, способствующее достижению баланса активности левого и правого полушария.

Упражнения на направленное внимание, помимо оздоровительных целей, имеют важное практическое применение в повседневной жизни. Умение управлять вниманием помогает человеку быстро прийти в себя в ситуации внезапного стресса, восстановить эмоциональное равновесие и самообладание, для людей, страдающих паническими атаками, помогает избавиться от ощущений «надвигающейся потери сознания». Для этого нужно сделать несколько глубоких вдохов и выдохов и переключить внимание поочередно на каждую из описанных границ, начиная с «земли».

Выводы.

1. Среди клинически подтвержденных эффектов медитации выделяют следующие: замедление сердцебиения, понижение кровяного давления, уменьшение потребления кислорода, замедление обмена веществ, уменьшение содержания молочной кислоты в крови, усиление кровотока в предплечьях и увеличение температуры ладоней, увеличение электрического сопротивления кожи, усиление альфа-волн мозга, выделение гормона эндорфина гипофизом, благодаря чему включается так называемый «центр удовольствия» и расслабляются мышцы, а также снижение эмоциональной активности.

2. Все психофизиологические составляющие медитации тесно связаны друг с другом. Спокойное замедленное дыхание, расслабление мышц, направленное внимание приводят к успокоению мыслей и нормализует психофизическое состояние. Регулярные занятия медитативными практиками способствуют развитию навыков саморегуляции, поддерживать спокойствие и хорошее самочувствие. Благоприятно сказывается на физическом и психическом состоянии спокойное дыхание, отсутствие излишнего напряжения в мышцах; направленное внимание позволяет контролировать эмоции, спокойствие мыслей – адекватно реагировать на любое событие в жизни.

Литература.

1. Медитация с научной точки зрения. http://sibreiki.ru/meditation.php
2. Козлов В.В., Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. - М., Психотерапия, 2007 – 528 с.
3. Космическая Внутренняя Улыбка. Улыбка Исцеляет Тело/ Пер. с англ. Н. Балановская. - М.: ПутьВостока, 2002 — 52с. ISBN 5-93508-012-5

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ У БОЛЬНЫХ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Нарметова Юлдузхан Каримовна
(г.Ташкент, Узбекистан)

По определению Всемирной организации здравоохранения, понятие здоровье означает состояние полного физического, психологического и социального благополучия человека. Сегодня для специалистов всех областей клинической медицины, очевидно, что имевшие до недавнего времени фонт противопоставления соматических заболеваний психическим должно быть заменено рассмотрением

их в единстве, взаимосвязи и взаимовлиянии. Уже давно замечено, что одна и та же болезнь с одним и тем же анатомическим субстратом у разных пациентов протекает неодинаково. Исследования последних лет свидетельствуют о том, что практически во всех областях медицины можно выделить психологический аспект заболеваний в целях более глубокого понимания болезни и обеспечения эффективного лечения.

Среди важнейших проблем медицинской психологии – взаимодействие психических и соматических процессов при возникновении и развитии болезней, закономерности формирования представления о своем заболевании у больного, изучение динамики осознания болезни (в том числе психической), формирование адекватных личностных установок, связанных с лечением использование компенсаторных и защитных механизмов личности в терапевтических целях, изучение психологического воздействия лечебных методов и средств (медикаментов, процедур, клинических и аппаратурных исследований, хирургических вмешательств и др.) в целях обеспечения их положительного максимального влияния на физическое и психическое состояние пациента [1,с.336; 2, с.22; 4, с.168].

По мнению В.В.Гульдан, организация сети кабинетов медико-психологической помощи в поликлиниках, а также введение должности «медицинский психолог» обеспечивает благоприятную и высококачественную медико-психологическую помощь населению. Основная задача психологов, ведущих деятельность в данных кабинетах даёт возможность своевременного выявления психосоматической и соматопсихической патологии, пограничные нервно-психических нарушений, предболезненных состояний и осуществления психокоррекционных мероприятий. Также медико-психологическая служба занимает особое место в системе реабилитации больных с соматическими, неврологическими и нервно-психическими заболеваниями. В этой сфере психолог может оказать помощь через нейропсихологическую и патопсихологическую диагностику психических нарушений, расстройств функций головного мозга, коррекцию нарушений личностных особенностей, осуществление профилактических мероприятий, в необходимых случаях психотерапевтических процедур.

Основные дискуссии ведутся по поводу того, где должна идти подготовка психологов для системы здравоохранения – в медицинских институтах или университетах, должен ли медицинский психолог иметь медицинское образование или сможет ли психолог, окончивший университет работать медицинским психологом? Жизненный опыт показывают, что психологи, закончившие университеты не готовы к практической работе в клинике. В свою очередь выявлено, что у врачей недостаточно знаний о психологии больного, о влиянии психики больного на течение и эффективность лечения заболевания. Врачи в основном особое внимание уделяют на клинические проявления болезни, результатам лабораторных и инструментальных методов исследования, при этом не учитывают в личности индивидуально-типологические особенности, круг общения, характер межличностных отношений. В результате, несмотря на систематическое лечение медикаментозными средствами удлиняется процесс лечения больного и не проявляются эффективность лечебных мероприятий. А это приводит больных к недовольству, к неправильным выводам о качестве медицинских услуг и квалификации врача.

Необходимость изучения конкретных механизмов психосоматических корреляций и установления истинного удельного веса психологического и соматического в состоянии больного все острее осознается во всех областях практической медицины [4, с.52]. Но, несмотря на это, к сожалению, в настоящее время сталкиваемся с такой ситуацией, что очень много внимания уделяется проблемам разработки новейших медицинских технологий, различных аппаратур, лекарственных средств, несомненно, это требование современности, но мы не должны забывать о том, что носителем болезни является человек, со своими индивидуально-психологическими особенностями, со своеобразным внутренним миром и внешним окружением, что очень часто упускается из виду при медицинском осмотре. Внимание врача больше всего приковано к проявлениям самой патологии и его задача, несомненно, здесь состоит в скорейшей эффективной медицинской помощи больному. Но часто врачи в процессе лечения больных разочаровываются в том, что даже усиленная терапия не даёт никаких результатов и больной остаётся со своими жалобами и болезнями, недовольный и тоже разочарованный.

Вышеизложенное составляет лишь одну сторону медали. Вторая сторона вопроса состоит в том, насколько медицинские учреждения располагают специалистами в области медицинской психологии и в чем все-таки заключается основная функция клинического психолога. Какими навыками, умениями и знаниями должен обладать специалист-психолог, работающий в сфере больных с хроническими соматическими заболеваниями? Именно здесь мы сталкиваемся различными подходами и мнениями к решению этой проблемы. Если одни ученые и специалисты считают, что клинико-психологическую помощь должны оказать лица, имеющие высшее медицинское образование, то другие специалисты выражают мнение о том, что клиническими психологами могут работать также и психологи с университетским образованием. Во многих странах СНГ эта профессия клинического психолога сформировалась в последние три десятилетия в результате интеграции ряда дисциплин, смежных, но имеющих разную историю и проблематику. Прежде всего, это признанные приоритетными всем мировым психологическим сообществом такие области психологии, как нейропсихология и патопсихология, а также оформившиеся несколько позже - психология телесности (психосоматика), пси-

хология аномального онтогенеза, психологическая коррекция, психология здоровья. Таким образом, в области здравоохранения клинические психологи участвуют в решении широкого круга задач, работая во всех типах лечебно-профилактических учреждений, начиная с онкологической, кардиологической, хирургической клиник, вплоть до стоматологических учреждений, где тоже требуется участие психолога в связи с «устрашающим» эффектом. По нашему мнению, практическая и научно-исследовательская деятельность специалиста в области клинической психологии должна быть направлена на повышение психических ресурсов и адаптационных возможностей человека, на гармонизацию психического развития, охрану здоровья, профилактику и преодоление заболеваний и разного рода недугов. Функции психолога в системе здравоохранения очень широки и значимы. Психолог должен помочь больному пережить постановку тяжелого диагноза, приспособиться к новому образу жизни, которого требует заболевание, сформировать адекватную самооценку в новом для человека качестве больного или инвалида, оптимистический взгляд на мир, укрепить веру в себя и свои возможности в преодолении болезни. Кроме того, психолог может помочь больному скорректировать отрицательные личностные свойства, появившиеся в течение болезни, преодолеть ипохондрические явления. Психолог может оказать помощь медицинским работникам на разных этапах лечения и при проведении конкретных медицинских процедур – психологически подготовить больного к сложным диагностическим обследованиям, операциям, физиотерапевтическим процедурам, помочь преодолеть страх, депрессию, агрессивность и раздражительность. Велика роль психолога и в работе непосредственно с медицинским персоналом, испытывающим в своей профессиональной деятельности огромные психологические нагрузки, негативные стрессы, психическую напряженность. Таким образом, психолог может решать вопросы психосоматики, психогигиены, психопрофилактики, патопсихологии. Клинический психолог должен уметь работать не только с клиентом, но и, как участник междисциплинарной команды, - с медицинским персоналом, уметь учитывать специфическое содержание деятельности в области медицинской практики, профессионально обусловленные психологические и личностные особенности тех, кто входит в междисциплинарную команду, то есть врачей, медицинского персонала в целом и других. Также клинический психолог для достижения своих профессиональных целей должен уметь оказывать психологическую помощь и владеть навыками практической работы с социальным окружением больного, от которых зависит психологическое состояние и психическое здоровье его клиента. Профессиональный статус психолога базируется на его способностях и квалификации, необходимых для выполнения его обязанностей. Частью его работы является постоянное поддержание на современном уровне своих профессиональных знаний и умений. Мы согласны с мнением ряда авторов о том, что, психолог не должен применять методы и процедуры, не прошедшие достаточной апробации в рамках современных научных знаний, без предубеждения по отношению к существующему разнообразию теорий и школ.

Отмечая функции деятельности клинического психолога и его профессионально важные качества мы хотели бы упомянуть то, что при отсутствии штатов клинического психолога психологическую работу могут осуществить также клиницисты, которые при определенном уровне психокоррекционной грамотности могут курировать больных с невротическими расстройствами. Мы согласны с мнениями авторов, которые считают, что именно лечащий врач, тесно соприкасающийся со всеми проблемами больного включая и психологические как никто другой может глубоко познать личностные особенности пациента, его душевный мир и внутреннюю картину болезни [4, с.52].

В заключении следует бы отметить, что и врачу, и психологу важно помнить, что каждый болеющий человек страдает не только физическим недугом, но его мучают неприятные мысли, связанные с ним, которые существенно будут влиять на течение и исход заболевания. Только тесное сотрудничество врачей и психологов может помочь полной реабилитации больных.

Литература.

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. - М.: «Класс», 2001.
2. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов. //Автореф.канд.дисс. психол.н.,- Челябинск, 2004.
3. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. – М.: Изд-во МГУ. 1987.
4. Салимова Н.Р., Абсеитова С.Р. Азбука психосоматики. - Шымкент, 2004.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К НОВОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ

Насимджанова Махсума Мажидовна, Янгибоева Дилдора
(г.Ташкент, Узбекистан)

Процесс модернизации высшего образования в Узбекистане обусловлен интенсивными изменениями, происходящими во всех сферах общественно-экономической жизни. Вузы призваны обеспечивать подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в постоянно меняющихся условиях жизнедеятельности. В связи с этим не теряет своей актуальности проблема адаптации студентов в образовательной среде вуза.

Адаптация студентов к обучению в ВУЗе - актуальная проблема нашего времени, так как от успешности процесса адаптации зависит профессиональная деятельность и личностное развитие будущего специалиста. Многие современные студенты сталкиваются с трудностями в саморазвитии. Для решения этой проблемы важно изучить адаптацию студентов к учебному процессу на основе практических и теоретических знаний. Такая адаптация помогает преодолевать психологические барьеры [7].

Адаптация требует вовлечения психофизиологических резервов еще не вполне сформировавшегося организма и сопряжена с кризисом юношеского возраста, важным этапом формирования личности [8]. Типичные трудности студентов-первокурсников обусловлены как внешними (объективными), так и внутренними (субъективными) факторами среди которых выделяют факторы, отражающие уровень довузовской подготовки; факторы, характеризующие индивидуальные особенности студента как субъекта адаптационного процесса; факторы, связанные с условиями обучения; факторы, связанные с условиями жизни в семье [6].

Известно, что адаптационный процесс протекает на протяжении всего периода обучения в вузе, однако сензитивным для развития адаптивных свойств личности и способов поведения является начальный период обучения в вузе. В процессе адаптации недавних школьников к студенческой жизни выделяют психофизиологический, психологический и социальные уровни [1].

Успешность адаптации предполагает актуализацию резервных возможностей обучающихся и их готовность к преодолению различного рода трудностей, возникающих в процессе обучения. В психологической адаптации студентов в вузе принято, в частности, различать виды: адаптацию к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т.п.); адаптацию к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций); адаптацию к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств) [3].

Соответственно, адаптированность студентов к обучению в вузе предполагает наличие следующих особенностей в поведении и деятельности студентов: 1) удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в учебных и внеучебных ситуациях в вузе; 2) принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям; 3) способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей [4].

В психолого-педагогических исследованиях выделяют различные структурные компоненты процесса вузовской адаптации. Психологические и личностные компоненты анализируются в исследованиях И.В.Агличевой, А.Г.Маклакова, Н.А.Зарембо и др. Адаптация к учебной деятельности или дидактический аспект вузовской адаптации рассматривается в трудах Т. В. Солодиловой, Н. Н. Караваевой, Т.Д.Дубовицкой, Т.В.Безюлевой и др [5].

Для определения уровня адаптации студентов к новой учебной деятельности нами было отобрано 65 студентов первого курса (n=65) факультета иностранных языков Ферганского государственного университета. Из испытуемых 35 девушек и 30 юношей, возраст состоит от 20 до 24 лет. В середине первого семестра обучения с помощью «Методики экспрессдиагностики уровня адаптированности студентов к вузу» (авторы М. С. Юркина, А. А. Смирнов) [9] нами были получены данные об уровне адаптации студентов первого курса (табл. 1).

Таблица №1.

Показатель	Уровень адаптации (в %)		
	высокий	средний	низкий
Социальная адаптация	16	54	30

Дидактическая адаптация	20	44	36
Профессиональная адаптация	14	40	46

Как видно из таблицы 1, низкие показатели по шкале «Профессиональная адаптация» у более половины студентов первого курса (46%) свидетельствуют о том, что процессу профессиональной адаптации в вузе не уделяется должного внимания. Также достаточно высокий процент низких показателей отмечается по шкале «Дидактическая адаптация» (20 %). Это свидетельствует о том, что многим студентам учеба в ВУЗе дается достаточно трудно, такие студенты могут нуждаться в специально организованной педагогической поддержке.

На данном этапе мы изучили взаимосвязь между полученными показателями адаптации и индивидуально-типологическими свойствами личности студентов, которые оценивались с помощью методики «Индивидуально-типологический опросник» (автор Л. Н. Собчик). Для установления статистической взаимосвязи между показателями адаптации и индивидуально-типологическими свойствами использовался коэффициент корреляции К.Пирсона. В таблице №2 представлены полученные коэффициенты корреляции (статистически значимые из них выделены жирным шрифтом).

Таблица №2.

Взаимосвязь показателей адаптации и индивидуально-типологических особенностей

Шкалы	Социальная адаптация	Дидактическая адаптация	Профессиональная адаптация
Экстраверсия	**0,785***	-0,170	-0,284
Спонтанность	0,445	0,160	**0,793***
Агрессивность	0,050	**-0,796****	-0,470
Ригидность	0,300	-0,480	0,250
Интроверсия	-0,365	-0,600	0,025
Сензитивность	0,556	0,390	0,290
Тревожность	0,488	-0,060	**-0,850****
Лабильность	0,500	0,160	0,495

Примечание: *p≤0,05; **p≤0,01

Полученные данные можно интерпретировать следующим образом: студенты экстравертированного склада личности быстрее и легче приспосабливаются к новой социальной среде, так как они склонны проявлять инициативу в общении, им нравится общаться с разными людьми, в целом им присуща социальная смелость; агрессивность отрицательно влияет на показатели дидактической адаптации в связи с тем, что преподаватели зачастую негативно воспринимают стремление студентов к самоутверждению и самостоятельности, подавляют проявление избыточной активности личности, стремятся искоренить низкую подчиняемость личности, в частности, путем снижения оценок и ужесточения требований.

В середине второго семестра нами было проведено исследование процесса адаптации первокурсников по «Методике исследования адаптированности студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой [2]. Методика включает две шкалы: адаптированность к учебной группе и адаптированность к учебной деятельности. Данные, полученные с помощью методики, представлены в таблице 3.

Таблица №3.

Уровень адаптированности студентов (середина 2-го семестра)

Критерий адаптированности	Уровень адаптированности, %				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
К учебной группе	8	47	20	22	3
К учебной деятельности	14	32	23	22	9

Согласно полученным данным студентов с низким уровнем адаптированности к учебной группе выявлено не было. Это свидетельствует о том, что студенты в целом не испытывают серьезных трудностей в общении с одногруппниками, однако четверть студентов (22%) все же имеет уровень адаптированности к учебной группе ниже среднего. Это показывает, что студенческая группа в данный момент еще находится в стадии становления, нормы и правила группы разделяются не всеми,

некоторые члены группы не встречают понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников.

Полученные данные свидетельствуют о том, что более 30 % студентов с трудом осваивают учебные предметы и выполняют учебные задания, нуждаются в дополнительных консультациях; им трудно выступать на занятиях, выражать свои мысли, они не могут проявить свою индивидуальность и способности на учебных занятиях.

По результатам проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

- учителя должны принимать специальные меры для адаптации учащихся к новой учебной среде;
- в начальный период обучения большинство студентов не испытывают серьезных трудностей в общении с однокурсниками. Однако с середины второго семестра четверть студентов отмечает непонимание со стороны одногруппников, что может свидетельствовать о кризисном этапе становления студенческой группы. Социальная адаптация в целом проходит легче у студентов с выраженными чертами экстраверсии;
- с первых дней учебного года прикладной психолог вуза должен проводить опросы, чтобы определить учебные мотивы нового студента, которые могут обеспечить эффективность студента в следующем учебном году;
- студенту необходимо предоставить полную информацию о новом учебном заведении, то есть сформировать отношение к предыдущим событиям;

В заключение следует отметить, что адаптация студентов к новой учебной среде имеет большое педагогическое и психологическое значение.

Во-первых, депрессия, стресс и трудности с усвоением учебных материалов, с которыми сегодня сталкиваются студенты, в буквальном смысле являются негативными последствиями адаптации к новой среде.

Во-вторых, помимо индивидуально-психологических особенностей студентам помогают преодолеть такие негативные ситуации рекомендации квалифицированных преподавателей в университете, в котором они учатся, а также поддержка в групповом сообществе.

В-третьих, из приведенного исследования ясно, что адаптация человека к новой культурной среде проходит определенных трудностей.

Литература.

1. Албитова Е. П., Рогалева Г. И. Социальная адаптация студентов — условие формирования субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2015. — № 4(13). — С. 90–93.
2. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. Я. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 2. — С. 27–46.
3. Дугарова Т. Ц., Шахмалова И. Ж. Особенности адаптации сельских студентов к обучению в вузе: проблемы и пути решения // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — № 1(166). — С. 57–62.
4. Очирова Е.А., Дугарова Т.Ц. Эмоциональная напряженность как фактор психологический дезадаптации студентов 1 курса // Сборник материалов III Всероссийской научнопрактической конференции студентов и аспирантов / Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова. — Киров, 2014. — С. 246–248.
5. Бабахан Ю.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности // Психологический журнал. 2003. №6.
6. Сергеева С.В., Воскрекасенко О.А. Основные направления педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2008. — № 3. — С. 13–14.
7. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб., 2008.
8. Соловьев В.Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. Ижевск, 2003.
9. Юркина М. С., Смирнов А. А. Разработка и апробация методики для экспрессдиагностики уровня адаптированности студентов к вузу // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2015. — Т. 21, № 1. — С. 82–87.

НОМОФОБИЯ - БОЛЕЗНЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Нигматулина Лилия Алиевна, Жабарова Луция Алиевна.
Салманова Тамила Хикматовна
(г.Ташкент, Узбекистан)

В последние десятилетние, увлечение не только детьми и подростками компьютерными технологиями, в особенности интернетом, стало проблемой многих. Современная тенденция существенно отразилась на досуге молодежи.

Компьютерные технологии для многих стали неотъемлемой частью работы, общения и развлечений. Многофункциональность последних – возможность слушать музыку, узнавать новости, вести дневник, играть в сети, общаться, смотреть видео, является заманчивой альтернативой скучной реальности.

Видоизменяются и сами компьютерные технологии – становиться мобильнее (ноутбуки, смартфоны, планшеты). Современные смартфоны имеют функции полноценного компьютера, не говоря уже о возможности использования Интернета с любого перечисленного устройства.

Удобство персональных компьютерных систем, часто переходит в привязанность, иногда в паталогическую зависимость.

Номофобия – это болезнь, который стоит наряду с игроманией, и алкоголизмом, относится не к химическим зависимостям. Психологи прозвали номофобию болезнью современного человека.

Номофобия — так называют психологи то нервное и тревожное состояние, которое сопровождает людей, испытывающих «smartphoneaddiction» (SPA). Термин, происходящий от английского «nomobile-phonephobia», появился примерно 20 лет назад, когда медики впервые заговорили о компьютерной зависимости, (телефонная —ее разновидность) схожа с наркотической. При компьютерной зависимости, так же проявляются такие симптомы как «ломка» и психические расстройства. Проблема усугубляется тем, что современные смартфоны — более совершенные устройств, многие считают их неотъемлемой частью своей жизни —цифровым социальной реальностью. Наблюдается страх лишиться этойреальности хотя бы на короткое время,аддикты могут запаниковать и даже впасть в истерику.

В следствие технического прогресса номофобия стала более массовой,охватив весь мир. Это подтверждается исследованиями, которые провели ученые из Гонконга (City University of HongKong) и Южной Кореи (Department of Interaction Science, Sungkyunkwan University, Seoul, Republic of Korea) под руководством доктора Ким Ки Джуна (DrKimKiJoon).

Из 300 добровольцев-студентов, принявших участие в корейских исследовании, номофобами оказались примерно треть. В схожих экспериментах, которые до этого проводили британские коллеги, доля номофобов не превышала четверти.

По данным венгерских ученых (Hungarian Academy of Sciencesand Eotvos Lorand Universityin Budapest), которые тоже изучили сотни номофобов в возрасте от 18 до 26 лет, разлука со смартфоном вызывает даже физическую боль в суставах и усиленное сердцебиение характерное для синдрома посттравматического нервного расстройства.

Как уверял Ки Джун, источником современной номофобии становятся не сами гаджеты, а болезненная привязанность к той информации, которая в них аккумулирована.

Благодаря соцсетям, Instagram, Telegram, Facebook (и многим другим) открылись новые возможности для всех пользователей. Теперь основная часть событий узнается друг от друга не при непосредственном общении, а при помощи социальных сетей.

Это огромное поле возможностей для реализации своего потенциала. Сидя дома можно вести свои социальные странички и зарабатывать. Но чаще молодежь использует их для поднятия статуса, выставляя на показ свою роскошную жизнь, возможность путешествовать и другие блага. Откровенно говоря, рекламируя себя и свои достижения, получается некая гонка «кто круче и лучше» тот получит больше «лайков». Таким образом, получается своеобразный захват мобильными телефонами всех пользователей. Из-за этого складывается довольно сложная ситуация с зависимостью от смартфонов.

Признаками номофобии называются:

- Постоянное ношение смартфона, чувство тревоги при его отсутствии;
- Трата средств на покупку новых обновлений, а также необходимых для общения приложений;
- Во время сна кладете телефон под подушку или рядом на тумбочку.;
- Предпочтение общения по телефону, нежели тет-а-тет или воочию с человеком;
- Чувство скованности при реальном общении и дискомфорта;
- Страх потерисмартфона или телефона и постоянная проверка на наличии его;

• Трата большого количества времени на сэлфи, и посты в Instagram, а также другие социальных сетях. Красивые фото важнее реальности.

Проблема зависимости от смартфонов пагубно влияет на физическое и психологического здоровья молодежи: это и ослабление иммунной системы, проблемы с позвоночником, весом, различные заболевания глаз, депрессия, тревога и общее психическое истощение. Она так же затрагивает и социальные отношения: многочасовое пользование смартфоном отрывает человека от непосредственных контактов в обществе, возникают проблемы в семейной, образовательной, профессиональной среде. Влияет на формирование определённых черт характера личности таких, как: замкнутость, тревожность, агрессивность и другое. Наконец, данный феномен приводит к серьезным экономическим проблемам – значительные финансовые траты из-за онлайн-покупок, участия в аукционах и играх, убытки предприятий и организаций вследствие пользования Интернетом сотрудниками в личных, а не рабочих целях. В добавок, мобильные телефоны излучают определенные магнитные поля, которые могут повреждать некоторые клетки головного мозга, что заканчивается возникновением серьезных заболеваний.

Психологическими причинами возникновения номофобии, психологи называют следующие:

• Страх одиночества. Социальные сети создают иллюзию востребованности. Из-за этого возникает страх остаться забытым. Смартфон и его возможности придает уверенность в себе, возможность чувствовать себя значимым.

• Возможность быть тем, кем захочешь. Интернет позволяет человеку создавать новый образ, который не соответствует действительности. При этом никто не может тебя разоблачить. Это дает возможность человеку подняться в собственных глазах и создать иллюзию успешности.

• Наличие рекламы. Реклама с экранов телевизоров и компьютеров, говорит о важности и значимости смартфонов, о тех возможностях, которые можно получить с их помощью; о повышении статуса в обществе с приобретением определенной модели. Зрелые личности еще способны критически воспринимать информацию, а вот детям и подросткам значительно сложнее это делать.

• Наличие связи. Сейчас невозможно представить, что еще 20 лет назад все телефоны были стационарными, звонки осуществлялись довольно редко, но при этом у людей было больше желания и возможности встречаться и проводить время вместе. Теперь часть отношений приходится как раз на переписку в социальных сетях.

• Практически полная занятость работой. Современные профессии отнимают огромное количество времени, большинство, работает круглосуточно. Соответственно времени на личную жизнь практически не остается, поэтому люди вынуждены большую часть своей жизни проводить в гаджетах. Сейчас часть отношений складываются непосредственно через сеть интернет.

• Человек без смартфона и интернета становится никем, отсутствует возможность связаться с кем-либо из своих знакомых. Именно этот страх и становится причиной возникновения номофобии.

Кроме того, существуют негативные последствия непрерывного использования смартфона, которые влияют на психические и психологические процессы личности. К ним относятся:

• Потеря способности к сопереживанию.

Профессор Массачусетского технологического института Шерри Таркл (SherryTurkle) утверждает, что из-за общения через телефон мы становимся менее чуткими. Общаясь по телефону, мы не видим мимику, не слышим интонации, которые так важны для понимания других людей. Так же исследователями было доказано, что, люди в поле зрения которых находиться телефон, мене внимательны, а их разговоры более поверхностными. Когда человек знает, что есть возможность отвлечься, он не видит смысла в общении с кем-то на более глубоком уровне [3].

• Качество сна. Согласно социологическим опросам в Европе, 44% людей в возрасте от 18 до 24 лет засыпают со смартфоном в руке. А четверть опрошенных согласилась с утверждением «Я не сплю так же хорошо, как раньше, потому что всё время пользуюсь гаджетами». Частое использование смартфона негативно сказывается на вашем сне: синий свет экрана влияет на циркадные ритмы, а гудение может разбудить посреди ночи (кстати, 4 человека из 10 обязательно проверят ночью телефон после получения уведомления).

• Рассеянность внимания. Смартфоны, наряду с другими цифровыми устройствами, приучают мозг постоянно реагировать на многочисленные сигналы. Звонки и оповещения уведомлений приводят к тому, что внимание рассеивается. Человек не может по-настоящему погрузиться в работу. Существует исследование, по результатам которого, зависимые от смартфонов люди откладывая все девайсы, чтобы выполнить одну задачу, всё равно не могли сосредоточиться. Привычка разделять внимание, мешает человеку сосредоточиться. Другими словами, из-за смартфонов атрофируется наша способность к вдумчивости и полному погружению в работу.

Еще одним не маловажным последствием использования смартфона эта потеря способности полностью присутствовать в реальной жизни. Огромное количество людей начинают свой день с того, что тянутся за телефоном. В среднем мы проводим за ноутбуками, смартфонами и компьютерами около 8 часов в день. У 81% пользователей телефон включён 24 часа в сутки. Более половины миллениалов утверждают, что пользуются смартфоном постоянно. Стоит ли это того, проживать не свою

жизнь, когда рядом находятся близкие люди, вокруг происходит столько событий, мы теряем радость реального общения, восхищаясь картинками в интернете, не замечаем красоты природы вокруг нас.

Литература.

1. Гаврилов А.А., Нестеров Е.К., Оленьев В.В., Сомов А.Ю. Добровольный и вынужденный экологический риск при воздействии электромагнитного излучения, создаваемого системами сотовой связи. - Известия Академии промышленной экологии. 2002. № 2.
2. Григорьев Ю. Г. Эмоциональный стресс и электромагнитные поля. Ежегодник Российского Национального Комитета по защите от неионизирующих излучений. - М.: Изд-во РУДН, 2003.
3. Журнал «Здоровье детей» № 1, 2 2008 г. Статьи: В. Зайцева «Уровень безопасности» № 1; В. Зайцева «Дети и мобильник» № 2.
4. Майер, В.А. Мобильная связь и ее воздействие – СПб.: Знание, 2019.
5. https://www.theguardian.com/science/2015/oct/18/sherry-turkle-not-anti-technology-pro-conversation?CMP=fb_gu25.06.2020
6. https://www.kp.ru/daily/27093/41669-19.02.2020

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Нишанова Замира Таскараевна, Алимбаева Шахло Турсуновна
(г. Ташкент, Узбекистан)

Этническая принадлежность (идентификация) является неотъемлемой частью социальной принадлежности и «отражает результаты определения индивидом своей позиции в когнитивно-эмоциональном процессе в социальном пространстве. Речь идет не только о понимании, но и о восприятии, а об оценке своей этнической принадлежности» [1;127]. Стефаненко предлагает изучать этническую принадлежность не только с точки зрения восприятия индивида принадлежности к определенному народу, но также с точки зрения самой личности и этнической среды - принадлежности к какой-либо этнической группе и отличия ее от других этнических групп [2].

Хотя изучение больших групп - сложный процесс, в этой области проводятся обширные исследования. В рамках нашего исследования среди учеников 10-х классов школ Ташкента был проведен опрос по изучению автостереотипов и гетеростереотипов об узбекской и русской этнической идентичности у учащихся. Изначально этническая принадлежность учащихся изучалась по методике Финни. Результаты, полученные у русскоязычных учеников, были проверены половые, возрастные и национальные особенности с использованием их коэффициента корреляции Пирсона (таблица 1), и были получены следующие данные:

Таблица №1.

Корреляционная взаимосвязь результатов учеников обучающихся с русским языком обучения

	Нацио-наль-ность	Методика Финни			Воз-раст	Пол
		Когнитив-ный компо-нент	Аффектив-ный компо-нент	Уровень этниче-ской идентичности		
Националь-ность	1					
Когнитивный компонент	-0,001	1				
Аффективный компонент	0,27	0,57**	1			
Уровень этни-ческой иден-тичности	0,17	0,86**	0,91**	1		
Возраст	0,02	0,43*	0,41*	0,47*	1	
Пол	0,41*	-0,48**	-0,06	-0,28	-0,31	1

Примечание: * p≤0,05; ** p≤0,01.

Результаты показали, что аффективный компонент индекса этнической принадлежности имел достоверную корреляцию (r = 0,57; p≤0,01) с результатами когнитивного компонента. Очевидно, что восприятие человеком этнических особенностей и представлений нации, к которой он принадлежит, а также принадлежности к этой группе влияет на его отношения с представителями этой этнической группы, формирование этнических стереотипов. Общий уровень этнической принадлежности отражал высокий уровень корреляции с когнитивным (r = 0,86; p ≤ 0,01) и аффективным (r = 0,91; p ≤ 0,01) компонентами. Это говорит о том, что обширные знания и информация об этносе, к которому они принадлежат, а также отношении к своей этнической идентичности положительно влияют на их чувство принадлежности к этой группе, что вместе составляет уровень национальной принадлежности. А также возрастные характеристики с когнитивным компонентом уровня этничности (r = 0,43; p≤0,05) и аффективным компонентом (r = 0,41; p≤0,05) и общим показателем уровня этничности (r = 0,47; p≤0,05) отражали значительную корреляцию. Это говорит о том, что представления людей о принадлежности к своей нации и этнической принадлежности различаются в зависимости от возраста, а это означает, что уровень чувства национальной идентичности у человека варьируется в зависимости от возраста. Это означает, что возраст в онтогенезе также положительно влияет на формирование национальных представлений, поскольку он привел к расширению мировоззрений в предшествующий ему возрастном периоде.

Когнитивный компонент уровня этнической принадлежности также отражал достоверную корреляцию с гендерными характеристиками (r = -0,48; p≤0,01). Это означает, что восприятие человеком своей принадлежности к своей этнической группе и его или ее отношения с членами этой этнической группы также зависят от его или ее гендерных характеристик, то есть мужчин и женщин.

Эти показатели также изучались у учеников, обучающихся на узбекском языке. Результаты немного отличались от результатов русскоязычных учеников. На основании корреляционного анализа (таблица 2) аффективный и когнитивный компоненты этнической принадлежности (r = 0,43; p≤0,05) отразили достоверную корреляцию. Общий уровень этнической идентичности учеников, обучающихся на узбекском языке, также отражает достоверную корреляцию с когнитивным (r = 0,85; p ≤ 0,01) и аффективным компонентами (r = 0,84; p ≤ 0,01).

Таблица №2.

Взаимосвязь уровня этнической идентичности с другими показателями у учащихся с узбекским языком обучения

	Методика Финни			Возраст	Пол	Класс
	Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Уровень этнической идентичности			
Когнитивный компонент	1					
Аффективный компонент	0,43**	1				
Уровень этнической идентичности	0,85***	0,84***	1			
Возраст	-0,17	0,26	0,05	1		
Пол	-0,07	-0,36*	-0,25	-0,5***	1	
Класс	-0,05	0,25	0,11	0,68***	-0,14	1

Примечание: *p≤0,1; ** p≤0,05; *** p≤0,01.

Разница в результатах обучения учеников на узбекском и русском языках нашла отражение в соотношении возрастных характеристик с другими показателями. Соответственно, хотя все показатели этнической идентичности у русскоязычных учеников были связаны с возрастом, у узбекоязычных учеников такой закономерности не наблюдалось. Видно, что если реализация основного образования на родном языке для школьника положительно сказывается на формировании у него чувства национальной идентичности на всех этапах онтогенеза, то на других языках школьника, в том числе и на русском. У узбекских школьников это можно увидеть в более позднем возрасте. Это означает, что язык, на котором воспитывается ребенок, имеет большое влияние на формирование его психических качеств. Также в группах узбеков гендерные характеристики отражали достоверную корреляцию с аффективным компонентом этнической принадлежности (r = -0,36; p≤0,1) и возрастными характеристиками (r = -0,5; p≤0,1). Видно, что у русскоязычных мальчиков более высокий когнитивный компонент этнической принадлежности, чем у девочек, тогда как у мальчиков, говорящих на узбекском языке, более высокий аффективный компонент. Это означает, что в то время

как ученики, обучающиеся на других языках, лучше понимают свою этническую принадлежность, у узбеков, обучающихся на родном языке, более сильное чувство этнической принадлежности.

Для изучения взаимосвязи уровня этнической принадлежности с другими показателями по возрастным характеристикам у подростков и раннего подросткового возраста результаты всех испытуемых были проанализированы в общей (таблица 3) корреляционной связи.

Таблица № 3.

Связь между этнической идентичностью и другими показателями у подростков и юношей

	Национальность	**Методика Финни**			Возраст	Пол	Класс
		Когнитивный компонент	Аффективный компонент	Уровень этнической идентичности			
Национальность	1						
Когнитивный компонент	0,08	1					
Аффективный компонент	0,18	0,45**	1				
Уровень этнич.иден.	0,16	0,84**	0,86**	1			
Возраст	0,20	0,26	0,17	0,25	1		
Пол	0,26	-0,27*	-0,19	-0,27*	-0,33*	1	
Класс	0,24	0,27*	0,01	0,16	0,81**	-0,09	1

Примечание: * p≤0,05; ** p≤0,01.

Результаты показали, что когнитивный компонент этнической идентичности показал значимую корреляцию с полом (r = -0,27; p≤0,5) и классом (r = 0,27; p≤0,5). Однако никакой связи с возрастом не наблюдалось. Это говорит о том, что подросток и юноша имеют свои собственные идеи, знания и понимание этнической общности, к которой они принадлежат, независимо от возраста ученика, небольшой группы, к которой он или она принадлежит, пока он находится в гармонии с его мыслями. Общий уровень этнической идентичности также показал корреляцию с полом (r = -0,27; p≤0,5). Это означает, что в подростковом и раннем юношеском возрасте представление человека об этнической принадлежности зависит от пола, а это означает, что представления об этнической идентичности мальчиками более развиты, чем представления девочек. Однако гендерных различий с точки зрения национальной идентичности не было.

Формирование и развитие чувства национальной идентичности - это сложный процесс, в котором существенное влияние оказывают не только семья, сообщество, друзья, но и система образования, образовательные учреждения и язык обучения. По результатам исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Если обучения учащегося на родном языке положительно влияет на формирование у него чувства национальной идентичности на всех этапах онтогенеза, то у узбекских учеников обучающихся на других языках, в том числе на русском, у них идентичность происходит в более позднем возрасте.

2. В подростковом и раннем юношеском возрасте восприятие людьми этнической идентичности различается в зависимости от пола, и представления об этнической принадлежности мальчиками более развиты, чем представления девочек. Однако гендерных различий с точки зрения национальной идентичности не было.

3. В то время как у учеников, обучающихся на других языках, более сильный процесс понимания специфических особеностей своего этноса, у узбеков, обучающихся на своем родном языке, более сильное чувство этнической идентичности.

Литература.

1. Ботиров Б.М. Психологические особенности узбекского менталитета. - Т.: ТДПУ, 2011. -178 с. (На узб. языке)
2. Маматов М.М. Этнопсихология. - Т.: УзМУ, 1999. - 59 с.
3. Стефаненко Т. Этнопсихология. –М.: Аспект Пресс, 2006. –208 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЖИ И ОБМАНА

Нишанов Сарвар Юлдибаевич
(г.Ташкент, Узбекистан)

Ложь является неотъемлемой составляющей повседневных социальных взаимодействий, межличностных коммуникаций. Д.И. Дубровский в своих философских исследованиях говорит следующее: «Ложь проникла во все сферы человеческого бытия, человеческий мир не только создает для лжи беспристрастные возможности, но и имеет ложь одним из своих начал, нет такого вида социальной деятельности, где бы ни встречался обман» Олдерт Фрай считает, что «общепринятое представление о том, что лгать всегда плохо, не соответствует действительности. Общение между людьми стало бы дискомфортным и неоправданно жестоким, а фундамент социальных взаимодействий легко мог бы быть разрушен, если бы все время говорили друг другу правду». «Экспериментальные данные полученные Беллой Де Пуало и ее коллегами (De Paulo&Bell, 1996; De Paulo&Kashy, 1998; De Paulo, Kashy, Kirkendol, Wyer&Epstein 1996; Kashy&De Paulo, 1996) говорят о том, что ложь является заурядным, повседневным событием. В среднем участники эксперимента отмечали, что лгали по два раза в день, т. е. в каждом четвертом взаимодействии с другими людьми». В социуме существует феномен лжи, несмотря на провозглашенное отрицательное отношение ко лжи с точки зрения морали. Двойные стандарты, двоякое отношение ко лжи, рост информационного и, в частности, межличностного коммуникативного взаимодействия актуализируют необходимость в дальнейшем изучении данного явления.

С. Московичи говорит о том, что для повышения компетентности человека, познающего социальный мир, важна его постоянная коммуникация с другими, поскольку только в ходе коммуникаций мир обретает смысл. Человек всегда существует в социальной среде, а в ней важен знаковый, смысловой аспект поведения. По мнению С. Московичи, сегодняшний мир — это не конфессиональный, а профессиональный мир, в котором доминирует экспертиза, сделка, т. е. существует подчинение логике полезности, инструментальной рациональности. Мир, в котором торжествует рынок, наполнен «языком лжи», и, следовательно, для проникновения в суть существующих отношений не обойтись без развития «грамматики коммуникаций» - умения вскрывать смысл за этим языком лжи.

На современном этапе основная часть исследований — это экспериментальные разработки, касающиеся лжи, направленные на выявление конкретных поведенческих признаков говорящих неправду людей (П. Экман, А. Пиз, С.И. Симоненко, М.Ю. Коноваленко, Олдерт Фрай, Э. Димитриус, М. Мазарелла и т. д.). Другое направление в изучение лжи — это философско-психологический анализ данного феномена (В. В. Знаков, Д.И. Дубровский, Ю.В. Щербатых и т. д.).

На данный момент существуют различные классификации и типологии лжи, разработанные рядом авторов. Основаниями предложенных классификаций и типологий являются: способ формирования ложной информации (Г.Г. Доспулов, В.В. Знаков, Д.И. Дубровский, Олдерт Фрай), мотивы лгущего (В.В. Знаков, Ю. В.Щербатых, Н.Г. Любимова, П. Экман, Олдерт Фрай, Д.И. Дубровский, Н. Н. Панченко, Г.Г. Доспулов), подготовленность лжи (Г.Г. Доспулов). Анализируя представленный научный материал, необходимо отметить, что проблематика лжи настолько обширна, что существующие классификации и типологии еще не до конца отразили этот феномен. В частности, А.Н. Тарасов в своей работе делает ссылку на высказывание В.В. Знакова о перспективах развития его классификации истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях: «Она построена с монологической позиции, т.е. только с точки зрения субъекта, который лжет, обманывает, говорит неправду и т. д. Вместе с тем, общение по своей природе диалогично, а в классификации практически отсутствует какое-либо упоминание как о специфике понимания сообщений субъекта собеседниками, так и о степени морального ущерба, наносимого, например, ложью. Психологические стороны истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях должны быть подвергнуты дальнейшему тщательному исследованию».

Проблема исследования заключается в том, что, возрастание информационного потока, возрастание коммуникативных взаимодействий, объема общения с параллельным ростом частоты использования лжи в межличностном общении, с одной стороны, и небольшой объем теоретических и эмпирических исследований в изучении феномена лжи, с другой, говорят о необходимости дальнейшей разработки данной проблемы, в частности, изучение взаимосвязи образа ситуации лжи с поведением личности.

В данной ситуации онтологический подход в изучении социального поведения, обоснованный Н.И. Леоновым, является адекватным теоретическим основанием для изучения обманного поведения, поскольку способствует решению проблемы всестороннего и многоуровнего выявления закономерностей и механизмов работы внутреннего мира, и его влияния на актуальное поведение человека,

что позволяет выявить и описать уникальность типов обманного поведения. Идея Н.И. Леонова о соотношении номотетического и идеографического подходов в исследовании социального поведения позволяет наиболее глубоко исследовать типы обманного поведения.

Литература.

1. Доспулов Г. Г. Психология допроса на предварительном следствии. -М.: Юрид. лит-ра, 1976. - 112 с.
2. Доценко Е. Л. Механизмы межличностной манипуляции //Вестник Московского университета, серия 14. Психология. 1993. - №4. - С. 3-12.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. - М.: ЧеРо, 1990. -340 с.
4. Дубровский Д.И. Обман как социальное явление //Философия и социологическая мысль. –Киев. - 1991. -№3. -С. 85-108.
5. Дубровский Д.И. Обман. Философско-психологический анализ. — М. «РЭЙ»1994. - 120 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОРЕГУЛЯЦИ В ПСИХОЛОГИИ СПОРТА

Нуруллаева Бахтигул Бобожановна
Касимова Хулкар Атабоевна
(Узбекистан)

На современном этапе становления обществаодним из наиболее актуальных вопросов в воспитании человека является развитие его умственных и физических качеств, укреплении его здоровья, повышении его трудоспособности. В сегодняшнем мире информационной перегрузки, успешность общения между людьми, достижение высоких результатов, поддержание эмоционально комфортных отношений в семье, умение сбалансировать психические и физические нагрузки, зависит от способности людей к психическому самоуправлению.

Психологическое самоуправление и регуляция - один из уровней активности живых существ, для которого характерно использование психических средств отражения и моделирования действительности. Для человека регуляция своего состояния и поведения важна как для жизни, так и для выполнения любой деятельности.

На современном этапе развития спорта в подготовке высококвалифицированных спортсменов во всех странах физическая, техническая, тактическая подготовка, а также психологическая подготовка и конкурентоспособность признаны ключевым фактором обеспечения успеха. Психологическая подготовка к молодого резерва важно по всем видам спорта, в том числе по художественной гимнастике.

Спортивные психологи подчеркивают необходимость уделять больше внимания психорегуляции в практической работе, направленной на оптимизацию психического состояния спортсменов на соревнованиях. Потому что считается, что шансы на успех в соревнованиях во многом зависят от психорегуляции. Психорегуляция в спорте - это комплекс мероприятий, направленных на формирование психического состояния спортсмена, помогающий ему полностью реализовать свой потенциал. Психорегуляция является важной частью системы психологической подготовки спортсменов. В научно-методической литературе проблема психорегуляции изучается в трех основных аспектах:

-как способность регулировать психическое состояние человека при воздействии стрессовых факторов;

-как средство и метод регулирования душевного состояния;

- как деятельность спортсмена по использованию средств и методов самоорегуляции для различных целей.

На протяжении многих лет местные и зарубежные авторы интересовались изучением саморегуляции спортсменов. Поэтому эта проблема активно исследуется и в настоящее время.

Первые обращения к проблеме саморегуляции и самоуправления в психологической науке относится к 50-60-м годам XX века. В этот период возникли представления о человеческой деятельности, субъективности, самоопределении, методах и приемах самоуправления. И. М. Сеченов и И. П. Павлов были одними из основоположников идеи систематического регулирования деятельности. В 1863 г. И. М. Сеченов опубликовал в журнале «Медицинский вестник» статью посвящённую проблеме выявления физиологических основ психических процессов. В этой статье И.М. Сеченов выдвинул идею, о том что «все действия сознательной и бессознательной жизни рефлекторны по форме происхождения». [1]

Ведущий физиолог И.П. Павлов в своей статье «Ответ физиолога психологам» в начале 1930-х годов писал, что «человек - это система саморегуляции, самоподдержки, восстановления, коррекции и даже самосовершенствования» . [4]

И.П. Павлов отмечал, что нервная система - это пластичная и гибкая система, отмечая огромные тенденции и резервы ее саморегуляции по отношению к самому организму и внешней среде.

Согласно многолетним исследованиям, В.И. Моросанова также [3] демонстрирует важность саморегулирования для эффективности различных видов профессиональной деятельности, включая менеджмент, политику, образование и спорт. Навыки, разработанные для саморегуляции, помогают: снизить воздействие стрессоров на спортсмена во время соревнований; проявить состояния боевой готовности как наиболее оптимального психического состояния; адекватно реагировать спортсмену на различные непредвиденные обстоятельства; повысить успешность и соревновательную активность спортсмена на тренировках.

Позже на развитие концепции самоуправления повлияли представители таких наук, как биология и физиология начала XX века. Заслуживает внимания вклад важного представителя отечественной физиологии, Н.А. Бернштейна в проблему разработки проблемы саморегуляции. Он утверждал, что любое живое существо в окружающей среде «... активно ищет то, что нужно» [5], «определяет и реализует план действий не только в соответствии с внешними сигналами, но прежде всего в соответствии со своими целями». С.Л. Рубинштейн, а также Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин и другие также связывают саморегуляцию с ограничением черезмерной свободы. [2]

Автор деятельностного подхода А. Леонтьев выделил две связующие системы человека и окружающего его мира - семантическую систему и когнитивную систему. Основой зрелости личности является семантический точнее смысловой компонент связанный с деятельностью, который служит нормативной базой.

Американский психолог Рой Бауместер, как и С.Л. Рубинштейн, принимает идею самоуправления как ограничение черезмерной свободы. По словам Роя Баумейстера, запрет - ключевая функция саморегулирования.

Он выделил четыре компонента самоуправления:

1. Стандарты желаемого поведения,
2. Мотивация придерживаться стандартов;
3. Мониторинг ситуации и мнений до нарушения стандартов;
4. Сила воли к управлению порывами;

Баумейстер провел серию экспериментов с другими исследователями, и в результате экспериментов смог доказать, что самоконтроль является источником ограничения позволяющий преодолеть «депрессию эго».

Среди зарубежных авторовзаслуживают внимания теоретические и экспериментальные разработки немецких психологов Ю. Куль и Д. Дёрнера.По мнению Куля, саморегуляция - это процесс управления поведением в изменяющейся среде. Саморегулирование является неотъемлемой частью произвольного регулирования и возникает при возникновении внешних или внутренних барьеров.Среди исследований, проведенных в последние годы, есть исследования Дейла Шанка и Барри Циммермана о влиянии социальных факторов на саморегуляцию. Самоуправление определяется мыслями, чувствами и действиями, протекающие в сознании человека и адаптированы для достижения личных целей. Согласно Циммерману, модель самоуправления включает этапы планирования, исполнения и саморефлексии. Дейл Шанка и Барри Циммерман проанализировали, как конкретные стратегии улучшают индивидуальные процессы обучения и как они фокусируются на процессах самоуправления.В заключение можно сказать, что неумение человека конструктивно управлять своей психикой приводит к множеству конфликтов. То же самое и с профессиональной, спортивной жизнью людей. На некоторых соревнованиях (и даже тренироаках) участники постоянно подвергаются очень сильному физическому и психологическому стрессу, и отсутствие навыков самоуправления может привести к плохим результатам в направленности активности. В жизни спортсмена это состояние может быть связано с большими потериями. Подобные поражения в жизни спортсмена приводят к нежелательным для него ситуациям. Это может даже привести к тому, что спортсмен вообще уходят из спорта.

Часто спортсмены не принимают активного участия в создании индивидуального плана тренировок, учитывающего их психические и физические особенности. Спортивный тренер также не ориенитирован на изучение знания и последних достижений науки о методах психорегуляции. Они не учат спортсменов контролировать свои реакции и корректировать свое поведениев соответствии с отражением. Также в педагогической практике впроцессе обученияфактически не создаются ситуации, гдемогут быть апробованы приемы самоуправления.

Сегодня одна из основных задач спортивной индустрии - воспитать высококультурное физически подготовленное молодое поколение. В спорте физическое развитие оказывает большое влияние на психическое и умственное развитие эти две органически связаны друг с другом сферы не могут быть разделены.Спортивная деятельность - одно из средств развития у детей качеств максимальной скорости, силы, ловкости и самообладания. Достижение результата или установление рекорда в

спорте требует высокой скорости и ловкости, а также максимальной нервной и мышечной силы. Это требует от детей способности контролировать себя как физиологически, так и психологически. [6]

Часто во время тренировки основное внимание уделяется физическому развитию спортсмена, развитию того или иного технического элемента, но при этом такиепсихологические факторы как саморегуляция игнорируются или им уделяется мало внимания. Поэтому изучение проблем формирования психорегуляции в спорте целесообразно начинать с детского спорта. Задача современных психологов изучение генезиса когнитивных, волевых и эмоциональных компонентов саморегуляции и составление эффективных программ по развитию самоуправления для детского спорта.

Литература.

1. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга //И.М. Сеченов. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1.
2. РубинштейнЛ.С.Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2008. – 713с.
3. Моросанов, В.И. Ўз-ўзини англаш ва ўзини ўзи тартибга солиш. - М.: "РАС Психология институти" нашриёти, 2007. – 213с.
4. Павлов, И. П. Физиология. Избранные труды / И. П. Павлов. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 394с.
5. Бернштейн Н.А. Физиология движений и актив ность / Под ред. академика О.Г. Газенко. М.: Наука, 2001. 496с
6. Рудик П.А. Психология - 1974.

ДИАГНОСТИКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Олимов Л.Я. (г. Бухара, Узбекистан)

Профессиональная деятельность управленца, которая всегда считалась одной из наиболее содержательных, интересных и престижных за рубежом, в последние годы начинает получать аналогичную оценку и в нашей стране, приобретает популярность, все чаще называется старшеклассниками в числе наиболее привлекательных.

Изучению особенностей этой деятельности, условий и факторов достижения в ней успеха посвящено очень большое количество публикаций у нас и за рубежом. Можно констатировать, что психологические особенности деятельности руководителя, менеджера изучены достаточно полно. Поэтому при исследовании психологического содержания их труда мы опирались на уже имеющиеся и обобщенные данные о деятельности и профессионально важных качествах управленцев разного уровня и на собственные эмпирические результаты.

Все, известные нам по публикациям, исследования профессиональных качеств управленцев велись либо на основе комплекса известных диагностических методик (тест Д. Векслера, опросник Р.Кеттелла и пр.), что, на наш взгляд, не позволяло в полной мере выявить специфику структуры способностей специалистов данного профиля, либо с помощью опросников, надежность и валидность которых не доказаны

Поскольку нам не известен ни один отечественный тест специальных способностей, предназначенный для управленцев, был разработан оригинальный Общий тест управленческих способностей (ОТУС). Зарубежные тесты, такие, например, как Graduate Management Admission Test (GMAT), не могут быть использованы не только по причинам социально-культурных различий, но и потому, что зарубежные менеджеры очень далеко продвинулись в профессионализме по сравнению с нашими, а критерии профессионально важных качеств, принятые в России, не в полной мере соответствуют их стандартам.

Разные авторы предлагают свою структуру способностей и личностных качеств руководителей. Так, например, М. Шоу выделяет общие (интеллектуальные) и специальные способности; есть данные о том, что наиболее эффективно работают руководители со средним уровнем интеллекта. По мнению Р.Л.Кричевского, руководитель высокого уровня должен обладать высоким интеллектом, однако это должен быть не столько интеллект теоретический (что, собственно, и выявляют классические тесты), а практический. Среди специальных способностей выделяются информированность, компетентность, специальные умения.

Р.Л.Кричевский, ссылаясь на Р.Стогдилла, выделяет важнейшие качества руководителя: «Доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении заданий, независимость, общительность»; А.Г. Шмелев с соавт. — интеллект, компетентность, актив-

ность, энергию, самоконтроль, коммуникабельность; А.У.Хараш — самостоятельность суждений и решений, способность принимать и осваивать новое, сосредоточенность на деле (деловая направленность), уважение к личности другого человека, умение найти индивидуальный подход к каждому подчиненному, готовность к содействию и сопереживанию, «диалогичность», т.е. постоянную готовность выслушать и понять другого человека, учесть его точку зрения при принятии собственного решения. Среди мешающих руководителю качеств перечисляются конформность, ригидность внушаемость, авторитарность, формализм, эгоцентризм, «монологичность». Таким образом, у многих авторов мы встречаем сходные черты, выделяемые как наиболее важные для руководителя: интеллект. самостоятельность, активность, умение работать с людьми и др. Следует иметь в виду, что разные уровни и профили руководителей могут вносить специфику в этот перечень.

На основе проведенного анализа был выделен ряд качеств, наиболее важных для успешного осуществления профессиональной управленческой деятельности. В первую очередь это достаточно высокий интеллект. Он обеспечивает умение воспринимать и анализировать разнообразную информацию, систематизировать и обобщать ее, быстро схватывать смысл документов, распоряжений, четко формулировать цели деятельности, прогнозировать развитие ситуации, оценивать последствия своих решений, организовывать деятельность других людей, строить логическую систему доказательств при необходимости убедить подчиненных в своей правоте. При этом важной чертой мышления руководителя является возможность продуцировать новые идеи, уметь видеть элементы новизны и творчества в деятельности других людей («охота за идеями»), что ближе всего к понятию креативности. Не менее важны системность, аналитичность мышления, его гибкость и пластичность, позволяющие отказываться от привычных стереотипов поведения при изменениях ситуации, а также готовность к обучению, освоению новых знаний, приемов и способов работы.

Среди личностных особенностей экспертами были выделены следующие: доминантность (умение влиять на других людей, «воодушевлять подчиненных»), уверенность в себе, настойчивость и умение убеждать, сдержанность, умение не терять самообладания в экстремальной ситуации, способность не преувеличивать трудности и препятствия на пути достижения целей, а искать способы их преодоления, деловая направленность, стремление брать ответственность на себя. Выделялись также активность, умение управлять своими эмоциями и поведением.

Среди динамических особенностей психических процессов наиболее важными являются способность к длительной напряженной работе (высокая работоспособность), скорость мышления, умение быстро включаться в новую деятельность и переходить с одного ее вида на другой, эмоциональная уравновешенность, избегание импульсивных реакций.

Таким образом, были выделены три основных блока профессионально важных качеств руководителя: интеллектуальный (компетентность, аналитичность мышления), личностный (лидерство, устойчивость к фрустрациям, активность, деловая направленность) и динамический (сила и лабильность нервных процессов).Разумеется, разработанный нами тест не может включать все профессионально важные способности, однако охватывает довольно большой их спектр.

При разработке теста для диагностики соответствующих качеств мы воспользовались тремя известными в психологии опросниками: на выявление порога активности, выраженности мотива достижений, силы нервной системы.

Литература.

1. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. - М., 1991.
2. Грейсон Дж. К. мл., О'Дейл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. -М., 1991.
3. Козлова В.Т. Проверка валидности тестов, диагносцирующих проявление лабильности — инертности нервных процессов в мыслительно-речевой деятельности // Психофизиологические вопросы становления профессионала. Вып. 2. -М., 1976. С. 138—162.
4. Кричевский Р.Л. Если вы руководитель... - М.,1993.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Останов Шухрат Шарифович
(г.Бухара, Узбекистан)

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности.

Средства арт-терапии — это спонтанный рисунок (каракули, эстафета линий, «автографы», рисунок символами и т.д.) и живописные техники (монотипии, набрызг, кляксография, отпечатки и т.д.).

В арт-терапевтическом процессе приобретается ценный опыт позитивных изменений. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост. Это потенциальный путь к самоопределению, самореализации, самоактуализации личности.

Средства арт-терапии оказывают большое психотерапевтическое воздействие, влияние на эмоциональную сферу ребенка, при этом, выполняют коммуникативную, регулятивную функции, а также способствуют сохранению психического здоровья.

Участие ребенка в художественной деятельности со сверстниками и взрослыми расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности.

Разнообразные техники и материалы помогают развитию креативности. Также этому способствует методика настроя на творчество, которая включена в структуру урока, и включает в себя упражнения на расслабление, движение под музыку. После таких упражнений ученики чувствуют в классе более комфортно и спокойно, более ярко и оригинально выражают свои мысли и эмоции.

Флоренс Кэйн использовала ряд упражнений, чтобы высвободить креативность и «выпустить вовне образы бессознательного». Ее студенты вставали в устойчивую позицию с мелком в руке и совершали ритмические движения рукой от плеча, они сначала как будто рисовали воображаемые линии в воздухе, а затем переносили их на бумагу.

Арт-терапевты охотно воспользовались этими концептуализированными каракулями Ф. Кэйн и ввели данную технику в практику. Педагоги и психологи высоко оценили потенциал этой техники, так как она способствует немедленной реакции клиента, выражающейся непосредственно в рисовании каракулей, в поиске фигуры или образа, в завитках и петлях, и в окончательном этапе — создании завершающего рисунка. Целью Флоренс Кэйн было разжечь творческую искру в своих студентах и направить их в сторону переживания подлинно творческого процесса. Несомненно, некоторые арт-терапевты многое позаимствовали из этой техники, предназначенной для студентов-художников, детей и подростков. Но надо помнить, что в искусстве творческое переживание сконцентрировано на процессе, на результате и на художественном развитии творчества.

Структура каракулей помогает зрению и мышлению подростка «распознать» предполагаемую фигуру или образ. Только «опознание» области с определенным контуром наделяет ее формой. Это действие не отличается от становления, формирования личности. На самом деле дети и подростки знают, откуда этот материал родом, является ли он освобожденным потоком бессознательного. Состояние нашего знания об этом бессознательном не влияет на видимое изображение фигуры, которая обретает существование. Человек выделяет фигуру в общей структуре каракулей. Обозначенная внешняя граница преобразует небольшое бесформенное пространство в отчетливую фигуру, которая теперь поддерживает хорошие отношения с Повседневной-Жизнью-в- Мире. По мере того, как автор каракулей находит все больше и больше фигур и обозначает больше границ, между фигурой и фоном или между личностью и окружающим миром возникают разнообразные сложные взаимоотношения. Таким образом, Повседневная-Жизнь-в-Мире имеет для ребенка огромную значимость, она ответственна за содействие или препятствие прогрессу личности.» [2]

Наиболее удачно применил средства арт-терапии в Европе И. Иттен, художник и педагог высшей школы строительства и дизайна в Веймаре. Он обучал студентов владеть выразительными возможностями языка форм для того, чтобы научить «полнее выражать образ». И. Игген считал необходимым применять специальные упражнения на расслабление, сосредоточение всего тела, концентрацию мыслей и чувств, используя для этого дыхание и медитации. Использование упражнений давало возможность творческого самовыражения студентов в обучении.

Рисование позволяет проявлять, осознавать, а также выражать и тем самым отреагировать различные инстинктивные импульсы и эмоциональные состояния. Рисунок способствует преодолению защитных механизмов, прорыву содержания подавленных комплексов в сознание и переживанию сопутствующих им отрицательных эмоций. Это особенно важно для детей, которые не умеют или не могут выговориться, тем более что нарисовать фантазии легче, чем о них рассказать. Фантазии, будучи изображенными, на бумаге, ускоряют и облегчают вербализацию переживаний, это было подтверждено в работах Хелен Ландгертена и Дж. Ферса (Landgarten H., 1981; Furth G. M., 1988). Исследования К. Янга (Jung C. G., 1963) показывают, что, как и во сне, в рисовании осуществляется смещение и сгущение образов. Это снимает барьер эго-цензуры и посредством творчества открывает путь к выражению бессознательных идей в символической форме. Зарисовки сновидений и возникающих во сне чувств — один из специфических вариантов арт-терапии.

Как отмечают Г. В. Бурковский, Р. Б. Хайкин специфика проективного рисования заключается в том, что ребенку намеренно предлагают сюжет проективного характера, а потом обсуждают рисунки и интерпретируют их. Длительная работа над заданной темой требует концентрации на проблеме, следствием чего может быть ее более ясное понимание («кристаллизация проблемы»). Таким образом, рисунок и его обсуждение выступают как средства усиления чувства идентичности ребенка, помогают ему узнать себя и свои возможности.

В.Н. Мясищев считал, что ребенок получает возможность производить, «демонстрировать» окружающим свое умение и достижения в виде конкретных результатов. Рисование снимает напряжение, успокаивает. Возвращает ощущение собственной ценности, устраняет сомнения в собственных способностях к достижению успеха.

«Особенно экспрессивная техника полезна для неразговорчивых детей. Благодаря этой технике ребенок начинает общаться, не вынуждая себя разговаривать [5: 239].

Выделим особую роль рисования в психическом развитии ребенка. Дети способные к игре воображения, имеют более высокий показатель интеллекта, легче преодолевают трудности, а развитие способностей к воображению улучшает их адаптивные возможности и процесс обучения.

Деятельность творческого воображения ребенка почти никогда не возникает без помощи и участия взрослого. Но роль взрослого заключается не в том, чтобы поучать, а в том, чтобы совместно с учеником восходить к акту творчества. Для творческих уроков необходимо ощущение уверенности в том, что твои нестандартные находки будут замечены, приняты и правильно оценены. Кроме того, необходимым условием является активное, осознанное участие самой личности по созданию мотивации к развитию креативности, особенно эффективной формой в этом отношении, на настоящее время, является взаимодействие методов активного обучения (тренинга) с созданием специальных условий таких, например, как создание неформальной обстановки общения со сверстниками, обеспечение максимального комфортного эмоционального климата в группе, при решении всевозможных проблемных задач, тренирующих интеллектуальную и поведенческую гибкость.

Арт-терапевтическая работа предполагает широкий выбор различных изобразительных материалов. Наряду с красками, карандашами, восковыми мелками или пастелью часто для создания коллажей или объемных композиций используются журналы, цветная бумага, фольга, текстиль; глина, пластилин, дерево, иные материалы. Необходимо иметь кисти разных размеров, губки для закрашивания больших пространств, ножницы, нитки, разные типы клеев, скотч и т.д.

Живопись с помощью пальцев, а также упражнения с использованием различных материалов, дающих разные тактильные ощущения важны, так как, это пробуждают связанные с ранним детством, обычно приятные воспоминания, а также дают развиваться образом, ассоциациям, фантазии в целом. Техника «каракуль» знакомит со спонтанным способом рисования и развивает воображение. Любой человек, рассматривая облака, пятна, трещины, видит какие-то образы. Это относится и к каракулям, рассматривая их, можно увидеть большое разнообразие образов, но, еще интереснее рассказывать об этом.

Для развития творчества, креативности большую роль играют упражнения с участием всего тела, которые освобождают от невидимых зажимов, напряжения. Изображая образ с помощью собственного тела, дети освобождают свою творческую энергию в целом.

Отдельного рассмотрения требует такая техника как рисование под музыку. Музыка может сопутствовать любому занятию, быть его фоном, создавая соответствующее настроение. Педагоги, использующие данный метод, говорят о закономерностях влияния музыки и рисования под нее, на психоэмоциональное состояние детей. В их наблюдениях сделан вывод о том, что рисование под музыку способствует формированию навыков саморегуляции; существенно обогащает эмоциональную сферу детей; совершенствуется способность слышать свой внутренний ритм и ритм других людей, что позволяет им строить позитивные взаимоотношения с окружающими людьми.

Особого внимания требует техника коллажа, которая помогает преодолеть робость, связанную с отсутствием «художественного таланта» и умений. Использование готовых предметов и изображений для создания из них новой композиции дает подросткам чувство защищенности.

Как подчеркивает Р. Арнхейм, произведение изобразительного искусства всегда является не «иллюстрацией» к мысли автора, а конечным проявлением этого мышления (1994). Поэтому детские рисунки выступают как способы реализации знаний, смягчения затруднений в понимании понятий, упорядочивания представлений, как средство самомоделирования и самосознания в окружающем мире — аналогично тому, как это происходит в игре (К. Е. Хоменко, 1980; Л. С. Выготский, 1987; Р. Б. Хайкин, 1992). В литературе, посвященной терапевтическим функциям рисования, подчеркивается же катализирующая функция рисунка, облегчающая психотерапевтический контакт с детьми и подростками.

Длительная работа над заданной темой требует концентрации на проблеме, следствием чего может быть ее более ясное понимание («кристаллизация проблемы»). Таким образом, рисунок и его об суждение выступают как средства усиления чувства идентичности ребенка, помогают ему узнать себя и свои возможности

Дети легко изображают себя в рисунках, играх, уделяя себе, большое внимание. Их эмоциональные установки сказываются на темах рисования. Положительный результат рисования может иметь место при непосредственном изображении конфликта. Поскольку дети чувствуют больше, чем могут выразить словами, особенно конфликтных ситуациях, где происходит накопление переживаний и эмоциональный «тормоз», рисунок дает ребенку возможность преодолеть психологический барьер неуверенности разобраться в себе (Захаров А.И., 1982). Практически любой детский рисунок — это особый материал, который, помимо художественно-творческого начала, имеет важный коммуника-

тивный смысл и, благодаря отсутствию обдумывания, «цензуры», содержит обильную и доступную информацию об авторе. (Э.Г. Эйдемиллер,2002).

Рисунок обогащает опыт личности, изменяет ее точку зрения, сдвигая центр интересов. Это изменение происходит постепенно, и отдельные его аспекты могут иметь различные значения для личности, в которой происходит безостановочное накопление материалов наблюдения и подстройка их к различным позициям, мыслям и чувствам.

Рисунок применяется в арт-терапии для расслабления человека открывает возможность и "наконец что-то сделать". Техника рисунка задумана так, чтобы заставить ребенка, подростка действовать, тем самым предоставляя источник удовлетворения и чувство завершения. Графическое самовыражение, которым является рисунок, таким образом, становится инструментом, ведущим к изменениям. В результате ребенок или подросток может позволить себе ослабить защиту и открыться навстречу другим возможностям, которые позволят изменить реальность.

Открываясь новому опыту, приносимому инструкцией рисовать, подросток начинает замечать реальность в настоящих, постоянных формах, без помех, накладываемых вербальной защитой. Этот процесс инициирует постепенную трансформацию личности, увеличивая ее гибкость в мышлении и наблюдении. В свою очередь, это дает мудрость, позволяющую приобрести большую терпимость к своей неуверенности. Таким образом, рисунок дает ребенку, подростку шанс увидеть себя по- новому. Рисунок настолько образен, что это облегчает взгляд внутрь себя. [4]

Существенное значение в развитии и функционировании воображения имеет речь. Исследованию роли речи в процессе становления воображения всегда отводилось должное место в работах отечественных психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская). Отмечается, что мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что дети с задержкой речевого развития оказываются отстающими и в развитии мышления, и в развитии воображения. Участие второй сигнальной системы в формировании и развитии образов воображения, по мнению Е.И. Игнатьева, помогает «разворачиванию» этих образов, способствует их совершенствованию.

Слова не менее экспрессивны, чем искусство; потому что сознание, мышление и речь — единство и поэтому мы стремимся к четким формулировкам. В определенные моменты словам отводится особая роль. Например, в свободной игровой активности перед собственно творческим процессом дети часто дополняют жесты словами, в которых проявляется интерес, осторожность, страх и возбуждение, а иногда издает эмоционально окрашенные звуки. Когда создатели художественных работ выражают свое отношение к ним в словах, речь используется для артикулированного описания творческой экспрессии и носит глубоко личностный характер. Временами словесный взрыв следует за долгим периодом бессловесной работы интуиции.

Тем не менее, преподавателю нужно помнить, что различная деятельность, особенно в процессе творческой работы, может протекать в молчании. Важно, чтобы ребенок имел достаточно времени молча делать и осматривать художественную работу. Таким образом, преподаватель должен "понимать важность молчания и освободиться от давящего желания прервать молчание, научиться чувствовать себя удобно в такой ситуации. Когда ребенок поглощен своей работой или когда он молчит и смотрит на нее, преподавателю важно слушать молчание так же, как важно слушать слова» (М. Бетенски). [1: 41]

К основным принципам работы с детьми можно отнести поддержание в ребенке его творчества, собственного достоинства и позитивного образа "Я". Преподавателю следует говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере самого ребенка, отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми, не применять негативных оценочных суждений. Не нужно навязывать ребенку способов деятельности и поведения вопреки его желанию, принимать и одобрять все поступки творческой деятельности ребенка независимо от содержания, формы, качества.

Использование арт-терапии позволяет учитывать особенности проведения занятий. Содержание, способ воплощения задуманного, темп творческой деятельности определяется каждым самостоятельно. Это, наряду с терапевтическими целями, имеет диагностическую значимость. Темы, связанные с восприятием себя, позволяющие изучать систему отношений детей и положительно влиять на ее изменения (нарисовать или вылепить автопортрет; изобразить, каким тебя видят друг и недруг; нарисовать свой герб, отражающий характерные свойства личности и т.п.). Упражнения и темы, позволяющие изучить отношения в семье ребенка с целью выявления причин нарушений поведения и их последующей коррекции (с помощью песочницы и разных фигурок скомпоновать какую-то бытовую сцену; изобразить членов семьи в виде животных или предметов).

Работа в парах, направленная на развитие коммуникативных возможностей школьников («каракули Винникота» — один участник рисует каракули и передает другому, чтобы тот создал образ; один участник начинает рисунок на свободную или заданную тему, а другой заканчивает; затем результаты совместной работы обсуждаются). Техники, сочетающие изобразительную деятельность с другими формами творческого самовыражения (передача впечатлений от музыки с помощью рисования в процессе ее прослушивания; изображение образов, вызываемых звучанием собственного имени,

ощущениями от своих танцев под музыку, изображение в рисунке или скульптуре каких- то своих качеств в виде отдельных персонажей и разыгрывание диалогов между ними, отражение в рисунке впечатлений от поэтических произведений и т.д.).

Одни из программ развития творческого мышления были разработаны П. Торренсом и Э. Боно. Тренинг творческих способностей П. Торренса [5] позволяет освободить детей от внешне навязываемых ограничений и стандартов. Признавая тренируемость такого элемента креативности, как дивергентность мышления, он сформулировал ряд требований к методическим приемам и средствам, позволяющим стимулировать и раскрывать неосознаваемые компоненты творческого процесса подростков. Эти занятия наплавлены на то, чтобы помочь подростку содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные, по крайней мере на короткие промежутки времени; обладать возможностями возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций; обеспечить реалистическое столкновение с проблемой, эмоциональную вовлеченность; содействовать столкновению противоположных понятий, образов, идей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Анализ наиболее известных определений "творчества" и "креативности" приводит нас к выводу, что специфичность понятия "творчество" заключается в том, что чаще всего исследователи трактуют его как особый целостный вид деятельности, включающий все необходимые компоненты (мышление, мотивацию, способности...), обуславливающий общее развитие личности, ее вклад в историю человечества (JI.C. Выготский, С.JI. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов и др.). В то время как термин "креативность" связывают с особенностями мышления, совокупностью способностей, позволяющих генерировать идеи, отличающиеся от общепризнанных, стереотипных.

Личностный подход к изучению креативности в большей степени сконцентрирован на выявлении индивидуальных различий субъектов творчества. Наиболее часто встречаемыми качествами творческой личности являются готовность к риску, независимость, работоспособность, терпимость в ситуациях неопределенности, чувство юмора, настойчивость, уверенность в себе, адекватность самооценки, высокая сила Я, открытость опыту, стремление к самосовершенствованию, духовному росту. Однако параметры креативной личности не имеют жестко заданных границ. Изучение личностных аспектов креативности следует рассматривать как самостоятельную область исследований творчества.

2. По мнению большинства исследователей, креативность поддается развитию. Особенно эффективно воздействие на ее формирование в сензитивные периоды психического развития детей. Дошкольный возраст и подростковый являются теми возрастами, в которые происходит интеллектуальное развитие креативов (В.Н. Дружинин, Е.Л. Солдатова и др.).

3. Психологический анализ исследований отечественных и зарубежных авторов, показал, что воображение и чувство (эмоции) в жизни ребенка нераздельны. Эмоция как бы собирает впечатления, мысли и образы, созвучны настроению человека. Богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения ребенка.

4. Средства арт-терапии развивают чувства детей. Осуществляя процесс творчества, ребенок испытывает целую гамму положительных эмоций как от процесса деятельности, так и от полученного результата. Арт-терапия способствует более интенсивному развитию высших психических функций, таких, как память, мышление, восприятие, внимание. Последние, в свою очередь, определяют успешность учебы ребенка.

5. Условия, которые способствуют развитию креативности в детском возрасте выделены П. Торренсом и включают: ориентация ребенка на творческие решения; снятие преград в отношении инициативы ребенка; поощрение различных творческих продуктов дома и в школе; предоставление возможности действовать с мыслями и предметами; воспитание у ребенка осознания ценности творческих черт своей личности; воспитание у ребенка внимания ко всем свойствам окружающей среды.

Литература.

1. Бетенски М.Г. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. Перевод с английского языка Злотник М., Москва, "Ось-89", 2001.
2. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии /пер. с англ. - М.: Независимая фирма «Класс», 2003.
3. Основные современные концепции творчества и одаренности/ Под ред. проф. Д.Б. Богоявленской. - М.: Молодая гвардия, 1997. - 416 с.
4. Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников. - М., 1999 - 25-44 с.
5. Torrence, E.P./ Education and the Creative Potential. Minneapolis, 1963.

КОНЦЕПЦИЯ КОПИНГА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ФУНКЦИЯ И ВИДЫ

Остонов Ж.Ш.
(г.Бухара, Узбекистан)

Логическим продолжением изучения стресса явились исследования, посвященные изучению процессов, направленных на преодоление стрессовых состояний – так называемого копинг-поведения (от англ. coping – совладание, преодоление).

В настоящее время выделяют несколько подходов к толкованию понятия «coping». Первый, наиболее ранний подход, развиваемый в работах представителя психоаналитического направления N. Haan (1965, 1974), трактует его в терминах динамики «Эго» как один из *способов психологической защиты*, используемой для ослабления психического напряжения. Второй подход определяет coping в терминах *черт личности* (диспозиционные концепции копинга) – как относительно постоянную предрасположенность индивидуума, устойчивый стиль реагирования на стрессовые события определенным образом [1, 2]. Авторы утверждают, что выбор определенных копинг-стратегий на протяжении всей жизни является доста- точно стабильной характеристикой, мало зависящей от типа стрессора. Однако поскольку стабильность рассматриваемых способов очень редко подтверждается эмпирическими данными, это понимание также не обрело большой поддержки среди исследователей. И, наконец, согласно третьему подходу, разработанному R. Lazarus и S. Foklman (1984, 1987), coping понимается как *динамический процесс* и рассматривается как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса (транзакциональный подход, или ситуационный).

Начиная с 1960-х годов термин «совладание со стрессом», или «копинг», первоначально использовали для описания некоторых механизмов психологической защиты. Отличительной особенностью данного подхода является рассмотрение преодоления (совладания) с позиций жизненной истории и развития личности и соотнесение его со способом, которым личность управляет своими эмоциональными состояниями при возникновении психического дискомфорта. Именно бессознательные выученные механизмы защиты отвечают за регуляцию эмоционального состояния и направлены на сохранение психического гомеостаза и целостности личности от повреждающего влияния внешних воздействий. У многих психоаналитически ориентированных исследователей понимание защиты приближается к пониманию преодоления как стиля защиты [3, 4]. G.Vaillant относит «зрелые» механизмы защиты, такие как альтруизм, супрессия, антиципация и юмор, к зрелому адаптивному стилю, проявляющемуся в удовлетворительном разрешении конфликтов. Автор указывает на то, что с годами зрелые механизмы защиты используются все чаще, тем самым подтверждая произвольный характер и сознательный выбор стратегий реагирования на стресс. Примечательно, что указанные автором зрелые защиты по своему содержанию сходны с описанием стратегий поведения, которые квалифицируются Лазарусом как копинговые ответы.

Постепенно литература по данной проблематике стала представлять самостоятельную, уже более или менее четко очерченную область исследований. Термин «coping» впервые был использован в 1962 г. L.Murphy. Исследуя поведение детей дошкольного возраста по преодолению требований, выдвигаемых кризисами развития, автор выделил врожденные и приобретенные (дифференцированные) формы поведения индивида в процессе приспособления к стрессовой ситуации. Согласно определению L. Murphy (1974), термин «копинг» означает «некую попытку создать новую ситуацию, будь она угрожающей, опасной, ставящей в неловкое положение, или радостной и благоприятной». Термин «копинг» при этом понимается как стремление индивида решить определенную проблему, которое, с одной стороны, является врожденной манерой поведения (рефлекс, инстинкт), а с другой – приобретенной, дифференцированной формой поведения (владение собой, сдержанность, склонность к чему-либо). Фактически L. Murphy уже на начальном этапе изучения копинга обратил внимание на его связь с индивидуально-типологическими особенностями личности и предыдущим опытом преодоления стрессовых ситуаций, а также выделил две составляющие копинг-механизма – когнитивную и поведенческую.

Основные положения концепции копинг-процессов были разработаны R.S. Lazarus в книге «Psychological Stress and the Coping Process» (1966). С выходом в свет этой книги началась постепенная смена модели стресса, разработанной H. Selye (1956), в сторону рассмотрения копинга в качестве центрального звена стресса, а именно – как стабилизирующего фактора, который может помочь личности поддерживать психосоциальную адаптацию в период воздействия стресса. R.S. Lazarus (1966) определяет копинг как «стремление к решению проблем, которое предпринимает индивид, если требования имеют огромное значение для его хорошего самочувствия (как в ситуации, связанной с большой опасностью, так и в ситуации, направленной на большой успех), поскольку эти

требования активируют адаптивные возможности». Таким образом, «копинг», или «преодоление стресса», рассматривается как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям.

Сторонники диспозиционного подхода, в свою очередь, сосредоточивали внимание на устойчивых индивидуальных особенностях преодоления стресса. Диспозиционные концепции копинга происходят (как и большинство существующих теорий личности) из психоаналитического направления. Так, стиль психологической защиты со всей очевидностью можно отнести к устойчивому личностному образованию. Ключевой для этого подхода вопрос состоит в том, чтобы выявить степень эффективности определенных диспозиционных тенденций личности, обозначаемых как стили совладания (coping styles), в отношении того, насколько успешно они обеспечивают психологическое благополучие. Доминирующей дихотомией является различение между такими стилями преодоления стресса, как избегание (avoidance) и приближение (approach) к источникам стресса. Существует несколько различных точек зрения относительно данной дихотомии. Рассмотрим два наиболее популярных подхода.

Первая концепция оперирует понятиями «подавляющий» и «сенситизирующий» стили преодоления стресса. Подавляющий стиль преодоления как индивидуальная различительная характеристика был выделен Бирном (Byrne,1961,1964; цит. по: Ф.Джонс, 2003). Понятие подавляющего стиля совладания отчетливо связано с фрейдовским понятием вытеснения (repression), одним из ключевых элементов теории З.Фрейда. Фрейд полагал, что вытеснение является защитным механизмом, суть которого – в вытеснении индивидом неприятных воспоминаний в область бессознательного таким образом, что они становятся недоступными осознанному воспоминанию и могут найти выражение лишь косвенным способом через определенные симптомы или черты характера. Представители подавляющего стиля – это люди, для которых характерен избегающий путь совладания со стрессом, они, как правило, предпочитают подавлять в себе негативные переживания. Различия между представителями данного типа – «репрессорами» (repressors) и теми, кто предпочитает иной стиль – «сенситизерами» (sensitizers), также выделены Бирном (1961). Согласно автору, лица, которых можно отнести к подавляющему стилю, реагируют на вызывающие тревогу стимулы и их последствия избегающим поведением (включая вытеснение, отрицание и рационализацию). Представители сенситизирующего стиля пытаются редуцировать тревогу, приближаясь к вызывающим ее источникам или стремясь контролировать угрожающие события (например, посредством интеллектуализации, обсессивных действий или навязчивой обеспокоенности). Однако термин «сенситизирующий стиль» в последнее время не используется в современной психологической литературе, описывающей данный подход к преодолению стресса.

Лица подавляющего стиля совладания со стрессом обнаруживали весьма слабую связь между собственными оценками своих реакций на стресс и физиологическими показателями. По мнению исследователей Asendorf и Scherer (1983), Newton et al. (1992), Myers и Vetere (1997), подавляющий стиль совладания со стрессом обусловливает неспособность индивида выразить свои физиологические реакции в самоотчетах (цит. по: Гурвич И.Н., 1999). В стрессовой ситуации (например, выступление перед аудиторией) у лиц подавляющего стиля наблюдались повышенные уровни физиологической активности (в частности, большее увеличение частоты сердцебиения и большая тревожность по признакам лицевой экспрессии в сравнении с менее тревожными людьми), но при этом не наблюдалось повышенной интенсивности негативных эмоций, а их самоотчеты отражали низкий уровень тревоги. У людей с высоким уровнем тревожности была выявлена противоположная тенденция – возникали интенсивные негативные эмоции, но не наблюдалось повышения физиологической активности. Авторы считают, что решающую роль в различении стратегий совладания со стрессом между этими группами может играть различие Я- концепций. Предполагается, что для лиц подавляющего стиля характерна «стоическая» Я-концепция, а лица с высоким уровнем тревожности (сенситизеры) обладают «эмоциональной» Я-концепцией.

Литература.

1. Vaillant G.E. Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanism / G.E. Vaillant // Arch. General Psychiatry. – 1971. – Vol. 24. – P. 107-118.
2. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессом и проблемными для личности ситуациями: пособие / Вассерман Л.И. [и др.]. – СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. – 40 с.
3. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
4. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья / И.Н. Гурвич. – СПб.: Изд-во СПбГУ,1999. – 1023 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ

Павлова Е.В., Энгельгардт Е.Е.
(г. Ярославль, Россия)

Проблема сексуального насилия над женщиной существует столь же давно, сколько существует женщина. «Традиция насилия» крепко вплелась в наше культурологическое сознание и уже давно перекочевала из мифов в современные реалии. Несмотря на древность самой темы, предметом научного интереса она стала относительно недавно: первые исследования начали проводиться в США в начале 70-х, в России проблемой «насилия» начали заниматься в рамках изучения посттравматического стресса в 90-ые годы. Но исследования феномена сексуального насилия в нашей стране проводились в области криминологии, и как следствие внимание было направлено на личность насильника, анализ ситуации насилия и причин, которые побудили совершить преступление.

Такие исследования в рамках криминологии нельзя назвать объективными, так как причиной совершения преступления часто считается провокационное поведение жертвы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что на сегоднящний день в психологии недостаточно глубоко изучен феномен сексуального насилия, а также личностный кризис женщин, переживших сексуальное насилие.

В первую очередь это связано со сложностью эмпирических исследований, недостаточным количеством статистической информации от официальных источников и табуированностью темы. Не все женщины, пережившие сексуальное насилие обращаются в правоохранительные органы или органы здравоохранения, по этой причине нет точных статистических данных. О масштабе проблемы можно судить лишь по кратким сведениям, которые редко поступают в официальные средства массовой информации. По данным Всемирной организации здравоохранения: «Каждая третья женщина в мире на протяжении жизни подвергается физическому или сексуальному насилию со стороны партнера, либо сексуальному насилию со стороны другого лица» [5]. Так же источником информации в последние годы стали социальные сети, и такие движения как «Я_не_боюсь_сказать» и «Я_не_хочу_умирать», но сложность заключается в том, что нет возможности проверить достоверность информации и вывести ее в статистические данные.

Что такое сексуальное насилие в современном обществе и каковы его основные теоретические версии?

Понятие изнасилования, как принуждения к сексуальной близости против желания, включает в себя целый спектр случаев: от ситуация когда незнакомец внезапно нападает на жертву, используя оружие или угрожая им, нанося физические повреждения, до ситуации, когда насильник и жертва были знакомы и возможно между ними ранее был сексуальный контакт. Ситуаций второго типа значительно больше, чем первого.

Пострадавшие от насилия знакомых чаще сталкиваются с негативным отношением окружающих, испытывают чувство вины и стыда за то, что не сумели предвидеть опасность, их чаще обвиняют в ненадежном поведении. Изнасилование знакомым считают менее травмирующим, хотя, напротив, состояние жертвы усугубляется фактом злоупотребления ее доверием… Невозможность рассказать о случившемся усугубляет психологические последствия насилия. [2]

Существует четыре версии объяснения изнасилования:

– **феминистская.** Данный подход рассматривает изнасилование, как результат глубоко укоренившихся традиций, в которых мужчины доминируют практически во всех важных жизненных сферах.

– **теория социального научения.** В 1969 году Альберт Бандура (1925) - канадский психолог выдвинул теорию личности, названную теорией социального обучения. Он считал, что агрессивному поведению научаются через имитацию моделей, которые исходят из трех источников: 1) ранних ассоциаций с членами семьи или сверстниками; 2) культурных и субкультурных традиций; 3) средств массовой информации. [1]

– **эволюционная.** Эволюционная теория рассматривает агрессивную копулятивную тактику, как крайнюю реакцию на естественный отбор, который заставляет мужчину быть более напористым в попытках копуляции, чем женщина. Вышесказанное подтверждается исследованиями, согласно которым стало известно, что жертвами изнасилования в большинстве случаев являются женщины репродуктивного возраста (16 – 35 лет).

– **Синтетическая.** Синтетическая теория включает в себя элементы феминисткой, эволюционной и теории социального научения. В основе большинства изнасилований лежат две потребности: сексуальное влечение и желание власти и контроля.

Посттравматическая стрессовая реакция и травматический синдром изнасилования. Последствия насилия, как посттравматическая стрессовая реакция.

ПТСР - синдром, образующийся в результате перенесенного психологически травмирующего жизненного события, которое выходит за рамки обычного человеческого опыта. Сексуальное насилие – является сильнейшим стрессовой ситуацией для человека, которая существенно меняет физические, психологические и социальные жизненные процессы:

– обостряются внутриличностные конфликты и кризисы;

– ухудшается память и концентрация внимания;

– появляется депрессия, тревожность, страхи, агрессия, раздражительность, гнев, подавленность, чувство вины и т.д.;

– зачастую наблюдается преобладание деструктивных форм мотивации над конструктивными;

– возникает конфликтность в семейной, профессиональной формах общения, изоляция, отчужденность;

– наблюдается алогичность и непоследовательность поступков, непредсказуемость поведения, излишняя раскованность;

– наступает противоречивость, конфликтность ценностей, ценностно-нравственных форм.

Сексуальное насилие, как кризисное состояние, связанное с изменениями самоотношения у женщин.

Кризисное состояние является испытанием «материального», «социального», «духовного Я» на соответствие новой ситуации, новым социальным требованиям. Психологически кризисное состояние требует концентрации всех сил для решения задач, которые ставятся перед личностью. Позитивная дезинтеграция происходит тогда, когда у личности имеются силы и навыки организации активности для преодоления испытания, а также когда она может и умеет собрать их в одно целое в данный момент. [4]

Личностный кризис у женщин, переживших сексуальное насилие характеризуется тем, что нарушена суверенность их психологического пространства. А так же подорвано доверие – стержневой элемент социального и психологического благополучия человека в обществе (Т. Говир, 1994). Его наличие создает у человека наличие безопасности и оптимизма… Доверие и недоверие выступают детерминантами, с одной стороны, многообразных нравственно-психологических феноменом, а с другой - еще более многочисленных феноменов межличностного и межгруппового взаимодействия и социального поведения (активности) в целом (А. Л. Журавлев). [3]

Как уже было написано выше, жертвы насилия с трудом обращаются за помощью в медицинские учреждения и различные правоохранительные инстанции, но стоит обратить внимание на то, что в период осознания и прояснения кризисной ситуации люди особенно чувствительны к помощи. Привычные защитные механизмы ослаблены, обычные модели поведения представляются неадекватными, и человек становится более открытым для внешних влияний. Минимальное усилие в этот период часто может дать максимальный эффект, а соответствующим образом направленная небольшая помощь может улучшить ситуацию эффективнее, чем более интенсивная помощь в период ы меньшей эмоциональной восприимчивости. [4]

Литература.

1. Бандура А. Теория социального научения: монография - Мосвка: Директ-Медиа, 2008.
2. Ениколопов С.Н., О.А. Кравцова О.А., «Прикладная психология», №4, 1999, стр 45.
3. Ильин Е.П. Психология доверия. — СПб.: Питер, 2013. — 288 с.
4. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью: Методическое пособие. – 2-е изд., доп. - М.: Психотеррапия, 2007. – 336 с. – (Советы психолога).
5. https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5dd6844f9a794787117e082d

ПРОФИЛАКТИКА ТРУДОГОЛИЗМА

Павлова Ю.Б.
(г. Гомель, Беларусь)

Профилактика трудоголизма должна происходить на разных социальных уровнях. Поскольку проблема трудоголизма в современном обществе приобретает системных характер, одних лишь усилий личности может оказаться недостаточно для успешного преодоления зависимости. Профилактику трудоголизма необходимо осуществлять не только в отношении отдельных людей, но также и на уровне общества в целом, и на уровне организации, поскольку работодатели должны быть заинтересованы в сохранении человеческого капитала организации и поддержании работоспособности эффективности сотрудников. Мы с сожалением отмечаем, что в современном обществе происходит пропаганда трудоголистического образа жизни: одиночество, полное посвящение себя работе, продвижение рабочих интересов во внерабочих сферах, досуг, как продолжение работы – это то, что стало нормой сегодняшней жизни и образцом для подражания.

Для успешной профилактики трудоголизма на уровне общества следует добиться смещения акцента в культурной и социальной сфере на значимость здорового баланса между работой и личной жизнью. Принятая в Беларуси норма об обязательном использовании минимум 21 дня трудового от-

пуска в течение рабочего года, из которых минимум 14 предоставляются единой частью [6], привела к тому, что многие из тех сотрудников, кто годами не был в отпусках, стали проводить это время, организуя совместно с близкими досуг и отдых, или отправляясь на санаторно-курортное лечение. Продолжение этой политики на уровне организации реализуется в Беларуси в том, что некоторые организации сохранили ведомственные санатории, куда предоставляют путевки работникам по сниженным ценам или бесплатно. Однако необходимо заметить, что сотрудники, благодаря Интернету и техническим средствам, могут продолжать работать и из санаториев, и из дома, и из дальних поездок, а некоторые продолжают приходить на работу, находясь в отпуске. И вместе с тем, патернализм, проявленный государством в этом вопросе, привел к значительным изменениям в трудовой сфере Беларуси, даже при том, что некоторые работники неформально лишают себя права на полноценный отпуск и некоторые организации продолжают поощрять такое поведение. Одной из мер, которые можно предпринять со стороны общества, также является социальная реклама, пропаганда и поддержка важности отдыха и семейных интересов, создания крепких социальных связей, таких, как дружба, любовь и семья, пропаганда вовлеченности в семью. Как пишут В.В. Козлов и А.А. Карпов, социальные связи оказывают выраженное влияние на психическое состояние личности, на выбор ею стратегии и механизмов поведения, выбор целей и другие психические процессы [3, с. 89].

Положительный эффект могли бы дать и рекламные акции по противодействию трудоголизму, проводимые в средствах массовой информации и Интернете, показывающие преимущества эффективности труда, достигнутой модернизацией процесса и творческими инновациями перед трудом, эффективность которого определяется только затратами времени и усилий. Подобные акции также должны рассказывать о том, какие пользу и удовольствие можно извлечь из высвободившегося для досуга времени, поскольку организация здорового, интересного и полезного досуга также стала проблемой 21-го века.

Как указывает Е.П. Ильин, большинство работодателей поощряют трудоголизм, отождествляя это понятие с трудолюбием сотрудника. Однако надо признать, что трудолюбие и трудоголизм – разные психологические явления. Если первое надо поощрять, то второй надо пресекать [1, с. 105].

На уровне организаций важно иметь программы совместного досуга сотрудников, предполагающие участие в них супругов и детей сотрудников, программы учебы и развития, которые обеспечивают сотрудникам временную смену рабочей деятельности на учебную, способствуют сохранению гибкости мышления.

Если работодатель будет проводить периодические оценки удовольствия от работы, испытываемого сотрудниками, психологического выгорания сотрудников, уровня стресса, он сможет более обоснованно подходить к вопросам сокращения или увеличения рабочей нагрузки.

Реальное, а не формальное соблюдение обязательности предоставления сотруднику трудового отпуска в течение рабочего года, гибкость в предоставлении трудовых отпусков, нацеленная на то, чтобы работник мог полноценно посвятить свой отпуск отдыху и восстановлению, оказание материальной поддержки или предоставление путевок для сотрудников и их семей – существенный шаг со стороны нанимателя, показывающий заинтересованность в сохранении человеческого капитала организации.

К мерам, которые реализуемы на уровне организаций, также можно отнести организацию для работников досуга, нацеленного на культуру и спорт, организацию дополнительного обучения в сферах, не связанных напрямую с рабочей деятельностью, например, уроки рисования, каллиграфии, танцев, изучение иностранных языков и пр. Вовлечение в подобную дополнительную деятельность не только даст сотрудникам возможность проявить себя вне организации и получить дополнительную жизненную опору, но и увеличит их творческий потенциал, что, в конечном счете, положительно скажется на их трудовой деятельности.

Некоторые сотрудники испытывают особое удовольствие и драйв, работая в авральных условиях, однако, такая интенсивность работы неизбежно приводит к истощению и, часто, потере значимости других сфер жизни, поэтому надо следить за тем, чтобы такие сотрудники не находились постоянно в экстремальных условиях, но при этом, надо учитывать, что и долгая рутина для них губительна.

Для профилактики трудоголизма нанимателю надо также следить за тем, чтобы работа в выходные и праздничные дни не становилась для сотрудников нормой, в этом отношении могли бы помочь периодическая организация экскурсий, туров выходного дня, билетов на развлекательные мероприятия, предоставляемых на работе, хотя очевидно, что подобная активность будет приемлема и интересна не для всех работников, однако сочетание различных программ позволит охватить профилактической работой достаточно широкий круг лиц и создать более здоровую и живую рабочую атмосферу.

Если обратиться к тому, как следует проводить профилактику трудоголизма на уровне индивида, то было бы полезно рассмотреть то, какие личностные черты и факторы, способствуют трудоголизму, и как можно поощрять поведение, направленное на обеспечение качественного досуга и отдыха, поддерживающее здоровый баланс работы и личной жизни.

Поскольку для трудоголика работа – это основное место, где он может получить признание, самоутвердиться и реализовать себя, то, для лиц, склонных к трудоголизму, необходимы обучение и практическая реализация способов достижения самореализации и самоуважения в различных социальных сферах, не всегда связанных с основным местом работы. Также у склонных к трудоголизму сотрудников необходимо сгладить присущую им тенденцию к контролю других работников, к излишней придирчивости к результатам деятельности других людей. Этого можно было бы достичь, например, обучая их переводить осознанно фокус своего внимания на свою деятельность, сосредоточиваясь сугубо на своих обязанностях и не пытаясь делать и контролировать чужую работу, если это не определено их трудовыми обязанностями, таким образом, склонные к трудоголизму сотрудники сузят зону своей ответственности и, соответственно, уменьшат для себя риски возникновения трудоголизма. Казалось бы, работодателю удобно, если сотрудники самостоятельно и не требуя дополнительной платы расширяют поле своей деятельности и стремятся к тому, чтобы вся работа, не только их, но и окружающих, была выполнена идеально. Но на самом деле, такие тенденции неизбежно приводят, с одной стороны, к конфликтам в коллективе, а с другой – к трудоголизму и нарастающему личностному кризису. В.В. Козлов пишет, что при углублении кризиса человеком овладевают тоска, отчаяние, неверие в возможность выхода из тяжелой ситуации с возможным переходом в невроз, срыв, когда он полностью деморализован и смирился с поражением. Возникают негативные последствия, которые кризисное состояние оставляет в организме, - депрессия, начальные стадии психосоматических заболеваний, которые могут перейти из стадии начальных в стадию нарушений стойких, органических [2, с.177]. Очевидно, что в конечном счете, негативные последствия трудоголизма сводят на нет все его возможные гипотетические плюсы.

По мнению Ф. Минирта и его коллег крайне важно для успешной коррекции трудоголизма и работе по его предотвращению осознавать, какие чувства толкают человека к подобному поведению. Авторы утверждают, что трудоголику очень поможет, если он все же признает пред собой свои чувства – как неприятные (страх, тревогу, гнев и прочие), так и позитивные (радость, удовлетворение, восторг и другие). Хорошие или плохие, но эти чувства есть. Неплохо бы время от времени разговаривать о своих чувствах со своим другом или психологом. Когда человек признает и выражает (определяет, называет, проговаривает) свои чувства, они становятся менее болезненными. Это, в свою очередь, ослабляет психологические защиты (в том числе страсть к работе), которые нужны, чтобы защититься от тяжелых чувств [4, с. 97].

G. Porter указывает на то, что человек, чрезмерно увлеченный работой или трудоголик, склонен к следующему поведению:

– пренебрегает семьей, личными отношениями и другими обязанностями;

– стремится улучшить самоощущение через работу;

– работает, чтобы заглушить или избежать чувств;

– проявляет перфекционизм в отношении деталей работы;

– проявляет высокую потребность в контроле;

– испытывает трудности в делегировании полномочий или предоставлении членства в команде;

– демонстрирует физическую отстраненность и беспокойство, если находится вдали от работы;

– имеет нарастающую потребность в работе, возникающую в попытке повысить самооценку и блокировать другие чувства;

– использует социально одобряемые, принятые в обществе и коллективе утверждения, чтобы нейтрализовать нацеленные на его поведение возражения и критику других людей [8, с.72].

B.E. Robinson на основе клинических исследований предложил 10 предупреждающих признаков трудоголизма, которые могут быть использованы практикующими специалистами для скрининга людей с целью определить наличие зависимости от работы. К этим предупреждающим признакам относятся: 1) спешка и постоянная занятость; 2) потребность в контроле; 3) перфекционизм, 4) трудности во взаимоотношениях; 5) работа запоями; 6) трудности с расслаблением и развлечениями, трудности с получением удовольствия вне работы; 7) провалы или потеря памяти при разговорах или в поездках к месту назначения или обратно из-за истощения или из-за того, что все мысли заняты планированием работы и рабочими задачами, при этом из настоящего человек как бы выпадает; 8) нетерпение и раздражительность, 9) неадекватность; 10) пренебрежение собой. Проведение опроса семьи и друзей может оказать существенную помощь в подтверждении клинической оценки трудоголизма, особенно если работник склонен отрицать трудности с работой, которые, однако, могут быть хорошо заметны окружению [9, 66–67].

Как отмечает L.H.W. McMillan с коллегами, поведение каждого человека и контекст, в котором оно происходит, должны рассматриваться с учетом личных качеств человека и особенностей среды, что позволит учитывать нюансы личной истории и индивидуальные различия и, таким образом позволит избежать попытки помещать всех в прокрустово ложе. Тем не менее, критика методов профилактики трудоголизма, основанных на теории обучения, заключается в том, что здесь почти не учитываются биографические факторы, такие как детство или предыдущий опыт работы, которые могут способствовать развитию трудоголизма [7, с.81].

Более целенаправленная и комплексная профилактика должна затрагивать также и семьи трудоголиков или сотрудников, проявляющих в поведении тенденцию к трудоголизму. Как пишет И.В. Ратова, чаще всего именно в семье создаются условия для педагогической запущенности ребенка, роста психических отклонений в развитии ребенка, увеличения психологического инфантилизма и/или развития аддиктивного поведения, в целом роста психически травмированных членов общества [5, с. 141]. По этой причине важно вовлекать детей трудоголиков в работу по предотвращению возникновения подобных зависимостей. Дети могут быть вовлечены в групповые дискуссии или могут быть обучены тому, как контролировать себя, не допуская зависимостей. При работе психолога с семьей трудоголика рекомендуется в качестве одного из аспектов терапии уделить внимание семейному досугу и планированию такого досуга еженедельно.

Крайне важен комплексный подход к профилактике трудоголизма: здоровое регулярное питание или при необходимости соблюдение диеты, а не перекусы на ходу, подрывающие здоровье; регулярные физические упражнения; достаточный сон; релаксация; управление стрессом и обучение копинг-стратегиям при необходимости. Если тенденции к трудоголизму уже привели к упадку физического здоровья, к возникновению духовных или экзистенциальных проблем, к эмоциональному и физическому истощению из-за переутомления, то такую ситуацию нельзя игнорировать или пускать на самотек, поскольку она может привести к болезням и глубоким кризисам. Таким образом, укрепление здоровья, повышение психологической устойчивости, восстановление здорового жизненного баланса между работой и личной жизнью, наличие значимых личных отношений крайне важны для противодействия тенденциям к возникновению зависимости от работы.

Литература.

1. Ильин, Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб: Питер. – 2011. – 224с.
2. Козлов, В.В. Работа с кризисной личностью / В.В. Козлов
3. Козлов, В.В., Карпов А.А. Психология игровой зависимости / В.В.Козлов, А.А. Карпов. – М: Психотерапия, 2011. – 336 с.
4. Минирт, Ф. Будни и праздники трудоголика: как не разрушить свою семью / Ф.Минирт, П. Майер, Ф. Уичер, Б. Брюер, С. Скиппер. – М.: Триада, 2010. – 208с.
5. Ратова, И.В. Психолого-педагогические аспекты профилактики зависимого поведения в условиях семейной социализации //Право. Экономика. Безопасность. –2017. – №3. – с. 141–144.
6. Трудовой кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mintrud.gov.by/system/extensions/spaw/uploads/files/Trudovoj-kodeks-RB.pdf – Дата доступа: 20.10.2020г.
7. McMillan, L. H. W., O'Driscoll, M. P., Marsh, N. V., & Brady, E. C. Understanding workaholism: Data synthesis, theoretical critique, and future design strategies. // International Journal of Stress Management. – 2001. – № 8. p. 69–91.
8. Porter G. Organizational Impact of Workaholism: Suggestions for Researching the Negative Outcomes of Excessive Work //Journal of Occupational Health Psychology. – 1996. – №.1Vol. 1. – p.70-84.
9. Robinson B.E. The workaholic family: A clinical perspective // The American Journal of Family Therapy. – 1998. – №26. – p. 65-75.

ТОПОС ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАВНОВЕСИЯ

Козлов В.В., П.М.Пискарев, Л.В.Ревякина
(г.Ярославль, г.Санкт-Петербург, Россия)

Актуальность вопроса эмоционального равновесия в психической жизни людей с каждым годом становится острее. Нарастающее напряжение в обществе, связанное с мировыми катаклизмами, высокий темп жизни и неразрешенные внутренние конфликты приводят современного человека в состояние высокого эмоционального напряжения и неуравновешенности. По неофициальной статистике практических психологов, около трети клиентов, обращающихся за психологической помощью, принимают или принимали успокаивающие препараты и антидепрессанты. Неудовлетворительное эмоциональное состояние является наиболее частым поводом обращения к специалистам помогающих практик. Разнообразные запросы клиентов практикующих коучей, психологов и психотерапевтов так или иначе решают задачу улучшения эмоционального состояния и субъективного восприятия своего жизненного пространства, как внешнего, так и внутреннего.

Эмоциональное состояние в разрезе психологической помощи становится площадкой, на которой происходят трансформационные процессы, ведущие впоследствии к реальным переменам, необходимым для улучшения психологического качества жизни.

В данной статье мы рассмотрим эмоциональное равновесие в неразрывной связи с психологическим качеством жизни и постараемся обозначить один из возможных концептуальных путей к пониманию топоса эмоционального состояния.

В повседневной бытовой жизни эмоциональное равновесие обычно используется как синоним хорошего самочувствия и здоровья. Мы часто обозначаем его как внутреннюю точку гармонии, в которой нам свойственны уверенность в себе, внутренняя собранность, ресурсное отношение к событиям во внешнем поле.

Для того, чтобы точнее представить наше видение вопроса давайте обратимся к понятию психологического качества жизни. В литературе рассматриваются синонимичные понятия субъективного качества жизни и психологического благополучия [3]. В экзистенциальной терминологии подобные понятия обозначаются специфическим термином «экзистенциальная исполненность» [2]. Несмотря на наличие терминологических различий, мы смеем предположить, что речь идёт о более менее общем явлении, которое предполагает, что сам человек определяет отношение к собственной жизни и ее психологическое качество становится результатом его собственных психических усилий [3].

Психическая жизнь человека происходит на фоне окружающей его действительности: физической, биологической и социальной среды. Эта действительность постоянно оценивается качественно и количественно, при этом критерии этой оценки субъективны. Сама оценка человека субъективна: на фоне идентичных объективных параметров окружающей среды мы можем давать совершенно разные поведенческие и эмоциональные реакции, которые зависят от внутреннего психического содержания и эмоционального состояния на данный момент.

Согласно работам Пола Экмана [5], мы можем рассматривать эмоции как ключевой элемент психологического качества жизни. Одна и та же действительность обладает разными субъектными характеристиками для каждого индивида и воспринимается нами через призму наших эмоциональных впечатлений. Последователи этого подхода считают, что субъектное качество жизни – это целостное субъективное переживание человеком собственного бытия и его субъективная интегральная оценка своей личности [6]. В конечном итоге, это то, насколько комфортно человек чувствует себя в своём жизненном мире.

В литературе [7] встречается подход к исследованию субъективного качества жизни и психического благополучия, основанный на рассудочных суждениях. В этом случае мы обращаемся к тому, насколько человек считает себя и свою жизнь благополучной и успешной, насколько он считает реализованным свой потенциал. Однако, данный подход может давать иную картину, нежели подход, основанный на учёте эмоциональной оценки. Психологическая практика часто показывает нерелеватность между рассудочной и эмоциональной оценкой себя и своей действительности у индивидов. В частности, рациональные оценки уровня счастья могут отличаться от эмоционально-чувственных.

И, наконец, существуют подходы, в которых утверждается, что мышление и чувственная сфера неразрывно связаны [4]. Порождаемые текущей ситуацией сочетания эмоций, умозаключений и поведения образуют в памяти функциональные единства, блоки или программы, которые, согласно данному подходу, являются основой субъективного качества жизни. Таким образом, эмоции, мышление и поведение рассматриваются как взаимозависимые элементы данного функционального единства.

Мы придерживаемся подхода, который поддерживает идею взаимозависимости трех элементов психической жизни - чувственной, ментальной и поведенческой. Также мы рассматриваем психологическое качество жизни как переживание и осознание степени собственного благополучия или неблагополучия на основе оценки и интерпретации событий во внешнем поле субъекта. При этом ключевым элементом этой оценки мы считаем восприятие и оценку собственной личности.

Нам видится, что оценочная интерпретация возникает на основе ментальных умозаключений, которые, в свою очередь, вызывают эмоциональное реагирование того или иного качества и определяют состояние ситуативного ощущения благополучия-неблагополучия. При накоплении определённой массы оценок, интерпретаций, реакций того или иного характера формируется фоновое, то есть устойчивое и принципиальное ментально-эмоционально-поведенческое реагирование на жизнь в целом и на себя в этой жизни – в частности.

Мы считаем, что степень влияния одного элемента на другой в формате описанного выше единства достаточно высока, благодаря чему появляется возможность воздействовать на субъективное благополучие человека не только посредством создания внешне благоприятных условий, но и через развитие различных точек зрения (ментальный компонент) и эмоционального интеллекта (чувственный компонент).

В работах, написанных в рамках нашей научной парадигмы, – в частности, в интегративной методологии профессора В.В. Козлова, – основополагающим принципом является целостность, которая подразумевает понимание психики как сложной, открытой, многоуровневой, самоорганизующейся системы, способной поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и производить новые структуры и формы организации [1].

В рамках настоящей статьи мы подробнее рассмотрим эмоциональный компонент личностной целостности. Наше особое внимание именно к этому элементу определяется, прежде всего, практической ценностью для психологов, коучей и психотерапевтов, поскольку гармонизация эмоционального состояния Клиента обеспечивает успех всей работы.

Эффективное управление эмоциональным состоянием, помощь в умении создавать и пребывать в эмоциональном равновесии имеет большую актуальность, в том числе – потому, что помогающие практики часто имеют дело именно с жалобами клиента на неприятные переживания. При этом, каковы бы ни были причины состояний и переживаний, с которыми хочет справиться субъект, они негативно отражаются на его психологическом качестве жизни.

Анализ жалоб показывает, что людям, обращающимся за помощью, бывает сложно прийти в эмоциональное равновесие, хотя потенциально эмоциональный фон способен самовосстанавливаться. Интегративная методология исходит из постулата, что человек способен к саморегуляции. В том случае, когда восстановление не происходит естественным образом, формируется некий замкнутый цикл, в котором участвуют не только одни эмоции, но и мышление, и, соответственно, поведение. Умозаключения становятся, образно выражаясь, топливом для подпитки негативного переживания. Сами эмоции вызывают деструктивные размышления и приводят к поведению, которое может, в свою очередь, создавать повод для новых негативных переживаний, эмоциональной неудовлетворенности и неуравновешенности.

Этот замкнутый цикл может воспроизводить себя снова и снова, пока индивид не найдёт выход. Выход возможен на любом из уровней. Новая мысль, новая форма поведения, новая эмоция – все они могут разорвать этот цикл и обеспечить субъекту энергию для самовосстановления.

В условиях психологического консультирования, построенного в формате разговора, доступным и приемлемым способом является прояснение и проявление новой для субъекта идеи. Многие терапевтические и коучинговые школы используют различные приемы для этих целей. И часто ключом к тому, чтобы трансформация негативного замкнутого цикла запустилась, становится положительное эмоциональное отреагирование клиента в ответ на проявленную и воспринятую идею. Особое внимание здесь стоит уделить тому, что эффективность новой идеи зависит от того, насколько она резонирует с внутренним полем субъекта и не входит в противоречие с его ценностными установками.

Смысл такой работы, совместно выполняемой клиентом и психологом или коучем, состоит в интеграции ранее разрозненных идей о себе самом, о других и об окружающем мире. Такая интеграция призвана уравновесить эмоциональный фон индивида за счёт развития своих представлений и формированию новых умозаключений. И здесь мы наиболее близко подходим к пониманию места, в котором может формироваться эмоциональное равновесие.

Топосом эмоционального равновесия индивида мы считаем его интегрированное целостное представление о себе или, другими словами, Я-концепцию. Эмоциональное равновесие в данном контексте приобретает новые оттенки смыслов. Это не просто спокойное состояние или реагирование, и, тем более, - не отсутствие эмоций как таковых. Это постоянный беспрерывный процесс расширения горизонтов индивида, продвижения его границ во вне и вглубь. Постоянная интеграция разрозненных частей Я-концепции позволяет создавать новое, более благополучное восприятие себя.

В парадигме нашего научного подхода под интеграцией подразумевается осознание конфликтных напряжений между фрагментами и уровнями психики и открытое принятие того, что раньше отвергалось. Способность к интеграции опыта является основным критерием психического здоровья [1]. Поэтому важным элементом практической работы профессионального психолога и коуча становится умение выделить те фрагменты Я-концепции, которые отвергаются, и помочь коучи интегрировать их, проявив силу их ресурсов.

В практическом смысле интеграция разрозненных и отвергнутых элементов Я-концепции достигается последовательной реализацией ряда алгоритмических шагов.

На первом этапе формулируется тема, в которой субъект переживает эмоциональное напряжение и дисбаланс. Актуализируется проблематика темы и эта часть коуч-сессии позволяет выгрузить клиенту тот психический материал, который лежит на поверхности.

На следующем этапе важно выделить то оценочное суждение о себе, которое сформировалось у индивида в данной теме. Оценочное суждение, как правило будет отражать конфликтное напряжение в прорабатываемой теме и начинаться с местоимения «Я».

На третьем этапе мы переходим к проявлению эмоционально-чувственного компонента и проводим анализ того, каким себя чувствует человек в контексте данной ситуации. Здесь важно сделать акцент именно на том, что мы анализируем не то, *как* он себя чувствует, а именно *каким*. И это также отличается о того, каким он себя считает. Выше мы писали о том, что может существовать разница в рациональной и эмоциональной оценке одного и того же события: субъект может считать себя правым, когда говорит «нет», но чувствовать себя виноватым. Мы подчеркиваем, что на данном этапе мы проявляем именно чувствование себя, самоощущение. И это та часть Я-концепции, которая легко актуализируется в контексте исследуемой темы.

На четвёртом этапе возникает необходимость проявить те части самовосприятия, которые отвергаются. Проявить эти части помогает вопрос о том, что является, по мнению индивида, полной противоположностью того или иного проявленного элемента самовосприятия.

В результате мы получаем 2 перечня: список осознанного самовосприятия и список скрытого от актуального осознания, но существующего в психическом поле самовосприятия.

Такой полуосознаваемый бинарный характер оценки человеком собственного опыта приводит к усилению интрапсихического напряжения [1], поэтому на следующем пятом шаге начинается работа по адаптации-интеграции проявленных полярных элементов самовосприятия.

На шестом шаге мы возвращаемся к оценочному суждению о себе, которое было сформулировано в начале процесса и проводим анализ изменений в нем. Как правило, в результате качественно проведенного процесса мы получаем совершенно иное, более ресурсное оценочное суждение о себе. И это новая версия самовосприятия и является той новой идеей, которая может сломать цикл негативных переживаний и запустить механизм самовосстановления.

В данной статье мы попытались показать, что Я-концепция человека и есть то место, тот топос, где зарождается целостность и интегрированность, которые и определяют внутренний баланс и эмоциональное равновесие.

Эмоциональное равновесие, в основе которого лежит интегрированность, целостность, на наш взгляд, является динамическим развивающимся процессом, задействующим различные уровни сознания личности, обеспечивающим возникновение новых аспектов самовосприятия и ведущим, в итоге, к личностному росту и самоактуализации.

Литература.

1. Козлов В.В. Интегративный подход в современной психотерапии и психологии - [Электронный источник]. - Режим доступа: http://zi-kozlov.ru/conferences/intpsy
2. Лэнгле А., Уколова Е.М., Шумский В.Б. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования. – М.: Логос, 2014. – С. 126-159
3. Подузов А.А., Языкова В.С. О теории и измерении качества человеческой жизни // Проблемы прогнозирования. – № 4. – С. 84-98
4. Чомпи Л. Чувства, аффекты, аффектологика. Их место в нашем понимании мира и человека // Экзистенциальный анализ. Бюлл. – 2013. – № 4. – С. 217-238
5. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. – СПб: Питер, 2015. – 334с.
6. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. – М.: Смысл. – С. 89-133.
7. Schwartz S.H. Are there universal aspects in the content and structure of values? // Journal of Social Issues. – 1994. – 50. – 19–45.

ТОПОСОФИЯ ТЕЛА

Пискарёв Павел Михайлович
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Мы полагаем, что дискуссия о топосе человеческого тела важна в современном мире, в эпоху, которую мы называем метамодерном. Сегодня человеческое тело становится не просто «местом, где обитает душа» (фактически, топосом души), но и «местом приложения новых технологий». Тело современного человека помещено в техносреду, актуальны дискуссия о «человеке 2.0»[1], о «техноантропологии»[2], актуальны также идеи трансгуманизма[3].

Трансгуманистический манифест строится на вере в скорое наступление эры сверхтехнологий, когда нано- и биотехнологии существенно продлят жизнь и молодость человека, можно будет говорить о скором достижении бессмертия (иммортализм); новые технологии позволят человеку значительно развить интеллектуальные и физические способности[4]. Эра трансгуманизма, фактически, уже наступила: существующие репродуктивные технологии, высокотехнологичные элементы человече-

[1] Соколовский С.В. Человек 2.0 // Сибирские исторические исследования. – 2018. – № 3. – С. 65-78
[2] Соколовский С.В. Тела и технологии сквозь призму техноантропологии // Антропологический форум. – 2018. – № 38. – С. 99-121
[3] Российское трансгуманистическое движение. – [Электронный документ]. – Режим доступа: http://transhumanism-russia.ru/
[4] Российское трансгуманистическое движение. – [Электронный документ]. – Режим доступа: http://transhumanism-russia.ru/

ских тел (кардиостимуляторы, бионические протезы), уровень современной медицины, позволяющей существенно продлевать жизнь и молодость человека, – все это свидетельствует о наступлении новой эры, в которую необходимо переосмысление значимых аспектов жизни человека через призму новой реальности. Под «значимыми аспектами» мы имеем в виду, в частности, возраст и связанные с ним отрасли науки (возрастная социология и психология, медицина, геронтология и т.д.), телесность и связанные с ней сферы научного знания (например, психология, социология и философия телесности). Становится актуальным новое направление знания о теле – топософия телесности.

Традиционно топос рассматривают в качестве риторической категории, и в этом смысле «топос» – «общее место» или «аргумент», «повторяющийся мотив» в языке и культуре (в широком смысле). Мы, не отрицая этого изначального понимания топоса, понимаем эту категорию шире, пользуясь открытостью вопроса о содержании категории «топос» и областях ее применения. Признавая важность категории «топос» в создании текста, мы развиваем этот тезис и говорим о нарративе, в частности, о личном нарративе: нарративе о самом себе. Мы выделяем не только ретроспективный (рассказ о своем прошлом) и актуальный (рассказ о настоящем) нарративы, но и перспективный нарратив – рассказ о личном будущем. Мы полагаем, что топосы, используемые в нарративах, могут «выходить за пределы текста» и существенно влиять на жизнь человека, меняя восприятие прошлого, будущего и настоящего, расставляя границы и разрушая их.

Также мы предлагаем понимать топос шире – как учение об «общем месте» культуры и языка, как теорию о пространстве – физическом, телесном, психологическом, внутреннем и внешнем пространствах (личных и социальных), а также о пространстве смыслов. В этом аспекте можно говорить о различных топосах (пространствах, местах): о топосах речи, социальных топосах, топосах тела и психики. Думается, что метанаучное учение о топосах формирует, в конечном счете, топософию – философию места и пространства, существующую на стыке с другими науками – физиологией, психологией, социологией, языкознанием и т.д.

Топософия тела – одно из важнейших направлений топософии. Прежде всего, потому, что тело – топос, или *место* обитания души. Также потому, что тело, будучи материальным, всегда размещено в пространстве, имеет физические параметры – объем, вес, плотность. Эти параметры, в свою очередь, неразрывно связаны с психикой человека, коль скоро тело – *топос психики* или *топос духа*. Более того, само расположение тела в пространстве и место, где человек находится физически, могут влиять на состояние души и психики, состояние когнитивной сферы.

В статье «Феномен человеческой телесности»[1] Н.А.Некрасова и А.А.Горяинов упоминают 4 подхода к проблеме телесности, встречающихся в философии. «Первый подход связан с представлением о первичности тела по отношению к душе, то есть тело служит фундаментом человеческой психики. Такой подход наиболее полно представлен в трудах З.Фрейда и его последователей. Вторая группа исследователей отстаивает примат души по отношению к телу. При этом тело рассматривается как простое вместилище духа, которое «облагораживает» тело и позволяет человеку отличаться от животных. Элементы такого подхода можно выявить в философских работах М. Шелера. Третий подход к проблеме телесности связан с представлением о дуализме души и тела, который наиболее ярко прослеживается в трудах Спинозы. Наконец, последняя группа учёных утверждает, что и тело, и душа не обладают статусом полной суверенности, первичности или автономности. Тело одухотворено, а душа телесна. Иначе, тело и душа – это взаимосвязанные начала единого человеческого существа, единой человеческой целостности»[2].

Через призму квадрантов метамодерна, первый из которых отражает премодерн (как исторический период) или детство (как период развития личности), второй соответствует юности и модерну, третий – взрослости и постмодерну, четвертый – зрелости и метамодерну, – так разместим четыре подхода к пониманию телесности (рис 1).

Тело как топос человеческой души материализует, воплощает ее черты и особенности, ее состояние в целом (соматизация как «отелеснивание» эмоций, как физическое воплощение болезней души). Тело как «топос души» «заземляет», «материализует» душевное состояние человека. Мы полагаем, что в эру метамодерна особенно проявляется не просто социоприродность тела (тело социоприродного существа также социоприродно), но и *артефактность* тела. Согласно американскому философу Джорджу Дики[3], артефактность – родовой признак искусства, отличающий все произведения искусства от предметов, таковыми не являющимися. В статье «Определяя искусство» Дики пишет: «Произведение искусства в дескриптивном смысле – это артефакт, которому какое-либо общество или социальная группа (sub-group of a society) присвоили статус кандидата для оценки (has conferred the status of condidate for appreciation)»[4].

[1] Некрасова Н.А., Горяинов А.А. Феномен человеческой телесности // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 21-23

[2] Некрасова Н.А., Горяинов А.А. Феномен человеческой телесности // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 23

[3] Dickie George. Defining Art // American Philosophical Quartely. Vol. 6. № 3 (July, 1969). – pp. 253-256

[4] Dickie George. Defining Art // American Philosophical Quartely. Vol. 6. № 3 (July, 1969). – pp. 253-256

«Анализируя сущность человеческого тела, М. Мерло-Понти рассматривает его не как объективную вещь, не как внешнюю реальность, а как *особый чувственно-смысловой феномен*, который в христианстве именовали плотью. Человеческая плоть – это сложный *природно-культурный феномен*. […] человек – это эмоционально-чувственное существо. Если эмоция проявляет себя как способ реализации на мир, то чувства – это уже форма восприятия мира как своего окружения, внутри которого он находится и переживает его»[1]. Тело, таким образом, является точкой, телом, *топосом между чувством и смыслом*, между *природой и культурой*.



Схема 1. Подходы к пониманию телесности через призму парадигмального анализа («квадранты метамодерна»)

Кроме того, человеческое тело – это особая *точка пересечения внешнего мира с внутренним миром*, в которой осуществляется не просто их соприкосновение, но и осмысление сосуществования. Человеческая плоть – это чувственно-смысловая материальная оболочка человека, благодаря которой осуществляются рефлексия и ментальность путём предания всему временности и пространственной ориентации. Плоть позволяет человеку воспринимать мир и *переживать эту вовлечённость как своё теперешнее бытие*»[2]. Определяя, вслед за Мерло-Понти, человеческое тело как точку пересечения чувства и смысла, внешнего мира с миром внутренним, мы снова говорим о теле как топосе: оно – точка пересечения двух осей, двух миров человека – внешнего и внутреннего, чувственного (сенсуалистского) и смыслового, интеллектуального, логического (рационалистского).

Тело человека любой эпохи – это артефакт, но в теле человека метамодерна артефактность проявляется в особенном смысле: его тело имеет свойство артефактности, как и другие произведения искусства, поскольку тело современного человека – это произведение искусства, и прежде всего – искусства жить. Также тело сегодня обладает и другим свойством артефактности – оно подвергается оцениванию со стороны других социальных субъектов (индивидов или групп), что, в частности, порождает социальный протест (например, движение за бодипозитив). Выражаясь языком Спинозы, тело современного человека – модус атрибутов протяженности и мышления одновременно, то есть – феномен на стыке материального и духовного. Наше тело, даже не будучи модифицированными посредством высоких технологий, – и природное явление, и искусственно созданный артефакт.

Кроме того, тело человека также носитель *индивидуального нарратива*. Тело каждого человека «рассказывает его личную историю», материализуя ее, являясь, фактически, ее единственным *топосом* после того, как она осталась в прошлом. Тело несет отпечаток не только состояний человеческой души (как *топос души*), но и пережитых телесных состояний (физической активности, болезней, активного роста, увлечений, привычек, беременности и т.д.). Итак, тело – топос индивидуального нарратива. В некотором смысле оно может быть и «воплощенным перспективным нарративом»: по состоянию тела человека можно строить предположения о том, каким будет его будущее. Конкретное человеческое тело является также своего рода «топософским инструментом», «картой» (карта – топософский инструмент) произошедших с человеком событий – как событий его психики, так и событий физических. В.А. Подорога: «Субъективность, или то, что мы иногда называем суверенностью человеческой личности, появляется из множества следов, оставленных на человеческих телах»[3].

Говоря о хронософии тела, заметим, что само тело не только несет на себе отпечаток индивидуального прошлого и дает возможность для предположений о будущем человека, но и является «физической точкой» между индивидуальным прошлым и индивидуальным будущим. Тело как «во-

[1] Некрасова Н.А., Горяинов А.А. Феномен человеческой телесности // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 22

[2] Некрасова Н.А., Горяинов А.А. Феномен человеческой телесности // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 22

[3] Подорога В.А. Феноменология тела. – М.: Ad Marginem, 1995. – С.24

площенное время» дает возможность судить о пройденном и предстоящем, а также дает возможность изменить предстоящее путем физического воздействия на тело.

Тело как артефакт, и в то же время – как живая плоть и вместилище души, является феноменом на стыке «воли» (природное) и «представления» (социальное) по Шопенгауэру[1]. Э.Фромм[2] предлагает человеку сделать выбор между «иметь» и «быть»; тело не позволяет делать такой выбор, являясь топосом, «местом» между «иметь» и «быть»: одновременно тем, чем мы *обладаем*, и тем, чем мы *являемся*.

Тело – «топософский инструмент» *проведения границ*. Тело – физическое ограничение души, фактор, ограничивающий порывы души, «орудие выбора» (А.Бергсон): душа хочет многого, но тело вынуждает ее выбирать: «основной функцией тела, всегда направленного к действию, является ограничение, в целях действия, жизни живого духа. По отношению к представлениям оно – орудие выбора, и только выбора»[3].

Также тело как топос, как «материальный носитель» души, является, по мнению В.Франкла, «условием развития человеческой духовности», где физическое обуславливает психическое и, в свою очередь, духовное: «Хорошо функционирующий психофизический организм является условием развития человеческой духовности. Важно лишь не забывать, что психическое, как бы ни обуславливало такую духовность, не может на что-либо воздействовать, не может породить эту духовность»[4]. Тело – необходимое материальное условие осуществления любого психического или духовного акта.

Тело как топос имеет и внешний аспект: осмысливая собственную телесность, человек соотносит себя с другими людьми, животными, другими объектами материального мира, осознает свое *место* в мире физическом, природном и социальном. Также тело дает человеку знания о *пространственных* и *временных*, а также *природных* границах его собственной реальности. Тут может идти речь о возможностях пространственного перемещения, об ограниченности времени, отведенного на то или иное дело или пребывание в том или ином *месте*, об ограниченности земной жизни вообще. Говоря о природных границах, которые выстраивает человеческое тело, мы имеем в виду природную сторону его существования: законы рождения, развития, болезней, старения и умирания (которые преодолеваются, отчасти, современными наукой и технологией, что требует, безусловно, отдельного осмысления в контексте тела как топоса и топософии тела); а также природные потребности, не только предшествующие актуализации потребностей более высокого уровня, но и ограничивающие, естественным образом, «душевные порывы» человека, вносящие естественные коррективы в его планы. Недаром И.Кант говорил о том, что человек тем более свободен, чем более преодолел природную ограниченность своего существования, выбрал следовать не «природным порывам», а «осознанной необходимости» своей социальной жизни. Недаром немецкие романтики видели нравственную задачу человека в преодолении «природных закономерностей» социальной жизни и развитии культуры.

Н.А. Некрасова, А.А. Горяинов: «Тело – материальная основа человеческой природы, биофизическая реальность, которая связана с природой, подчиняясь её законам. Специфическими особенностями этой физической реальности являются: во-первых, её пространственная ограниченность, во-вторых, циклическое развёртывание биологической программы её существования в физическом времени (складывается из этапов зачатия, эмбриогенеза, рождения, физического и психического созревания, старения и естественного умирания) и в-третьих, полная зависимость от требований естественной необходимости. Но физическая ограниченность тела человека не совпадает с ощущением и пониманием своего тела. Рассматривая своё физическое тело в качестве ядра, человек воспринимает себя как телесное существо больше, чем реально занимает его тело. Кроме того, временное его измерение соткано из разных времён, которые, переплетаясь, нарушают его обычную линейную последовательность, так как одновременно в жизненном пространстве человек может существовать прошлое, настоящее и будущее телесности человека. Помимо этого, в телесное пространство человека входят явления сознания»[5]. Мы приводим этот отрывок для того, чтобы обратить внимание на *дуальность телесного топоса человека (в контексте границ):* восприятие человеком собственного тела, его границ и возможностей может отличаться (и, вероятно, отличается, в ту или иную сторону) от объективной «физической» реальности. *Дуальность телесного топоса* подчеркивается в приведенном отрывке и тем, что телесное пространство человека включает в себя «явления сознания», связанные, в частности, со временем: например, воспоминания о том, каким было тело, или мысленная визуализация желаемого тела. Последний аспект, очевидно, тесно связан с *хронософией* телесности.

Осмысливая топосы человеческой телесности, можем сказать, что человеческое тело существует в пространстве и времени, объективно и субъективно, природно и социально, соматически и психически, внутри и снаружи, ограниченно и безгранично, чувственно и осмысленно, в природе и в

[1] Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – Минск: Харвест, 2011. – 848 с.
[2] Фромм Э. Иметь или быть. – М.: 000 "Фирма "Издательство АСТ", 2000. – 448 с.
[3] Бергсон А. Собр. соч. в 4–х тт. – Т.1. – М., 1992. – С.273
[4] Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С.103
[5] Некрасова Н.А., Горяинов А.А. Феномен человеческой телесности // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 22

культуре (этот ряд можно продолжить). Человеческое тело является артефактом, – иными словами, имеет свойство артефактности, являясь «произведением искусства жить». Человеческое тело является также «картой событий», воплощенным нарративом личной истории. Человеческое тело находится в фокусе самовосприятия и восприятия его другими людьми.

В эру метамодерна и зарождающегося трансгуманизма топосы человеческой телесности переосмысливаются: нередко природное неразрывно связывается с социальным, а то, что казалось ограниченным (в пространстве или во времени) оказывается почти безграничным: раздвигаются пространственные границы человеческого тела (виртуальность, дополненная реальность) и жизни (неограниченные возможности перемещения в пространстве), растет продолжительность жизни (тем самым преодолевается временная ограниченность нашего пребывания на земле). Но, несмотря на свою многоаспектность, на непрерывное расширение границ, человеческое тело остается целостным: не холистически (как в естественном состоянии, детстве человека и человечества), а интегративно (через осознанное объединение человеком различных аспектов своего существования). Все эти темы, безусловно, требуют дальнейшего изучения в контексте топософии человеческого тела.

Литература.

1. Бергсон А. Собр. соч. в 4–х тт. – Т.1. – М., 1992. – 319 с.
2. Некрасова Н.А., Горяинов А.А. Феномен человеческой телесности // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1 – С. 21-23
3. Подорога В.А. Феноменология тела. – М.: Ad Marginem, 1995. – 341 с.
4. Российское трансгуманистическое движение. – [Электронный документ]. – Режим доступа: http://transhumanism-russia.ru/
5. Соколовский С.В. Тела и технологии сквозь призму техноантропологии // Антропологический форум. – 2018. – № 38. – С. 99-121
6. Соколовский С.В. Человек 2.0 // Сибирские исторические исследования. – 2018. – № 3. – С. 65-78
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Фромм Э. Иметь или быть. – М.: 000 "Фирма "Издательство АСТ", 2000. – 448 с.
9. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – Минск: Харвест, 2011. – 848 с.
10. Dickie George. Defining Art // American Philosophical Quartely. Vol. 6. № 3 (July, 1969). – pp. 253-256

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТОПОСА ПРОЕКТА

Полуэктов Денис Андреевич
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Современный человек чувствует себя потерянным в суете жизни. Сложность мира, злободневность проблем и количество обязательств нарастает в геометрической прогрессии. Несмотря на то, что технологии все больше упрощают жизнь, – жизнь легче не становится. Перед человеком встает выбор: отдаться течению жизнь или же взять ход личной истории в собственные руки.

Современный человек все чаще задается экзистенциальным вопросом о своем топосе (месте) в жизни, в рабочем коллективе, в семье и ищет пути реализации личных или же бытовых проектов и проектов, связанных с бизнесом или работой – и не находит ответа. Отсутствие ясности и ощущения контроля над жизнью не дает жить радостно, продуктивно, счастливо. Непонимание особенностей, – как различий, так и общностей проектов из разных контекстов, и, как следствие, и требуемых действий, – лишает способности воплощать задуманное.

Однако, время требует решения как глобальных, так и повседневных задач. Для того, чтобы умело управлять собственными проектами в совершенно разных масштабах и контекстах, требуется не только новый взгляд на сущность современной эпохи, но новые системные инструменты проектирования своего будущего.

П.М.Пискарёв [3] пишет о широком понимании термина «топос», рассматривая его как теорию о пространстве в целом, а не только о риторическом «месте». В данном случае топос (пространство) становится универсальным определением местоположения чего-либо, которое можно отнести как к внутреннему, так и внешнему пространству человека, как прошлому, так и будущему, как к области планирования, так и области фантазий.

П.М.Пискарёв [3] говорит о том, что психика – топос, который воплощен в образе «пространства психики», а тело – топос человеческой души. Такой взгляд на топос дает возможность для развития топософии – философии пространства, философии места, теории места в широком смысле.

Таким образом, термин «топос» приобретает более широкое значение, значение поля смыслов, смыслового поля или контекста (быт, проектная деятельность, общение).

Мы видим потенциал в дальнейшем развитии инструментария работы с построением топоса смыслов (психики, проекта, мира в целом) как индивидуумов, так и групп людей – составление карты (набор смыслов проекта, их связи и взаимодействия).

Согласно одной из трактовок Аристотеля [1], термин «топос» обозначает пространственную структуру. Также Аристотель употребляет слово «топос» для определения конкретной «области» в разуме человека, где происходит поиск доказательств [1, с.481].

Вот, что пишет Л.Г.Васильев б этом: «Топос изначально понимался не только как место, откуда можно брать аргументы, но и как то, как именно их строить» [2].

П.М.Пискарёв в своей статье делает такой вывод: «Итак – топос – «место, откуда можно брать аргументы» и, в то же время, – «способ выстраивания аргументов»; «универсальные понятия» и «формы построения аргументов». Это понимание топоса перекликается с нашим пониманием карты как топософского инструмента: топос помогает, образно говоря, «найти точку на карте поиска аргумента». Кроме того, «архитектурный» контекст топоса также предполагает «взаимодействие с картой»: построение устойчивой аргументации связано с тем, на какой «почве», в какой «точке местности» мы начнем строить «здание» аргументации» [3].

Далее, говоря о топосе смыслов, мы прежде всего, говорим о построении пространственной структуры (психики, состояния проекта, мира в целом) как индивидуумов, так и групп людей, состоящей из набора смыслов проекта (образов, ключевых слов, глаголов), их связей и взаимодействия, что и являет собой то самое ««здание аргументации»». По сути, речь идет о создании карты мыслительных (ментальных) процессов, значение которой в том, чтобы увидеть актуальное состояние (текущую фазу) в реализации проекта, определиться с набором ресурсов, найти их и устранить помехи на пути к цели, а затем достичь реализации – построить идеальное «здание», которое в полной мере соответствует задуманному проекту.

Говоря об актуальности темы, отметим следующее: чтобы уверенно оперировать топосом различных проектов, нужно понимать устройство психики современного человека и саму эпоху, в которой мы живем, как систему из двух взаимодействующих топосов – внешнего и внутреннего мира человека.

Открыта научная дискуссия о сущности эпохи, в которой находится современный человек, а также о самой сути человека. П.М.Пискарёв [5, 7] называет эту эпоху «метамодерном», а человека новой эпохи – «человеком метамодерна» или же «Homo Beatus».

П.М.Пискарёв [5, 7] пишет, что наступила эпоха «человека счастливого», период личности, для которой приоритетными становятся самоактуализация и самореализация, а также конструирование собственного мира. Задачи человека нового времени состоят в умелой ориентации в своем внутреннем и во внешнем мирах, подстройке под изменчивый мир и создании собственных топосов (карт) мира, выстраивании ценностных ориентиров и собственных норм поведения в социуме. Что дает, с одной стороны, высокий уровень свободы «человеку метамодерна», и при этом – накладывает больше ответственности и предъявляет еще большие требования, чем это было в прошлых эпохах. «Homo Beatus», который сам отвечает за свое будущее, нуждается в картах нового мира и инструментах управления собственной реальностью.

В статье «Парадигмальный анализ – как системный взгляд на историю, вызванный необходимостью теоретического обоснования будущего» П.М.Пискарёв [6] рассматривает сущность эпох, предшествующих «метамодерну», а именно «премодерн», «модерн» и «постмодерн», а также саму эпоху «метамодерн». Таким образом, охватывая 4 этапа, рассматривая мир через призму 4 квадрантов, где первый – это премодерн (как исторический период) или детство (как период развития личности), второй - это модерн или юность (подросток), третий – это постмодерн или взрослость (взрослый), четвёртый – это метамодерн или зрелость (старик), а также другие схемы из 4 квадрантов.

П.М.Пискарёв [4] в статье «К методологии исследования метамодерна: метод квадрантов, холизм, интегративность, системный подход, принцип системности, общая теория систем» пишет о предпосылках появления теории «Парадигмального анализа» и поясняет как работать с различными схемами из 4 квадрантов.

Метод «квадрантов метамодерна» лег в основу нашего исследования психологических особенностей снятия ограничений при реализации проектов, в котором участники отвечают на ряд вопросов (тест метамодерна) и проводят серию расстановок смыслов (ключевых слов проекта), составляют свои пространственные структуры смыслов на основе системы «квадрантов метамодерна», получают свои инсайты (ответы, мотивацию) и разрешают противоречия, которые раньше блокировали их продвижение по реализации проекта. Мы используем наши собственные инструменты – опросник и систему интерпретации результатов.

Анализ литературы на тему, которой посвящен наша статья, а также качественных результатов, которые уже получены в процессе исследования, позволяет говорить о высокой эффективности инструмента и большом потенциале для продолжения работы.

Цель нашего дальнейшего исследования состоит в том, чтобы создать методологию построения глобального топоса смыслов проектов (пространственной структуры) с опорой на «квадранты метамодерна» и определения локальной точки (локального топоса), которая требует минимального приложения сил для максимально позитивной реализации проекта и конкретный алгоритм действий в той или иной схеме пространственной структуры смыслов.

Резюмируя все вышесказанное, мы видим возможность алгоритмизировать процесс творчества человека в различных контекстах деятельности и создать в будущем универсальную методологию реализации творческих проектов.

Литература.

1. Аристотель. Топика // Сочинения. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1978, т. 2. – С. 347–533
2. Васильев Л.Г. Риторика, логика, рационализм, эмпиризм // Оптимизация преподавания лингвистики и иностранного языка в вузе: теория и практика. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2010. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://koapiya.do.am/publ/ritorika_logika_racionalizm_ehmpirizm/1-1-0-19
3. Пискарёв П.М. За пределами риторики: топос и топософия – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www. piskarev. ru/toposofiya
4. Пискарёв П.М. К методологии исследования метамодерна: метод квадрантов, холизм, интегративность, системный подход, принцип системности, общая теория систем – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.metamodern.ru/k-metodologii-issledovaniya
5. Пискарев П.М. Метамодерн: к постановке проблемы // Актуальные проблемы психологического знания. – №1 (50). – январь-март 2019. – С. 5-18
6. Пискарев П.М. Парадигмальный анализ – как системный взгляд на историю, вызванный необходимостью теоретического обоснования будущего // Методология современной психологии. Вып. 9 /Сб. под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. – М-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2019 – С. 259-269
7. Пискарёв П.М. Homo beatus– человек метамодерна // Власть и общество: эл.научный журнал. – 2019 – №8(8). – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://jhistory.ru/archive/8/174

ТОПОС ЧЕЛОВЕКА В РОДОВОЙ СИСТЕМЕ (В КОНТЕКСТЕ АРТ-ТЕРАПИИ ДЕСТРУКТИВНЫХ ЭМОЦИЙ)

Прокофьева Наталья Сергеевна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Актуальность выбранной темы подчеркивается ее насущностью для практикующих психотерапевтов и других специалистов помогающих профессий, а также их клиентов, на фоне ее недостаточной разработанности в рамках научного подхода. Как правило, речь о месте человека в родовой системе ведется за пределами академического дискурса, а помогающие практики действуют “по наитию”, не имея научной опоры в виде разработанной теории работы с родовыми системами.

Отчасти проблема топоса человека в родовой системе разработана такими авторами, как: Докучаев В. В., Докучаева Л. Н. Основы родологии. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014.; [1] [2] [3] В русскоязычной научной периодике тема представлена слабо. [4] [5] [6] [7]

Отдельно хочется отметить книгу Надежды Марковой “О чем молчат предки”, где автор говорит о законах и психологии рода с опорой на концепцию Б.Хеллингера [8] Наша задача - ввести эту проблему в академический дискурс и рассмотреть с точки зрения топоса родовой системы как места человека в родовой системе.

Мы также хотим ввести термин “деструктивные эмоции”, принятый среди помогающих практиков, в научную среду. В рамках академического дискурса термин “деструктивные эмоции” практически не встречается. Широко распространен термин “состояние аффекта”, который никак не отражает важное для помогающих практиков деление эмоций на “конструктивные эмоции” и “деструктивные эмоции”. Так, агрессия, часто рассматриваемая как “состояние аффекта”, может быть конструктивной и деструктивной; как конструктивная эмоция, агрессия дает человеку энергию для движения к цели. Будучи отнесенной к массиву “состояний аффекта”, агрессия и ее конструктивные действия оказываются за рамками научного обсуждения.

Мы выделяем такие черты конструктивных и деструктивных эмоций [9]:

- Конструктивные эмоции помогают справляться с ситуацией и достигать целей, а деструктивные мешают.

• Конструктивные эмоции помогают строить продуктивные и гармоничные отношения с людьми, деструктивные же мешают.

• Конструктивные эмоции сохраняют способность человека трезво мыслить, деструктивные “затуманивают мозги”.

Основные деструктивные эмоции, с которыми приходится работать помогающему практику, – страх, обида, вина, ревность/зависть, агрессия, сомнения.

Работа арт-терапевта с деструктивными эмоциями клиента, как правило, сосредоточена на решении конкретных вопросов и задач, связанных с актуальными процессам жизни клиента и его близких. Это действительно может помочь в краткосрочной перспективе, быстро решить задачу, поставленную перед психотерапевтом, купировать негативные, деструктивные эмоции клиента, однако в долгосрочной перспективе такой подход может показать свою несостоятельность и недолговечность, и, в конечном счете, не решить, а временно погасить проблему, корни которой уходят в динамики семейной системы клиента.

Мы предлагаем рассмотреть родовую систему как целостный феномен, где арт-терапия становится не методом работы с конкретным человеком и его жизненными событиями, а также связанными с ними деструктивными эмоциями, а методом гармонизации его родовой системой в целом. Мы склонны рассматривать деструктивные эмоции как берущие начало за пределами жизненных ситуаций клиента, в родовых динамиках его семейной системы.

Еще З.Фрейд утверждал, что взаимоотношения с родителями в детском возрасте оказывают непосредственное влияние на наше психологическое развитие в целом и могут стать причиной возникновения неврозов и душевного смятения. Практические же наблюдения Берта Хеллингера показали, что на психологическое и физическое состояние человека влияет вся его родовая система в целом. Бессознательно, не осознавая эти процессы, он живет под влиянием судеб своих предков. Решает не свои задачи, живет не свою жизнь и занимает не свое место (топос) в родовой системе, находясь под влиянием родового транса. Таким образом, человек и его жизнь не может рассматриваться отдельно от своей родовой системы. Думается, что здесь имеет место принцип холизма (от др.-греч. «холон» - «целый, цельный»), сформулированный в свое время Аристотелем, согласно которому «целое всегда есть нечто большее, чем простая сумма его частей». Мы применяем метод холизма к семейной системе, учитывая холистические эффекты рода.

Это утверждение пересекается с теорией поля Курта Левина, которая рассматривает личность "как сложное энергетическое поле, мотивируемое психологическими силами и ведущее себя избирательно и креативно» [10].

С этой точки зрения, семейную (родовую) систему можно рассматривать также как энергетическое поле, в котором обитает конкретный человек, сам того не осознавая. Это особое состояние “бессознательного”, “неосознанного обитания в поле родовой системы” мы назовем “родовым трансом”. В таком “родовом трансе” человек ведет себя неадекватно актуальной ситуации, неосознанно вызывая к жизни эмоции, относящиеся не к текущим событиям и конкретным их участникам, а к далекому прошлому. Находясь в “родовом трансе”, человек – актор родовых динамик в большей степени, чем участник текущих событий.

Говоря об осознании своего места в родовой системе, мы рассуждаем, исходя из актуализации проактивной позиции клиента, где в его интересах решить вопрос диалектики свободы и ответственности, свободного выбора судьбы и предрешенности (фатализма) в пользу свободы и свободного выбора себя и своего жизненного пути.

Каждый человек хочет управлять своей жизнью, быть свободным в своем выборе и желаниях. Жизненный путь и жизненные цели тесно связаны с эмоциональным состоянием, мыслями и чувствами человека, его телесными реакциями. Становится очевидной необходимость работы с мыслями, чувствами, телом, отслеживания эмоциональных и телесных реакций, мыслей и чувств. Свобода — это, в первую очередь, ответственность, и если вдруг человек получит возможность управлять своей жизнью самостоятельно, получится, образно говоря, как будто с самолета в воздухе вдруг сняли автопилот. И если пилот сам не может управлять самолетом, то ничем хорошим это не закончится. Именно поэтому в нашей жизни и существует такой автопилот, который в повседневном дискурсе называется судьбой, а в обиходе семейных системных психотерапевтов - родовым сценарием. И снимать его надо постепенно, шаг за шагом, научая клиента управлению, понимая механизмы, законы, которые действуют в «воздухе», причинно-следственные связи.

Немецкий философ, богослов и психотерапевт, Берт Хеллинегр в начале 1980-ых годов стал формировать свой «научный подход», который впоследствии назвал «системные семейные расстановки».

Для своего нового метода Хеллингер перенял и модифицировал некоторые элементы психодрамы, первоначально разработанные Якобом Морено, а также элементы семейной скульптуры Вирджинии Сатир [11].

Понятие «родология» было введено российскими учеными Докучаевым В.В. и Докучаевой Л.Н. в 2005 году. Родология позиционирует себя как междисциплинарная область знаний, предметом ис-

следования которой являются законы развития Рода, наследственные и средовые детерминанты в вариативности родовых программ [12].

С точки зрения темы нашей работы, необходимо, прежде всего, выявить родовые свойства эмоциональных процессов, в своей исходной основе объединяющих эмоции, интеллект и регуляционно-волевые акты в общее "семейство" процессов психических [13].

Эмоциональность (особый класс субъективных психологических состояний), заложен в нас от природы. Любые проявления нашей психологической активности сопровождаются эмоциональными переживаниями – настроениями, чувствами, аффектами, страстями и стрессами, и уметь этим всем управлять – задача относительно мо- лодой в психологии области: эмоционального интеллекта. Понятие «Эмоциональный интеллект» (Emotional Intelligence или EQ, ЭИ) — способность человека понимать эмоции не только других людей, но и свои собственные — появилось в конце XX века в академической психологической зарубежной литературе. Говоря об этом явлении, как устоявшемся психологическом понятии, можно отметить, что ЭИ включает способности человека к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими [14].

Рассуждая о психоэмоциональной сфере человека с точки зрения родовой системы, мы опираемся на феномен идеаторности.

"Термин «идеаторность» был введен в философию К. Мегрелидзе в его книге "Основные проблемы социологии мышления». Он необходим для четкого различения сознания человека от психики животного. Идеаторность, строго говоря, суть способность сознания творить и воспроизводить идеи. Прежде всего сознание вырабатывает осмысленный план поведения человека в мире и обществе. Ориентация животного зависит от наличной среды, основана на инстинкте. В этом случае сознание не помогало бы, а мешало поведению животных [15]".

Одна из важнейших особенностей эмоций — их идеаторный характер, то есть способность проявляться по отношению к ситуациям и событиям, которые реально в данный момент могут и не происходить, и существуют только в виде мыслеформы, идеи о ранее пережитых, ожидаемых или воображаемых ситуациях.

Нежелательная информация, способная вызывать у человека сильные эмоции, может просто игнорироваться или не восприниматься, может, будучи воспринятой, забываться и может, в случае допуска в систему запоминания, интерпретироваться удобным для индивида образом. Психологическая защита является последовательным искажением когнитивной и аффективной составляющих образа реальной чрезвычайной ситуации. В качестве ее цели выступает ослабление эмоционального напряжения, угрожающего индивиду в случае адекватного отражения реальной ситуации [16].

Другая важная (в контексте работы с родовой системой) особенность эмоций состоит в их способности к обобщению и коммуникации; поэтому эмоциональный опыт человека гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний: он формируется также в результате эмоциональных сопереживаний, возникающих в общении с другими людьми, и в частности передаваемых средствами искусства [17].

Работая с клиентом, помогающий практик также должен учитывать так называемый “принцип резонанса”. Резонанс — это основной способ передачи эмоций от человека к человеку, подобно физическому явлению: человек находится в облаке неосознаваемой эмоции и, контактируя с другим человеком, пробуждает те же эмоции в нем. В контексте нашей темы, можно говорить о “родовом резонансе”: эмоции передаются от предков к потомкам, подобно тому, как они передаются от человека к человеку в реальном времени. Поэтому можно говорить об “эмоциях рода”, об “эмоциях, доминирующих в роду”. Наиболее заметными и разрушающими в этом аспекте являются, безусловно, деструктивные эмоции.

Контейнирование деструктивных эмоций (внутренняя способность выдерживать сильные эмоции — свои и чужие) является одной из причин психосоматики. Психосоматика (греч. *psyche* – душа, *soma* – тело) – направление в медицине и психологии, занимающееся изучением влияния психологических (преимущественно психогенных) факторов на возникновение и последующую динамику соматических заболеваний. Согласно основному постулату этой науки, в основе психосоматического заболевания лежит реакция на эмоциональное переживание, сопровождающаяся функциональными изменениями и патологическими нарушениями в органах. Соответствующая предрасположенность может влиять на выбор поражаемого органа или системы. Любое психосоматическое заболевание является свойством человеческого организма как системы [18].

Еще Цицерон выдвигал идею о том, что «физическое здоровье может находиться под влиянием эмоциональных проявлений». Это особенно важно с точки зрения теории родовой системы, т.к. речь может идти о наследственно передаваемых проблемах со здоровьем.

Чтобы психика могла выдержать непереносимые эмоции, у человека срабатывает механизм диссоциации.

Термин «диссоциация» был введен в конце XIX века французским психологом и врачом П. Жане, который заметил, что комплекс идей может отщепляться от основной личности и существовать независимо и вне сознания.

Диссоциация может определяться как «... нарушение и/или разрыв нормальной интеграции сознания, памяти, идентичности, эмоций, восприятия, репрезентации тела, моторного контроля и поведения» [19].

Диссоциация, как психологический защитный механизм, позволяет человеку, испытавшему невыносимую боль, участвовать во внешней жизни, но за счет больших внутренних затрат. Внешнее травматическое событие прекращается, и связанные с ним потрясения могут быть забыты, однако во внутреннем мире субъекта остаются образы, связанные с этим событием, которые группируются "вокруг" интенсивного аффекта, сопровождавшего переживание этого события, формируя своего рода кластер, названный Юнгом “чувственно окрашенный комплекс” [20].

В результате процесса диссоциации, человек вдруг начинает воспринимать происходящее с ним так, будто оно происходило не с ним, а с кем-то посторонним. Те, кто однажды испытал на себе этот механизм, описывали его словами «у меня не было никаких переживаний», «как будто смотрел на себя со стороны», «я ничего в этот момент не ощущал».

В норме «диссоциация является механизмом регуляции психической деятельности, действующим и в обыденных условиях, и в экстремальных, потенциально психотравмирующих ситуациях. Примером проявления регулятивной функции диссоциации в обыденной ситуации является разведение по нескольким "руслам" потоков входящей информации в ситуации, когда водитель, управляя автомобилем, одновременно реагирует на сложную ситуацию на дороге, слушает при этом радио или разговаривая с пассажиром. Диссоциация также играет важную роль и при актуализация навыков, автоматизмов, составляющих сложную трудовую деятельность» [20]. Хотя функция диссоциации сама по себе является защитной, такое убегание в голову от эмоций, чтобы их не слышать и не чувствовать, входит в привычку и не отслеживается сознанием человека. И до тех пор, пока человек не осознает данный механизм и не начнет вычищать постепенно, все что он внутри в себе носит, он живет как бы на автопилоте, не осознавая до конца причины своих действий и решений.

В контексте нашей работы, уместно рассматривать также и понятие «диссоциация рода» в целом. Родовая система “не хочет помнить” о травмирующих событиях, людях, вытесняя и не принимая их, диссоциирует от непереносимых эмоций (подобно тому, как это делает отдельный человек). Вытесненные родом негативные переживания остаются напряжениями в родовой структуре, как бы “в теле” всей родовой системы, и имеют тенденцию проявляться в потомках в качестве физических и психо-эмоциональных деструкций.

Таким образом, в работе арт-терапевта идет речь о двух уровнях диссоциации - *“индивидуальной диссоциации” и “родовой диссоциации”*, каждый из которых необходимо учитывать при работе с клиентом.

Необходимость (как для помогающего практика, так и для его клиента) работы с деструктивными эмоциями объясняется также тем, что кроме гармонизации всей родовой структуры в целом, за каждой удерживаемой деструктивной эмоцией кроется огромное количество энергии. Эта энергия будет необходима клиенту в его жизни. Так, после продуктивной работы с деструктивными эмоциями человек получает доступ к новым ресурсам энергии, до тех пор закрытым для него. Эти дополнительные энергетические ресурсы он может направить в русло своих актуальных жизненных и творческих задач.

Актуальность работы с деструктивными эмоциональными состояниями.

В процессе работы терапевта с клиентом, использования как арт-терапевтических техник, так и метода Нейрографики, у клиента активно задействуется правое (“творческое”) полушарие мозга, происходит гармонизация обоих полушарий мозга и межполушарное взаимодействие.

Маргарет Наумбург (Margaret Naumburg), американский педагог и психотерапевт, основатель арт-терапии как психотерапевтического метода, утверждала, что чувства и мысли человека возникают на подсознательном уровне. А художественные образы могут отражать сны, потаенные желания, страхи, нерешенные конфликты или утраченные воспоминания. При помощи визуальных форм человек может спроектировать свои внутренние переживания вовне [21].

Это не только позволяет клиенту свободно выразить в социально-приемлемой форме свои деструктивные эмоции, но и дает ему ощущение контроля над своим психо-эмоциональным состоянием и возможности его изменить. А через “разрешение себе” прожить негативную эмоцию снимается напряжение, высвобождается энергия, “заблокированная” в теле. И если человек способен осознать, что это за эмоция, выстроить причинно-следственные связи, то эффект оказывается глубоким и, как правило, необратимым

Однако нередко, как показывает наша практика арт-терапии деструктивных эмоций, клиенту очень трудно остаться, закрепиться и утвердиться в новом расширенном состоянии сознания. Человеку в этом мешают его привычки, пристрастия (действия, эмоциональные состояния и мысли), в которых он жил долгие годы. Также человека будет особенно активно возвращать в привычное ему состояние его ближайшее окружение (родственники, друзья, коллеги), у которых бессознательно сформирован образ нашего клиента, его место (топос) в родовой системе и в социальных структурах настоящего времени, и перемены, явно произошедшие с ним, будут бессознательно восприниматься ими как неудобства, как будто общение с человеком стало вдруг для них не таким приятным, не таким

привычным. И всеми действиями, всем своим поведением, с помощью манипуляций, вызывания чувства вины, они будут возвращать нашего клиента в прежнее русло, на “его прежнее место”. Без понимания данных механизмов удержаться в новом состоянии клиенту крайне сложно.

Кроме того, переход на новый уровень осознания может сопровождаться - и, как показывает практика, очень часто сопровождается - телесными проявлениями, физическим недомоганием, сильными перепадами в эмоциональном фоне (например, может сильно подняться уровень агрессии или, наоборот, возникнуть уныние, слабость и разочарование). Клиенту важно понимать, как правильно (экологично, конструктивно) вести себя в этом новом, непривычном состоянии. Без этого понимания у клиента возможен “откат” к предыдущему состоянию и даже регресс. Это связано с инерционностью психики, которая стремится вернуться в “привычное состояние”, а также с рассеянностью внимания современного человека, с необходимостью прикладывать волевые усилия для закрепления нового состояния, укоренения в новых моделях поведения и новых непривычных реакциях. Нужно преодолевать постоянно бессознательное сопротивление вернуться обратно в предыдущее психоэмоциональное состояние, где человеку, хоть и дискомфортно, но очень понятно и поэтому безопасно. И до тех пор, пока не выработается психическая и телесная привычка реагировать на события новым образом, удерживаться в достигнутом состоянии нужно волевыми усилиями.

Описанный процесс должен быть абсолютно осознанным. В первую очередь, это практика внимания клиента.

В заключение подчеркнем, что метод арт-терапии (и, в частности, Нейрографика), с помощью своего четко сформированного алгоритма (своей проективности, метафоричности, способности пробудить в человеке неосознаваемые эмоции) вводит человека в состояние потока, активизации правого полушария и гармонизации полушарий мозга, выстраивая новый нейронный комплекс на тему, волнующую клиента, и тем самым выводит человека на новый уровень осознания, более “высоковибрационный” эмоциональный фон; по ходу рисования клиент прорабатывает телесные, эмоциональные и ментальные блоки и ограничения. В процессе арт-терапии человек получает возможность пронаблюдать вытесненные (на уровне личностном или родовом) деструктивные эмоции, последствия индивидуальной и родовой диссоциации, “взглянуть со стороны” на индивидуальную и родовую деструкцию, перенести ее из сферы вытесненного в сферу осознаваемого, и работать с ней.

После рисования клиент отмечает новые внутренние и телесные состояния; новые мысли и идеи на заданную тему могут приходить в качестве инсайтов, озарений и видения решений своей задачи. У человека появляется ресурс решить свой вопрос, он, образно говоря, “выходит из туннельного зрения”.

Нередко актуализируются невыраженные, до этого момента вытесненные, неосознанные чувства и эмоции клиента. Для него они становятся более проявленными, понятными, он может их для себя идентифицировать (например: «я чувствую внутри себя страх», или «сколько во мне зависти, я и не знала» и т.д. Это всегда очень важный момент в работе. Так как через осознание и осознанное освобождение от данных деструктивных состояний, клиент осознанно меняет прежние паттерны поведения и получает положительные и долговременные для себя результаты.

Литература.

1. Синельников В.В., Докучаев В.В., Докучаева Л.Н. Наследие предков. Обретение силы рода. - Москва: Центрполиграф, 2012. – 249 с.
2. Hoffman L. «Enmeshment» and the too richly cross-jomed system // In: Family Process, 1975. – p. 457-468;
3. Prigogine, I., Stenger, I. Dialog mit der Natur // Munchen: Piper, 1981. – 314 p.
4. Трофимова М.В. Семья и семейные отношения в психологии и психотерапии с позиции системного подхода // Труды Братского государственного университета, серия: Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири. – 2013. – Т.1. – С. 44-50.
5. Докучаева Л.Н. Влияние межпоколенных связей и ресурсов родовой системы на самочувствие потомков в условиях пандемии COVID 19. - Москва, Антология российской психотерапии и психологии, Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2020. – С. 228-229.
6. Локтева Т. Подход Б. Хеллингера при разрешении психологических проблем // Формирование экономики знаний в России: ВУЗы, предприятия и институты. - 2015. - С. 111-114.
7. Шелехов И.Л., Белозёрова Г.В. Визуализация семейной системы: метод Б. Хеллингера в контексте научной парадигмы // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. – 2017. – № 1 (11). – С. 86-103.
8. Н. Д. Маркова. О чем молчат предки. - Санкт-Петербург.: ИГ «Весь», 2014. – 150 с.
9. Костицына Е.А. Деструктивные эмоции - где грань? – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.b17.ru/article/destruktivnye-emocii/):
10. Левин К. Топология и теория поля // Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. - С. 122.
11. Либермайстер С. Корни любви. Семейные расстановки - от зависимости к свободе. - СПб, Весь, 2008.

12. Докучаев В.В., Докучаева Л.Н. О Родологии. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://www.rodolog.ru/o-rodologii
13. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. - М.: Смысл, 1998 – 685 с.
14. Шнайдер М.И., Одишарова О. Эмоциональный интеллект. Понятие и история развития // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке. - 2017. - С. 187-189.
15. Мегрелидзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления. - Тбилиси: Мецниереба, 1973. – 441 с.
16. Романова Е.С., Гребенников Л.В. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996. С. 29-30.
17. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер .М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с
18. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. – М.: Эксмо, 2009. – 1024 с.
19. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. - 992 p.
20. Агарков В. А. Диссоциация как механизм психологической защиты в контексте последствий психологической травмы: Дис. канд. психол. наук. – М.: Ин-т психологии РАН, 2002. – 201 с.
21. Титова А. Арт-терапия или исцеление творчеством. – [Электронный источник]. – Режим доступа: http://www.mindlabyrinth.ru/health/art_ter/

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Рамазонов Ж.Ж.
(г.Бухара, Узбекистан)

Проблема психических состояний человека интересовала ученых еще с времен глубокой древности. Первые попытки изучения психических состояний мы находим в трудах древнегреческих философов.

В Древней Греции одну из первых попыток трактовки исследуемого феномена предпринял Гераклит, который отмечал постоянство, устойчивость этого психического явления. Однако в то же время он подчеркивал динамичность, процессуальный характер психического состояния и полагал, что «состояния души» могут переходить из одного качества в другое.

На патологических состояниях психики сосредоточил свое внимание Гиппократ. Он полагал, что патологический процесс, в том числе и патологическое состояние психики, — это защитная реакция, которая имеет целью восстановление, возврат ее к прежнему, нормальному состоянию и к восстановлению организмом утраченного равновесия. Особенность такого процесса во многом определяет специфику психического состояния.

Впервые философски четкое определение понятия «состояние» мы находим в трудах Аристотеля. Аристотель считал, что психические состояния — это особые состояния души, характеризующиеся самостоятельностью и связью как между собой, так и с характеристиками телесного субстрата.

В работе «О душе» Аристотель подчеркивает, что состояния души неотделимы от природной материи живых существ, как неотделимы от тела отвага и страх. Состояния души невозможно исследовать отвлеченно от тела. Именно поэтому психические явления Аристотель относит к предмету науки о природе: «...изучение всей души или такого рода состояний ее есть дело рассуждающего о природе».

Однако отдавая приоритетное право в изучении душевных состояний дисциплинам естественнонаучного цикла, великий философ одновременно с этим говорит о возможности и второго, не менее обоснованного, но иного подхода к данному явлению. «Рассуждающий о природе, - пишет Аристотель, - и диалектик по-разному определили бы каждое из этих состояний души, например, что такое гнев. А именно: диалектик определил бы гнев как стремление отомстить за оскорбление или что-нибудь в этом роде; рассуждающий же о природе - как кипение крови или жара около сердца. Последний приводит в объяснение материю, первый форму и сущность, выраженную в определении».

Таким образом, уже Аристотель указал на два возможные направления описания и изучения состояний: физиологическое и психологическое. Более того, он разделял понятия психического состояния и психической деятельности и допускал, что состояния развиваются под влиянием определенных воздействий.

Итак, античным философам принадлежит первая попытка выделения отдельных психических состояний как особых состояний души, определяющихся самостоятельностью и связью физического и психического. Их идеи легли в основу последующих представлений римской школы о том, что совокупность психических феноменов делится на психические состояния аффективного характера, на состояния сознания и волевые состояния (Августин, Гален, Плотин).

В Средние века великий ученый Авиценна сформулировал учение о воздействии психических (аффективных) состояний на глубинные органические процессы. Он указывал, что эмоции представляют собой определенные формы «животной силы» и подчеркивал их связь с телесными изменениями. Ему принадлежит идея соединить медицину с психологией, то есть необходимость учитывать состояния души человека при оценке его болезненных телесных расстройств.

Таким образом, достижения и проблемы психологических учений Средневековья стали предпосылками последующего развития позитивного знания о человеке и его психических состояний.

Дальнейшее развитие понятия «состояние» происходит в Новое время и связано с развитием физики (И.Ньютон), механики (Г.Галилей, Г.В. Лейбниц и др.). Состояния выступают в трудах ученых этого периода как момент проявления существования объектов, которые можно качественно описать.

Термин «психическое состояние» особое развитие получил в немецкой классической философии (Г.Гегель, И.Кант), где наибольшее внимание уделялось диалектически противоречивой природе понятия «состояние». Под понятием «состояние» И. Кант понимал конкретные формы проявления бытия субстанции (и объектов): покой и изменение, равновесие и движение и т.д. Философ противопоставлял состояние как непрерывно изменяющееся тому, что в предмете относительно устойчиво - субстанции. Всякое изменение, согласно И. Канту, есть возникновение нового состояния [.

По мнению И. Канта, исследовать само состояние недостаточно, необходимо выяснить все причины, все условия, все факторы, влияющие на него и его изменение, все закономерности этого изменения. «Всякий переход из одного состояния в другое совершается во времени, заключенном между двумя мгновениями, причем первое из этих мгновений определяет состояние, из которого выходит вещь, а второе - состояние, к которому она приходит. Следовательно, оба эти мгновения суть границы времени того или иного изменения, то есть границы промежуточного состояния между двумя состояниями, и, как таковые, они относятся ко всему изменению» [1:271-273]. Из данных рассуждений видно, что каждый момент времени может характеризоваться определенным состоянием.

Более подробно понятие «состояние» раскрывается в философии Г.В.Ф.Гегеля, где оно связывается с категорией «мера». Философ представляет его как снятую меру и делает вывод, что благодаря двойному переходу - сначала качества в количество, а затем количества в качество, - возникает качественное количество - мера. «Меры и положенные с ними самостоятельности низводятся до состояний» [3].

Итак, философско-исторический экскурс позволяет заключить, что на различных этапах развития науки делались попытки как постижения сути исследуемого явления, так и попытки его определения. Первые шаги исследования изучаемого феномена, как отмечалось ранее, были предприняты философами, которые, исходя из своих представлений, стремились постичь суть данного явления, выявить его существенные характеристики. Однако эти попытки во многом были далеки от научных.

Развитие взглядов на проблему психических состояний, осуществляемое в рамках философии, содержательно дополняется достижениями естественных наук. Так, американский исследователь У. Джемс и английский естествоиспытатель Ч. Дарвин одними из первых описали высшие проявления психических состояний и прежде всего эмоциональных.

По мнению У. Джемса, психические состояния относятся к состояниям сознания, сторонами которого являются изменчивость, непрерывность, избирательность и личностный характер. Ученый подчеркивает необходимость целостного рассмотрения психического состояния, используя в качестве синонима понятию «психическое состояние» термин «настроение». По его мнению, фоном психических процессов является целостное психическое состояние, которое называется «психический обертон» [1].

В трудах Ч. Дарвина мы находим описание внешних проявлений психических состояний человека. Другой исследователь этого времени Т. Рибо акцентировал внимание на изучении волевых состояний, которые связываются, по его мнению, с состояниями сознания, мотивационными состояниями [5]. Т. Рибо показал воздействие аффективных состояний на функцию внимания, а также на волевые состояния, связанные с ослаблением воли (при ослаблении волевого внимания, при избытке возбуждения и при его недостатке). Функцию внимания он считал психическим состоянием.

Физиолог В.М. Бехтерев и его ученики представляли отдельное направление, исследующее генезис и описание психических состояний, и эмоциональных, протекающих на фоне общего психического напряжения [4].

Проблема- изучения психических состояний нашла отражение также в работах отечественного. психолога прошлого века Н.Н. Ланге. К области психических состояний он относил широкую часть аффективных состояний (аффекты, эмоции), мотивационные состояния (влечения), волевые акты, ощущения и его этапы. Н.Н. Ланге расширил область психических состояний, выделяя в отдельную область гипнотические состояния. Он подчеркивал, что с помощью внушения можно «вводить в со-

знание загипнотизированного субъекта любые психические состояния, другие из него удалять» [5:12]. При этом гипноз Н.Н. Ланге определял как психическое состояние, противоположное нормальному состоянию.

Так, весомый вклад в исследование психических состояний внесли представители *системно-деятельностного подхода,* где можно условно выделить две группы ученых: В.Г. Асеев, В.В. Васильева, Ю.М. Забродин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Б. Стамбулова, И.В. Страхов, Г.Б. Суворов, В.П. Уманский, Л.Д. Чайнова, О.А. Черникова и другие, которые рассматривают психические состояния как явления, связанные с деятельностью, с системой личностных характеристик человека в условиях той или иной деятельности, ее эффективностью, способствующие и препятствующие ей; Г.Ц. Агаян, В.А. Ганзен, Л.Я. Дорфман, А.О. Прохоров, В.И. Чирков, В.Н. Юрченко, В.А. Якунин и другие, которые рассматривают данный феномен как самостоятельную единицу психики, имеющую системное строение.

Обратимся к анализу взглядов другой группы ученых, работающих в рамках системно-деятельностного подхода. Так, например, В.А. Ганзен представляет психическое -состояние как целостную динамическую, уровневую (количественную) и содержательную (качественную) характеристику сознания, которое детерминировано предшествующей, наличной или ожидаемой ситуациями; набором актуализированных свойств личности; предшествующим состоянием, определяющим своеобразие протекания психических процессов. Представляя психические состояния объектом системного описания, В.А. Ганзен выделяет субъективную (переживательную) и поведенческую стороны психического состояния в качестве одной из характеристик структуры.

Литература.

1. Агавелян, *В.С.* Психология состояний: Теория и практика [Текст] / *В.*С. Агавелян. - Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2000. - 275 с.

2. Александрова*, Н.Н.* Индивидуальные различия в саморегуляции физической выносливости человека [Текст] / Н.Н. Александрова *II* Проблемы психологии и 'психофизиологии индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. - Свердловск, 2005. - С. 85-89.

3. Алексеева, JI.H. Рефлексия как средство творческого понимания [Текст] / Л.Н.Алексеева II Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М.: АН СССР. Ин-т психологии. - 2008.-23 с.

4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 1980. Т. 1.

5. Анохин, П.К Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П.К.Анохин. -М.: Медицина, 2005.-446 с.

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ СИМВОЛИКИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМВОЛОВ В ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ РАЗЛИЧНЫМИ РЕЛИГИОЗНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Расников Егор Федорович, Козлов Владимир Васильевич
(г. Ярославль, Россия)

Современное видение учеными религии представляет ее как символическую модель, которая оказывает непосредственное влияние на формирование человеческого опыта – как познавательного (когнитивный), так и эмоционального.

Умение, связанное с символизацией, является уникальной чертой человеческого мышления, которая качественно отличает его от животного. Слово является элементарным и самым универсальным символом, но при этом не единственным.

Символы в человеческом поведении играют большую роль, а религиозном – в особенности. В религии у них нет аналогов, поскольку они есть что-то такое, что по-другому, без символов, не может быть выражено в принципе. Символы – уникальный способ выразить то, что не является «вещью среди вещей», а чем-то совсем особым.

Исследование религии некоторыми учеными базируется на отделении «священного» от «профанного». Дюркгейм основывает свой подход к пониманию религии на данных понятиях. «Для него «священные вещи» суть символы, значения которых нельзя интерпретировать в терминах присущих самим этим вещам свойств (например, того или иного тотемного животного)» [1]

Специфическая черта символов в религии – «их связь опытом восприятия совсем особой, отличной от повседневной жизни реальности сакрального, священного». Священные вещи находятся за

рамками привычной нам, обычной жизни, к ним имеется особый интерес, связанный с почитанием и поклонением, «они воспринимаются в ауре мистерии, тайны, недоступного»

Дюркгейм был одним из основоположников изучения «священных вещей», идеи о которых нашли свое отражение в его работе «Элементарные формы религиозной жизни». Он утверждал, что «разделение сакрального и профанного – является фундаментальной характеристикой всех известных религиозных верований». [2]

«Священные вещи» одновременно и притягивают, и отталкивают, они способны принести пользу, оказать услугу или помощью, но также они могут нести в себе угрозу.

«Эта двойственность – атрибут могущественной, неподвластной человеку силы, которая потенциально является несущей и благо, и зло».

Слово «сакер» с латинского языка переводится с двойным значением: «освященный» и «проклятый». И в том, и в другом случае описываемый объект отделяется, обособляется от всех остальных как что-то а-нормальное и не свойственное для повседневного использования. «Отношения людей к таким объектам, где бы они ни встречались и сколько бы ни были внешне различны, структурно одинаковы: это – страх или даже ужас, почитание, поклонение и благоговение». Чаще всего это переживание чего-то странного, находящегося вне рамок рутинной повседневности. Таким может быть романтическое переживание молодым человеком или «поэтической натурой» «волшебства» лунной южной ночи.

Ярким примером символики в религии выступают взгляды индусов, которые неразрывно связаны с религиозной концепцией брахманизма и поэтому для них естественно отношение к своему телу как к божественному. Один из основателей тантризма Сараха описывает тело в иносказательносм смысле: «…Здесь (внутри тела) текут Ганг и Джамна… здесь Праяга и Бенарес – солнце и луна. Здесь священные места, здесь Питхас и Упа-питхас – я не видел места для паломничества и обители блаженства, подобных моему телу» [4]

В таком космическом взгляде на тело и в придании ему такой ценности, как полагает Мирча Элиаде, прослеживается «древняя теоретико-практическая концепция, проявления которой обнаруживаются едва ли не по всему миру.

В арийской Индии она нашла свое выражение еще в ведические времена. «Дыхания» отождествлялись с космическими ветрами и сторонами горизонта. Вселенная «оплетена» эфиром, человек «оплетен» дыханием – и этот символизм «оплетения» развился в Индии в грандиозную концепцию космической иллюзии (майя), а в других местах – в представлении о судьбе и «нити жизни», которую прядут богини времени.

Когда ведическая жертва интериоризуется, тело превращается в микрокосм. Позвоночник отождествляется с горой Меру – то есть с космической осью. «Представь, что центральная часть твоего тела – это гора Меру, четыре главных члена – Четыре континента, младшие члены – Субконтиненты, голова – миры дэвов, два твоих глаза – Солнце и Луна» и т.д. [4]

В традициях буддизма особое значение придают таким символам, как луна (полнолуние) и дерево (дерево Бодхи), которые являют собой важнейшие элементы становления Будды (пробужденного):

Во время первого полнолуния, умер Бог и родился смертный в теле принца Сидхартхи.

Во второе полнолуние умер принц и родился нищий аскет, монах Гаутама

Третье полнолуние ознаменовало рождение Будды (пробужденного)

Во время четвертого полнолуния, умер Будда, который ушел в паранирвану [3].

Таким образом, луна выступает символом цикла перерождений, а дерево Бодхи – местом рождения пробужденного, то есть Будды. Самого Будду можно охарактеризовать как человека, ищущего истину.

Тема религиозной символики непосредственно связана с задачами нашего исследования, основная цель которого заключается в том, чтобы изучить специфику коммуникации религиозных организаций через СМИ.

Для достижения цели главным методом исследования был выбран метод контент-анализа (основная идея метода – качественно-количественный анализ содержания документов), используя который мы зафиксировали частоту упоминаний разных религиозных элементов (в том числе символы), языковых приемов убеждения и манипуляций в периодических изданиях (журналах) у представителей различных религиозных конфессий (организаций)

Выборка была сформирована из журналов (периодические издания) трех религиозных конфессий:

1. Традиционные религиозные организации:
- Журнал Московской Патриархии (Православие)
- Медина аль Ислам (Ислам)

2. Нетрадиционные религиозные организации
- Логос (Евангелисты Христиан-баптисты)

Процедура исследование подразумевает несколько этапов:

На I этапе мы составили категориальную сетку из основных категорий и подкатегорий контент-анализа и замерили, как часто они упоминаются (единицы анализа) в журналах. Мы зафиксировали частоту упоминаний выделенных ранее религиозных элементов (упоминания символов, ритуалов и др.), приемов убеждающей коммуникации и манипуляции у различных религиозных организаций.

На II этапе с помощью метода семантического дифференциала мы планируем сформировать профиль принятия понятий (в том числе символов), которые были выбраны нами в качестве основных категорий анализа (силу, активность и отношение к каждому понятию). Для выполнения этой задачи мы используем шкалы с парными прилагательными, противоположными по смыслу: высокий-низки, темный-светлый, большой-маленький и др.

На заключительном этапе мы сопоставим результаты, полученные на первых двух этапах, чтобы получить общее представление об отношении (верующих/неверующих) к той или иной организации на основе выраженности основных религиозных элементов в журналах (периодических изданиях)

Пример результатов особенностей употребления символов как одного из основных религиозных элементов нетрадиционной религиозной организации (Евангелисты Христиан-Баптисты) и традиционными (Ислам и Православие) можно увидеть далее:

Категория А4 Символы: частота упоминания высказываний, относящихся к данной подкатегории, нетрадиционной религиозной организацией значимо ниже, чем у традиционной религиозной организации (0,32 к 3,79 при p <0,001)

При сравнении особенностей использования символов традиционной религиозной организацией (Ислам) и нетрадиционной религиозной организацией (ЕХБ) мы получили следующие результаты:

Категория А4. Символы: частота упоминаний высказываний, связанных с данной категорией, нетрадиционнй религиозной организацией значимо выше, чем у традиционной религиозной организацией (0,36 к 0,15 при p <0<01)

Данная нетрадиционная религиозная организация в своих журналах реже традиционной религиозной организации использует упоминание и изображение религиозной символики.

Промежуточные выводы

На основе результатов проведенного контент-анализа на данный момент мы можем сделать следующие выводы:

1. Все представленные религиозные организации в своих журналах прибегают к изображению и описанию различных религиозных символов.
2. Не было выявлено устойчивых закономерностей и особенностей использования символов в большей или меньшей степени нетрадиционными или традиционными религиозными организациями.

2.1. В периодических изданиях нетрадиционной религиозной организации (ЕХБ) символы и их составляющие используются значительно чаще при сравнении с традиционной религиозной организацией (Ислам)

2.2. В периодических изданиях нетрадиционной религиозной организации (ЕХБ) символы и их составляющие используются значительно реже при сравнении с традиционной религиозной организацией (Православие)

Литература.

1. Гараджа В. И. Социология религии. Учебное пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей. – М.: Наука, 1995. – 223 с.
2. Гараджа В.И. Религиоведение: Учеб. Пособие для студентов высш. учеб. Заведений и преп. ср. школы. – 2-е изд., дополненное. – М.: Аспект Пресс, 1995.- 351 с.
3. Козлов В.В. Психология буддизма. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2011 – 200 с.
4. Козлов В.В., Марин А.Ю. Личность и сакральный ритуал: история и современность. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2013. – 272 с.
5. Сафронов, А.Г. Психология религии. - Киев. Ника-Центр, 2002. – 224 с.

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СОЦИУМЕ И ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Расулова Н.Т, Ганиева Г.В.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Развитие человека – очень сложный процесс. Оно происходит под влиянием, как внешних воздействий, так и внутренних сил, которые свойственны человеку, как всякому живому и растущему организму к внешним факторам относятся, прежде всего, окружающая человека естественная и соци-

альная среда, а также специальная целенаправленная деятельность по формированию у детей определенных качеств личности; к внутренним – биологические, наследственные факторы. Факторы, влияющие на развитие человека, могут быть управляемыми и неуправляемыми. Развитие ребенка – не только сложный, но и противоречивый процесс – означает превращение его как биологического индивида в социальное существо – личность.

В процессе развития ребенок вовлекается в различные виды деятельности (игровую, трудовую, учебную, спортивную и др.) и вступает в общение (с родителями, сверстниками, посторонними людьми и пр.), проявляя при этом присущую ему активность. Это содействует приобретению им определенного социального опыта.

Установлено, что для каждого возрастного периода развития ребенка один из видов деятельности становится главным, ведущим. Один вид вменяется другим, однако каждый новый вид деятельности зарождается внутри предыдущего. Совсем маленький ребенок полностью зависит от взрослых, даже на самые яркие предметы, игрушки ребенок обращает внимание только после того, как на них указывают взрослые. Поэтому вначале ведущую роль играет эмоциональное общение ребенка со взрослым. Затем предметы начинают привлекать внимание ребенка сами по себе, а взрослый становится только помощником в овладении ими. Ребенок осваивает новый вид деятельности – предметный. Постепенно интерес ребенка перемещается с предметов на действия с ними, которые он копирует у взрослых, - так формируется игровая деятельность, или сюжетно-ролевая игра.

При поступлении в школу ребенок осваивает учебную деятельность, в этом ему помогают и педагоги, и другие взрослые. Наряду с учебной деятельностью у ребенка сохраняются сюжетно-ролевые игры и формируются новые виды деятельности: трудовая, спортивная, эстетическая и др. Для подросткового возраста характерна активность детей, направленная на решение двух вопросов: каким быть и кем быть? Ответ на первый вопрос подростки ищут, в основном, в интимно-личностном общении, которое приобретает характер ведущий деятельности. Второй вопрос связан с интересом к будущей профессиональной деятельности. В раннем юношеском возрасте он становится главным, поэтому на первое место выдвигается деятельность, направленная на какую-либо определенную, представляющую интерес профессиональную сферу.

Для нормального развития ребенка с самого его рождения важное значение имеет общение. Только в процессе общения ребенок может освоить человеческую речь, которая, в свою очередь, играет ведущую роль в деятельности ребенка и в познании и освоении им окружающего мира.

По ведущим видам общения и деятельности детей психологи выделяют такой возрастной ряд: непосредственно-эмоциональное общение (младенческий возраст), предметно-манипулятивная деятельность (ранний возраст), ролевая игра (дошкольный возраст), интимно-личностное общение (подростковый возраст) учебно-профессиональная деятельность (ранний юношеский возраст).

С рождения и на протяжении всего периода взросления последовательно и периодически сменяя друг друга, ведущие виды деятельности и формы общения, в конечном счете, и обеспечивают развитие личности ребенка.

Важную роль, играет при этом и внешнее целенаправленное воздействие на этот процесс. Эффект внешних воздействий зависит от тех внутренних сил и факторов, которые определяют индивидуальное реагирование на них каждого развивающегося человека, а также от мастерства воспитателя, который влияет на формирование личности ребенка.

Движущими силами развития личности являются противоречия, которые возникают между возрастающими потребностями ребенка и возможностью их удовлетворения. Потребности формируют те или иные мотивы деятельности, побуждающие ребенка к их удовлетворению. В процессе развития происходит формирование ребенка как личности, отражающей социальную сторону его развития, его общественную сущность.

Социальное и биологическое в человеке – не две параллельные, не зависимые друг от друга составляющие. В каждой личности они настолько тесно переплетены и взаимообусловлены, а природно сообразные и внутри индивидные различия так многообразны, что исследователи в основе развития ребенка выделяют два важнейших фактора – наследственность и среду, которые являются и источниками, и условиями развития. В процессе развития человека они вступают в сложные взаимоотношения и взаимодействия.

Биологическая наследственность определяет как то общее, что делает человека человеком, так и то отличное, что делает людей столь разными и внешне и внутренне. Под наследственностью понимается передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей, заложенных в их генетическую программу.

Великая роль наследственности заключается в том, что по наследству ребенок получает человеческий организм, человеческую нервную систему, человеческий мозг и органы чувств. От родителей к детям передаются особенности телосложения, окраска волос, цвет глаз, кожи – внешние факторы, отличающие одного человека от другого. По наследству передаются и некоторые особенности нервной системы, на основе которых развивается определенный тип нервной деятельности.

Наследственность предполагает также формирование определенных способностей к какой-либо области деятельности на основе природных задатков ребенка. Согласно данным физиологии и

психологии, врожденными у человека являются не готовые способности, а лишь потенциальные возможности для их развития, т.е. задатка. Проявление и развитие способностей ребенка во многом зависит от условий его жизни, образования и воспитания. Яркое проявление способностей принято называть одаренностью, или талантом.

Говоря о роли наследственности и формировании и развитии ребенка, нельзя игнорировать тот факт, что осуществляет ряд болезней и патологий, которые могут носить наследственный характер, например, болезнь крови, шизофрения, эндокринные расстройства. Наследственные заболевания изучает медицинская генетика, однако их необходимо учитывать и в процессе социализации ребенка.

В современных условиях наряду с наследственностью отрицательно влияет на развитие ребенка внешние факторы – загрязнения атмосферы, воды, экологическое неблагополучие и др. все больше рождается физически ослабленных детей, а также детей, имеющих нарушения в развитии: слепых и глухих или потерявших слух и зрение в раннем возрасте, слепоглухонемых, детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и др.

Для таких детей деятельность и общение, необходимые для их развития, значительно затруднены. Поэтому разрабатываются специальные методики, позволяющие их обучать, что дает возможность таким детям иногда достигать высокого уровня умственного развития. Занимаются с этими детьми специально подготовленные педагоги. Однако, как правило, у этих детей существуют большие проблемы общения со сверстниками, не похожими на них, со взрослыми людьми, что затрудняет их интеграцию в общество. Например, слепоглухота становится причиной отставания в развитии ребенка вследствие отсутствия его контакта с окружающей действительностью. Поэтому специальное обучение таких детей как раз и состоит в том, чтобы «открыть» ребенку каналы общения с внешним миром, используя сохранившиеся виды чувствительности – осязание. Вместе с тем, как отмечает А.А.Суворов – человек, слепой и глухой, но научившийся говорить, защитивший докторскую диссертацию, посвятивший свою жизнь таким людям, «слепоглухота не создает ни одной, пусть даже самой микроскопической проблемы, она лишь обостряет их, больше она ничего не делает».

Чтобы стать человеком, одной биологической наследственности мало. Это утверждение достаточно убедительно подкрепляют хорошо известные случаи, когда человеческие детеныши вырастали среди животных. Людьми в общепринятом понимании они при этом не становились, даже если попадали, в конце концов, в человеческое общество. Так что же делает человека человеком?

Социализация – непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении все жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладывается все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Если образно представить этот процесс как строительство дома, то именно в детстве происходит закладка фундамента и возведение всего здания; в дальнейшем производятся только отделочные работы, которые могут длиться всю последующую жизнь.

Процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Различные макро – (от греч. makros «большой»), мезо – (mesos «средний») и микро - micros «малый») факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы – экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как макрофакторы социализации.

К мезофакторам относятся формирование этнических установок; влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок; тип поселения, средства массовой коммуникации и др.

К микрофакторам относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое, многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок, и непосредственный контакт с которым он вступает. Эту ближайшую среду, в которой происходит развитие ребенка, называют социумом, или микросоциумом.

В центре сфер находится ребенок, и все сферы оказывают на него влияние. Как отмечалось выше, это влияние на процесс социализации ребенка может быть целенаправленным, преднамеренным (как, например, влияние институтов социализации: семьи, образования, религии и др.); однако очень многие факторы оказывают на развитие ребенка спонтанное, стихийное воздействие. Кроме того, и целенаправленное влияние, и стихийное воздействие может быть, как положительным, так и отрицательным, негативным.

Наиболее важное значение для социализации ребенка имеет социум. Эту ближайшую социальную среду ребенок осваивает постепенно. Если при рождении ребенок развивается, в основном, в семье, то в дальнейшем он осваивает все новые и новые среды – дошкольное учреждение, затем школу, внешкольные учреждения, компании друзей, дискотеки и т.д. С возрастом освоенная ребенком «территория» социальная среды все больше и больше расширяется.

При этом ребенок как бы постоянно ищет и находит ту среду, которая для него в наибольшей степени комфортна, где ребенка лучше понимают, относятся к нему с уважением и т.д. поэтому он

может «мигрировать» из одной среды в другую. Для процесса социализации важное значение имеет, какие установки формирует та или иная среда, в которой находится ребенок, какой социальный опыт может накапливаться у него в этой среде – положительный или негативный.

Среда является объектом исследования представителей разных наук – социологов, психологов, педагогов, которые пытаются выяснить созидательный потенциал среды и ее влияние на становление и развитие личности ребенка.

В общем виде ответ на этот вопрос нам уже известен. Превращение биологического индивида в социального субъекта происходит в процессе социализации человека, его интеграции в общество, в различные типы социальных групп и структур посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности.

Литература.

1. Горшкова Е. А., Овчарова Р. В. Реабилитационная педагогика: История и современность. – М., 1992.
2. Каримова В.Н. Социальная психология и социальная практика. Уч. пособие. - Т., 1999.
3. Кон И. С. Ребенок и общество. – М., 1988.
4. Мавлонова Р. ва бошқ. Педагогика. – Т.: Ўқитувчи, 2001.
5. Расулова Н.Т., Ганиева Г.В. Статья: Ошибки родителей в воспитании детей. Сборник научных статей очной Международной научно-практической конференции. – Уфа. - с.100-105.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ

Рахимова Индира Игоревна (г.Ташкент, Узбекистан),
Юсупжонова Ирода Абдирайимжоновна (г. Андижан, Узбекистан)

При определении особых сторон процесса осмысления психологических знаний по предположительным оценкам, отмечается важность индивидуальной работы со студентами, обеспечения практической совместимости научных психологических знаний с жизненно важными психологическими знаниями, проведения смежных исследований по профессиональным знаниям и организации психокоррекционных мероприятий.

Совершенствование личности во многом зависит от уровня ее умственного развития и духовного становления. Изучение этого процесса непосредственно является одним из основных предметов психологической науки. Психологические знания и понятия, последовательно проникающие во все сферы нашей социальной жизни, требуют определения и внедрения научно-теоретических основ повышения эффективности подготовки и совершенствования комплексных специалистов в данной сфере. Как известно, изучение психологии, овладение психолого-педагогическими знаниями имеет свои особенности.

Поняв механизмы и законы его концепций, человек сможет анализировать самого себя, свое поведение и события окружающего мира, межличностные отношения. Это, конечно, проводится на основе психологических знаний. Они также отражают методы психологического воздействия на основе своей психологической оповещенности о жизни, а их научные психологические аспекты реализуются с помощью научного знания. Психология позволяет человеку лучше понимать других людей, действовать в соответствии с их психическим состоянием, видеть положительные и отрицательные характеристики людей, созерцать причины формирования, развития их индивидуальных особенностей, помогает взаимодействовать с окружающими их людьми, устанавливать связи между ними.

Каждый, кто приступит к серьезному изучению психологии, сможет увидеть свои сильные и слабые стороны, сможет работать над собой, научится еще больше совершенствовать свои положительные качества, преодолевать свои недостатки. Знание психологии помогает людям в работе и учебе, то есть открывает возможности лучшего понимания, запоминания, внимательного осознания природы вещей и событий, мышления, понимания условий социальной активности. Психологические знания также важны при изучении социальных наук, которые отражают психическую жизнь человека. В связи с этим психологическая грамотность считается необходимой для всех специалистов-профессионалов.

В настоящее время проблема человека становится общим объектом исследования точных и гуманитарных наук, психология, как наука непосредственно имеет возможность использовать современные методы исследования при изучении психических переживаний человека, теоретических и практических учений в этом отношении. В этом смысле наше исследование акцентирует внимание на

освещение научно-теоретических, методологических основ процесса осмысления психологического знания студентами обоснованного углубленного практического опыта, особенностях процесса его понимания на основе психологических закономерностей.

При решении задач изучения современной психологии на основе анализа исследований в области мировой психологии желательно прививать в сознании студентов всесторонние знания психологических концепций и принципов, механизмов, процессов, ситуационных и эмоциональных методов. Задача использования инновационных, активных методов обучения в преподавании предметов на основе новой науки ставится в качестве основного средства обучения основам психологии. Не следует забывать, что процесс обучения происходит через взаимодействие преподавателей и учеников, являющихся равноправными субъектами, в познавательной, исследовательской деятельности, психологическом взаимодействии друг с другом, интерактивных методах обучения. Исходя из таких соображений, уместно признать, что в процессе понимания знаний студентов в области психологии сравнительный анализ жизненно важных психологических знаний с научно-теоретическими психологическими знаниями и обеспечение их достоверности во многом зависит от их познавательной активности и познавательного процесса.

Предоставление знаний студентам в области психологии (общая психология, история психологии, социальная психология, психология жизненного цикла, педагогическая психология, прикладная психология, этнопсихология и др.) требует особого подхода, повышения познавательной активности студентов и эффективного усвоения ими психологических знаний. Поэтому необходимо проводить диагностический анализ, практические исследования, исходя из сути их содержания. Их уникальность должна быть обоснована с помощью практического опыта.

Специфика достижения эффективных результатов в усвоении студентами психологических знаний заключается в освещении практической и теоретической значимости психологических наук в учебном процессе с научной точки зрения, в том числе методов развития умственных способностей, творческого мышления студентов в процессе восприятия знаний на основе науки, сопоставлении их жизненных психологических знаний с научными, теоретическими психологическими знаниями и их практическом применении.

Известно, что в учебной деятельности существует множество приемов, форм, средств процесса познания, из которых в мировой психологии создано множество подходов, концепций, теорий об использовании психологического знания с факторизацией в базовом понимании его смысла. Само выделение некоторых из них, восприятие и понимание смысла знаний – это и есть реальность позитивного психологического явления.

Проведенные некоторые научные работы по пониманию и совершенствованию психологических знаний, в том числе исследование о том, что использование психологического толкового словаря, как фактора повышения наглядности и механизмом эффективности овладения психологическими знаниями являются доказательством нашего мнения. Их результаты используются на практике. Но этого, конечно, недостаточно.

Обеспечение студентов психологическими знаниями и развивающими навыками для применения в профессиональной деятельности - одна из актуальных задач современных психологов в настоящее время. В связи с этим следует отметить, что исследования особенностей понимания студентами психологических знаний ещё не проводились. Это свидетельствует о том, что применение инновационных методов в психологии, интерпретация психологических знаний в учебной деятельности студентов с точки зрения их сравнительного анализа не стали предметом исследования. По этой же причине целесообразно проводить исследования ее конкретных аспектов, граней, особенностей, механизмов.

Здесь мы рассмотрим исследования ряда зарубежных ученых-психологов с точки зрения изучения данной проблемы.

Из зарубежных ученых-психологов Альфред Адлер (1992), П.Экман (1993), Д.Элькинд (1968), Э.Х. Эриксон (1964) рассматривают сущность психологических факторов, влияющих на когнитивную активность различных свойств и способов раскрытия сущности всех психологических понятий в направлениях психологии, особенности восприятия и самосознания в овладении психологическими знаниями, а исследования в ряде отраслей психологии дают возможность раскрыть особенности психологии. Также предложения и мнения, сформулированные на основе результатов исследований С.К.Кобаса (интернет-данные 1987) о преимуществах наглядности в обучении психологии, С.Л. Крауса (1995) в определении проблем эмоциональной устойчивости, Р.С.Лазаруса по определению психологических особенностей социального аффекта (интернет-данные 1994), Л.Е.Доука [1991-1993 интернет-данные] и А.Х. Маслоу по иерархии потребностей указывают на условия совершенствования психологических знаний [данные интернета], предоставляют студентам программную, практическую оснащенность в понимании психологических знаний их мыслей и идей. В исследованиях, проводимых российскими психологами, исследовательская работа по изучению психологии, психологическим особенностям, выявлению состояний, научному обоснованию их социально-психологического характера (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Артемов, А.В. Брушлинский, Е.А. Будилова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, М.В. Соколов, Е.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский, В.В.Давидов,

Л.С.Выготский, В.Я.Ляудис, Б.Ц.Бадмаевы) в овладении психологическими знаниями, стала теоретической и практической методологической основой. В своих исследованиях они обосновали особую значимость направленности в понимании и передаче психологических знаний, нетрадиционные типы обучения, особенности мотивов учебной деятельности при овладении психологическими знаниями.

Изучая формирование мотивов усвоения, понимания и отношения к знаниям, стоит особо отметить учение о периодах изменения человеческой активности, разработанное китайскими философами. При этом отмечается, что эмоциональный цикл и физический цикл человека, а также интеллектуальные циклы меняются в течение определенного периода времени. По их мнению, каждые 23 дня происходит изменение физического цикла человека. Они утверждают, что эмоциональный цикл меняется каждые 28 дней, а интеллектуальный цикл - каждые 33 дня [интернет-данные www. psycho.all.ru]. В ходе изучения данного процесса мы убедились, что в некоторых случаях целесообразно было бы выполнять задачи, организовывать действия по овладению знаниями с учетом этих же периодических обстоятельств. Конечно, в этом опыте студенты сами пробовали себя и настаивали на том, что результаты были верны.

Таким образом, организация уроков с использованием современных педагогических методов для передачи знаний по психологии и формирования у учащихся самостоятельного понимания увеличивает шансы на получение эффективных результатов. Известно, что организация уроков по психологии зависит от педагогического мастерства учителя.

Порядок организации учебного занятия по психологическим дисциплинам:

1. Самостоятельная деятельность. Привлечение внимания студентов 5% (2 минуты)
2. Создание проблемной ситуации 5% (3 минуты)
3. 20% информации для студентов (25 минут) (краткое объяснение преподавателя)
4. Интерактивный метод (основной) -60% (45 минут)
5. Подведение итогов (выполнение урока, домашнее задание, награждение) -10% (5 минут)

При обучении в интерактивном режиме:

- Студентам объявляются ожидаемые результаты урока.
- Студенты учатся работать в сотрудничестве.
- Дается достаточно времени, чтобы найти и ответить на вопросы.
- Большинство учеников активно участвуют на уроках.
- Студенты учатся анализировать, сравнивать.
- Студенты вместе решают проблемы.
- Студенты учатся работать в парах и малых группах.
- Учатся работать и мыслить самостоятельно.

Стратегии в интерактивных методах разделены на 4 части.

1. Задача (мозговой штурм, индивидуальная, групповая, командная).
2. Восприятие (анализ новой информации, идей, знаний (критических, сравнительных), синтез, понимание цели).
3. Мышление (речь, мотив, взаимодействие, созерцание).
4. Вставка (готовый текст, контроль сознания, обсуждение, понимание, основной сигнал, мышление).

В интерактивном режиме студенты изучают:

1. Упорядочение знаний.
2. Спрашивать, чего они не знают.
3. Включать память.
4. Повышать активность.
5. Повышать интерес.
6. Контролировать собственные понятия.
7. Умение поставить мотив.
8. Самостоятельная учеба и независимость.
9. Работа с источниками.
10. Обмен информацией.

Учебные занятия, организованные в указанном выше порядке, являются одним из эффективных методов приобретения знаний и самостоятельного понимания. Это подтвердили проведенные нами тренинги.

Целесообразно, чтобы психолого-педагогическая система и ее технология условно состояли из следующих компонентов:

Во-первых, из социальных требований к личности участников обучения (учителей и учеников).

Во-вторых, из социальных требований к уровню профессиональной подготовки участников сотрудничества, в том числе психологическая подготовка преподавателя, умение применять на практике психологические знания, полученные при работе со студентами.

- Психологическое содержание образовательного процесса (возрастные особенности).
- Средства реализации учебного процесса (методы, приемы, инструменты, уроки, учебные пособия).

• Внесение технологических изменений с учетом реальной ситуации, нештатной ситуации, двустороннего увлечения (по желанию учителя и ученика).

• Креативность, приверженность тому, что проблема приоритетности с точки зрения практики волонтерства является первостепенной.

В ходе учебно-воспитательного процесса по-прежнему используется коммуникация, то есть односторонняя информация (учитель - источник информации, ученик - получатель), хотя, она состоящая из коммуникации (передача, взаимодействие), взаимодействие-интеракции (взаимодействие учитель-учитель), перцепции (осознание человека человеком, то есть осознание преподавателем студентов, студентами преподавателя), опыт педагогической системы развитых стран, основанной на передовых педагогических технологиях подтверждает, что, практические навыки превосходят теоретические знания (60% и 40% соответственно).

Основная задача - адаптировать содержание обучения к требованиям времени. Освещение активных, инновационных, нетрадиционных способов обучения с учетом специфики дисциплин и их применения на практике (в зависимости от возраста, пола, нештатной ситуации студента). Для совершенствования педагогического и психологического процесса и успешного применения педагогических технологий в образовательном процессе каждому специалисту целесообразно выполнять задания с осознанием своей ответственности и деятельности.

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ

Рахимова Ирода Гиязжановна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Застенчивость – очень распространенное и разностороннее качество личности человека. Она может считаться либо мелким затруднением, либо большой проблемой, а может быть и очарованием юности или совершенством характера. Застенчивость – это часть личного опыта, но ее влияние на себе ощущает все общество.

Застенчивость – это свойство личности, которое формируется при определенных условиях воспитания и характеризуется отсутствием свободы общения, наличием внутренней скованности. Он охватывает широкий круг психологических проявлений – от смущения, возникающего иногда в присутствии других людей, вплоть до травмирующей тревожности, полностью нарушающей тревожности, полностью нарушающей жизнь человека. [1]

Застенчивость является проблемой для личностного развития и непосредственно связана с личностным психологическим здоровьем, образованиями, как самооценка и уровень притязаний. Что в свою очередь является препятствием в жизни.

Говоря о коррекции застенчивости, необходимо поставить вопрос: “Что такое застенчивость?” и нельзя не обратиться к работе Ф. Зимбардо, которая стала классической в этой области.

1. застенчивость создает трудности при встречах с новыми людьми и знакомствах;
2. она не позволяет заявлять о личных правах, высказывать личные мнения и суждения;
3. застенчивость ограничивает возможность положительной оценки личных качеств другими людьми;
4. она способствует развитию замкнутости и чрезмерной озабоченности собственными реакциями;
5. застенчивость препятствует ясности мысли и эффективности общения;
6. застенчивость обычно сопровождается такими чувствами, как депрессия, беспокойство и ощущение одиночества».

Застенчивость – это комплексное состояние, которое проявляется в разных формах – от легкого смущения, дискомфорта, страха и тревожности, до глубокого невроза.

На сегодняшний день в психологии распространена точка зрения, что застенчивость является результатом реакции на эмоции страха, которая возникает в определенный момент при взаимодействии людей с другими людьми и закрепляется.

Таким образом, исследователи застенчивости, в процессе наблюдений нашли причины, формы проявления и формы предупреждения отрицательных последствий застенчивости. Анализ теоретических источников показал, что, рассматривая понятие «застенчивость» психологи различных направлений убеждены, что застенчивость представляет собой индивидуальную особенность личности. Поскольку застенчивость является очень распространенным явлением жизни и, по мнению многих авторов, возникает в детстве, необходимо рассмотреть ее проявления у дошкольников.

Е.И. Гаспарова, Т.А. Репина, Т.О. Смолева, Ю.М. Орлов, В.И. Гарбузов выделяют несколько предпосылок появления застенчивости:

1. Биологическая (слабость нервной системы, генетическая предрасположенность, наличие физического дефекта – задержка физического развития, отклонение его от нормы: хроническая болезнь);

2. Социально-обусловленная – неприятие детей родителями, отсутствие в семье отца, неблагополучная семья, неправильный тип воспитания: тревожно-мнительный (родители постоянно тревожатся за здоровье ребенка и чрезмерно опекают его), авторитарный (ребенка не хвалят, не ласкают, требовательны), обособленный уклад жизни старших членов семьи.

Кроме того, в литературе указывается сопутствующие застенчивости явления:

- Неумение детей быстро включаться в коллективную деятельность;
- Стать полноправным членом группы;
- Боязнь начать какие-то новые дела;
- Страх перед темнотой, болезнью.

В психологии выделены так же причины, способствующие возникновению застенчивости. Их рассматривали Ф. Зимбардо, Е. И. Гаспарова.

Так Ф. Зимбардо выделяет несколько причин, из-за чего может возникнуть застенчивость: негативного опыта общения с людьми в определенных ситуациях, основанного либо на собственных прямых контактах, либо на наблюдении за тем, как другие «погорели»; отсутствия правильных навыков общения; предчувствия неадекватности собственного поведения, и – как следствие – постоянной тревоги по поводу своих действий; привычки к самоуничтожению из-за своей неадекватности («Я застенчивый», «Я жалкий», «Я неспособный», «Я без мамы не смогу!»); определенный стиль воспитания (гиперопека, лишение самостоятельности, отсутствие требовательности к детям или наоборот сверхтребовательности, повышенная строгость); малая контактность; низкая самооценка; фактор очередности в семье; застенчивость родителей; страх перед людьми.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе дано определение застенчивости, выделены виды, формы и причины застенчивости. Но мало сведений о коррекции данного свойства личности.

Конечной целью многих психологических исследований является конструирование методов коррекции негативных психических явлений и развития позитивных изменений. В своей работе Н.Галигузова отмечала, до тех пор пока ребёнок будет чувствовать неловкость или напряжение в присутствии других, он будет упорно лишать себя шансов получить все то хорошее, что может дать ему жизнь и к чему должен стремится каждый человек [2].

Решать проблемы застенчивость необходимо в любом возрасте. Начинать нужно с детства, для нормального личностного развития ребёнка важно, что бы он был общительным, любил людей, мог рисковать, легче воспринимать неудачи и действовать в соответствии с собственным личным потенциалом. Общительные дети получают больше социальных наград в виде любви, внимания, ласки, потому что они сами многое дают взрослым. На любом этапе жизни человека (подростковый или юношеский возраст, молодость, зрелость или старость) возможно скорректировать отрицательное влияние личностной застенчивости, если сам субъект осознал необходимость этого и готов к такого рода работе.

В начале 80-х годов XX в. Ф.Зимбардо с сотрудниками организовал Институт Застенчивости в Пало-Альто. В Институте использовалась трёхступенчатая коррекционная программа. [4] Работа с застенчивыми осуществляется по трём направлениям:

1. Развитие самопринятия, позитивного отношения к себе;
2. Развитие социальных умений и коммуникативных навыков.
3. Применение на практике усвоенных знаний и умений.

При работе в этом направлении, застенчивому субъекту, по рекомендациям Ф.Зимбардо, необходимо [3]: развивать уверенность в себе; научиться получать удовольствие от жизни; научиться принимать собственный успех; отказаться от самоунижения; разобраться с собственным идеалом.

Коррекционный эффект занятий в Институте застенчивости В Пало – Альто во многом связан с тем, что застенчивые люди в группе общаются с себе подобными в поддерживающей безоценочной атмосфере. Терапевт моделирует соответствующие межличностное поведение, в то время как клиенты практикует эти умения. Участникам занятие даётся обратная связь, в том числе видеозапись. Клиентам в процессе коррекционной работы необходимо придерживаться определённого плана, вести дневник, записывая в него случаи застенчивости и неуместного поведения или случаи препятствий при выполнении желаемого действия, а также успешные ситуации. [4]

Эта информация важна не только для развития основой линии совладания, но и как оценка степени сопротивления субъекта и оценки ситуации, которую нужно избегать как провоцирующую застенчивость. Домашние задания на активное создание ситуаций, которые часто встречаются в жизни человека, помогают осуществить и закрепить коммуникативные навыки. Все эти формы поведения, по мнению авторов, сокращают пропасть между безопасной терапией и опасным окружением реального мира.

Л.Дубровина отмечает, что социальная тревожность робких детей включает в себя наряду с мыслительным и чувственным компонентами и физический компонент. Для детей 10-12 лет она разработала программу коррекции тревожности, которая включает четыре ступени:

1. Тренировка навыков релаксации;
2. Конструирование ситуации, вызывающей тревогу;
3. Мысленная репетиция поведения в определённой ситуации;
4. Практическое использование полученных навыков в реально вызывающих тревогу ситуациях.

Обучение релаксации, считает автор, поможет в уменьшении реального и ожидаемого напряжения. Социальные навыки, а также адекватные критерии оценки собственного могли быть полезны в снижении чрезмерной застенчивости и повышении низкой самооценки ситуации. [5]

Ф.Зимбардо и П.Пилконис сформулировали рекомендации для эффективной организации деятельности робких субъектов – ситуация, прежде всего, должна быть по возможности максимально определённой. Для того, чтобы застенчивые могли проявить себя в полной мере, необходимы;

- точно сформулированные и разумные стандарты выполнения работы;
- точные и ясные критерии оценки выполненной работы;
- точные критерии ответственности;
-наличие свободного времени для размышлений.

Но в большинстве случаев невозможно четко спланировать и заранее обдумать свое поведение. В незнакомой ситуации самым подходящим способом уменьшить неопределённость могут быть попытки брать на себя инициативу, задавать вопросы, затрагивать новые темы, прерывать паузы. Застенчивые люди не решаются быть инициативными и поэтому тренировки социальных навыков необходимы для того, чтобы побороть нежелание общаться.

Основной целью многих психологических исследований является конструирование методов коррекции негативных психических явлений и развития позитивных изменений. Коррекцию застенчивости, на наш взгляд нужно строить как гармонизацию искажённой Я-концепции застенчивого субъекта путём снижения тревожности и неуверенности в себе.

Попкова Э.Б. рассматривала проблему застенчивости с точки зрения концепции К.Юнга (65). Она создала программу коррекции застенчивости с использованием психологического тренинга. Осуществлённый ею тренинг относится к группе проблемно-ориентированных, имеющий дело с определёнными индивидуальными проблемами, а именно – с застенчивостью.

Основная цель программы: гармонизация Я–концепции застенчивых индивидов путём развития у них безусловного принятия себя.

Задачи тренинга: *1. Исследовательская:* изучение участниками тренинга собственных личностных особенностей и осознание истоков своей застенчивости.

*2.Формирующая: а) п*реодоление участниками тренинга чувства неполноценности, осознание ими собственной значимости и формирование тем самым уверенности в себе; б) прорабатывание участниками тренинга эмоций отвращения, страха, стыда, вина и снижение тем самым уровня тревожности. 3. *Развивающая:* усвоение участниками тренинга способов самопринятия, позитивного отношение к себе.

В качестве основы для тренинга коррекции застенчивости были выбраны методы умеренного поведения. В тренинге использовались методы, относящиеся к различным **психокоррекционным направлениям:**

· **Позитивное мышление**- основной приём коррекции застенчивости. Он позволяет использовать потенциал человека для гармонизации его личности, помогает субъекту принимать себя таким, каков он есть и поэтому, любить себя и других, чувствовать себя счастливым несмотря на различные, объективно трудные жизненные обстоятельства.

· **Релаксационные упражнения** – направлены на обучение способам овладении от освобождения от отрицательных эмоций. Метод релаксации Х.Сильва предназначен для нормализации как физического, так и психического состояния субъекта. С помощью полного расслабления они входят в альфа-уровень и вызывают желательные визуальные образы.

· **Телесная терапия** – согласна А.Лоуэну, раскрепощённое тела, включение его жизнь приближает человека к его первичной природе и помогает ослабить отчуждённость. Одно из течений этой терапии эта танцевальная терапия, способствует повышении самооценки путём развития более положительного образа тела; создание глубокого группового опыта; с изменением эмоций меняются чувства человека по отношению к себе и собственному телу.

· **Арттерапия** – терапия искусством, позволяет выразить агрессивные чувства в социально приемлимой манере – рисование и лепка являются безопасными способами разрядки напряжении, развивает и усиливает внимание к чувствам, усиливает ощущение собственной личностной ценности при переживании удовлетворения от полученного результата.

· **Ролевые игры** – исполнение какой-либо роли в любительском представлении, помогает индивидам в процессе исполнения роли творчески работать над личностными проблемами и конфликтами. Здесь можно ошибаться, примерять разные роли, разные способы поведения.

Перечисленные выше методы используется на всех этапах коррекционного тренинга застенчивости для снижения тревожности и повышения уверенность в себе.

Чаще всего гармоничному развитию личности препятствует эмоциональная нестабильность. Эмоции отражают состояние человека и его отношение к чему-либо. Человек познает окружающий мир и делает это не отвлеченное и бесстрастно, а переживает происходящее с ним, формирует свое собственное отношение к тому, что его окружает, выбирает одни виды деятельности и ситуации и отвергает другие. Познание всего эмоционально. Любые психические окрашиваются эмоциями – будь то ощущение или воображение, мышление или память. Наш мир – это вечная борьба противоположностей. Избежать воздействия отрицательных эмоций невозможно. Любое активное участие в жизни, наряду с успехами и достижениями, предполагает наличие неудач, ошибок и срывов. Таков суровый закон жизни: только преодолевание препятствий и барьеров, поднимаясь после «падений», учась на ошибках, человек познает себя и свои связи с миром. Важно научиться не отступать перед трудностями, не падать духом, спокойно и мужественно принимать неудачи и ошибки.

Психологический потенциал застенчивого, а именно, общая активность, включающая моторную, коммуникативную, интеллектуальную виды активности, внутренний локус контроля, мотив предвосхищения, креативность являются залогом успешности использования позитивного мышление и визуализаций на альф-уровне как психокоррекционных методов.

Литература.

1. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справляться). – СПб.: Питер Пресс, 1996.
2. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. – 2000г- №5.
3. Зимбардо Ф. Застенчивость: / Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1991.
4. Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребенок: как преодолеть детскую застенчивость и предупредить ее развитие / [Пер. с англ. Е.Долинской] — М.: АСТ:Артель, 2005.
5. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми //Под редакцией – М., 1998.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Рахманова Д.Б. (г.Бухара, Узбекистан)

У хороших родителей вырастают хорошие дети. Как часто слышим мы это утверждение и часто затрудняемся объяснить, что же это такое - хорошие родители. Будущие родители думают, что хорошими можно стать, изучив специальную литературу или овладев особыми методами воспитания. Несомненно, педагогические и психологические знания необходимы, но только одних знаний мало. Можно ли назвать хорошими тех родителей, которые никогда не сомневаются, всегда уверены в своей правоте, всегда точно представляют, что ребенку нужно и что ему можно, которые утверждают, что в каждый момент времени знают, как правильно поступить, и могут с абсолютной точностью предвидеть не только поведение собственных детей в различных ситуациях, но и их дальнейшую жизнь?

А можно ли назвать хорошими тех родителей, которые прибывают в постоянных тревожных сомнениях, теряются всякий раз, как сталкиваются с чем-то новым в поведении ребенка, не знают, можно ли наказать, а если прибегли к наказанию за проступок, тут же считают, что были не правы? Все неожиданное в поведении ребенка вызывает у них испуг, им кажется, что они не пользуются авторитетом, иногда сомневаются в том, любят ли их собственные дети. Часто подозревают детей в тех или иных вредных привычках, высказывают беспокойство об их будущем, опасаются дурных примеров, неблагоприятного влияния «улицы», выражают сомнение в психическом здоровье детей.

По-видимому, ни тех, ни других нельзя отнести к категории хороших родителей. И повышенная родительская уверенность, и излишняя тревожность не содействуют успешному родительству.

Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь - источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья.

Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей — это относиться к ребенку в любом возрасте любовно и внимательно.

Многие родители считают, что ни в коем случае нельзя показывать детям любовь к ним, полагая что, когда ребенок хорошо знает, что его любят, это приводит к избалованности, эгоизму, себялюбию. Нужно категорически отвергнуть это утверждение. Все эти неблагоприятные личностные черты как раз возникают при недостатке любви, когда создается некий эмоциональный дефицит, когда ребенок лишен прочного фундамента неизменной родительской привязанности. Внушение ребенку чувства, что его любят и о нем заботятся, не зависит ни от времени, которое уделяют детям родители, ни от того, воспитывается ребенок дома или с раннего возраста находится в яслях и детском саду. Не связано это и с обеспечением материальных условий, с количеством вложенных в воспитание материальных затрат. Более того, не всегда видимая заботливость иных родителей, многочисленные занятия, в которые включается по их инициативе ребенок, содействуют достижению этой самой главной воспитательной цели.

Глубокий постоянный психологический контакт с ребенком - это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям, контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу.

Основа для сохранения контакта - искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни ребенка, искреннее любопытство к его детским, пусть самым пустяковым и наивным, проблемам, желание понимать, желание наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в душе и сознании растущего человека. Вполне естественно, что конкретные формы и проявления этого контакта широко варьируют, в зависимости от возраста и индивидуальности ребенка. Но полезно задуматься и над общими закономерностями психологического контакта между детьми и родителями в семье.

Контакт никогда не может возникнуть сам собой, его нужно строить даже с младенцем. Когда говориться о взаимопонимании, эмоциональном контакте между детьми и родителями, имеется в виду некий диалог, взаимодействие ребенка и взрослого друг с другом.

Диалог. Как строить воспитывающий диалог? Каковы его психологические характеристики? Главное в установлении диалога - это совместное устремление к общим целям, совместное видение ситуаций, общность в направлении совместных действий. Речь идет не об обязательном совпадении взглядов и оценок. Чаще всего точка зрения взрослых и детей различна, что вполне естественно при различиях опыта. Однако первостепенное значение имеет сам факт совместной направленности к разрешению проблем. Ребенок всегда должен понимать, какими целями руководствуется родитель в общении с ним. Ребенок, даже в самом малом возрасте, должен становиться не объектом воспитательных воздействий, а союзником в общей семейной жизни, в известном смысле ее создателем и творцом. Именно тогда, когда ребенок участвует в общей жизни семьи, разделяя все ее цели и планы, исчезает привычное единоголосие воспитания, уступая место подлинному диалогу.

Наиболее существенная характеристика диалогичного воспитывающего общения заключается в установлении равенства позиций ребенка и взрослого.

Достичь этого в повседневном семейном общении с ребенком весьма трудно. Обычно стихийно возникающая позиция взрослого — это позиция «над» ребенком. Взрослый обладает силой, опытом, независимостью - ребенок физически слаб, неопытен, полностью зависим. Вопреки этому родителям необходимо постоянно стремиться к установлению равенства.

Равенство позиций означает признание активной роли ребенка в процессе его воспитания. Человек не должен быть объектом воспитания, он всегда активный субъект самовоспитания. Родители могут стать властителями души своего ребенка лишь в той мере, в какой им удается пробудить в ребенке потребность в собственных достижениях, собственном совершенствовании.

Равенство позиций отнюдь не означает, что родителям, строя диалог, нужно снизойти до ребенка, нет, им предстоит подняться до понимания «тонких истин детства».

Равенство позиций в диалоге состоит в необходимости для родителей постоянно учиться видеть мир в самых разных его формах глазами своих детей.

Контакт с ребенком, как высшее проявление любви к нему, следует строить, основываясь на постоянном, неустанном желании познавать своеобразие его индивидуальности. Постоянное тактичное всматривание, вчувствование в эмоциональное состояние, внутренний мир ребенка, в происходящие в нем изменения, в особенности его душевного строя - все это создает основу для глубокого взаимопонимания между детьми и родителями в любом возрасте.

Принятие. Помимо диалога для внушения ребенку ощущения родительской любви необходимо выполнять еще одно чрезвычайно важное правило. На психологическом языке эта сторона общения между детьми и родителями называется принятием ребенка. Что это значит? Под принятием понимается признание права ребенка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том

числе непохожесть на родителей. Принимать ребенка - значит утверждать неповторимое существование именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами. Как можно осуществлять принятие ребенка в повседневном общении с ним? Прежде всего, необходимо с особенным вниманием относиться к тем оценкам, которые постоянно высказывают родители в общении с детьми. Следует категорически отказаться от негативных оценок личности ребенка и присущих ему качеств характера. К сожалению, для большинства родителей стали привычными высказывания типа: «Вот бестолковый! Сколько раз объяснять, бестолочь!», «Да зачем же я тебя только на свет родила, упрямец, негодник!», «Любой дурак на твоем месте понял бы, как поступить!».

Всем будущим и нынешним родителям следует очень хорошо понять, что каждое такое высказывание, каким бы справедливым по сути оно ни было, какой бы ситуацией ни вызывалось, наносит серьезный вред контакту с ребенком, нарушает уверенность в родительской любви. Необходимо выработать для себя правило не оценивать негативно самого ребенка, а подвергать критике только неверно осуществленное действие или ошибочный, необдуманный поступок. Ребенок должен быть уверен в родительской любви независимо от своих сегодняшних успехов и достижений. Формула истиной родительской любви, формула принятия — это не «люблю, потому что ты - хороший», а «люблю, потому что ты есть, люблю такого, какой есть».

Воспитывать - не значит говорить детям хорошие слова, наставлять и назидать их, а, прежде всего, самому жить по - человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, оставить в них о себе добрую память, которая служила бы потомству заветом, как жить, тот должен начать воспитание с самого себя.

Воспитание детей требует самого серьезного тона, самого простого и искреннего. В этих трех качествах должна заключаться предельная правда жизни.

Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку, с первого дня появления его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности.

Литература.

1. Гарбузов В.И. От младенца до подростка /В.И. Гарбузов. - СпБ., 1999.
2. Маленкова Л.И. Педагоги, родители и дети / Л.И. Маленкова.-М., 1999
3. Шоумаров Г.Б. Оила психологияси. - Тошкент.- 2002.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Рахмонова З.Н. (г.Ташкент, Узбекистан)

В Российской психологической науке понятие эмоционального интеллекта было впервые использовано Г.Г. Гарсковой. В настоящее время на постсоветском пространстве изучением эмоционального интеллекта занимаются: Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, С.П. Деревянко, М.А. Манойлова, Г.В. Юсупова, А.С. Петровская и другие. В белорусской психологии известны исследования ЭИ, проведённые Т.П. Березовской, А.П. Лобановым, Е.А. Лобановым.

Предпосылки введения термина «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию на постсоветском пространстве В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта не является новой. Она нашла своё отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова.

Л.С. Выготский пришёл к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов: «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты жизни…».[1]

Единство аффекта и интеллекта, по мнению классика психологии, обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях развития. Наряду с влиянием мышления на аффект существует обратное влияние аффекта на мышление, которое, в частности, проявляется в том, что, во-первых «во всякой идее содержится в переработанном виде аффек-

[1] . Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2-21с.

тивное отношение человека к действительности, представленной в этой идее»; во-вторых, сама мысль возникает из мотивирующей сферы нашего сознания. Согласно Выготскому, отношение мысли к слову есть «движение через целый ряд внутренних планов»[1]. Особая роль в процессе консолидации аффекта и интеллекта отводится сознанию.

Единство аффективных и когнитивных процессов проявляется и в том, что связь между ними является динамической, причём всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта. Так, конкретному мышлению соответствует более костная и тугоподвижная динамика, абстрактному мышлению и воображению – более текучая и гибкая. В связи с этим становится объяснимым качественное своеобразие высших, или тонких, эмоций. Дифференциация эмоций и более мягкий характер их протекания являются прямым следствием развития мышления.

Согласно Л.С. Выготскому, развитие эмоций идёт в направлении их осознания. Мнение о том, что у людей эмоции изолируются от царства инстинктов и переносятся в совершенно новую сферу психологического, послужило основанием для последующих выводов о том, что подавляющее большинство эмоций человека интеллектуально опосредовано; что между эмоциональными и интеллектуальными процессами мышления существует закономерная связь; что развитие эмоций идет в единстве с развитием мышления; что эмоции участвуют в регуляции мышления и его мотивации; и что, следовательно, эмоция – одна из составляющих мышления. Категорично, но весьма убедительно звучит следующее заключение Выготского: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону».[2]

Выготский назвал интеллектуальный момент, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, «смысловым переживанием». В настоящее время этот термин представляется близким понятию «эмоциональный интеллект». [3]

Идея Л.С. Выготского о взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов получила развитие в трудах А.Н. Леонтьева, который писал о необходимости различать сознаваемое объективное значение и его значение для субъекта. Смысл создаёт пристрастность человеческого сознания. «То, что мы называем переживаниями, суть явления, возникающие на поверхности системы сознания, в форме которых сознание выступает для субъекта в своей непосредственности».[4] Леонтьев показал, что мышление имеет эмоциональную регуляцию. Это положение стало методологическим для психологов, исследующих проблемы мышления.

Сходной позиции придерживался и С.Л. Рубинштейн: «Эмоциональность, или аффективность, – это всегда лишь одна, специфическая сторона процессов, которыми в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими пусть специфическим образом действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключающие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального». Любая эмоция рассматривается учёным как «единство переживания и познания». Интеллектуальный процесс, по мнению С.Л. Рубинштейна, также невозможен без участия эмоций: «…суждение, которое является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс, редко представляет собой только интеллектуальный акт. Суждение обычно в большей или меньшей степени насыщено эмоциональностью»[5]. В отличие от Выготского Рубинштейн не просто позиционирует себя сторонником идеи единства «аффекта и интеллекта», он во многом предвосхищает идею эмоционального интеллекта, заявляя: «В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта».[6]

Определённый вклад в развитие представлений о взаимосвязи нейрофизиологических, аффективных и когнитивных процессов внёс А.Р. Лурия основоположник российской нейропсихологии. В годы второй мировой войны он занимался исследованием распада и развития высших психических функций в клинике локальных поражений мозга. Для восстановления нарушенных функций использовалась реорганизация функциональной системы, представляющей собой динамическую морфофизиологическую организацию центральных и периферических образований, избирательно объединённых для достижения полезного для организма приспособительного результата. Пластичность составных частей функциональной системы давала возможность компенсации нарушений. Установлено, что, если подходить к интеллектуальным процессам как к сложным функциональным системам, а не

[1]. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2-358с.
[2] . Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., Л.: Гос.соц.-экон. изд-во, 1934. – 14 с.
[3] Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2.-с. 22.
[4] Леонтьев, А.Н. Деятельность и сознание / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 12. – С. 140.
[5] . Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. –СПб.: Питер, 2008. – 552 с
[6] . Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. –СПб.: Питер, 2008. – 562 с.

как к отдельным способностям, необходимо пересмотреть идеи о возможности узкой локализации этих функций.

В процессе исследований под руководством А.Р. Лурия была отвергнута и холистическая теория о том, что каждая функция равномерно распределена по всему мозгу, и теория локализации всех, в том числе и сложных психических функций в узкоспецифических зонах мозга. Учёным были сформулированы общие положения о соотношении мозга и психики, известные как «теория системной динамической локализации высших психических функций».[1]

Принципа взаимосвязи аффекта и интеллекта придерживалась и Б.В. Зейгарник. Она подчёркивала, что не существует мышления, оторванного от мотивов, стремлений, установок, чувств человека, т.е. от личности в целом. Явление, предмет, событие могут в разных жизненных условиях приобретать различный смысл для личности, хотя знания о них остаются теми же. Изменение эмоций, сильные аффекты могут привести к изменению значения предметов и свойств. Иными словами, речь идёт об эмоциональной регуляции мышления.

В психологии аналогом термина «эмоциональный интеллект» можно считать понятие «эмоционального мышления», изучением которого занимался О.К. Тихомиров. Описывая специфику эмоционального мышления, он отмечал, что эмоциональные состояния включены в процесс решение задач. По его мнению, с мыслительной деятельностью связаны все эмоциональные явления, аффекты, эмоции, чувства, взаимосвязь эмоций с процессом мышления проявляется в том, что эмоциональные состояния выполняют в мышлении различного рода регулирующие, эвристические функции. В частности, это определение дальнейшего развертывания поиска в глубину или возврат к определенному пункту при неблагоприятной ситуации. Кроме этого, указанная связь проявляется во включенности эмоциональной активации в процесс поиска принципа решения и эмоциональном предвосхищении решения задачи.

Исследования О.К. Тихомирова доказывают факт эмоциональной регуляции мыслительной деятельности и то, что эмоциональная активизация является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности. Между тем И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров обратили внимание на то, что во многих зарубежных работах, вопреки общепризнанной актуальности, проблема эмоциональных компонентов мышления даже попутно не затрагивается.

В последнее время много психологических исследований посвящено проблеме изучения эмоциональности. Так, роль эмоциональности как детерминанты успешности деятельности, в том числе профессиональной, изучалась также И.В. Пацявичусом, А. Ольшанниковой, И. Переверзевой.

Определению влияния устойчивых признаков эмоциональности в структуре личности на различных уровнях их выявления как детерминант успешности профессиональной деятельности, в частности в экономических профессиях, посвящены работы О.П. Санниковой. Она исследовала влияние четырёх базовых эмоций (радости, гнева, грусти, страха) на успешность профессиональной деятельности, в результате были обнаружены определённые закономерности данной взаимосвязи. Исследовательница рассматривает эмоциональность как стойкую характеристику индивидуальности, которая вместе с активностью является важнейшим компонентом темперамента. Эмоциональность, по мнению О.П. Санниковой, одновременно выступает как системообразующий фактор в структуре личности и в структуре способностей, в частности профессиональных. Как определённую предпосылку исследований эмоционального интеллекта можно рассматривать предложенное О.П. Санниковой, Е.А. Киселёвой, а также А.А. Борисовой, В.Г. Зазыкиным изучение психологической проницательности как многоуровневого структурного образования, связанного с устойчивыми признаками эмоциональности в структуре личности.

Взаимодействие аффективных и когнитивных процессов находилось в центре внимания А.В. Брушлинского. По его мнению, эмоции могут способствовать мышлению или препятствовать ему. Взаимодействие между эмоциональными и когнитивными процессами, как полагал А.В. Брушлинский, правильнее назвать взаимопроникновением. Каждый образ, представление, понятие имеют свой эмоциональный потенциал. Особенно велика роль эмоциональных явлений в оценках различного рода, которые являются важнейшими компонентами мыслительной деятельности.[2]

Отметим определённый вклад в проблему изучения эмоциональных способностей А.А. Бодалёва, который заметил, что некоторым людям присуща определённая социальная одарённость. Она представляет собой своеобразное объединение интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных способностей, которые являются психологической основой успешности их коммуникаций с окружающими.

В рамках анализа взаимосвязи эмоциональных и когнитивных процессов осуществлены исследования адекватности эмоциональной оценки событий как критерия эмоциональной зрелости, влияния настроения на процесс социального познания. Таким образом, понятие «эмоциональный интел-

[1] Лурия, А.Р. Поражения мозга и мозговая локализация высших психиче-ских функций / А.Р. Лурия // Этапы ойденного пути: науч. автобиогр./ А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 110

[2] 55. Брушлинский, А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе/А.В. Брушлинский // сихол.журнал. 1997. – Т. 18, № 2. – С. 18 – 32.292

лект» не является новым для советской и постсоветской психологии. Это явление давно замечено, но имело иные обозначения: «смысловое переживание», «обобщение переживаний», «интеллектуализация аффекта» Л.С. Выготский, «эмоциональное мышление» О.К. Тихомиров «эмоциональное воображение» А.В. Запорожец, «разумность чувств» В.С. Мухина.

По мнению А.В. Брушлинского, обнаружить взаимоотношения между эмоциями и когнициями можно только в том случае, если имеется понятийный аппарат, позволяющий выявить единицы, не принадлежащие ни только мышлению, ни исключительно эмоциям. Такие отношения могут быть вычленены и описаны внутри психической деятельности с помощью «интерпроцессуальных» понятий, каким и является ЭИ.

По мнению Г.Г. Гарсковой, анализ эмпирических теорий в области психотерапии и психокоррекции показывает, что введение термина «эмоциональный интеллект» увеличивает их объясняющую силу. Историко-научное обоснование его введения заключается в доказательстве того, что понятие эмоционального интеллекта имплицитно присутствует в ряде общепризнанных теорий, оказавших влияние на психологическую науку.

Таким образом, открытие феномена «эмоциональный интеллект» явилось результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов, их взаимосвязи. Важнейшие достижения в этом процессе обогащение представлений об эмоциях (эмоции стали рассматриваться как одна из подсистем сознания; как фактор мотивации), расширение представлений об интеллекте (идея множественности интеллектуальных проявлений, открытие социального интеллекта), а также встречное движение в исследованиях эмоций и интеллекта (идея единства и продуктивного взаимодействия аффективных и когнитивных процессов) .

Несмотря на актуальность исследований проблемы взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов в отечественной психологии она до сих пор остаётся недостаточно разработанной. В подтверждение приведём не утратившее актуальности замечание Д.Б. Эльконина о том, что до настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребёнка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности.

Перефразируя шутливое замечание Д.А. Леонтьева, отметим, что в современных теоретических и эмпирических изысканиях до сих пор «…интеллект аффекту не товарищ». Однако есть надежда, что усилиями исследователей столь пессимистическое заключение в скором времени будет лишено основания.

По мнению Г.М. Андреевой, хотя эмоция связана с простыми перцептивными сигналами, она в то же время «вмонтирована» и интегрирована в системы значений. Эмоциональные состояния могут интерпретироваться как значения, поскольку они значимы для индивидуального опыта и служат для его выражения, сообщая информацию о самом индивиде и его окружении. По мнению Г.М. Андреевой, и когнитивная, и эмоциональная системы «содержат две стадии: перцептивную (или образную) и “стадию планирования”, т.е. собственно когнитивную»[1] . Исходя из этого можно допустить, что эмоциональная и когнитивная обработка информации могут быть в определённой степени независимыми.

Каждая эмоция содержит в себе специфическую систему идентифицируемых сигналов эмоциональную информацию, которая может быть передана как через каналы человеческой коммуникации, так и через уникальные паттерны ассоциативных сигналов с использованием проприоцептивных, аффективных и когнитивных каналов. Такого рода эмоциональные сигналы передают информацию об индивидуальных оценках и мотивированных реакциях на взаимоотношения и их изменения. Эмоциональная информация включает значения отдельных эмоций, эмоциональных паттернов и их последовательности, а также оценку взаимосвязей, которые они отражают.

Иногда эмоциональный интеллект рассматривается как часть межличностного интеллекта. Это не совсем правомерно, поскольку ЭИ содержит не только межличностный, но и внутриличностный аспект. В отличие от социального интеллекта, эмоциональный интеллект включает внутренние, личностные эмоции, которые значимы в первую очередь для личностного роста.

Частичное отождествление социального и эмоционального интеллекта связано с выделением в структуре ЭИ ряда способностей социально коммуникативной направленности, таких как социальные навыки, осознание социальных взаимодействий, способность к перцептивно-интерпретативному распознаванию эмоций в межличностном контексте (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо). Указанные способности соответствуют и традиционному пониманию социального интеллекта как совокупности ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации и способствующих успешности межличностного взаимодействия.

Коммуникативный потенциал ЭИ направлен преимущественно на продуцирование и осмысление собственных эмоциональных переживаний относительно ситуаций межличностного общения, в то время как возможности социального интеллекта ориентированы на межличностное взаимодействие.

[1] Андреева, Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания/ Г.М. Андреева // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 11 – 21.

Актуализация эмоционального и социального интеллекта происходит в различных сферах общения: у первого из них в сфере эмоционального общения, у второго в сфере межличностного общения. Для эмоционального интеллекта коммуникация является стимулом, а для социального - целевым предназначением.

Практически все авторы соглашаются с тем, что ЭИ может быть измерен и что можно выделить его уровни. Проблема заключается в выделении объективных критериев измерения эмоционального интеллекта.

Некоторые исследователи в качестве операционального критерия ЭИ предлагают меру опосредованности эмоционального процесса интеллектуальным. К возможным внешним операциональным признакам ЭИ указанные авторы предлагают отнести конгруэнтность неконгруэнтность особенностей внешнего проявления эмоций, которые сопровождают эмоциональный процесс, эмоциональной окраске их факторов; частоту появления эмоциональных процессов, условия их возникновения; модальность эмоций, а также их интенсивность. Как опосредующий внутренний компонент эмоционального интеллекта рассматривается эмоциональная устойчивость. В сознании человека эмоциональный интеллект отображается интегрально в форме чувства психологического благополучия и дифференцированно в виде самооценки и стратегий помогающего поведения, которые человек сознательно и произвольно выбирает в критических ситуациях жизнедеятельности.

Итак, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями. Он чаще всего трактуется как подструктура социального интеллекта, однако отличается от последнего тем, что включает глубинные эмоции, значимые для личностного роста. Эмоциональный интеллект как ментальная способность является также частью более обширной группы свойств личности. Он соответствует традиционным критериям интеллекта: ЭИ операционализирован как интеллектуальная способность; представляя собой унитарную умственную способность, он коррелирует с другими видами интеллекта; ЭИ обнаруживает зависимость от возраста, увеличиваясь между ранним подростковым возрастом и ранней взрослостью. В основе функционирования эмоционального интеллекта лежат следующие механизмы: эмоциональность, управление эмоциями, центральные механизмы. Процессы, на которых основано функционирование ЭИ, требуют дальнейшего изучения.

Литература.

1. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2-21с.
2. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2-358с.
1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., Л.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. – 362 с.
3. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2-с. 22.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность и сознание / А.Н. Леонтьев /Вопросы философии. – 1972. – № 12. – С. 140.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. –СПб.: Питер, 2008. – 552 с
2. Лурия, А.Р. Поражения мозга и мозговая локализация высших психических функций / А.Р. Лурия // Этапы пройденного пути: науч. автобиогр. /А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 110.
3. Брушлинский, А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе /А.В. Брушлинский // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 18 – 32.
4. Андреева, Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания / Г.М. Андреева // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 11 – 21.

РАБОТА С ДЕТЬМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Рузиев У.М. (г.Бухара, Узбекистан)

Семейное благополучие не подлежит точному измерению с помощью каких-либо универсальных показателей. Благополучие семьи определяется самоощущением ее членов, ответом на вопрос «Хорошо им в семье или плохо?». И благополучие ребенка оценивается по главному критерию - по тому, хорошо ли ему в семье: чувствует ли он любовь и понимание, окружен ли заботой, имеет ли условия для полноценного развития. в каждой семье есть проблемы, нередко они, накапливаясь, мешают спокойному течению жизни. Пьянство одного из членов семьи, частые ссоры по поводу и без, отсутствие работы и нехватка денег на элементарные нужды - что-то одно или все вместе - отравляют существование многим нашим согражданам, и, прежде всего, детям. И вполне может наступить

момент, когда по этим причинам на вопрос «Хорошо ли живется в семье?», нельзя будет дать положительный ответ.

Возникает, по терминологии социальных работников, «проблемная семья». Семья существует, ребенок приходит после уроков домой, а не к друзьям и не в подворотню, за ним присматривают, создают условия для учебы. Семья, замкнутая на своих проблемах, постепенно утрачивает влияние на ребенка и отторгает его. Ему недостает понимания и заботы, он чувствует себя лишним, все больше времени проводит вне дома. Если при ухудшении социально-экономического положения психологический климат в семье меняется так, что на улице ребенку становится лучше, чем дома — это неблагополучная семья.

Семьи, в которых есть алкоголики, как правило, бедны - пьянство требует денег, работа отходит на второй план. Если она и приносит доход, он не покрывает всех потребностей ребенка. Бедность - спутник алкоголизма, однако алкоголизм - не всегда спутник бедности. Резкие экономические перемены в Узбекистане поставили многие семьи на грань нищеты. В семье, где нет денег на самое необходимое, где ребенку стыдно идти в школу, потому что он «не как все», психологический климат быстро становится напряженным. Ссоры, скандалы, депрессии - ребенок бежит от них на улицу, или туда, где, по его мнению, жизнь весела и приятна, а заработок легок.

Семья становится неблагополучной под влиянием многих факторов, дополняющих и усугубляющих друг друга. Целая группа причин семейного неблагополучия является производной от психологических проблем родителей. Ребенок, по своему статусу зависимый от родителей, вынужден страдать от их психологических изъянов. Распространены случаи, когда родители вообще не владеют гуманными и разумными методами общения. В такой ситуации подростки, спасаясь от психологического прессинга родителей, уходят из дома. Конфликты матери и отца всегда отражаются на ребенке. Ссорятся, изменяют, разводятся и страдают родители, но дети мучаются не меньше их. Чувствуя кровное родство с обеими родителями, ребенок остро переживает их разлад. Это порождает массу его собственных проблем - в учебе, в общении. Частые семейные ссоры, развод родителей, на фоне невнимания к внутреннему миру ребенка (когда мать поглощена собственными переживаниями), могут привести к самым нежелательным последствиям. Ребенок предпочитает «войне» в семье «мир» в компаниях сверстников.

Социальная помощь семье и детям в настоящее время — это социальное обслуживание и поддержка членов семьи, попавших в трудную жизненную ситуацию, оказании им комплекса социальных услуг и осуществление их социальной адаптации и реабилитации. Важнейшая задача системы социального обслуживания детей - обеспечение реализации социальных прав и гарантий, решение возникающих проблем посредством предоставления социально-правовых, социально-медицинских, социально-бытовых, социально-педагогических услуг и консультаций. Социальное обслуживание детей из неблагополучных семей осуществляет разветвленная многоуровневая система, состоящая из органов управления и учреждений государственного и муниципального секторов, учреждений социального обслуживания, созданных общественными, благотворительными, религиозными и другими организациями.

В настоящее время в Узбекистане сложилось и действует несколько моделей социального обслуживания детей. Используя критерий государственной поддержки и финансирования, их можно классифицировать следующим образом: - государственные социальные службы; - смешанные службы; –коммерческие службы, работающие самостоятельно или при благотворительных фондах, религиозных и общественных организациях.

Социологи выделяют разные типы семей. Вот некоторые из них: гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная. Встречаются семьи полные, но деструктивные, где нет согласия, где постоянные ссоры. Иногда семья внешне кажется крепкой, сплоченной, а копнешь глубже, посмотришь, какова она на самом деле, и видишь, что ее сплоченность - лишь видимость. По существу же она псевдосолидарная, раздираемая противоречиями, в ней нет взаимного уважения друг к другу, все друг другу если не враги, то уж недоброжелатели и соперники наверняка. Так какая же семья благополучная, а какая нет? Что такое неблагополучная семья? Говорить о ребенке в неблагополучной семье - значит говорить о том: 1) какие бывают неблагополучные семьи; 2) какие бывают дети со своими психологическими и психопатологическими особенностями, подверженные чрезмерному реагированию на семейное неблагополучие; 3) как отражается семейное неблагополучие на ребенке, склонном к обостренному реагированию на всевозможные неблагоприятные факторы; 4) как больной ребенок может нарушать спокойствие семьи, вызывать у родителей раздражение, злость, нетерпеливость и т. д., т. е. превращать семью в неблагополучную, а последнее, в свою очередь, может еще больше усугублять психическое состояние ребенка; 5) что должны - хотя бы в общих чертах - предпринимать педагоги, чтобы помочь ребенку - ведь он-то не виноват, что живет в неблагополучных условиях. Если ребенок живет в тяжких условиях, педагог психолог должен: 1) объяснить родителям, что из-за их конфликтов друг с другом страдает ребенок, что мальчик или девочка не должны быть разменной монетой в сложной игре взрослых, соперничающих, а не сотрудничающих друг с другом; 2) если не удастся образумить родителей, создающих своему ребенку психотравмирующую обстановку, способную изуродовать его душу, нужно как-то изолировать ребенка от подобных родителей: поме-

стить его в интернат, в санаторий, посоветовать передать на время ребенка другим родственникам; вариантов тут много, и в каждом конкретном случае оптимальный из них будет сугубо индивидуален; 3) если у школьника уже появились психические аномалии на почве семейных раздоров, его следует проконсультировать у детского психиатра, приходящего в школу для профилактических осмотров. А тот потом сам решит, что лучше сделать. Педагог психолог обязан неустанно следить за социально-психологическим климатом в семье школьника, сохранять спокойствие, мужестве и чувство собственного достоинства независимо от социального престижа родителей, их самомнения и давления на него.

Первый аспект работы с неблагополучными семьями и соответствующими детьми касается того, что эти дети и их родители как никакие другие нуждаются в положительных оценках. В одном из детских садов г. Бухары произошел следующий случай: мама, которая всячески старалась не ходить на родительские собрания, аргументируя свое непосещение занятостью, придя один раз и услышав, что ее сын очень способный мальчик и может выполнить очень сложные задания, начала все время уточнять дату следующего собрания, не отдавая себе отчет в том, что еще раз хочет послушать хвалебные отзывы о ее ребенке. Более того, она и сама перестала бить ребенка и не давала отцу прибегать к физическим наказаниям.

На самом деле мальчик, о котором идет речь, не только не «хватал звезд с небес», но был довольно агрессивным мальчиком, который доставлял большое количество забот воспитателям и специалистам. Но, как и в случае с родителями, можно найти в любом ребенке что-то положительное и демонстративно обращать внимание именно на это. Результатом такого подхода к ребёнку стало не только изменение позиций его родителей, но и качественные изменения в его поведении и обучении.

Как-то при посещении одного из районных детских садов мы обратили внимание, что хоким района, ребенок которого посещал это учреждение, стал частым гостем в детском саду. На вопрос о том, что произошло, что он, очень занятой человек, который до некоторого времени вообще не знал, где детский сад, теперь «не вылезает оттуда», он сказал, что его дочь (девочка пяти лет), придя домой, задала какой-то вопрос, для ответа на который ему понадобилось лезть в энциклопедию. Через несколько дней ситуация повторилась. Отец удивился, откуда ребенок берет такие вопросы, что он, уважаемый человек, руководитель, кандидат наук, не может самостоятельно на них ответить, и узнав, что эти вопросы девочка берет из содержания программы детского сада, решил туда заглянуть, а заглянув, понял, что многие его очень взрослые проблемы имеют своим основанием семью и воспитание маленьких детей. Кстати сказать, те вопросы, которые, с одной стороны, вызвали интерес у хокима, а с другой стороны, привели его в детский сад, были связаны с содержанием праздника, в котором важная роль отводилась родителям детей.

Большую трудность для работы представляют семьи, которые считают, что взаимодействие с детьми предполагает в первую, а иногда не только в первую очередь строго иерархическую систему, где взрослый требует, а ребенок подчиняется, где взрослый задает норму, которой ребенок должен следовать, где взрослый учит, а ребенок должен учиться. С одной стороны, это очень разные семьи: от малообразованных родителей, которые чуть что бьют своих детей, до утонченно-интеллигентных, старающихся как можно раньше и как можно больше научить своих детей самым разным наукам. Вместе с тем, с другой стороны, они очень похожи, хотя в первых в качестве кнута и пряника используют конфеты и ремень, а в последних — покупку нового компьютера и запрещение на нем играть. Их сходство применительно к детям дошкольного возраста в том, что они не только не обращают внимание на развитие смысловой сферы ребенка, но даже всячески препятствуют этому развитию.

Эффективным средством работы с детьми из неблагополучных семей является проведение разного рода тренингов взаимодействия детей и родителей. В одних случаях это можно проводить в качестве разного вида соревнований, в других — без соревновательного мотива, который может приводить к разным противостояниям как детей, так и взрослых. При отсутствии соревновательного мотива задания могут быть направлены на оригинальность, например, придумать иной конец сказки «Колобок» или сконструировать ситуацию из вещей, которые могут быть представлены как в реальном виде, так и изображены на картинке. В этих случаях появляются условия не просто внимательно следить за деятельностью другой группы или за парой «ребенок—родитель», но это также служит хорошим основанием для взаимообучения взрослых и детей. При этом результаты обучения касаются как того содержания, на котором осуществлялось взаимодействие, так и самих способов, и методов общения и совместной деятельности. Оказалось, что лишь 5% родителей могли обеспечить детям комфортное состояние, помочь им преодолеть страх и боль, способствовать выходу из послеоперационного периода и т.п. Остальные же не только не преодолели те проблемы, которые возникают у ребенка, но создавали новые трудности, которые препятствовали выздоровлению детей.

Очень хочется надеяться, что предложенные в данном сообщении меры работы с семьями, которые являются лишь малой толикой того, как должно и может быть представлено дошкольное образование, помогут не только детям, попавшим в беду, но и всем остальным быть веселыми фантазерами, обладающими высоким уровнем развития творчества или, как сейчас принято говорить, креативности, способными хорошо учиться, усваивать новую информацию и одновременно быть оригинальными конструкторами, умеющими не только что-то делать из деталей конструктора, но и сози-

дать интересную, насыщенную эмоциональными событиями жизнь, в общем, быть настоящими дошкольниками.

Литература.

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2010.- 623с.
2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учебное пособие для вузов. - М.: Академия,2000. -181с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994.
4. Прихожан А.Н., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М., 1990.
5. Психологическая служба школы./Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1995.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Рустамов Ш.Ш.
(г. Бухара, Узбекистан)

На современном этапе стратегию образования составляют развитие и становление профессиональной компетентности специалиста, готового и способного решать не только профессиональные задачи, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы. Современное понимание фундаментальности университетского образования связано с его безусловной направленностью на выявление глубинных связей между процессами, протекающими в окружающем нас реальном мире, событиями и у объектами, населяющими этот мир, и является надежной основой воспитания, в университетских стенах компетентных специалистов.

Дальнейшее развитие гуманитарных наук без математического-моделированиями точных количественных методов исследования, широкого использования современных вычислительных средств, невозможно. Математика сегодня все в большей мере проникает в психологию и педагогику. Педагоги-психологи при проведении исследований все чаще используют математические методы, математический аппарат. Очевидно, что математические основы играют немалую роль, как в дальнейшем образовании будущих педагогов-психологов, так и в будущей профессиональной деятельности.

Проблема преподавания математических дисциплин очень актуальна для гуманитарных направлений высшего образования, и состоит она в том, что студенты-гуманитарии, в частности, практический психологи, не видят необходимости в изучении математики. Они «отторгают» дисциплины математического цикла, так как считают, что знание математики не будет востребовано в их будущей профессиональной, деятельности. Трудности, возникающие у практический психологов при изучении математических основ, обусловлены недостаточной базовой, подготовки по школьной математике, отсутствием у многих студентов навыков систематической самостоятельной работы. Для преподавателей сложность обучения математике студентов гуманитарных специальностей, таких, как, например, «Педагогика-психология» связана с неуспеваемостью студентов по математике или отставанием на каком-либо промежуточном этапе процесса обучения. Все это не лучшим образом отражается на качестве математической подготовки будущих педагогов-психологов, что в свою очередь не отвечает запросу общества, которому сегодня нужны творческие, высококомпетентные, способные к саморазвитию, самообразованию и профессиональному росту специалисты.

Качество математической подготовки практический психологов является предметом пристального внимания специалистов, занимающихся проблемами психологического образования (Б.П.Битинас, В.П.Кузовлев, А.Д. Наследов, Г.В.Суходольский, Л.М.Фридман, Е.В.Шикин, необходимость действенного знакомства с основными идеями и методами в области математики тех психологов, которые отдали предпочтение изучению гуманитарных наук. Для математических кафедр вузов преподавание математики гуманитариям, в отличие, например, от постановки такого курса для специальностей инженерно-технического профиля, стало совершенно новой методической задачей как в плане отбора содержания и уровня строгости его изложения, так и при выборе методов обучения. Из сказанного следует, что традиционная система обучения специалистов в вузе не обеспечивает качества подготовки практический психологов.

Только в последнее время н и технологиями профессионально-прикладной, практико-ориентированной математической подготовки практический психологов; потребностью психологической науки в знаниях о процессе формирования математической компетентности психологов и недостаточной изученностью средств ее развития; необходимостью совершенствования позитивной моти-

вации студентов по практическому применению математических знаний в профессиональной деятельности и недостаточным методическим обеспечением этого процесса.

Понятие профессионально-математическая компетентность в литературе специально не рассматривалось. Следовательно, система знаний о процессе формирования профессионально-математической компетентности практической психологов далека от завершения. Нуждается в обосновании возможность и целесообразность формирования профессионально-математического компетентности практической психологов.

В последнее десятилетие происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Анализ литературы по этой проблеме показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

Профессиональная компетенция предполагает наличие в своей структуре специальных или предметных компетенций, включающих в себя узкоспециальные знания, умения, навыки и качества личности, формируемые при изучении специальных дисциплин. В настоящее время существует проблема установления роли предметных компетенций в профессиональной компетенции специалиста, определения содержания этих компетенций и способов их формирования.

Целью данной работы является определение структуры математической компетенции психолога, а также рассмотрение педагогических условий, способствующих их формированию.

Термины «математическая компетентность» и «математическая компетенция» широко используются в современной педагогической литературе. Существуют разные подходы к толкованию их содержания [2]. Наиболее распространен подход, обусловленный сложившейся в мире установкой на понимание математической компетентности как способности человека к практической реализации полученного им математического образования.

Л.О. Денищева с соавторами определяет математическую компетенцию как способность вычленять математические объекты, математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты [4]. С точки зрения профессиональной компетенции психологов математическую компетенцию следует рассматривать как прикладную.

Работа психолога направлена на повышение психологических ресурсов и адаптационных возможностей человека, гармонизацию психического развития, охрану здоровья, профилактику и преодоление недугов, психологическую реабилитацию [3]. Поэтому психолог должен демонстрировать владение высокой культурой мышления, способами разработки методов решения неструктурированных проблем, типовых и нестандартных задач, умение строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ.

Рассмотрим, какую роль играет математика в подготовке практических психологов. Во-первых, трудно представить себе культуру нашего времени без разработанной техники математических вычислений (она входит как в современную медицину, так и в современное языкознание, психологию и другие науки). Таким образом, математика является частью человеческой культуры. Во-вторых, математика способствует развитию культуры мышления. Это обусловливается специфическим для математики стилем мышления, для которого характерно доминирование логической схемы рассуждения над его содержанием, лаконизм, четкая расчлененность хода рассуждений, строгость доказательств и точность выражения. В-третьих, использование языка математики расширяет возможности ученого-гуманитария. Знание математики позволяет заимствовать модели из естественных наук в гуманитарные, проводить аналогии. Абсолютно необходимой для любого исследователя является также статистическая грамотность – некоторый минимум, без которого невозможна деятельность психолога.

Математика предоставляет адекватный аппарат для количественного описания всевозможных фактов и явлений. В результате исследований психологи получают данные, подлежащие обработке, а ее результаты должны быть осмыслены исследователем с точки зрения психологии. Провести обработку данных помогают статистические методы. Для овладения простейшими из них необходимы знания некоторых разделов математики. Кроме того, математика помогает выявить в психологическом исследовании закономерности, которые на первый взгляд не очевидны.

Таким образом, нами рассмотрена роль математики в профессиональной подготовке практический психологов, определено понятие профессиональной математической компетенции психологов, предложена структура данной компетенции и рассмотрены педагогические условия, способствующие ее качественному формированию в процессе обучения в вузе.

Литература.

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. инс-та, 2005. - 211 с.
2. Ростовцева В. М. Компетенции и компетентность: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. - Томск: Изд-во ТГУ совместно с изд-вом ИЧА «КИТ», 2009. - 261 с.

3. Вопросы образования: Инвариантный подход. Компетентностный подход: коллективная монография / Н. И. Резник, О. Г. Берестнева, Л. Ф. Алексеева, Г. Е. Шевелев. - Томск: Изд-во Том. политех. ун-та, 2009. - 470 с.
4. Компетентностный подход в образовании: Коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. - 392 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Садуллаева Фарангиз
(г. Джиззак, Узбекистан)

Использование современных педагогических технологий делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для учащихся, формируя эмоционально-положительное отношение к предмету, соответствуя реалиям сегодняшнего дня.

Поэтому много внимания в своей школьной практике учителя музыки уделяют следующим технологиям, которые способствует созданию благоприятного психологического климата при организации образовательного процесса, создаёт атмосферу сотрудничества и сотворчества.

Образовательные, или педагогические технологии – это «продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя». (В.М. Монахов).

Они включают в себя:

- представление планируемых результатов обучения;
- средства диагностики текущего состояния обучаемых;
- методы обучения;
- критерии выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

Технология развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), предполагающая развитие в процессе обучения, раскрытие творческой индивидуальности каждого ребенка.

В рамках технологии развивающего обучения проводится скрупулезная вокальная работа. С первых занятий акцентировалось внимание на развитие слуха, на чистоту интонации. Ключевым словом на занятии стало слово — сольфеджио. Нотная грамота, исполнение простейших упражнений стали основой наших занятий. И что интересно, ни у кого освоение нотной грамоты не вызывало отрицательной реакции, а даже наоборот. Если включать не только слуховой, но и зрительный анализатор, когда дети не только по слуху, но и графически воспринимают высоту нот, результат чистого интонирования приходит быстрее, пение становится более осмысленным, а это со временем помогает при изучении многоголосных партий. Все вокализы, каноны, песни мы изучаем, первоначально знакомясь с нотными партиями. Большое значение уделяется развитию артикуляционных и дикционных навыков. Значительный блок работы построен на артикуляционных и дикционных упражнениях, произносим и далее вокализуем скороговорки на различные группы согласных: сонорные, губные, звонкие — глухие. При вокализации скороговорок привязываюсь к интервалам. Дети знают интервалы, и перед интонационными упражнениями я всегда обозначаю, что поем упражнения на основе полутона, большой секунды, кварты, октавы и т.д. Применяем в работе основные музыкальные термины. При распевании исполняем попевки лирического, юмористического характера, сюжетные, чтобы даже на распевании присутствовали положительные эмоции.

Проектно-исследовательская деятельность на уроке музыки - 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).

В процессе обучения в школе возможно формирование следующих компонентов исследовательской культуры школьника выделенных:

-мыслительные умения и навыки (анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение, умение видеть противоречия);

-умения и навыки работы с книгой и другими источниками информации;

-умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи;

В процессе исследования у школьников развиваются следующие умения и навыки: самостоятельность, инициатива, настойчивость в достижении цели; формируется навык планомерной, технологичной деятельности и способность к самоорганизации, самоконтролю и само коррекции. Наиболее значимой в данном процессе является креативность. Так, детям необходимо, определив тему исследования, детально проработать целевые установки, методы, средства и этапы выполнения работы.

Занятия исследовательской деятельностью повышает качество образования. Учащиеся начинают сами искать ответы на интересующие их вопросы, т.е. начинают заниматься самообразованием. Таким образом, исследовательская деятельность развивает и самостоятельность и творчество школьников.

Исследовательская деятельность обучающихся важна в не меньшей степени и для педагога, который получает стимул для профессионального самосовершенствования, самообразования и признания.

При правильной организации исследования на уроках повышается мотивация к учению, улучшаются результаты, качественная успеваемость, эмоциональный настрой и т.д. Важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться. Стало понятно, что, по сути, это и есть главная задача новых образовательных стандартов, которые призваны реализовать развивающий потенциал общего среднего образования.

Примерами проектно-исследовательской деятельности могут быть работы на тему: «Видеоконцерт классической музыки». Данный проект предполагает самостоятельную работу учащихся, индивидуально или в группах. В данном проекте могут быть показаны видеотрансляции отечественной классической музыки, зарубежной, духовной музыки, посвящению и творчеству какого-либо одного выдающегося композитора (И.С.Баха, В.А.Моцарта, П.И.Чайковского и др.) также создание презентации по данной теме, что станет своеобразным обобщением полученных знаний о различных явлениях отечественной и зарубежной музыкальной культуры.

Большой интерес представляют и другие проекты, например, "Виртуальный музей музыкальных инструментов". Данный проект может стать один из самых примечательных, поскольку учащиеся узнают об инструментах своего края, страны, народов мира, а также духовых, струнных, ударных, электронных музыкальных инструментов ранее не изученных на уроках музыки). Примерная тематика проектов в данном разделе: «Царица музыки-скрипка», «Путешествие в мир народных музыкальных инструментов», «Из истории струнно-смычковых инструментов», «Музыкальные инструменты разных стран и народов мира» и т.д. В данном проекте ребята узнали многое, каждый музыкальный инструмент по-особенному влияет на организм человека, музыкальные инструменты обладают своим неповторимым голосом и уникальной историей происхождения.

Значительным развивающим моментом является изучение песенного материала. Непросто выбрать вокальное произведение, подходящее по вокальным возможностям каждому участнику коллектива, по интересам, по темпераменту. Учитывается, что репертуар должен соответствовать эстетическим нормам, основываться на содержательной поэзии лирического либо патриотического содержания, обладать красивой мелодией, иметь воспитательный характер и в то же время быть интересным и для детей, и для слушателей.

Технология группового обучения (В.К. Дьяченко). Форма занятий в вокальном коллективе — групповая. Групповое обучение в ансамбле обеспечивает активность учебного процесса, достижение высокого уровня материала. На занятиях в ансамбле происходит взаимное интеллектуальное обогащение обучающихся; осуществляются совместные учебные действия (всевозможные упражнения, распевание, отработка и исполнение партий в дуэтах, трио и квартетах). В группе обеспечивается творческая коммуникация, обмен эмоциями, рефлексия.

Личностно-ориентированная технология обучения (И.С. Якиманская). На занятиях в вокальном коллективе развивается личность и индивидуальные качества каждого обучающегося, его вокальные способности, его творческая индивидуальность. Создаются возможности для творческой самореализации, самоутверждения, ощущение радости творчества и успеха каждым участником коллектива.

Технология сотрудничества (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова). Сам образовательный процесс в ансамбле носит характер творческого сотрудничества всех участников коллектива. В процессе изучения и исполнения песни мы общаемся друг с другом, ощущаем момент сотворчества, эмоционального отклика, совместно анализируем ход и результаты занятия, выступления, конкурса.

Очень важен и значим еще один вид сотрудничества — сотрудничество с родителями детей, с которыми у нас образовался крепкий творческий тандем. Без постоянного нашего взаимодействия работа в коллективе была бы неполноценной. С родителями сложились доверительные отношения и решаются практически все вопросы: от проведения концертов и участия в конкурсах до моделирования, пошива костюмов и фотосессий. Родители всегда на конкурсах и концертах вместе с нами.

Технология коллективной творческой деятельности (И.П. Иванов). Коллективная творческая деятельность нашего ансамбля это: выступления, конкурсные поездки, запись песен в студии звукозаписи, поездки на концерты классической музыки.

Особенностями является привязка к вокальному репертуару, который ориентирует на определенный стиль, содержание, темп, ритм, ограниченное время. Пластическая минипостановка должна органично войти в контекст вокального номера, не нарушив его целостности, единой линии развития, должна украсить и усилить его выразительные возможности.

Для организации занятий был решен вопрос приобретения специальной обуви и формы. Занятия проходят в хореографическом зале с применением станка и зеркал, аудиосистемы.

Занятие по сценической пластике состоит из следующих этапов: поклон, разминка, изучение элементов классического, эстрадного, джазового танца, и основной этап — это изучение лексического материала для постановки вокальных номеров. В конце занятия — подведение итогов и поклон.

При постановке вокальных номеров требуется учитывать энергозатраты в целях сохранения ровности дыхания для последующего исполнения песни. Значительной помощью является тот факт, что некоторые девочки занимаются в хореографических коллективах и имеют определенный опыт.

В сравнении с традиционным преподаванием основ хореографии, конечно, есть ограничения в интенсивности движений, в амплитуде, во времени исполнения. Нужно держать разумный баланс в пользу вокальной составляющей номера, чтобы пластическое исполнение было органичным красивым дополнением.

При постановке вокального номера происходит совместная работа педагога по вокалу и сценической пластике, обсуждается концепция и исполнительский план каждого номера.

При разучивании пластической композиции уделяется внимание актерской выразительности каждой участницы ансамбля, что требует личностного подхода, так как роли распределяю индивидуально.

Такие интеллектуальные игры как «Счастливый случай», «Что? Где? Когда?», «Угадай мелодию», «Своя игра», «В мире музыкальных инструментов», Кроссворд «Знатоки музыки» расширяют представления о музыкальных инструментах, их звучании, жанрах музыки, музыкальных стилях разных эпох и т. д Основанные на соревновании, они путем сравнения показывают играющим школьникам уровень их подготовленности, тренированности, подсказывают пути самосовершенствования, а значит, побуждают их познавательную активность.

Самой интересной для учеников 5-х классов - музыкальная игра “Щелкунчик”, в которой авторы предлагают ученикам спасти новогодние подарки от Мышиного короля. Для этого им понадобится не только мужество, но учебные знания и музыкальный слух. Если задача выполнена правильно, подарки отправляются на новогоднюю елку в качестве прекрасных танцев из балета “Щелкунчик”: китайского, индийского, русского танца, танца цветов и др.

Таким образом, через игру учитель может выполнить множество целей и задач на уроках музыки:

1. формируются учебные умения и навыки;
2. развиваются познавательные способности;
3. воспитываются положительные качества личности;
4. прививается любовь к предмету
5. способствует развитию навыков межличностного взаимодействия, коммуникативных и творческих способностей.

Литература.

1. Битус А.Ф., Битус С.В. Певческая азбука ребёнка. - Минск, 2007.
2. Вахромеев В.А. Элементарная теория музыки. - Музыка. М., 2002.
3. Гонтаренко Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
4. Дмитриев Л. Основа вокальной методики. - М., 2000.
5. Петрушин В. Музыкальная психология. - М. 1997.
6. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. - М., 1992.
7. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. - М., 1961.

СПЕЦИФИКА ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В АГРЕССИВНОСТИ

Саиджанова Д.Х.
(г.Бухара, Узбекистан)

Агрессивность личности, во всем многообразии ее форм, является актуальной проблемой для любого общества.

Рождаясь, люди женского и мужского пола сразу попадают в сложившуюся систему отношений, где женщинам отведена одна роль, а мужчинам другая. Гендерные роли — это культурные ожидания

и стереотипы, относящиеся к маскулинному (мужскому) или фемининному (женскому) поведению. Каждая гендерная роль сопровождается определенным набором качеств, которые в основном являются отражением существующих стереотипов мужественности и женственности. Мужчина должен быть сильным, независимым, активным, агрессивным, самодостаточным, ориентированным на индивидуальные достижения и т.п. Женщина - нежной, тактичной, терпеливой, слабой, зависимой, эмоциональной, ориентированной на семью и т.п. Большинство исследователей, анализируя причину существующих различий между мужчинами и женщинами, хотя и отдают должное генетическим факторам, но все же первенство оставляют за социально-обусловленными факторами. В первую очередь ими подчеркивается значение различий в социализации мальчиков и девочек, когда под давлением социальных институтов: семьи, школы, масс-медиа, права, науки, культуры и др., происходит подчинение детей определенным гендерным нормам.

Различия в агрессивности между мужчинами и женщинами находятся в числе наиболее явных гендерных различий (кроме них, по мнению Ш. Берна, «достоверными гендерными различиями считаются способности к ориентированию в пространстве, математические способности и речевые навыки» [1, с.84]). Исследователи выделяют наличие у мужчин большей агрессивности, а также более частое использование ими своей физической силы. Общепринятый стереотип, что женщины менее агрессивны, чем мужчины, сказывается на отношении общества к ним как позитивно, так и негативно. В позитивном плане, несомненно, данный стереотип накладывает «табу» на насилие над женщиной (ведь от нее ожидается только неагрессивное поведение). В негативном плане, этот стереотип во многом «виновен» в том, что женщины нечасто занимают лидерские позиции, - ведь положительной стороной агрессивности является способность человека отстоять свои права и взгляды, поэтому немногие коллективы доверяют подобные дела женщинам.

Большинство исследований свидетельствуют о том, что пик проявления агрессивности характерен для подросткового возраста, который характеризуется ярким проявлением самосознания, неустойчивостью гормонального фона, лабильностью эмоциональной сферы, обостренным чувством самостоятельности. По сути, подросток находится в переходном периоде между двумя фундаментальными состояниями — детства и взрослости. У него уже нет преимуществ ребенка, но ему еще не позволяют возможности взрослого. Стремительное распространение агрессивности в среде подростков требует выявления психолого-педагогических условий профилактики и коррекции агрессивности у мальчиков и девочек.

Зарубежные психологи Р. Бэрон и Д. Ричардсон понимают любое проявление агрессии как поведение, служащее целью причинения ущерба какому-либо другому живому существу, имеющего все основания избегать такого поведения по отношению к себе. [4] К числу наиболее частых и привычных проявлений агрессии принято относить конфликтность, злословие, давление, принуждение, негативное оценивание, угрозы, наказания, применение физической силы. В то же время существуют и скрытые формы агрессии, к ним можно отнести уход от контактов, бездействие, направленное на нанесение вреда, причинение вреда самому себе (аутоагрессия) [4].

Сегодня жизнь приводит все больше примеров возрастания агрессивности как у мальчиков, так и у девочек-подростков, и обществу становится все сложнее бороться с этой проблемой. Традиционно агрессивность изучалась почти без учета пола - она считалась прежде всего маскулинным качеством, и ее исследования проводились преимущественно на мужских выборках. Однако реальность показала, что женщины также нередко проявляют агрессивность, и поэтому данное качество необходимо изучать в поведении представителей обоих полов.

Различия в агрессивности между мужчинами и женщинами находятся в числе наиболее явных гендерных различий. Исследователи выделяют наличие у мужчин большей агрессивности, а также более частое использование ими своей физической силы. [2] Именно гендерный подход позволил, не ограничиваясь традиционными представлениями о гормональных отличиях и разном биологическом предназначении, увидеть истоки различий в агрессивности между мужчинами и женщинами в специфике их социализации и принятии на себя определенных гендерных ролей.

Гендерные роли — это культурные ожидания и стереотипы, относящиеся к маскулинному (мужскому) или феминистскому (женскому) поведению. Каждая гендерная роль сопровождается определенным набором качеств, которые являются отражением существующих стереотипов мужественности и женственности. [3] Мужчина должен быть сильным, независимым, активным, агрессивным, самодостаточным, ориентированным на индивидуальные достижения и т.п. Женщина - нежной, тактичной, терпеливой, слабой, зависимой, эмоциональной, ориентированной на семью и т.п. Можно заключить, что мужчин нередко принуждают к агрессии окружающие: во многих ситуациях от них ждут активного противоборства, демонстрации силы, а отсутствие агрессивной реакции будет оценено негативно. Агрессивность женщин, напротив, осуждается обществом (хотя сегодня, в условиях борьбы за равенство полов, часто не получает такой оценки).

В процессе гендерной идентификации, под влиянием различных социальных институтов - семьи, школы, масс-медиа, права, науки, культуры и др. - происходит подчинение мальчиков и девочек гендерным нормам. Социальные психологи считают, что подавляющее большинство детей почти автоматически подчиняются гендерным нормам, идентифицируя себя с ролевыми моделями (которыми

служат взрослые одного с ними пола) и внутренне одобряя их. В ситуациях, когда дети не желают этого, им все же приходится приводить свое поведение в соответствие с нормами, чтобы избежать наказания и получить социальное одобрение. Многочисленные экспериментальные исследования позволяют говорить о том, что агрессивное поведение мальчиков и девочек до 3 лет практически ничем не отличается: у них в равных пропорциях встречаются как акты физической (и те и другие кусаются, бросаются предметами, наносят друг другу удары и т.п.), так и косвенной и вербальной агрессии (крики, плач).

К четырем годам появляются гендерные различия в агрессивном поведении: мальчики большей частью дерутся, а девочки плачут, визжат. Многие исследователи (И. Раншбург и П. Поппер, Ш. Берн, А.А. Реан и Н.Б. Трофимова) объясняют это тем обстоятельством, что открытые проявления агрессивности в поведении мальчиков родители наказывают не так строго (а в некоторых случаях просто одобряют), как те же проявления у девочек. В большинстве случаев родители считают, что «нормальный» мальчик должен уметь «дать сдачи» и защитить себя, если на него нападают. Но они искренне отчаиваются, если узнают, что их дочь дерется, и наказание обычно соответствует степени этого отчаяния. Поэтому в период от 4 до 14 лет число проявлений агрессивности в поведении девочек постепенно сокращается, даже если в раннем детстве они были весьма драчливы. Это обусловливается тем, что агрессивность - общепризнанный компонент традиционного представления о поведении мужчины, но не женщины.

В подростковом возрасте специфические личностные и социальные новообразования («чувство взрослости», борьба за самостоятельность, бунт против социальных норм и порядков) служат причиной некоторого «перекоса» агрессивного поведения девочек в сторону маскулинности. [5] Этому же зачастую способствуют стимулируемые обществом и далеко не всегда адекватно понимаемые идеи о равенстве женщин и мужчин. Наблюдается рост агрессивности девочек, а также более частое проявление ранее не характерных для них форм поведения: физической и вербальной агрессии.

В результате анализа различий между мальчиками и девочками подросткового возраста было выявлено, что для мальчиков в сравнении с девочками в целом характерны более высокий уровень физической агрессии и более выраженная склонность к наступательности, а для девочек в сравнении с мальчиками - более высокие уровни эмоциональной, вербальной агрессии и самоагрессии и более высокая склонность к обидчивости и мстительности.

Таким образом исследователи человеческой агрессивности на настоящий момент признают, что есть филогенетическая предрасположенность к агрессии у мужчин, но, однако, главные различия в агрессивном поведении обусловлены, скорее всего, влиянием со стороны культуры в рамках конкретного общества. Наличие у людей гендерных различий в агрессивном поведении позволяет говорить о существовании факторов, влияющих на возникновение этих различий, т.е. можно утверждать, что под влиянием определенных причин в различных ситуациях у мужчин и женщин по-разному проявляется агрессия, с различной интенсивностью, продолжительностью.

Литература.

1. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. - 320с.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2010. - 1008 с.
3. Воронина О.А. Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций. М.: МЦГИ; МВШСЭН; МФФ, 2001. 415 с.
4. Маслоу Абрахам Гарольд Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
5. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Р.С. Немов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. - 640 с.
6. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. - Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. - 342 с.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Саидий С.
(г.Навои, Узбекистан)

Музыка - не простое развлечение и не добавление, «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника». Д.Б.Кабалевский.

Конец XX-го и начало XXI-го веков отмечены во всем мире усилением социальных конфликтов, межнациональными и религиозными войнами. Развитие цивилизации может быть перспективным

лишь в том случае, если в центре внимания окажется человек с его духовно-нравственными и социальными потребностями, реализовавший свой творческий потенциал. Следовательно, задачей современной культуры и науки, в том числе педагогической, является раскрытие способностей каждой личности.

Гуманизация образования и переход к развивающему и проблемному обучению направлены на создание образовательных программ, которые помогали бы всестороннему и максимальному развитию способностей ребенка. Этому содействует усиление роли гуманитарного образования и подготовка коммуникабельных, ответственных специалистов, готовых к творческой деятельности и решению сложных задач. Обучение в этом случае должно не давать человеку готовых знаний, а учить его самостоятельно искать необходимую информацию, применять полученные умения и навыки на практике, в учебе, жизни и дальнейшей работе.

Одним из важнейших средств для достижения этой цели является искусство, все его виды. Надо заметить, что современная массовая культура, эстрада отличается в большинстве своем низким качеством, она оглушает человека, притупляет его чувства, мысли, затрудняет путь к познанию прекрасного, не позволяет отличить подлинные культурные ценности от суррогата. Говоря о гармоничном развитии личности, известный психолог

Л.С.Выготский в качестве одного из важнейших условий называл единство формирования эмоциональной и интеллектуальной сфер психики ребенка. Древнегреческий философ Сократ считал, что в каждом человеке есть солнце, нужно только дать ему светить. Именно духовная музыка призвана помочь светить внутреннему солнцу каждого ребенка.

По мнению В.Гюго только три фактора имеют решающее значение в успешном развитии каждого народа: это буква, цифра, нота.

У большинства младших школьников заметна тяга к творчеству, основанному на желании сделать что-то по-своему, по-другому. Наиболее благодатной почвой для развития личности является искусство, так как оно воспитывает в человеке творческое начало, которое ничем не может быть заменено. По своей способности вызывать в человеке фантазию, воображение творчество занимает одно из первых мест среди элементов, составляющих систему воспитания, поэтому в каждом ребенке надо обязательно поддерживать любое стремление к самовыражению, поощрять попытки, какими бы наивными и несовершенными были бы результаты. Ведь за всем этим кроются искренние устремления школьника проявить себя как личность, раскрываются подлинные проявления его чувств и несформировавшихся еще мыслей.

Важнейшей задачей эстетического воспитания в школе является развитие в учащихся творческого начала, в чем бы оно ни проявлялось. И здесь трудно переоценить важность эстетического, в частности музыкального, воспитания, которое является одной из основных составляющих эстетического воспитания в целом и играет особую роль во всестороннем развитии личности ребенка. Известно, что музыка глубоко воздействует на эмоциональную сферу человека, особенно в детском возрасте. По выражению Б.М.Теплова это - «эмоциональное познание».

Поскольку целью музыкального воспитания является воспитание человека музыкой, на первом месте должна стоять проблема становления личности ребенка, обогащения его духовного мира. Музыка дает ни с чем не сравнимую возможность для развития духовной сферы человека, его творческого потенциала, особенно в детском возрасте, так как в это время организм наиболее восприимчив ко всему новому.

Основами музыкальной культуры, то есть способностью воспринимать, понимать, чувствовать, переживать музыкальные образы, каждый человек должен овладеть с раннего возраста, так как музыка непосредственно влияет на личность, будучи эмоциональной, по своей сути, по образному содержанию. То, что упущено в детстве, почти невозможно наверстать в зрелые годы. Человек, не любящий и не понимающий музыку -эмоционально не развитый: он не способен глубоко почувствовать, понять переживания другого. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский считал, что «музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека», «без музыкального воспитания невозможно и полноценное умственное развитие ребенка».

Музыкальное развитие дает возможность наиболее полно раскрыть все внутренние психологические качества учащихся (мышление, воображение, память, волю и др.), воспитать эмоционально-чувственную сферу психики (тонкость, чуткость, умение через музыкальное искусство познавать глубину душевных переживаний) и, что самое главное, — это постоянная возможность самореализации.

Наиболее эффективным видом деятельности, в котором дети могут проявить свои творческие способности является пение, так как каждый человек наделен от природы голосом. Почти все ребята, приходя в школу, хотят петь, поэтому очень важно не упустить этот момент, дать проявиться их способностям в пении, музыкальной игре, импровизации. Такие попытки всегда содействуют развитию музыкальных задатков учеников, помогают разнообразнее и свободнее использовать выразительные возможности голоса и, таким образом, помогают формированию творческой личности ребенка.

Именно с пением у детей связано первое пробуждение музыкальных впечатлений, эмоций. Кто впервые встретился с музыкой в детском хоре, тот на всю жизнь сохранит эти воспоминания, как одни из самых ярких. Пение развивает чувство изящного, пробуждает и укрепляет творческие силы, урав-

новешивает характеры школьников. Известно, что хорошо поющий класс часто лучше успевает и по другим предметам. Значит музыкальный отдых, разрядка, возбуждая, тонизируя деятельность нервов, положительно сказывается на всей учебной работе.

Проблема развития музыкально-творческих способностей интересовала и продолжает интересовать многих педагогов и методистов. Создано большое количество методик по их развитию, но до сих пор нет такой методики, которая в руках любого грамотного педагога гарантировала бы стопроцентный успех певческого воспитания. Вероятно, это просто невозможно, потому что хормейстер, используя чью-то чужую методику, может получить совсем не тот результат, который ожидает.

Не секрет, что популярность хорового пения падает, а сам урок музыки во многих школах считается второстепенным, хотя и нужным. Как приобщить детей к пению, как научить их петь красиво, правильно, так, чтобы пение доставляло им удовольствие и становилось духовной потребностью? Это очень серьезная проблема, так как эфир заполняют певцы, не умеющие петь, не владеющие вокальными навыками, а дети берут с них пример. И чем старше становятся школьники, тем острее встает этот вопрос.

Воспитание самостоятельного музыкального мышления, слуха, музыкально-творческих способностей в процессе певческой деятельности является актуальной и сложной проблемой, особенно в современных условиях на начальной стадии обучения. Детям нельзя отказывать во внимании к их пробуждающимся духовным силам. Важно дать ребенку возможность полноценно раскрыть свои задатки и развить качества, необходимые для того, чтобы реализовать творческие потребности в разных видах деятельности. Необходимо сформировать в учащихся способность не только слушать, но и слышать.

Ученику на уроке редко дают возможность думать и мыслить самому, учителю проще и быстрее дать сразу готовый ответ, нужную информацию и тем самым лишить школьника возможности проявления инициативы. В практике массовой общеобразовательной школы с необходимостью решения таких проблем, как индивидуальный подход, развитие творческой инициативы, пробуждение эмоционального отношения к музыке, учителя обычно соглашаются, но часто не имеют возможности или желания решать эти проблемы на практике, поскольку мало кто из родителей готов помогать своим детям развиваться, а все недостатки воспитания и развития списываются на школу.

Полноценное развитие творческой личности ребенка невозможно без взаимосвязи изучаемых предметов, дифференцированного подхода к определению уровня музыкально-творческих способностей и степени их сформированности. Связано это с тем, что в настоящее время в общеобразовательных школах наметился индивидуально-личностный подход в обучении, что дало возможность открывать классы различного типа (гимназические, общеобразовательные, коррекционно-развивающего обучения) для работы с детьми, имеющими разный уровень интеллектуального развития.

Одним из важных педагогических условий их развития у детей является систематичность и последовательность, возможная индивидуализация обучения в рамках целого класса, а также использование проблемного обучения, поисковых ситуаций на уроке, которые должны представлять диалог учителя и учеников. Содержание каждого компонента музыкального образования и воспитания на уроке должно находиться в единстве с содержанием других компонентов.

Еще одним необходимым педагогическим условием развития музыкально-творческих способностей у младших школьников можно назвать комплексный подход, выраженный через обеспечение единства целей, задач, содержания и методов обучения; организацию систематического и последовательного воздействия на все сферы личности ученика (интеллектуальную, эмоционально-волевую, действенно-практическую). При решении задач комплексного подхода необходимо создание целостной системы педагогических воздействий, которая предусматривала бы взаимосвязь содержания и методов обучения, направляя их на оптимальное овладение учащимися системой современных знаний и развитие познавательных и музыкально-творческих способностей. Все это послужило основой для изучения проблемы развития музыкального-творческих способностей младших школьников в процессе певческой деятельности в общеобразовательной школе.

Литература.

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2004.
2. Андреева И.Г. Развитие творческой активности у детей младшего школьного возраста: дисс. … докт. пед. наук. - Саратов, 2001.
3. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М., 1976.
4. Торопова А.В. Диагностика особенностей бессознательного восприятия музыки детьми: автореф. дис. … канд. пед. наук. - М., 1995.

ПОНЯТИЕ "ИНТЕРЕС" И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Саидмурадова М. В.
(г.Ургенч, Узбекистан)

Как известно, деятельность играет важную роль в жизни человека. Её результаты во многом непосредственно зависят от степени интереса к данному виду деятельности, это влияет на её продуктивность, способность творчески решать сложные задачи и стимулирует человека к овладению новыми знаниями. Рассмотрим теоретические аспекты понятия «интерес» в психологии и педагогике, а также его определениями, видами по направленности и степени общности.

Проблема интереса является сложной и многоплановой , поэтому привлекала внимание многих исследователей в области психологии и педагогики. Стимулирование учащихся к овладению знаниями, получению высоких результатов всегда считалось основной задачей традиционной педагогики в учебной деятельности. Одним из средств для достижения этой задачи является познавательный интерес. Например, любовь к чтению художественной литературы у ребенка формируется сна уроков чтения в начальной школе, важно суметь удержать этот интерес и развивать и на последующих этапах..

Величайши дятелем, основателем научного подхода к обучению и воспитанию детей, можно считать чешского педагога Яна Амоса Коменского, жившего в 17 веке. В своём протизведении “Великая дидактика” он делал упор на то, чтобы школа была местом “радости и счастья”, “чтобы ни у учащих, ни учащихся не было скуки и обременения”, что само по себе отражает важность присутствия интереса к данному процессу. Он подчеркивает значимость такого понятия как интерес, доказывая его необходимость и пользу в воспитании личности, её профессиональной направленности. Уже тогда в противовес средневековым взглядам он считал, что учёба должна вызывать удовольствие (“обучение должно быть сокращённым, приятным для детей”.)

И до сегодняшнего дня эта замечательная трактовка интереса не утратила своей актуальности. В XX веке, когда психология и педагогика стали активно развиваться, многие ученые, такие как Л.С. Выготский, Л.И.Божович, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Г. Щукина, А.К.Абдуллаев, М.Ф. Морозов и другие провели множество исследований по изучению когнитивных способностей обучаемых, в частности учеников младших классов. Общим выводом стало то, познавательный процесс, как средство обучения, связан с проблемой занимательности. А значит необходим поиск эффективных форм, методов и средств развития, который связан с индивидуальными личностными качествами обучаемых.

Например, для развития познавательного интереса у ребёнка к чтению необходимо учитывать особенности возраста, интеллектуальной активности детей. Создание благоприятной обстановки, психологического климата в группе или в классе, очень важна интонация, эмоциональная вовлечённость самого педагога, его способность окунуть ребёнка в атмосферу волшебства и приключений, вырабатывая в нем «стойкий интерес к различным явлениям действительности и желание работать самому в этом направлении». [9, с.57-60]

В разных источниках, слово «интерес» в зависимости с его связи от той или иной сферой деятельности, имеет разные определения. Если рассматривать его как общее понятие, то интерес - это эмоционально окрашенный процесс, связанный с потребностью узнать что-то новое об объекте интереса, повышенным вниманием к нему.

Слово “интерес” в переводе с латинского означает “имеет значение, важно”.

Вот примеры толкований этого понятия по сфере направленности:

- В экономике – категория, используемая для обозначения стимула деятельности субъектов и субъектов экономических отношений.

- В психологии – как потребность, направленность личности эмоциональное отношение к значимым предметам, являющиеся движимыми силами. [12, с. 109-112]

- С точки зрения педагогики интерес-это мотив, который действует в силу своей значимости и эмоциональной привлекательности, форма проявления потребности, обеспечивающая направленность внимания и осознание целей деятельности. [8, с.32]

По сфере общности это могут быть индивидуальные (направленные на удовлетворение потребности одного человека); групповые (выраженные для достижения целей группы людей); общественные (интересы лиц или одного лица, связанные с обеспечением благ для развития общества).

Хотелось бы остановиться на познавательном интересе, являющимся ключевым в сфере педагогики.

Анализ педагогических работ показывает, что учёные выделяют различные педагогические средства для формирования у обучаемых познавательного интереса и дают им разные определения, выделяя более значимую по их мнению сторону этого понятия.

Ф. Гербарт считал, что развитие многостороннего интереса это одна из форм воспитания, и связана она с преподаванием всех учебных предметов.

С.А. Ананьин рассмотрел внутреннюю природу интереса, его психологический аспект, выражающийся в совокупности интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов. [7, с. 14]

По мнению Д. Фрейера познавательный интерес пробуждает в ребенке особые чувства и переживания, что стимулирует его активность в обучении.

С точки зрения Л.С. Выготского интерес -это эмоционально окрашенная установка, направленность на какую-либо деятельность или на какой-либо объект, вызванная положительным отношением к предмету. [4, с.13].

Л.И. Божович, последовательница Л.С. Выготского, определяет интерес, как поторебность в знаниях, ориентирующую человека в действительности, его субъективную (эмоциональное состояние) и объективную (ориентировочная деятельность) стороны. [2, с. 3-14]

С.Л. Рубинштейн определил интерес, как тенденцию и направленность личности, заключающуюся в сосредоточенности её помыслов на определённом предмете. [13. с.630]

По А.Г.Королёву интерес-специфическое отношение к личности к объекту в силу его жизненной значимости и привлекательности. [16, с.54-5]

Р.С.Немов считает, что интерес –это эмоционально окрашенный процесс, усиливающий внимание к к какому-либо предмету или явлению. [10, с.13]

Г.И.Щукина внесла наиболее полный вклад в разработку теории познавательного интереса. Интерес представлен самым значительным свойством - познавать окружающий мир, его многообразие, отражать в сознании его сущностные стороны. Она выделяет несколько ступеней развития познавательного интереса:

1 ступень - начальная, любопытство, вызывается внешними обстоятельствами, вызывающими интерес

2 ступень - любознательность, состояние личности, при котором возникает удивление, радость, стимулирующие к познанию сущности объекта интереса

3 ступень- проявление познавательного интереса,возникновении мотивации для понимания сущности изучаемого явления

4 ступень- проявление теоретического интереса, учащийся становится субъектом деятельности.

Г.И.Щукина, изучавшая также познавательный интерес подростков, определила его для них как основной фактор, влияющий на формирование профессиональной направленности и личности в целом. [15, с. 170] [16, с.98]

Таким образом, познавательный интерес выполняет своеобразную ориентировочную роль в определении направленности личности в разных аспектах, будь то взаимоотношения, учебная или профессиональная деятельность. К тому же, по мнению многих учёных, интерес является составляющей мотивационной сферы, которая тоже непосредственно связана с направленностью личности.

Являясь устойчивой чертой характера, познавательный процесс способствует формированию личности в целом

Уже с раннего возраста возникает интерес к окружающей среде у ребёнка, познавательная потребность, ищущая удовлетворения в стремительном поиске ответов, что естественным образом способствует его развитию.

Нужно заметить, познавательный интерес положительно влияет на развитие когнитивных процессов, под его влиянием активнее и острее становятся восприятие, внимание, память и воображение. Более того, он неразрывно связан с умственной деятельностью, которая не протекает без участия мышления. В свою очередь, мышление и воображение являются двигателями интересов, так как с их помощью можно лучше предвидеть результат, проявлять изобретательность и инициативу в деятельности. Поэтому исследователи считают познавательный интерес особым видом интересов человека.

В связи с вышесказанным, можно сделать вывод, что проблема познавательного интереса широко изучена в историко-педагогической, психологической литературе. Она остаётся актуальной и в наше время. Хотя существуют разногласия в определении, но в характеристиках этого явления все сходятся на том, что это положительно окрашенное отношение учащегося к разным сторонам обучения. И это необходимо учитывать в школьном образовании при организации учебного процесса для повышения эффективности образования и воспитания гармоничных личностей, тем более что в век информационных технологий для этого существует множество всевозможных дидактических и технических средств и разнообразие форм и методов обучения, разработанных с учётом особенностей и характеристик современных учащихся.

Литература.

1. Божович, Л. И. Личность и её развитие в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

2. Божович, Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения [Текст] Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. – Вып. 73. – С. 3-14.
3. Бордовская, Н. Педагогика [Текст]: учебное пособие / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб.: Питер, 2011.– 304 с.
4. Выготский, Л. С. Собр. соч. Т. 4. [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 155 с.
5. Гербарт, И. Ф. Генезис и развитие структуры целей воспитания в педагогической концепции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.superinf.ru
6. Ковалева, Г. С., Краснянская, К. А. Краткий отчет «Результаты Третьего международного исследования по оценке качества математического и естественнонаучного образования в России». [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.centeroko.ru/ (дата обращения 09.08.2016).
7. Национальная программа поддержки и развития чтения [Электронный ресурс]: Режим доступа http://www.chaltlib.ru/articles/Library/ natsionalnaya programma razvitiya chteniya.
8. Национальная программа поддержки и развития чтения [Электронный ресурс]: Режим доступа http://www.chaltlib.ru/articles/Library/ natsionalnaya programma razvitiya chteniya.
9. Ниталимова, Л. В. Развитие читательского интереса младших школьников [Текст] / Л. В. Ниталимова, С. Н. Семенова. – М.: Ментор, 2007. – С. 11-13.
10.Оморокова,М. И.Преодоление трудностей [Текст]/М. И. Оморокова, И. А. Рапопорт, И. З. Постоловский. –М.: Просвещение,1990–128с.
11.Психология. Словарь / Под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 145 с.
12.РАЧ: Русская Ассоциация Чтения [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://rusreadorg.ru (дата обращения 22.08.2016).
13.Соловейчик, С. Л. Воспитание творчеством [Текст] / С. Л. Соловейчик. – М.: Педагогика, 1998. – 95 с.
14.Щукина, Г. И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1962– 230 с.
15.Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 134 с. Щукина, Г. И.
16.Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988.–208с

ТОПОС ЭСТЕТИЧЕСКОГО КОУЧИНГА В ПРОСТРАНСТВЕ ПРАКТИК ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Саломатова Светлана
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Топос практик личностных изменений в настоящее время достаточно широк. В ряду этих практик есть достаточно молодое направление – эстетический коучинг. И мы знаем, что вызовы настоящего времени ставят множество задач перед каждой личностью. Как удержатся на плаву в бушующем море перемен, происходящих в социальной, экономической и других областях жизни современного человека? Как увидеть новые возможности в быстро меняющихся ситуациях, когда предыдущий опыт быстро устаревает? Какие ресурсы конкретной личности можно и нужно раскрыть, чтобы быть на гребне волны перемен, а не быть раздавленным текущей динамикой изменений. На эти и многие другие вопросы поможет найти ответы современный инструмент развития – эстетический коучинг.

Теоретические и методологические основы коучинга составляют гуманистическая психология и психоанализ. Гуманистическая психология сдвинула консультирование и психотерапию к отношениям, в которых предполагается, что у клиента есть способность изменяться и расти благодаря созданию союза, который дает клиенту то, что К. Роджерс называл «безусловным положительным отношением», и обеспечивает возможность достижения собственной аутентичности, а значит, точности в совершении выбора [7]. Другой фундаментальной основой коучинга стали сократовские методы диалога (майевтика). Это специально организованная система выстраивания вопросов: каждый последующий вопрос обусловлен предыдущим ответом собеседника. Основные положения сократовского искусства диалога заключаются в том, что человек обладает всей полнотой знаний, и сознание черпает в самом себе все понимание истины, и лишь оттуда оно и должно черпать это понимание; что только то знание единственно прочно и ценно для человека (личности), которое добыто самим мыслящим субъектом, и задача учителя заключается в том, чтобы помочь человеку породить знание [7]. Также мы считаем, что здесь можно и нужно упомянуть А.Маслоу и его теорию самоактуализации: "Самоактуализация – это непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и

талантов, как свершение своей миссии, или призвания, судьбы и т.п., как более полное познание и, стало быть, приятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности" [2]. В целом, А.Маслоу рассматривал жизнь, как череду выборов, и у каждого человека есть всегда возможность выбрать безопасность, защиту, боязнь, и это будет означать регрессивный путь развития, или выбрать прогрессивный путь развития – свой личностный рост.

Основной задачей коучинга является развитие внутреннего потенциала личности через осознанность и ответственность. Осознанность, которую дает коучинг, увеличивает объем и высвечивает уникальные свойства тела и ума каждого индивидуума, в то же время, формируя возможность и веру улучшить их без дополнительных предписаний. Это создает уверенность в себе, самоуважение и ответственность перед собой [3]. Возросшее осознание, как увеличительное стекло, дает большую, чем обычно, ясность восприятия относящихся к делу фактов и информации, что приведет к пониманию систем, их динамики, взаимосвязи между вещами и людьми. В коучинге, человек сам берет на себя ответственность за принятие решений и ответственность за их выполнение. Что в своей совокупности ведет человека по пути самоактуализации.

По мнению автора понятия и самого метода «Эстетический коучинг», П.Пискарева, «психиатрия (как мы полагаем, продукт эпохи модерна) и популярная в постмодерне психология «угасают» в метамодерне, уступают место более актуальным направлениям работы с личностью (например, коучингу)» [4]. Выше мы упомянули о коучинге как направлении работы с личностью, приходящем в метамодерне на смену психатрии, психотерапии, психологии (заметим, что речь идет не о замене психотерапии коучингом, а о растущей актуальности коучинга в новую эпоху, как некогда были новы и актуальны психиатрия, психотерапия, психология). Коучинг – процесс, в котором коуч помогает коучи (клиенту) достичь определенной цели (жизненной или профессиональной), в отличие от психотерапии, нацеленной на проработку личностных проблем клиента. Достижение целей в процессе «непрерывного индивидуального и профессионального развития во имя улучшения качества жизни людей в окружающей реальности, на всех уровнях индивидуального, социального и универсального толкования бытия» – это часть самоактуализации человека метамодерна, способ снятия внешних и внутренних ограничений в процессе становления собственной позитивной свободы. Упомянем, что коучинг в эпоху метамодерна имеет двоякий вектор: с одной стороны, он направлен вовне, на организацию жизни других людей – коучи (клиентов); с другой – на развитие и организацию собственной личности (самокоучинг) [4].

Далее мы рассмотрим, почему автор метода предлагает коучинг через эстетику.

Впервые, понятие эстетики, как науки философского знания ввел немецкий философ А. Г. Баумгартен в 1735 г. Полное, развернутое определение эстетики было дано в первом параграфе «Эстетики» 1750 года: «Эстетика – теория свободных искусств, низшая гносеология, искусство прекрасно мыслить, искусство аналога разума есть наука о чувственном познании» [8]. Чем является эстетика по Баумгартену? Она одновременно и философия, и психология; наука и искусство; пропедевтика (логика) науки и сама наука; сфера чувственного мышления и прекрасной (совершенной) чувственности; философия (психология) вкуса и продуктивной деятельности; короче говоря, с самого рождения она получила патент на бесконечное умножение своего содержания.

П.Пискарев в своей работе «Эстетический интеллект», предлагает новый взгляд на эстетику через эстетический интеллект. По его мнению, эстетический интеллект – это новое предложение мировому сообществу. Основная идея в том, что люди живут в режиме красоты, красота давно стала сопутствующей частью жизни, более того, во многом эта часть жизни обеспечивает наше выживание и развитие, в частности, обеспечивает эволюцию, обеспечивает качество жизни и социальный статус. И соответственно, красота, эстетика до сих пор никогда не была выведена в отдельную категорию, до сих пор мы её видим, что она выражена как сопутствующая, прикладная дисциплина в области философии, где её изучают. Мы читаем, что это философское учение об искусстве как об особом виде общественной идеологии. Так вот мы сейчас говорим, что это не только про искусство, это вообще про способность различать красоту в различных форматах человеческого бытия, что касается и природы, и коммуникации, и речи, и в том числе еще длинный набор произведений искусства, предметов быта и окружающей среды. То есть в принципе через эстетический интеллект человек определяет, что есть хорошо, что есть плохо, и эта функция заложена в него эволюционным развитием [6].

Рассмотрим, в чем уникальность метода эстетический коучинг. Автор метода, Павел Пискарев, предлагает проводить коучинг, используя как инструмент метод Нейрографика. Нейрографика – это творческий метод трансформации мира, формирование и трансформация бессознательного, изменение впечатлений под заданный контекст. Метод основан на использовании алфавита визуального языка, геометрических архетипов и специальных графических алгоритмов [5]. Нарисовать можно всё. Линии действия, узоры жизненных обстоятельств, траектории движения во времени, графические решения сложных задач коммуникации. Нарисовать и перерисовать, снимая внутренние ограничения, накопленные за годы жизни.

Здесь мы считаем важным привести цитату Колошиной Т.Ю. о триадичности атр-терапии, так как, по нашему мнению, это является важной преимуществом и эстетического коучинга. Триадичность

арт-терапии является главным – отличием арт-терапии и ее основным, совершенно исключительным преимуществом перед всеми прочими психотерапевтическими направлениями. Только арт-терапия позволяет заменить привычную диаду «терапевт – пациент» («консультант – клиент») на триаду «терапевт – произведение искусства – пациент». Клиенту такое положение вещей дает большую свободу от личности терапевта, но главное состоит в том, что соблюдается принцип диссоциированности клиента с проблемой: когда нечто находится вне меня, это уже не совсем я, и я, очевидно, могу с этим что-то сделать. Работа в таком режиме дает возможность не преодолевать сопротивление, а напрямую использовать его, наглядно показывая возможность изменений [1].

Одним из основных аспектов отличия арт-терапии и метода Нейрографика является то, что все рисунки в Нейрографике выполняются в последовательности базового алгоритма. Это позволяет структурировать процесс и не «растекаться» в своей рефлексии. Особенно это важно при самостоятельном выполнении процессов.

Именно структура базового алгоритма дает возможность эстетическому коучу провести своего клиента за время сессии от уровня ума или логики используя композицию рисунка, нейролинии, цвет в глубины его психического пространства до уровня Архетитипов и Самости и затем вывести его вновь на уровень ума. Отчасти в этом мы видим причину того, что в финале сессии коучи испытывает приподнятое, более счастливое состояние – он находит решение своей задачи максимально лучшим для себя.

Также, Нейрографика может рассматриваться и как проективный метод, развивающий мелкую моторику кисти руки «как орган речи», выражающий то, что неуловимо, невыразимо, что не находит слов, ищет выражения посредством кинестетического чувства, через руку, резко усиливая согласованную деятельность лобных и височных отделов мозга и соответственно развитие нейрональной системы. Нейрографика это визуально - кинестетическое моделирование: с помощью рук, кинестетики, ощущений, глаз (нашего зрения) и тактильности мы синестезируем две сенсорные системы, как бы нагружая смыслами изображения, формируем те или иные новые представления. Для зрения достаточно, что меняются формы, приобретаются более качественные объемы, результаты, границы, которые удовлетворяют нас как конечный результат. И сама идея, что мы приходим от образа недостаточности к образу избыточности, где необходимо, это уже визуально-кинестетическое моделирование [5].

Еще мы считаем нужным отметить, что в авторской методике эстетического коучинга важной составляющей является фокус внимания коуча на четырех точках внимания коучи – что сейчас происходит в теле?, какие чувства я испытываю?, о чем я сейчас думаю?, и, какие инсайты я проживаю? Данные вопросы коуч задает коучи на протяжении всей сессии и это позволяет коучи быть максимально в контакте с собой, увеличивая глубину погружения в процесс и, соответственно, дает высокую эффективность процесса.

В арсенале Нейрографики есть множество алгоритмов, опирающихся на базовый алгоритм. И, обычно, достаточно 4 – 5 коуч-сессий для нахождения и выработки оптимального решения задачи в рамках запроса клиента. И эстетический коуч подбирает индивидуально алгоритмы под задачи клиента, что, в том числе, позволяет посмотреть на тему с разных точек зрения.

Выводы нашей работы будут следующими:

1. Растущая актуальность коучинга в целом и эстетического коучинга в частности в современном, быстро меняющимся мире.

2. Эстетика, красота, это часть жизни, обеспечивающая выживание, развитие, эволюцию.

3. Эстетический коучинг отличает триадичность: коуч – произведение искусства – коучи, что снимает напряжение в диаде коуч – коучи.

4. Эстетический коучинг использует научный метод Нейрографика, который имеет в своей основе четкий базовый алгоритм.

5. Мелкая моторика рук, задействованная при рисовании, позволяет говорить, что в ходе сессии эстетического коучинга происходит, в том числе, визуально-кинестетическое моделирование.

6. Фиксация внимания на протяжении всей сессии на теле, чувствах – эмоциях, мыслях и инсайтах, позволяет более глубоко погружать коучи в процесс.

7. Кейс в 4-5 сессий эстетического коучинга для поиска решения задачи клиента – позволяет говорить об эстетическом коучинге, как о практике высокой эффективности.

Из вышесказанного следует, что эстетический коучинг это современная методика, основанная на глубоких научных знаниях, эта методика высокоэффективна, интересна и ресурсна. Мы знаем, что она уже востребована специалистами помогающих практик, и ее актуальность будет увеличиваться с каждым годом.

Выше мы рассмотрели топос эстетического коучинга в ряду практик личностных изменений. Благодаря научной школе, креативности метода мы можем говорить о том, что в океане трансформаций современности – личных, социальных, экономических и пр., топос эстетического коучинга уже имеет свою твердь, и эта твердь имеет свои стабильные основы и, одновременно, динамично развивается.

Литература.
1. Колошина Т.Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.psyoffice.ru/page,1,3555-koloshina-t.ju.-art-terapija.-metodicheskie.html
2. Маслоу А. Психологос. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizaciya
3. Никитина Т.А. Шаталина М.А. Коучинг как интегративная технология развития. // Вестник Самарского института управления. – 2007. - № 5. – С.161-177
4. Пискарев П.М. Homo Beatus – человек Метамодерна. // Власть и общество. – 2018. – № 8(8). – С.4-12
5. Пискарев П.М. Технологии мышления Метамодерна в методе Нейрографика. - [Электронный источник]. – Режим доступа: https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_8945.pdf
6. Пискарев П.М. Эстетический интеллект. // Психология XXI столетия. Новые возможности. – 2016. – С.198-200
7. Плотникова И.В. Редько Л.А. Коучинг – новый ресурс для инновационного развития // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С.529
8. Прозерский В. Обретение эстетики как философской науки в творчестве Александра Готтлиба Баумгартена. // Terra Aestheticae. – 2018. - № 1. – С.18-38

ТРЕНИНГ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Саломова Г.Ш. (г.Ташкент, Узбекистан)

Цель любого учебного заведения - помогать студентам стать высококвалифицированными профессионалами, для этого необходимо установить связь между знаниями, которые они приобрели, и практическими знаниями, необходимыми им для профессиональной жизни. Именно необходимость связать этот образовательный процесс с международными стандартами пробудила наш интерес к формированию программы межкультурной компетентности на научной основе. Однако современный этап развития Узбекистана отражается во всех сферах интеграции образования, а учебное заведение, основанное на национальной программе, учитывает меняющиеся международные тенденции.

Структура интегрированного образования ориентирована на общечеловеческие, национальные и культурные ценности и предусматривает развитие межкультурного образования традиционными методами (лекции, семинары, тренинги). Также целесообразно реализовывать инновационные межкультурные проекты (Интернет-конференции, онлайн-курсы, совместные культурные мероприятия и др.), направленные на формирование у студента межкультурной компетентности.

Мы вносим необходимые особенности и знания в определенные категории для формирования межкультурной компетентности. Эти характеристики были определены на основе ранее разработанной модели. Программа работает со студентами по трем разным принципам. Развивать у студентов когнитивное мышление; коррекция поведения; участие в межкультурных отношениях, изучение иностранных языков, формирование мотивации к получению профессиональных знаний.

Суть программы формирования межкультурной компетентности является многоаспектной (аксиологическая, информационно-технологическая, интерактивная, нормативная, семиотическая, практическая) и многофункциональной (социальная, экспрессивная, информационная), в которой целью является направлять студентов на основе следующих компонентов: - аксиологический и психологический компоненты.

Аксиологический компонент оценивает процесс межкультурного общения как обмен информацией, ценностями;

Психологический компонент включает общий (познавательные процессы, рефлексивный, организационный, оценочно-практический) и специальный (использование вербальных, невербальных методов общения; соблюдение общественно значимых поведенческих норм; адаптация, интеграция, формирование механизмов идентичности).

Программа формирования межкультурной компетентности должна подчеркнуть следующие: личностные, социальные и профессионально- интегративные характеристики студентов и аксиологи-

ческий подход к их формированию следующих: (т.е. влиянию на человека на основе жизненных ценностей в формировании характеристик): а) способность принимать решения и решать проблемы в межкультурных отношениях; б) уровень специальных знаний, необходимых для межкультурного диалога; в) комплексные навыки, необходимые в межличностных отношениях и межкультурных отношениях, основанные на понимании и уважении других.

Комплекс методик формирования межкультурной компетентности требует изучения и управления ситуациями, происходящими с человеком в микро и макросредах. Во-первых, ориентировочный этап в этнокультурных отношениях. Учащиеся могут визуализировать общий вид этих отношений и их последующие процессы. Во-вторых, определить свои места в этнокультурных отношениях, занять определенные позиции. В-третьих, интегрироваться исходя из собственных интересов и ценностей, создание модели межкультурных отношений. Таким образом, следующие три этапа формирования межкультурной компетенции можно проанализировать таким образом:

I этап - этап ориентации на этнокультурные ценности;

II этап - стадия самосознания;

III этап - это этап активного взаимодействия.

Первый этап - процесс определения ценностно-ориентированных границ своей культуры и другой языковой культуры - характеризуется механизмами, с помощью которых индивид участвует в процессах культурной связи. Продукт этого этапа определяется формированием у студента иерархии ценностей в межкультурных отношениях на иностранном языке. Студент воспринимает константы общения, такие как «человек», «взаимное восприятие», «информация».

На втором этапе формирования индивид оценивает свои способности, потребности, интересы на основе индивидуальных и коллективных требований. То есть определяет свое существование как ценность. Это уникальный процесс, с помощью которого человек ищет и определяет профессиональную, личную, социальную позицию. Механизм самосознания проходит через процесс адаптации внутренней возможности, потребности к внешней ситуации. На третьем этапе студент развивает качества, которые позволяют ему строить отношения и управлять ими на основе независимости, внутреннего потенциала. При этом происходит улучшение личных, профессиональных, социальных качеств личности.

Успешность аксиологической концепции программы формирования межкультурной компетентности студентов зависит от педагогического потенциала ответственных лиц.

Практической частью программы является эмоциональное восприятие фактов межкультурных отношений, профессионального, коммуникативного опыта путем участия в процессе реальных отношений. Успешное соединение структурной и практической частей программы зависит от использования субъектами образовательного процесса тематических вечеров, ролевых игр, имитационной деятельности; за счет применения различных творческих ценностных технологий обучения. Совместная деятельность, организованная создателями программы проекта и мероприятия обеспечения сотрудничества студентов и преподавателей в научных и практических процессах, создаются исходя из психодиагностических методик. Таким образом, основная функция формирования межкультурной компетентности отводится к совместной деятельности. Именно в групповой работе человек может одновременно быть участником, который может экспериментировать с поведенческими изменениями и управлять, интерпретировать, регулировать результат этих изменений, а также соблюдать нормы и ценности своей культуры. [1; 48].

Были проанализированы и обобщены методики для практической реализации программы. В состав методики входят мотивационные, познавательные, динамические процессы со студентами, в которые входят:

- Дискуссионно-полемические дискуссии (интеллектуальная игра);
- обучение, психотехнические методы;
- ролевые игры;
- интервью;
- групповая дискуссия.

Эти методы сочетаются с методом совместного наблюдения для регистрации изменений в экспериментальном процессе.

Одним из основных показателей межкультурной компетентности является формирование коммуникативных качеств, в основном, в процессах группового обсуждения. Среди других методов особо выделяется метод дебатов.

Актуальность этого метода заключается в том, что он максимизирует индивидуальные способности и возможности человека на основе современных требований и на этой основе формирует его профессиональную и социальную компетентность. Он воспитывает подвижного человека, способного делать профессиональный, социальный выбор и отстаивать свой выбор. Метод дебатов по своей природе универсален. Потому что, можно обогатить его содержание на основе любой темы в любой области. По мнению Т.Г. Стефаненко, дебаты являются важными инструментами в формировании коммуникативной компетенции и изучении иностранных языков [3; 32].

В нынешнем вопросе очень актуальным является и метод дискуссии. Этот метод также ориентирован на дебаты, формирование у человека таких навыков, как высокие знания, самостоятельность при разговоре. Дискуссия также может происходить во время тренинга. В дискуссии формируются не только личностные интегративные качества, но и профессиональные коммуникативные особенности. Разница между дебатами и дискуссией в том, что участники не делятся на группы. Каждый может быть участником обсуждения, и каждый студент будет отстаивать свою позицию. Обсуждение можно проводить за круглыми столами. В дискуссии вопросов можно задавать резко, случайно. Процесс предварительного сбора данных здесь не наблюдается. Но тема задается заранее. Обсуждение строится по принципу «чем больше участников, тем больше будет получено знаний и опыта». Дискуссия используется не только в дебатах, но и в диалогах.

По своему смыслу социально-психологический тренинг понимается как активизация организационной работы в группе; повышение опыта, навыков; знаний членов группы; формирование особого направления в выполнении поставленных задач. Именно тренинг отражает тесную взаимозависимость мышления и деятельности, что является предметом когнитивной психологии. Это явление условно можно назвать процессом интенсивной социализации. В нашем случае, однако, он ближе к процессу инкультурации и аккультурации что, несомненно, влияет на развитие характеристик групп и индивидов.

В течение следующих 15-20 лет психологический тренинг стал одной из самых распространенных форм психологической практики.

Сегодня существует ряд теоретических выводов обучения, основанных на трех основных подходах:

- Психодинамический подход. Это включает в себя транзакционный анализ, психодраму, коррекцию направления тела. Тренинги проводятся с различными физическими играми и движениями.

-Гуманистический подход. Он включает в себя межгрупповые встречи, тренинг сензитивности, где основной упор делается на чувствительность, который в свою очередь решает проблему аутентичности, стаявшею во главу проблемы самореализации; чувство ответственности за то, что было сделано; понимание ценностей.

- При поведенческом подходе сначала выявляется и тестируется новый взгляд на нестандартное поведение и поведение в безопасной среде, и этот процесс осуществляется в группах.

Структурное формирование межкультурной компетентности студентов осуществляется посредством сравнительного анализа информации, в процессе которой творческая коммуникативная деятельность студентов применять знания, проявляется во всех аспектах их деятельности и приобретены благодаря опыту. Этот процесс является неотъемлемой частью формирования межкультурной компетентности, и в последующих процессах активизируется ее практическая часть.

На наш взгляд, исходя из исследований, перечисленных выше факторов, сегодня необходимо перейти к следующему этапу - формированию межгрупповых целей, а также формированию личности в соответствии с ними. Это будет четвертый этап в формировании межкультурной компетентности человека.

На этапе интеграции человек способен адекватно оценивать этнокультурные ситуации, адекватно реагировать на поведение партнера из другой культуры и даже, при желании, направлять свое мышление или поведение на два или более межкультурных взгляда.

Нас в первую очередь интересуют проблемы, которые должны решать методология программы. Г. Триандис выделяет два основных: во-первых, познакомить учащихся с межкультурными различиями в межличностных отношениях, то есть создать впечатление, что что-то разное в двух культурах может привести к противоречию ситуации. Во-вторых, преобразование полученных знаний в новые, т.е. «обучение, чтобы учиться».

Для решения этих задач в процессе тренинга должны быть запущены следующие психологические процессы: развитие и формирование межкультурной компетентности; умение избежать незащи-

щенности перед фактом реальной опасности; формирование самоконтроля и сопереживания; понимание сходства между культурами; исправление негативных стереотипов; уменьшение дисбаланса между ценностями и поведением; моделирование и закрепление позитивного поведения.

В формировании межкультурной компетентности важны простые методы обучения - беседа (анализ реальных ситуаций, групповой самоанализ), ролевые игры, конкретный автобиографический рассказ, сценарий межкультурного общения, стимулирующие игры, использование культурного ассимилятора и т. д.

Основная задача межкультурного образования - познакомить учащихся с различными культурами мира, сформировать структуру компетентностей, чтобы продемонстрировать их глубокое знание иностранных языков, а также обеспечить понимание и соблюдение универсальных ценностей. Учебная программа межкультурного образования фокусируется на применении компетентности в двух различных ситуациях. Во-первых, человек должен продемонстрировать компетентность в отношении деятельности других этнических и национальных групп, существующих на территории его страны. Во-вторых, в то время, когда интеграционные процессы все более глобализированы, ускоряют межкультурное общение, важно отметить, что как участник все более живых межкультурных отношений он ведет себя в соответствии с критериями компетентности в других странах.

Целью тренинга является не только предоставление участниками достаточных ресурсов знаний на период времени, охватываемый программой, но и обеспечение долгосрочного положительного психологического настроя для приобретения ими необходимых знаний и навыков в будущем.

Очевидно, что уровень межкультурной восприимчивости и выражения этнической идентичности участников программы межкультурного образования влияет на эффективность процесса, как и эффективность образования. Этот факт необходимо учитывать в процессе экспериментов.

Литература.

1. Рот Ю., Коптельцева Г. Встречи на грани культур: игры и упражнения для межкультурного тренинга. – Калуга: Полиграф информ. 2001. – 188 с.
2. Рудестам К. Группавая психотерапия. - СПб.: Питер. 2001. – 384 с.
3. Стефаненко Т.Г. Тренинг в ряду других видов межкультурного обучения. – М.: Рудн. 2004. – 234 с.
4. Купавская А.С. Развитие этнокультурной компетентности подростка методом социально-психологического тренинга. Дисс. Психол. наук. – Москва, 2008. – 156 с.
5. Triandis H.C. Culture and Social Behavior. – N.Y., 1994. – 111 p.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Сангилбаева А.О. (г.Алматы, Республика Казахстан),
Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)

Разнообразные информационно-коммуникационные технологии прочно вошли в повседневную жизнь современного человека. Без интернета уже становится сложно представить жизнь современного общества, тем более что молодое поколение предпочитает социальные сети друзьям, спорту, чтению и другому благотворному времяпрепровождению. Частое использование информационно-коммуникационных гаджетов ослабляет способность быстро переключаться на другие виды деятельности, ограничивает эмоциональные контакты и общение с окружающими, вызывает проблемы с концентрацией внимания, что особенно необходимо для нормальной социализации молодого поколения. Вместе с тем последствия повсеместного использования информационно-коммуникационных технологий в повседневной жизни человека в полной мере не осмыслены. Широкое распространение электронных устройств и технологий побуждает исследователей обратить особое внимание изучению таких изменений, которые происходят под их влиянием.

Избыток информации, зачастую очень противоречивой, препятствует критическому суждению и не дает возможности самоопределения. К наиболее существенным из них следует отнести трансформации в сфере когнитивных процессов (от лат. cognitio – познание, изучение, осознание), то есть психических познавательных процессов, выполняющих функцию рационального познания. Так к когнитивным процессам в психологической науке принято относить память, внимание, восприятие, по-

нимание, мышление, процессы принятия решений и другие. Гармоничное взаимодействие данных процессов необходимо для адекватной оценки действительности и нашей ответной реакции на неё, а также, благодаря чему мы можем гибко адаптироваться к различным ситуациям, так как исполнительные функции нашего мозга координируют эти процессы.

В последние годы проблема воздействия информационно-коммуникационных технологий на когнитивные процессы личности стала объектом изучения многих исследователей. Данный вопрос активно исследуется в настоящее время специалистами Института будущего мышления при Оксфордском университете под руководством С. Гринфилд (Oxford University's Institute for the Future of the Mind) [1], а также Лаборатории коммуникации человека и интерактивных медиа Стенфордского университета (Communication between Humans and Interactive Media Laboratory – CHIMe Lab at Stanford University) [2]. Специалисты указанных центров преимущественно занимаются междисциплинарными прикладными исследованиями на стыке когнитивной психологии, неврологии и интерактивных технологий. В науке стран СНГ также предпринимаются первые шаги в исследовании влияния информационных технологий на когнитивные процессы [3].

Важной задачей на современном этапе изучения проблемы является теоретическое осмысление результатов полученных в ходе прикладных исследований и определение дальнейших перспектив изучения воздействия информационно-коммуникационных технологий на когнитивные процессы.

Интернет для молодежи является не только доступным и удобным исследовательским инструментом, но и в большей степени — пространством свободной возможности достижения целей и удовлетворения разнообразных потребностей. Благодаря отсутствию жестких границ и запретов в киберпространстве дети 14-16 лет с легкостью могут экспериментировать с самопрезентацией, участвовать в интимно-личностном общении, получать актуальную информацию и многое другое. Интернет тем самым становится социальной ситуацией их когнитивного и личностного развития.

Руководитель Первого канала российского телевидения К. Эрнст, выступая на Международном телевизионном рынке MIPCOM-2011 (Канны), утверждал, что «психика людей, родившихся после 1980-го, сильно отличается от психики людей, родившихся до. Язык, который они воспринимают и который является для них адекватным, принципиально иной. Многие из них не в состоянии просмотреть часовую программу до конца. Синдром рассеянного внимания – диагноз этого поколения. Это не плохо, это факт». На основе аналогичных утверждений уже делаются выводы о необходимости изменения системы образования с учетом потребности «цифрового поколения», которому доступна особая «цифровая мудрость» [4].

Характерной особенностью современного общества является постоянное увеличение количества информации, которой вынужден оперировать человек. В настоящее время в течение месяца человек получает и обрабатывает столько информации, сколько в XVIII в. он получал в течение всей жизни. Вместе с тем, развитие информационных технологий приводит к постоянному дублированию информации, в которой становится сложнее ориентироваться. К примеру, только в сети Facebook ежемесячно выкладывается в открытый доступ около 30 млрд источников информации.

Постоянно увеличивается количество интернет-сайтов, если в 2007 г. их было около 105 млн, то в 2013 г. по данным компании Netcraft, занимающейся интернет-мониторингом, количество действующих сайтов превысило 630 млн. Общий мировой объем созданных и реплицированных человечеством данных в 2011 г. составил более 1,8 зеттабайт (1,8 трлн Гб). По прогнозам американской International Data Corporation (IDC), количество данных на планете будет удваиваться каждые два года, где доля полезной информации составит всего 35 % от всей сгенерированной [5].

Распространение виртуальной коммуникации можно отнести к следующему фактору, влияющему на познавательные процессы. По мере развития информационно-коммуникационных технологий общение все больше переносится в виртуальную среду. Наибольшую популярность в настоящее время приобретают социальные сети, такие как whatsapp, instagram, facebook, Twitter, «В контакте», «Одноклассники» и др., чаты, форумы, область комментариев в блогах и новостных сайтах. Лингвистами выявлены такие специфические особенности компьютерного языка как отказ от принятых норм правописания, упрощенность грамматических конструкций, частое использование сокращений, доминирование «сленговых», «разговорных» форм языка, соединение слов различных языков [6].

В изучении социального воздействия Интернета следует избегать категоричных суждений и односторонних подходов. Возможно выделение следующих преимуществ:

- удовлетворение потребности в самоактуализации: интернет дает неограниченный доступ к информации, в том числе, и возможности для творческой самореализации;
- широкий выбор партнеров по общению, удовлетворяющий различного рода критерии, к примеру, уровень интеллекта и кругозор;
- получение при общении позитивной обратной связи от виртуальных партнеров по общению (поддержка и одобрение), что подкрепляет самооценку и уверенность в себе и удовлетворяет важнейшие потребности в уважении и признании, а также потребность в стимулах и поглаживаниях.
- возможность поделиться своими достижениями с другими людьми;

При рассмотрении возможных трансформаций когнитивных процессов под влиянием развития современных гаджетов, большинство исследователей отмечают, что изменения затрагивают, в

первую очередь, память, внимание и аналитическое мышление. К таким выводам пришли не только пользователи Интернета на основе самоанализа своей деятельности, но и психологи, исследующие указанные процессы. Так, американский публицист, автор нашумевшей книги «Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами» Н. Карр, являющийся активным пользователем Интернета, заметил, что стал утрачивать способности концентрации и анализа [7]. По его мнению, Интернет приводит к тому, что люди теряют способность к восприятию объемных текстов, требующих продолжительной концентрации внимания и выделения первостепенных мыслей. Те, кто проводят много времени в сети, с трудом могут фокусировать внимание, выделять главное, они некритически соединяют куски информации, полученной из разных источников. Интернет делает людей рассеянными и поверхностными, они постоянно испытывают потребность в получении новой информации, зачастую не успевая и не стремясь ее осмысливать. Американский лингвист, профессор Н. Барон считает, что быстрое распространение интернет технологий способствует росту синдрома дефицита внимания, прежде всего у детей и молодых людей [8]. Регулярное использование информационно-коммуникационных технологий приводит к тому, что снижаются сосредоточенность, устойчивость и концентрация внимания. Под многозадачностью понимается одновременное восприятие информации из нескольких источников и попытки выполнять несколько действий одновременно или непосредственно друг за другом.

Широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий может оказать воздействие на процессы запоминания, возможно снижение произвольной (т. е. требующей волевых усилий) словесно-логической памяти. Изменения процессов запоминания может рассматриваться как защитная реакция организма в условиях постоянного увеличения общего объема информации, которой приходится оперировать современному человеку. Однако под влиянием общей визуализации культуры возможно развитие образной памяти.

Влияние информационно-коммуникационных технологий на развитие образного мышления нуждается в экспериментальном обосновании, хотя бесспорно то, что оно не менее важно, чем логическое мышление, которое как правило, основывается на интуитивном ощущении единства идеи. Современные компьютерные технологии дают богатый материал для образного мышления, однако без развития логического и аналитического мышления невозможна передача объективных знаний другим людям.

Таким образом, широкое распространение использования информационно-коммуникационных гаджетов особенно среди молодых людей обусловлено, прежде всего, их недостаточным (из-за возраста) личностным развитием. На основании данного вывода целесообразно сформулировать актуальные в современных условиях, как для образовательного, так и для семейного воспитания, практические рекомендации. Нежелательно бесконтрольное включение детей и подростков с несформированными убеждениями, принципами, идеалами, другими личностно-мировоззренческими качествами в информационные структуры. Разумеется, это вовсе не означает преобладания прямых запретов или ограничений на пользование Интернетом (которые можно применять в случае их разумности). Педагогам и родителям, во-первых, в гораздо большей степени необходимо развивать личность ребенка с тем, чтобы он научился сам контролировать процесс использования информационных сетей, не «растворяясь» в них. Во-вторых, в этой связи также требуется усилить внимание к гуманитарному воспитанию и образованию, в наибольшей мере формирующему духовный мир подрастающего поколения. На основании этих двух направлений допустимо снижение количества интернет-зависимых, но и усилить взаимопонимание между старшим и младшим поколениями. Все более усложняющаяся информационная среда вокруг человека вызывает у него потребность в соответствующем развитии духовного мира. Именно это (а не технологии как таковые, характер использования которых определяет человек) даёт ему возможность проявить себя в качестве действительно самостоятельного и ответственного субъекта, который разумно и с пользой для развития применяет информационно-коммуникационные технологии в своей деятельности. Личностно развитый человек использует современные информационно-коммуникационные технологии для дальнейшего совершенствования и реализации своей свободы. Несмотря на большое количество усвоенной информации, человек может стать примитивнее нравственно и эмоционально, превратиться в средство манипулирования [9].

Абсолютизация негативного влияния информационно-коммуникационных технологий на когнитивные процессы недопустима. Возможно, следует обратить особое внимание на исследование и имеющихся позитивных изменений. Использование современных гаджетов приводит к развитию функций правого полушария головного мозга, которое отвечает за пространственно-образное мышление, что в свою очередь способствует становлению креативности. Дефокусированное внимание и подвижность мышления, порождаемые работой в компьютерных сетях, также могут стать импульсом для творческой деятельности. Указанные аспекты влияния информационно-коммуникационных технологий на когнитивные процессы требуют дальнейшего изучения.

Литература.

1. The Institute for the Future of the Mind. – URL: http://www.futuremind.ox.ac.uk/.

2. CHIMe Lab. – URL: http://chime.stanford.edu/. Раздел IV. Компьютерные технологии в образовании, менеджменте и медицине 263
3. Шукова Г.В. Интенсивность цифрового опыта и возрастные особенности когнитивных процессов // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6.– № 27. – С. 6. – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/784-shukova27.html (дата обращения: 10.05.2013).
4. Prensky M. From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012. – 240 p.
5. Постолатий В. BigData шагает по планете // Российская бизнес-газета: Инновации. – 14 мая 2013. – № 896. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/05/14/infa-site.html (дата обращения: 14.05.2013).
6. Трофимова Г.Н. Языковой вкус Интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 380 с.
7. Карр Н. Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами. – СПб.: Бест Бизнес Букс, 2012. – 253 с.
8. Барон Н.С. Люди, в которых мы превращаемся: цена постоянного нахождения на связи // Информационное общество. – 2010. – № 5. – С. 20.
9. Козлов В.В., Карпов А.А. Психология игровой зависимости. Монография. -Москва, 2011.

НАЙТИ СВОЙ ТОПОС: ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА МЕСТА В ЖИЗНИ И ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Сандалова Анастасия Валентиновна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Современная история ставит человека в новое пространство смыслов и обстоятельств, с которыми он до настоящего времени еще не встречался в ходе своей тысячелетней истории. В памяти индивидуума и человечества нет еще опыта решения многих из современных задач и, в тоже время, именно человек стал причиной появления их.

Мы можем отнести к таким проблемам современности, прежде всего, конфликт между жесткими требованиями социума и личными интересами индивидуума, повышение требованиям к когнитивным навыкам и снижение уровня физического здоровья человека [4, с 64], необходимость в развитии и совершенствовании общества как системы, а также - возникновение физических препятствий для привычного эволюционно сформировавшегося способа обмена информацией между людьми (пандемия COVID 19), появление новых пространств (он-лайн пространство) и удовольствий (в виртуальном пространстве), необходимость адаптации к новым топосам, утрата биологически и социально важных для человека факторов жизни и развития, таких как теплота человеческого общения, снижение физической активности, особенно в детском возрасте, повышения стрессогенности окружающей среды, уменьшение количества письменной и устной речи. Последние факторы — это то, что влияет на формирование когнитивно здоровой личности; то, о чем говорил в своих работах Л. С Выготский [2].

На симпозиуме "Психология жизненного пространства", который прошел 21.10.2020, в своем выступлении академик Асмолов А. Г. выделил три дефицита, в котором сегодня живет человечество: это дефицит смыслов, дефицит доверия и дефицит понимания [11]. В целом это связано с социальной, политической, экономической, экологической нестабильностью в мире. И при этом, средства массовой информации транслируют в мир, что человек должен быть счастливым, здоровым и успешным. Налицо прослеживается конфликт возможностей и ресурсов. В связи с этим, можно констатировать факт, что психоэмоциональная нагрузка на индивида возрастает в разы по сравнению с прошлыми поколениями.

И в этих обстоятельствах остро встает вопрос о самосохранении, о личной идентификации, об экологии (безопасности) собственной жизни и поиске индивидуального жизненного топоса. Поскольку, не будем забывать, одной из главных задач человека по-прежнему остается сохранение собственной жизни и воспроизведение здорового потомства, чтобы история человечества была продолжена во времени (хронос) и в пространстве (топос). Поэтому на современном этапе необходим поиск и развитие новых научных и методологических подходов к вопросам понимания, формирования и развития жизненного топоса человека.

Тема жизненного топоса прослеживается в работах многих ученых, философов, социологов, а также в искусстве и культуре. В философии этой теме уделяют внимание в своих работах Г. Риккерт, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, А. Маслоу, В. Франкл и др.

Особую роль в формировании концепции “жизненного пространства” стоит отвести американскому психологу прошлого века Курту Левину.

Курт Левин в своей работе “Теория поля в социальных науках” указывает, что в жизненное пространство “легко решиться включить такие вещи как потребности, цели, когнитивная структура и тп, и исключить многие другие, такие, как физические и социальные события, происходящие на большом расстоянии и не имеющие прямого влияния на индивида. Однако есть пограничная зона событий и процессов, которые обычно считаются физическими, политическими, экономическими, правовыми и т. д., которые, тем не менее, оказывают прямое влияние на поведение. Такие события и процессы должны быть включены в жизненное пространство индивида” [7, с 12].

Из этого определения хорошо видно, что жизненное пространство включает и внутреннюю организацию человека, и внешнюю среду, которая непосредственным образом влияет на состояние личного внутреннего и внешнего жизненного пространства. И доказательством тому служит эпидемия, которая охватила весь мир, в результате чего происходит перестройка коммуникации между людьми как на государственном, так и на частном уровне. Многие практикующие психологи отмечают рост тревожности определенной части населения, особенно в период первой волны эпидемии. Смена привычных способов обучения требует адаптации к новым условиям как у учащихся, так и у преподавателей. И под эту адаптацию попадают как способы усвоения информации (перестройка внутреннего топоса), так и окружающее пространство человека - его внешний топос (смена школьной парты домашним столом и компьютером, смена делового костюма и туфель домашними тапочками и футболкой), а также изменение хроноса - временных рамок прихода-ухода на работу или учебу.

Курт Левин ввел понятие жизненного пространства “для того, чтобы показать, что истинной средой обитания человека являются те фрагменты физической реальности и социальной среды, которые отражены в сознании человека, и на которых строится его поведение. Жизненное пространство человека, по мысли К. Левина, определяется не столько материальным благами, которыми он владеет, сколько знаниями и возможностями влияния на процессы, происходящие в мире” [12].

Именно последнее осложняется в современной действительности. Увеличивается то “напряжение” в “поле”, о котором говорил Курт Левин в своей теории поля, которую он разработал в XX веке. Он использовал для объяснения психологических терминов понятийный аппарат естественных наук. “Теория поля включает несколько взаимосвязанных и тесно переплетающихся между собой концептуальных частей ("теория поля", "топологическая теория", "векторная теория" и др.). Основополагающие и ключевые понятия практически всех концептуальных составляющих теории поля – "поле", "напряжение", "жизненное пространство" и "психологическое окружение", или "психологическая среда” [8].

На наш взгляд, введенные Куртом Левиным понятия значительно упрощают понимание абстрактных психологических терминов и, вместе с тем, делают их более емкими, образными и красочными, добавляя определенный неповторимый вкус в исследование его работ.

“Влияние эмоционального напряжения и утрата безопасности приводят к возникновению регрессии жизненного пространства, проявление которой видны в дезинтеграции, снижении дифференциации отдельных областей и сокращении временной перспективы. Эта регрессия может быть временной или необратимой” [12].

Опасность реализации данного предположения вызывает потребность поиска путей выхода из такой ситуации. В эпоху перемен [6], которую мы сейчас переживаем, особенно актуальным становится интегративный подход к восприятию мира и человека, и поиск новых форм управления собственной реальностью.

Именно глобальные события современности оказывают влияние на жизненный топос человека и совершаемые им выборы. Исследования, проведенные Н.А. Голубевой и О.В. Гребенкиной и представленные на симпозиуме “Психология жизненного пространства” 21.10.2020 [11] в виде презентации “Самоизоляция современной молодежи как новое “жизненное пространство”, приводят, в том числе, к неутешительным выводам, а именно, - к выводам о том, что “у большинства современной молодежи является присутствие амбивалентности своего будущего, что указывает на наличие прекарности в сознании молодых людей”.

Исследования научного сотрудника лаборатории психологии подростка ФГБНУ “ПИ РАО” Аянян А.Н. “Прекаретизация современной студенческой молодежи мегаполиса” (также представленные на вышеуказанном симпозиуме) показывают, что в настоящее время в сфере трудовых отношений отмечаются такие признаки прекарности как “несоответствие работы получаемому образованию, невозможность влиять на важные решения в своей организации, получение заработной платы “в конверте”, отсутствие трудового договора с работодателем, и частичная или временная занятость” [11].

Об экономической прекарности говорили уже давно. Гай Стендинг (1948) при классификации западного общества вводит понятие класса прекариат - социально неустроенные люди не имеющие полной гарантированной занятости. Изучением этой социальной страты занимались французские социологи Пьер Бурдьё и Робер Кастель, немецкий социолог У Бек.

В России понятием прекаризация (или прекаритет) обозначают «непредсказуемые, ненадёжные и небезопасные условия существования, приводящие к материальному и психологическому неблагополучию». А следовательно, к ухудшению состояния как внешнего так и внутреннего жизненного про-

странства человека. Впервые о связи психологической и экономической прекарности говорил профессор Российской академии естествознания Дружилов С. А. [11].

Тему психологической прекарности в своих работах развивает кпн МГУ Хорошилов Д.А. [13]. Он приводит в своих работах цитаты, иллюстрирующие влияние прекарности на жизнь современного человека. “Прекариат обозначает совокупность условий существования человека в новой системе трудовых отношений в смысле экзистенциальном (беспомощность, уязвимость, тревожность) и социологическом (отсутствие страхования, постоянного жилья, кредита) [14], [13].

Или еще: “Коллективные переживания прекарности как хронической диффузной тревожности и личностной несостоятельности составляют фон повседневной жизни современного российского общества” [3], [13].

“Прекарность является экзистенциально-политической характеристикой, ибо каждый из нас может быть подвергнут насилию, страданию и смерти стечением случайных и непредсказуемых событий. Эта характеристика позволяет раскрыть «социальность» как взаимозависимость уязвимых и ранимых тел, изначально открытых и восприимчивых друг к другу в непредсказуемом и не подконтрольном смысле: «я есть мое отношение к «тебе», чью жизнь я стараюсь сохранить, и без этого отношения такое «я» не имеет смысла, без него она утрачивает свое этическое основание, всегда предшествующее онтологии Эго» [1, с. 109], [11].

Во всех трех цитатах отчетливо прослеживается потеря прежних смыслов и прежнего топоса (привычного внешнего жизненного пространства) и как места, и как внутреннего состояния человека, состояния его личности. В статье ”Коллективные переживания прекарности в современной культуре” Хорошилов пишет, что “прекарность относится не только к политическим и экономическим реалиям, но и в равном счете к современной культуре и искусству. Это явление неожиданно нового в искусстве можно трактовать не как процесс тотальной инфляции культуры, а как принятие имманентной прекарности ее социальных форм, которое как никогда остро переживается сегодня как «кризис идентичности» и «утрата Я». Коллективные переживания прекарности в культуре и самой культуры становятся хрупкой внутренней формой познания – она разбивается одним-единственным ударом социальных изменений, а может и раскрыть какой-то неожиданный ракурс понимания последних” [13].

Возможно, именно об этом говорит в своем выступлении на симпозиуме “Психология Жизненного пространства” [11] профессор Марцинковская Т.Д., когда говорит о прекарности, не только связывая ее с понятием психологической беспомощности, но и с мыслями о гармоничном существовании в разных жизненных пространствах, о выборе своего личностного поля. Это вполне возможно и экологично для социума в целом при определенных условиях и определенном уровне развития личности человека.

Данная гипотеза подтверждает идею наступления новой эпохи – эпохи человека счастливого – Homo beatus – и возможностей свободного выбора человеком способов своего существования в новой эпохе, которую некоторые авторы называют эпохой метамодерна. “Автор (..) полагает, что постмодерн наступил и закончился, уступив место метамодерну - новой «эпохе будущего». Метамодерн - эпоха «человека счастливого». Это период актуализированной личности, жизни в самостоятельно сконструированном мире, создания своих полюсов социального притяжения. Задача нового человека состоит в выстраивании собственного «ценностно смыслового универсума» и выработке собственных социальных норм. Человек метамодерна получает новый уровень свободы – это так называемая позитивная свобода. Он самостоятельно выстраивает свои идентичности, рисует своеобразную «карту идентичностей» - культурной, национальной, - как и карту своих перемещений. Он не зависит от внешних обстоятельств, исторических, социальных, культурных условий, он – продукт собственного творения, собственных выборов, собственного отношения к жизни [10].

При таком подходе возникают акценты на развитие личности человека и привития ему нравственных качеств для совершения верных выборов, для осознанного выбора личного топоса с соблюдением Божественных законов. Здесь уместно говорить, как видят авторы статьи, о необходимости развития всех видов интеллекта человека: коммуникативного, социального, эмоционального, религиозного. То есть, работать над внутренним топосом личности, “как одном из главных жизненных пространств человека”. Перефразируя Вадима Зеланда, скажем, что именно в этом случае окружающий мир, как экран внутреннего топоса, будет отражать позитивные изменения личности, и мы увидим позитивные изменения во внешнем пространстве. [5]

Неслучайно профессор П. М. Пискарев с статье “Homo beatus - человек метамодерна” говорит о человеке новой эпохи, как человеке-ученом: “мы переходим к образованию на протяжении всей жизни (“непрерывное образование”) [10, с. 8]. Именно это состояние человека исследователя позволит более глубоко изучить себя и свое пространство. На этом настаивает и Т. В. Черниговская, высказывая во многих своих выступлениях мысль о том, что главная задача человека – познать самого себя [14].

Возможность продолжать обучение на протяжении всей жизни, доступность образования и информации в современном мире делает эту задачу вполне решаемой и возможной к реализации. От человека сегодня зависит принятие верного решения и действие в направлении выбранного вектора.

И здесь, нам кажется, будет уместным вновь сослаться на парадигму метамодерна, говорящую о возможности “подняться над туманами” обыденного опыта, и совершить прыжок в духовную сферу”

[10, с. 10]. Благодаря познанию, человек достигает такого уровня совершенствования, когда счастье начинает быть возможным. И от пессимистических настроений постмодерна, мы переходим в счастливое будущее метамодерна [10, с.5]. Именно так для нас звучит идея человека будущего, озвученная профессором П.М. Пискаревым в его статье “Homo beatus - человек метамодерна”.

Реалии современного мира дают возможность выбрать свой путь развития и предлагают возможности и инструменты для самопознания и самореализации. В данном случае мы имеем в виду метамодерн (парадигмальный анализ) [9]. Все зависит от выбора самого человека, выбора своего места в жизни и выбора той жизни, которая соответствует его внутреннему топосу.

Взгляд на прекарность не как на неустроенность, неблагополучие, обременение и негативный фактор, а как на отправную точку, возможность и ресурс для развития нового состояния в новую эпоху, на взгляд автора этой статьи, требует дальнейшего исследования и изучения.

Литература.

1. Батлер Дж. [Butler J.] Заметки к перформативной теории собрания. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2018. – 248с
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Гудков Л. глава «Левада-центра»: «Россияне чувствуют, что входят в третью мировую». Телеканал «Дождь», 12.04.2018. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://tvrain.ru/
4. Здравоохранение в России. 2019: Стат.сб./Росстат. – М., 3-46, 2019. – 170 с.
5. Зеланд В. Трансерфинг реальности (ступени I-V).-СПб.:ИГ “Весь”, 2012. – 864с.
6. Зинкевич - Евстигнеева Т. Д. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.cka3ka-miks.com/katalog/on-lajn-programmyi/
7. Курт Левин Теория поля в социальных науках.:Пер. с англ. - СПб.: “Сенсор”, 2000. - 368с.
8. Курт Левин: теория поля. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://psychojournal.ru/psychologists/354-kurt-levin-teoriya-polya.html
9. Пискарев П.М. Метамодерн. Счастье в квадрате/Павел Пискарев. - Москва: Эксмо, 2020.-304 с.
10. Пискарев П.М. Homo beatus - человек метамодерна // Власть и общество. – 2019. – № 8 (8). – С.4-12
11. Симпозиум Психология жизненного пространства. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=x9aS_pxI2xg&feature=youtu.be
12. Хасанов М.Р. Жизненное пространство человека. - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennoe-prostranstvo-cheloveka/viewer
13. Хорошилов Д. А. Коллективные переживания прекарности в современной культуре (памяти Т. Г. Стефаненко) // Психологические исследования. – 2018. – Т.11. – № 58. – С. 1. - [Электронный источник]. – Режим доступа: http://psystudy.ru
14. Черниговская Т. В. - [Электронный источник]. - Режим доступа: http://www.pryamaya.ru/tatyana_chernigovskaya
15. Чехонадских М. Трудности перевода: прекаритет в теории и на практике// Московский художественный журнал. – 2012. – №. 79/80.-С. 33–39.

ВЛИЯНИЕ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ И КРИЗИСОВ НА СКЛОННОСТЬ К ПОПАДАНИЮ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИЮ БЕЗДОМНОСТИ

Санина Марина Владимировна
(г. Ярославль, Россия)

Развитие человека, происходящее на фоне современной экономической и социальной ситуации, характеризующейся наличием множества стрессогенных факторов разной природы, носит очень часто чрезвычайно напряженный характер, достигая иногда критического состояния. Экономическое, социальное, экологическое неблагополучие, ускорение темпа жизни, потеря стереотипных ценностей и установок — эти факторы вызывают повышение уровня общей тревожности, переживания одиночества, ненужности, бессмысленности существовании, страх перед будущим и многое другое.

Козлов В.В. считает, что любой личностный кризис (в том числе и кризис, возникший вследствие травмы) является поворотным пунктом в развитии личности. В зависимости от того, по какому пути (конструктивному или деструктивному) станет дальше развиваться индивид, сложится и вся его дальнейшая жизнь [1, с. 8].

Личность, находящаяся в кризисном состоянии становится носителем девиантного или деликвентного поведения как способа адаптации к социальной среде. К ситуация, которые приводят к кризисному состоянию, относят стрессовые события, возрастные кризисы и экзистенциальные кризисы.

Основные современные теории кризиса базируются на исследованиях различных реакций на жизненные кризисы в малой психиатрии Л. Линдеманна (1944), психологических и психофизиологических исследованиях стресса, стадий развития дистресса Г. Селье (1956), концепции восьми жизненных циклов и соответствующих им психосоциальных кризисов Э. Эриксона (1959), концепциях помощи в кризисных ситуациях Д. Каплана (1962), П. Левина (1972), концепциях трех видов кризисов В.В. Козлова (1997).

Кризис является одним из неизбежных и необходимых моментов жизни, одной из движущих сил развития, в том числе и развития личности, группы, общества в целом. Стресс и кризис задевает все аспекты жизни человека: личностные, поведенческие, влияет на здоровье, на когнитивные и физиологические аспекты.

Все личностные кризисы для лучшего понимания и детализации условно можно разделить на две основные категории.

Внутренние кризисы — возрастные, жизненные и экзистенциальные (то есть кризисы, причиной которых является естественное развитие личности).

Внешние кризисы — в качестве стрессора, в которых выступают внешние травматические события — экстремальные кризисные ситуации, обладающие мощным негативным следствием, ситуации угрозы жизни для себя самого или значимых близких. Эти ситуации воздействуют на психику человека, вызывая у него травматический стресс, психологические последствия, которого выражаются в посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР), возникающем как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой жизни и здоровью [1, с. 11].

Кризисные ситуации и стресс влияют на поведение личности, соответствующее социальным нормам и ожиданиям. Поведение каждого человека ежедневно оценивается обществом с разных аспектов: правовых, возрастных, групповых и профессиональных. Личность имеет свою внутреннюю позицию по отношению к окружающему обществу и себе, способность принимать решения и делать выбор, личную ответственность за собственное поведение. Поведение, которое причиняет ущерб самой личности и затрудняет ее развитие и самореализацию, является девиантным. Данная форма поведения способствует дезадаптации личности и ее дальнейшей изоляции от общества (бомжевание, бродяжничество).

Е.В. Змановская считает, что такой образ жизни бродяги приводит к стигматизации личности. Личность своим поведением, постепенно приобретет ярлык бродяги, который в свое очередь сформирует девиантную идентичность (самоощущение) . [2]

Тема исследования психосоциальная адаптация индивидов без определенного места жительства для психологической науки не является новой. Эта проблема достаточно подробно и детально изучалась отечественными и зарубежными психологами, в основном – в приложении к двум основным направлениям: психологическому исследованию производственной сферы и к изучению проблемы развития личности.

Необходимость этого исследовательского направления в современной психологии детерминирована, кроме всего прочего, и развитием самой науки, которая, накопив огромный потенциал в виде результатов многочисленных исследований, переходит к изучению динамики различных психологических феноменов на более глубоком уровне. Одно из наиболее актуальных направлений современной психологии связано с исследованием проблемы формирования личности индивида, развития его индивидуально-психологических качеств и других личностных компонентов через призму особенностей адаптивного процесса, в который индивид включен. Изучение феноменологических и динамических аспектов этой проблемы могло бы способствовать прогнозированию и, следовательно, управлению психосоциальным развитием индивида.

Актуальность исследования обусловлена высокой практической значимостью, определяемой масштабами бездомности, заключается в распространенности бездомности и длительных сроков жизни в статусе бездомного в белорусском обществе. Проблема бездомности является одной из наиболее острых социальных проблем в современном обществе. Из-за отсутствия статистических данных об общей численности лиц без определенного места жительства бездомные государственными органами не учитываются.

Бездомные представляют собой одну из наиболее дискриминируемых социальных групп населения. Об этом говорит тот факт, что в большинстве нормативно - правовых актов, регулирующих отношения практически во всех сферах общественной жизни и человеческой деятельности, бездомные не упоминаются ни как субъект правоотношений, ни как объект заботы государства. На данный момент необходим решительный прорыв на практическом уровне, направленных на устранение такого явления в обществе, как бомжевание.

Научная новизна исследования состоит в самой постановке научной проблемы и обосновании исследования путем раскрытия причин проблемы психосоциальной адаптации индивидов без определенного места жительства.

Проблема бродяжничества стала рассматриваться недавно, в советское время проблема бродяжничества рассматривалась только юридическими науками. Исследования были связаны с изучение социально – экономических причин явления, а само бродяжничество рассматривалась как девиа-

нтное поведение. В отечественной науке выделяют два этапа изучения проблемы: дореволюционный и современный. С середины XIX века исследования в области асоциального поведения проводили отечественные ученые и мыслители: Д.А. Дриль, В.Л. Гиляровский, А.А. Кауфман, Д.А. Линев, С.В. Максимов, И.Г. Прыжов, М.И. Пыляев, А.И.Свирский. В современной отечественной науке с середины 70-х годов бродяжничество изучали Ю.М. Антонян, М.М. Бабаев, М.Буянов, Я.И. Гилинский, Л.Н. Гуменюк, И.М. Карпец, В.Н. Кудрявцев, Ю.И. Ляпунов, А.М. Плешаков, Э. Раска, В.И. Самороков, Т.В. Шипунова, В.В. Шпалинский, С.П. Щерба, Т.М. Явчуновская. Бродяжничество, как определенная стратегия адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям рассматривалась Е.С. Балабановой, В.Р. Киселевым. Процесс попадания на социальное дно, обусловленный практиками социального взаимодействия, анализировали в теории социальной эксклюзии, П. Абрахамсон, Дж. Юнг. Изучение феноменов бездомности, нищеты занимались Л.С. Алексеева, М.Л. Бутовская, А.П. Верховодко, И.А. Голосенко, Д.А. Дорофеев, И.А. Дьяконов, Ф.Н. Завьялов, И.З. Карпинский, М.О. Кудрявцева, В.В. Курушин, Т.Г. Малышева, Б.В. Марков, Н.Р. Москвина, П.Д. Павленок, А.В. Пернюхов, Ю.Ю. Прыкина (Клемятич), С.А. Сидоренко, З.Р. Соловьева, С.А. Стивенсон.

В западных теориях проблема маргинальности и маргинального человека впервые была поставлена представителями Чикагской школы социологов Р. Парком, Э. Берджессом, Э. Стоунквистом и др. в первой трети двадцатого века. Маргинальность рассматривалась в аспекте социальной функции в обществе в виде любых социальных трансформаций трудах американских ученых: А. Антоноски, М. Голдберг, Дж. Манчини, Р. Мертона, У. Самнера, У. Уолтер, Е. Хьюз, Т. Шибутани и др. С середины двадцатого столетия маргинальность исследуется европейскими социологами: Д. Жоделе, Ж. Кланфер, Ж. Леви-Стренже, М. Оберти, А. Фарж, К. Рабан и др. Представители французской, немецкой, английской школ обращали внимание на объективные социальные предпосылки формирования маргинального типа личности, его поведенческим особенностям: девиации, пассивности или агрессивности, аморальности, которые проявляются на уровне межиндивидуальных отношений.

В последние два десятилетия прошлого века проблема маргинальности становиться объектом исследования ученых постсоветского пространства. По теории и истории маргинальности написаны труды С. Артановского, П. Ильина, Э. Орловой, И. Поповой, Е. Рашковского, В. Старикова, Г. Бульчинского, Н. Фроловой, Б. Шапталова и др.

Украинский исследователь М. Темкин рассматривал вопросы статусной маргинальности, А. Горбач изучал методологические аспекты маргинализма, теорию маргинальной личности.

Диссертационные исследования Н.В. Антонова «Феномен гендерной маргинальности: социально-философские исследования» (2013), А.В. Шляков «Бродяжничество как феномен культуры повседневности» (2009), И.Ю. Лапова «Маргинальность как социальный феномен современного города» (2009), А.Р. Масалимова «Маргинальность как культурологическая проблема» (2008), О.Н. Галсанамжилова «Структурная маргинальность в российском обществе: социологический анализ» (2007), С.В. Штак «Особенности социально-психологической адаптации представителей различных групп социальных аутсайдеров» (2006).

Анализ степени разработанности темы данной диссертации, обзор, имеющейся научной литературы позволяет сделать вывод о том, что феномен маргинальности достаточно хорошо представлен в социально-гуманитарных науках, но при этом бездомные стали объектом социологических исследований методом выборочных опросов, показывающих основные социально-демографические характеристики бездомных и некоторые параметры образа жизни.

Тема бродяжничества и попрошайничества требует неотложных систематических исследований не только в силу малой изученности, но и в силу практических потребностей решения задач по снижению уровня бездомности населения.

Склонность к бродяжничеству относиться к социально неодобряемым видам реализации личности, она имеет психофизиологические и социальные аспекты. Каждая личность имеет психический потенциал в виде прирожденных и приобретенных ресурсов телесно-психической организации и социального положения в обществе. Психическая организация в качестве основного индивидуально-психологического ресурса личности предопределяет адаптивную деятельность человека в изменяющихся условиях жизни [3, с. 14].

Гипотеза исследования: бездомность является социальной проблемой, имеющей негативные последствия, как для самих бездомных, так и для других людей, и для общества в целом. Опыт показывает, что без конструктивного изменения отношения общества и властных структур к проблеме бездомности ситуация будет только ухудшаться. Государственная поддержка бездомных в современных социально-экономических условиях является одной из важнейших. Процесс психосоциальной адаптации бездомных граждан в общество будет более успешным при более глубоком изучении социальных характеристик, жизненных установок бездомного, морально-психологических потребностей с потребностями и интересами всего белорусского общества.

Задачи исследования:

1) раскрыть теоретико-методологическую проблему психосоциальной адаптации индивидов без определенного места жительства;

2) выявить особенности психосоциальной адаптации индивидов без определенного места жительства;

3) определить возрастные различия психосоциальной адаптации индивидов без определенного места жительства;

4) установить половые различия психосоциальной адаптации индивидов без определенного места жительства;

5) обосновать структуру характеристик психосоциальной адаптации индивидов без определенного места жительства.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных социологов, философов в частности работы, Э. Дюркгейма, Р. Мертона, Э. Фромма о структуре и переустройстве общества, об анатомии как причине отклоняющегося поведения. Теоретические исследования З. Баумана, Ф. Гваттари, Ж. Делеза, Ж. Аттали, Э. Тоффера о культурных, ценностных изменениях в сознании современного человека, приводящих его к кочевому, бродячему образу жизни.

Методология исследования базируется на монистическом понимании истории, общесоциологических теоретико-методологических подходах, эвристических возможностях концепции социокультурной динамики П.А. Сорокина, работах западных и отечественных социологов. Она основана 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.

Для исследования склонности к бродяжничеству как личностного образования в рамках современных представлений о личности, ее жизненном пути, активности личности как субъекте жизнедеятельности, используются следующие методы:

1. Теоретический анализ литературных источников.

2. Психологические методы:

– непосредственное наблюдение, беседы, интервью с лицами без определенного места жительства, позволяющие выяснить причины бродяжничества;

– психологический блок методик: метод изучения ценностных ориентаций М. Рокича, тест «Нарисуй человека» Гудинаф-Харрисона, тест Рисса «Перепутанные линии».

3. Параметрические и непараметрические методы статистической обработки данных для подтверждения достоверности полученных результатов.

Научная новизна и практическая значимость состоит в:

– необходимости системного и субъективного подходов к изучению личности, склонной к бродяжничеству;

– понимании признака социального кризиса современного белорусского общества в виде маргинализации населения и роста бродяжничества;

– необходимости получения новых дополнительных знаний, дающих возможность исследовать и оценить причины бродяжничества, берущие свое начало из стрессов и кризисов личности;

– исследовании факта влияния бродяжничества на личностные структуры, на примитивизм интересов, аморальное поведение, низкий культурный уровень, склонность к совершению правонарушений и преступлений, инволюции важнейших структур личности — мотивационно-смысловую и социально-ролевую.

Практическая значимость исследования состоит в том, что анализ и систематизация психологических особенностей личности, склонной к бродяжничеству, обоснование социальных и психологических закономерностей и методов оценки будут способствовать целенаправленному изучению и предупреждению асоциального факта бродяжничества.

Целый ряд жизненных ситуаций приводит к распространенности бездомности. В психологии различные исследователи рассматривают такие ситуации как «кризисы» (Э. Эриксон, Д. Маттесон), «критические ситуации» (Е. П. Крупник), «тяжелые жизненные ситуации» (Л. И. Анцыферова), «переломные ситуации», «экстремальные ситуации» (М.Ш. Магомед-Эминов) или «критическое состояние бытия» (И. П. Маноха). В некоторых случаях личность выходит из них обновленная, приобретая новые качества, другие же ситуации обедняют личность.

Я.Л. Коломинской считает, что кризисное состояние приведет личность к необходимости восприятия какой-либо несовместимой информации с его внутренними убеждениями, что вызовет когнитивный диссонанс [4, с. 88].

Одной из таких сущностных ситуаций является попадание людей в ситуацию бездомности. Очевидно, к этим ситуациям можно отнести и ситуации, когда человек попадает в наркотическую или алкогольную зависимость, но нам представляется, что ситуация бездомности служит естественной моделью инволюции важнейших структур личности, и, в частности, мотивационно-смысловой и соци-

ально-ролевой. Под инволюцией (от лат. involution – свертывание) понимается редукция или утрата отдельных качеств, упрощение их строения и функций, обратное, регрессивное развитие. Данная область в психологии малоизученна в исследовании процесса инволюции основных сфер внутреннего мира человека: мотивационно-смысловой и социально-ролевой, до сегодняшнего момента основные исследования были направлены на изучение развития данных сфер.

О.А. Лиходей отмечает, что бродяжничеству свойственны следующие признаки: существование на нетрудовые доходы, уклонение от общественно-полезного труда, отсутствие определенного места жительства, ведение бездомного существования [5]. В книге «История бродяг бродяжничества» C.J. Ribton-Turner пишет, что наличие либо отсутствие жилья не является обязательным условием для отнесения индивидуума к обществу бродяг [6].

З.Р. Соловьева отмечает, что «бездомность» представляет собой, с одной стороны, своеобразный институциональный статус, который возникает при потере фактического или юридического жилья, а с другой стороны, – определенные структурные условия, в которых происходит трансформация идентичности человека. При этом образ жизни может оставаться нормативно одобренным, а человек – быть включенным в трудовые, экономические, социальные, культурные отношения [7].

Причинами отклоняющего поведения могут быть: духовные проблемы, деформация в ценностно-мотивационной системе личности, эмоциональны проблемы, проблемы саморегуляции, когнитивные искажения, негативный жизненный опыт.

Однако не всякий кризис приводит личность к асоциальному поведению и бродяжничеству. Определенный уровень стресса оказывает на человека мобилизующее действие, повышает эффективность деятельности. Поэтому важно не столько пытаться избегать любых стрессов, сколько поддерживать их на оптимальном для себя уровне, позволяющем действовать наиболее эффективно [3, с. 87].

Своевременное распознание наиболее уязвимых сфер личности, которые могут выступать и причинами, и стабилизаторами проблемного поведения, может способствовать исключению фактов формирования у личности склонности к бродяжничеству.

При изучении проблемы бродяжничества важно рассмотреть общепсихологические основы этого явления, выявить наличие личностной предрасположенности человека к уходу из дома и бродяжничеству, и выявить влияние бродяжнического образа жизни на личность и дальнейшую организацию ее жизненного пути.

Литература.

1. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью. (Методическое пособие). /В. В. Козлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2007 - 336 с.
2. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. выш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – с. 11-13.
3. Панферова, В. Н. Психология: Учебное пособие / В. Н. Панферова. — СПб.: Питер, 2013. — 480 с.
4. Коломинский, Я.Л. Человек: психология / Я.Л. Коломинский: Кн. для учащихся ст. классов. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
5. Лиходей, О.А. Субъективные факторы маргинализации / О.А. Лиходей. – М.: ЮПресс, 2001. – 231 с.
6. Ribton-Turner, C.J. The History of Vagrants and Vagrancy / C.J. Ribton-Turner. – Columbia.: Columbia Encuclopedia (1887, repr. 1972), 2008. – 312 с.
7. Соловьева, З.Р. Реабилитация бездомных. Исследование «ночлежки» / З.Р. Соловьева // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. 4, выпуск 3. – 2001.
8. Асмолов, А.Г. Психология личности: Учебник / А.Г. Асмолов. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
9. Уотсон, Дж. Психология как наука о поведении / Дж. Уотсон. — М., 1926. С. 6.
10. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

ПОДГОТОВКА МОЛОДЁЖИ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Сарибаева Умида Саттаровна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Актуальность создания молодой крепкой семьи, воплотившей в себе лучшие традиции и новаторство семейной жизни нашего времени - составная и важнейшая часть выхода из духовно-нравственного кризиса общества и кризиса социальной жизни страны. Важнейшая социальная

функция современной семьи – воспитание подрастающего поколения к брачно-семейным отношениям.

Подготовка молодежи к вступлению в брак, к будущей семейной жизни — неотъемлемая составная часть общей системы воспитания подрастающего поколения. Вместе с тем еще совсем недавно считалось, что молодой человек по достижении определенного возраста уже полностью готов к созданию семьи. Однако многочисленные социологические и педагогические исследования убеждают нас в том, что это не так, и поэтому готовность юношей и девушек к вступлению в брак и созданию семьи должна стать целью психологической работы.

Устойчивость брачно-семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни, где готовность к браку понимается как система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни. Важнейшая социальная функция современной семьи – воспитание будущего семьянина, то есть подготовка подрастающего поколения к брачно-семейным отношениям. Это обусловлено усиливающимися негативными процессами: деградацией семейного образа жизни, распространением альтернативных форм брачно-семейных отношений, снижением престижа семьи, потребности иметь детей, ростом разводов и внутрисемейного насилия. [1: 130]

Среди факторов, определяющих стабильность молодых семей, Н. В. Малярова выделяет готовность молодежи к браку. Это система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества. *Готовность к браку* — интегральная категория, включающая целый комплекс аспектов:

1. Формирование определенного нравственного комплекса — готовность личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям. Формирование этого аспекта, на наш взгляд, окажется связанным с распределением ролей между супругами.
2. Подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству. Семья является малой группой, для нормального ее функционирования требуется согласованность ритмов жизни супругов.
3. Способность к самоотверженности по отношению к партнеру. Способность к такому чувству включает способность к соответствующей деятельности, основанной прежде всего на качествах и свойствах альтруизма любящего человека.
4. Наличие качеств, связанных с проникновением во внутренний мир человека, — эмпатийный комплекс. Важность этого аспекта связана с тем, что брак по своему характеру становится более психологическим в силу утонченности человека как личности. В связи с этим возрастает роль психотерапевтической функции брака, успешной реализации которой способствует развитие способности к сопереживанию, вчувствованию в эмоциональный мир партнера.
5. Высокая эстетическая культура чувств и поведения личности.
6. Умение разрешать конфликты конструктивным способом, способность к саморегуляции собственной психики и поведения. Е. С. Калмыкова считает, что умение конструктивно решать межличностные конфликты, использование их для развития межличностных отношений супругов играет решающую роль в процессе взаимного приспособления молодоженов

Положение молодежи в обществе, тенденции и перспективы ее развития представляют для общества большой интерес и практическое значение, прежде всего потому, что они определяют его будущее. Здесь существенное место занимают отношение молодежи к браку и семье как основной ячейке общества. В большинстве регионов мира средний возраст вступления в брак повышается, и в настоящее время в подростковом возрасте в мире заключается браков меньше, чем десять лет назад. В настоящее время в семейных отношениях происходят значительные изменения.

Во многих странах все более широкое распространение получает новый тип отношений - незарегистрированный брак. Тем не менее, исследование ценностных ориентаций молодежи показывает, что семья остается основной ценностью для молодежи. [2:244] Молодые люди ищут в семье своих родителей поддержку и опору в процессе социализации, а свою будущую семью готовы строить на основе гуманистических и нравственных принципов, но испытывают при этом огромный недостаток в психологических знаниях и умениях. Среди многих аспектов проблемы формирования готовности молодежи к семейной жизни в данной работе выделяется правильное понимание социальной роли семьи и брака в современном обществе, наличие гражданского правового сознания. Поэтому необходимость целенаправленной подготовки молодежи к семейной жизни обусловлена как дальнейшим развитием брачно-семейных отношений, тем, что она способствует всестороннему и гармоническому развитию личности, так и преодолению неверных взглядов на взаимоотношения мужчины и женщины, на семейную жизнь. [3:128]

Педагоги и психологи утверждают, что подготовка подрастающего поколения к семейной жизни должна осуществляться на всех этапах его возрастного развития и неотделима от общих проблем воспитания. Личность не формируется по частям и отсутствие воспитания в одной области деформирует его результаты в другой. Нельзя готовить человека отдельно к семейной жизни, к производственной деятельности, к проявлению активной позиции в общественной жизни. Семья

является той первичной и социальной основой, которая формирует нравственный и психический склад личности.

Психологический климат в семье, отношения между ее членами непосредственно влияют на производственную деятельность человека, выполнение общественных обязанностей, развитие творческих возможностей в любом возрасте. [4: 164] Половое воспитание, подготовка юношества к брачно-семейным отношениям является одной из актуальных и сложных педагогических проблем. Семейное воспитание как одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе включает, по мнению В. А Сухомлинского, целенаправленные действия родителей, всех членов семьи и объективное влияние повседневного быта, семейных отношений на детей. Анализируя опыт семейного воспитания детей, педагог показал, что «семья с существующими в ней взаимоотношениями между родителями и детьми – первая школа интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания». [5: 640]

По глубокому убеждению В.А. Сухомлинского, семья должна являться основной школой воспитания нравственных чувств у детей, а это значит – формировать нравственные представления и понятия, развивать нравственные чувства, вырабатывать нравственные убеждения, формировать навыки и привычки поведения. В большинстве случаев ведущим мотивом вступления в брак является «любовь». Однако, называя «любовь» в качестве мотива брака, молодые люди, по-видимому, вкладывают в это слово разные содержания.

Т.А. Флоренская выделяет три различные понимания этого слова: любовь как сексуальное влечение; любовь как потребность быть любимым; любовь как доминанта. [5:128] Говоря о браке, нельзя забывать о том, что желание вступить в супружеский союз и степень готовности к его заключению — это далеко не одинаковые понятия.

По мнению психологов, нравственно-психологическая подготовленность личности к браку означает восприятие целого комплекса требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь.

К ним относятся:

· готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям и ответственности за их поведение;

· понимание прав и достоинств других членов семейного союза, признание принципов равенства в человеческих отношениях;

· стремление к повседневному общению и сотрудничеству, согласованию взаимодействий с представителем противоположного пола, что в свою очередь предполагает высокую нравственную культуру;

· умение приспособиться к привычкам и чертам характера другого человека и понимание его психических состояний.

Такая зрелость не достигается одномоментно и зависит от многих факторов. В качестве первого фактора выделяется потребность в психологической готовности и способности к выполнению роли мужа и жены, я затем отца и матери. Каждая социальная роль включает определенные ожидания, которые предъявляются к ее исполнителю. Поэтому готовность к роли мужа и жены означает четкое знание этих ожиданий (т. е. прав и обязанностей) и желание выполнять их.

Кроме психологической готовности важнейшими составляющими семьи являются функционально-ролевые связи между мужчиной и женщиной. Роль семьи, прежде всего, заключается в формировании у ребенка набора ориентаций и установок на общепринятые нормы поведения в качестве супруга. В частности, это - самоидентификация себя как представителя определенного пола, принятие существующих в данном обществе жизненных ценностей, определяющих взаимодействие мужа и жены.

Помимо этого, с детства начинают закладываться стереотипы чувственно-эмоционального восприятия близких людей. В многочисленных исследованиях психологов и социологов выявлено, что представления юношей и девушек о будущей семейной жизни стихийно формируются в самой родительской семье – или как стремление к повторению, или как желание сделать все по-другому. Семья традиционно остается ведущим социальным институтом в формировании и развитии социально значимых ценностей и установок личности подростка, его социализации.

Главным способом семейной социализации является копирование детьми моделей поведения взрослых членов семьи. Трудности социализации возникают в том случае, если ребенок ориентируется на неудачные, антисоциальные образцы поведения родителей, которые приходят в противоречие с тем, что он видит в других семьях. Усваиваемая в семье информация может отличаться от принятых в обществе ценностей и норм и даже противоречить им.

Семья, как правило, формирует собственную социально-ценностную направленность, которую и передает детям. Процесс формирования личности протекает бесконфликтно в том случае, когда семейные образцы поведения и общественные нормативы не вступают в противоречие. [6. с.768]. Сегодня наиболее активный период социализации подрастающего поколения протекает в сложных условиях экономической и политической нестабильности, ломке традиционных ценностей. И именно

поэтому, в контексте социальных перемен семья призвана стать эффективным инструментом формирования новых ценностей и норм поведения.

Литература.

1. Азарова, Е.А. Проблема гендерных стереотипов в моральном сознании: дис. канд. фил. Наук / Е.А. Азарова. - М., 2000 – 130с.
2. Андреева, Т.В. Семейная психология: учеб. пособие / Т.В. Андреева. — СПб.: Речь, 2004. — 244с.
3. Ковалев, С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни / С.В. Ковалев. - М.: Просвещение, 1991 – 128с.
4. Сысенко, В.А. Новобрачные в зеркале собственных взглядов, суждений, оценок / В.А. Сысенко. - М.: Мысль, 1985. – 164с.
5. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т./В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1980 – 3 т – 640с.
6. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии: Учеб. пособие для вузов: 2-е изд./ Л.Б. Шнейдер. - М.: Деловая книга, 2006. - 768с.

ПРОЯВЛЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ

Сатвалдиев Азизжон Ахмаджонович
(г.Андижан, Узбекистан)

Специфика предпринимательства требует систематического и непрерывного осуществления инновационной деятельности для удовлетворения потребительского спроса. Преимущество предпринимательской деятельности заключается в ее способности быстро реагировать на быстро меняющиеся требования в рыночных отношениях, приходить к финишу раньше конкурентов в производстве товаров или услуг, что является важным фактором исследования. Поэтому ниже мы анализируем такие факторы, как гендерные характеристики предпринимательской активности в странах Востока и Запада.

Мы остановимся на арабской модели, которая нам близка по духовному мировоззрению и верованиям, исламским религиозным представлениям. Арабская модель предпринимательства отличается от других мировых моделей своими традиционно-коллективными (корпоративными), формально-иерархическими (стратифицированными), красочными, выразительными чертами. В данном случае требования ислама, шариата, то есть каждый предприниматель должен знать и уважать их хотя бы в целом, что является предпосылкой для повышения культуры предпринимательства, целесообразно налаживание партнерских отношений с акционерами, и это справедливо, взаимодействие участников равноправных отношений приводит к высокому уровню духовной культуры. В арабских странах соглашение между предпринимателями заключается в личных, культурных отношениях (по совету членов семьи, друзей, знакомых), которые арабы называют «ВАСТ» (дружба, знакомство). Именно поэтому современные арабские бизнесмены обладают высокими деловыми качествами, и большинство из них свободно владеют любым иностранным языком. [1]

Арабское предпринимательство подразумевает сложные двусмысленности. В общении с партнерами арабы могут долго и неоднократно спрашивать о его здоровье, состоянии его дел, что они не считают непристойными. Они предпочитают отвечать на вопросы кратко, потому что для арабов повторные просьбы сопровождаются обращением к Аллаху, а пожелание здоровья и счастья - это простая форма вежливости. Приветствуя друг друга, арабские мужчины похлопывают друг друга по вискам, несколько раз похлопывая друг друга по плечу. Со своими зарубежными партнерами они приветствуют друг друга, в основном, рукопожатием с европейцами, и стараются максимально соблюдать эту процедуру во время переговоров и взаимодействий. Культура неформального общения начинается у входа в арабское здание (комнату), как и в других мусульманских странах, с традиционного арабского приветствия «салам алейкум», за которым следует слово «кейфхалак» хозяину, а затем приглашение к гостеприимству с последующими официальными переговорами. работа ведется.

Арабская деловая этика и культура не признают твердого ответа, и ответ на вопрос, заданный партнером-предпринимателем, скорее «Инша Аллах», что означает «если Аллах доволен». Делать необходимый вывод нужно только в том случае, если участник хозяйственной деятельности при полном согласии своих партнеров хотя бы дважды скажет «да», потому что арабы повторяют эту мысль несколько раз, когда говорят о чем-то важном. В разговоре арабы ценят игру слов и

метафоричность языка, им нравится выражать одну и ту же идею разными синонимичными словами (культура речи), они обладают высокой выразительностью в общении, склонностью к преувеличениям и даже острым аргументам.

На пути к модернизации предпринимательства арабских предпринимателей существуют возрастные и гендерные барьеры. Когда бизнесмены из Саудовской Аравии посещают дом арабского бизнесмена, который не привык видеть женщин в бизнесе, важно не спешить с его женой, домохозяйкой, поскольку это не принято в национально-арабской культуре ведения дел. Приходя с супругом на гостеприимство или другое подобное мероприятие, следует подумать о раздельном питании мужчин. Согласно арабскому этикету, женщины не привыкли сидеть за одним столом с мужчинами. Если планируется наладить деловые отношения с арабским миром, желательно, чтобы будущим деловым партнером стал мужчина. Также желательно иметь представителя старшего поколения, и не рекомендуется демонстрировать свои профессиональные навыки демонстративным образом, поскольку необходимо организовать профилактику гендерных различий в предпринимательстве в соответствии с правилами арабского мира.

Арабская деловая этика и культура не признают однозначного ответа, а ответ на вопрос, заданный партнером-предпринимателем, скоро «Инша Аллах», что означает «если Аллах создан». Делать необходимый вывод нужно только в том случае, если участник хозяйственной деятельности при полном согласии свои партнеры хотя бы двады скает «да», потом что арабы повторяютз этого кого может быть. В разговоре арабы ценят игру слов и метафоричность языка, им нравится выраять одну и ту же идею разными синонимичными словами (культурой речи), они обладают высокой выразительностью, общей аргументацией

На пути к модернизации предприятий арабских предприятий существуют возрастные и гендерные барьеры. Когда бизнесмены из Саудовской Аравии посещают дом арабского бизнеса, который не привык видет женщин в бизнесе, вайно не спешит с его женой, домоксозяйкой, посколку этоать национально-вультура. Приходя с супругом на гостеприимство или другое подобное мероприятие, следует подумать о раздельном питании мужчин. Согласно арабскому лейблу, женщины не сидят уединенно за столом с мужчинами. Если планируется наладить деловые отношения с арабским миром, желательно, чтобы будущим деловым партнером стал мужчины. Это желательно имеет представителя старшего поколения, и не рекомендуется демонстрировать свои профессиональные навыки демонстративным образом, посколку необходимо организовать профилактику гендерно различных видов деятельности в сфере медицины.

Анализ культуры предпринимательства молодых арабских бизнесменов показывает, что в некоторых случаях они могут отрицать местные традиции в отношениях с иностранными партнерами по-европейски. аспекты предотвращения гендерных различий носят коммуникативный характер.

Испанская бизнес-модель, которая в некоторых отношениях близка арабской, содержит элементы региональной и культурной идентичности в модели предотвращения гендерных различий. Важное отличие испанского национального этноса находит свое отражение в предотвращении гендерных различий в предпринимательстве в Кастилии и Каталонии, а также в деловой культуре Мадрида и Барселоны. Следует отметить, что между Мадридом и Барселоной существуют культурные различия, о которых на первый взгляд не известно. Эта ситуация отражается и на отношениях между предпринимателями. Мадридцы описывают каталонских предпринимателей как перегруженных работой, скупых, чрезмерно бережливых, далеких от юмора, излишне беззаботных, спокойных и бюрократических. Испания - страна конфликтующих культур.

Испанское предпринимательство является частью формальной иерархической, разнообразной, умеренно выразительной культуры. Испанцы предпочитают устанавливать личные отношения в предпринимательской деятельности, что особенно заметно в предотвращении гендерных различий в кастильском предпринимательстве. Испанцы стараются не употреблять слово «нет» напрямую в разговоре со своими партнерами. В частности, каталонцы более жесткие в своей культуре обращения, поэтому испанцы называют их грубыми. Для жителей Испании чрезмерная гордость за свою работу характеризуется элементами, которые поднимают вкус и достоинство на высокий уровень. Возраст предпринимателя играет важную роль в определении статуса человека. В этом случае важно уделить достаточно внимания. Обращаясь к пожилым предпринимателям и профессионалам по фамилии, лучше обращаться к титульным людям с суффиксом «зерно». Среди них «Дон» или «доня», например, «дон Антонноя» и другие. [6]

Знакомство предпринимателя с партнером начинается с обмена визитками. Следует отметить, что испанские предприниматели очень выразительно ведут переговоры. Обычно интервью, в которых предприниматель заявляет о своей цели, проходят до обсуждения вопросов, связанных с будущей работой. В частности, речь пойдет о национальных архитектурных памятниках, местных достопримечательностях, о спорте. При переговорах между предпринимателями испанцы быстро думают и полагаются на собственную интуицию, то есть взвешивают каждое предложение на весах, а не думают долго и усердно. Испанские предприниматели отличаются бдительностью. Поэтому не стоит ожидать скорого завершения переговоров о взаимном сотрудничестве на встречах предпринимателей. Испанцы часто не пунктуальны, поэтому среди государственных

предпринимателей бытует шутка, что испанцы опаздывают не только на бой быков. Поэтому иностранным бизнесменам нужно запастись терпением, если они хотят вступить в торговые отношения с испанцами. Что касается внешнего вида (культуры одежды), следует отметить, что, собираясь на встречу с испанскими бизнесменами, мужчинам желательно быть в костюме и галстуке, а женщинам - в современной рабочей одежде. В культуре одежды испанских предпринимателей важно избегать коричневого, потому что им не нравится этот цвет. Испанцы любят интимные отношения, как в деловых отношениях, так и в повседневной жизни, они уделяют пристальное внимание внешности своих деловых партнеров, даже чертам их лица и глазам.

У испанских бизнесменов обед не раньше двух часов дня, ужин - после 22 часов. У испанских предпринимателей начинается ночь активной жизни, так как днем с двух с половиной до пяти с половиной - это традиция - обычный послеобеденный отдых. Во время Сиесты прекращается активная экономическая жизнь в городах, закрываются магазины. Поэтому необходимо утром договариваться о проведении деловых встреч.

Следует отметить, что испанские бизнесмены редко приглашают деловых партнеров к себе домой. Если такое соглашение происходит, значит, они особенно заинтересованы в таком сотрудничестве.

Если вы планируете поехать в дом к испанскому деловому партнеру, вы можете принести цветы, торт или конфеты. Если подарок получен на испанском языке, его необходимо немедленно открыть. Желательно соглашаться только после трехкратного повторения предложения позавтракать.

Американская модель предпринимательства также привлекает предпринимателей своими уникальными аспектами. Американское предпринимательство относительно молодое, но это достаточно независимый, передовой опыт предотвращения гендерного неравенства и реализации стратегий экономической деятельности в глобальном предпринимательстве. Вся система образования в США ориентирована на воспитание независимого человека. Поэтому среди положительных качеств человека он больше всех ценит выявление проблемы и ее эффективное решение. Он особенно ценит точку зрения предпринимателя, его умение защищать свои личные интересы, его стремления. «Основная задача среднего американца - развивать личные качества. Возможно, поэтому соблюдение прав личности - достаточно ответственная работа.» [8]

США - многонациональное государство, его национально-культурная основа состоит из большого количества различных субкультур. Однако даже в этом случае американская бизнес-культура достаточно целостна. Америка как страна иммигрантов действительно характеризуется высоким уровнем социальной мобильности, поэтому у американцев вошло в привычку вступать в отношения с незнакомцами, деловые контакты. Если предпринимателю нужны рекомендательные письма, в этом случае можно обратиться напрямую к потенциальным партнерам. Чем популярнее организация, в которой работает деловой человек, тем более прямое общение у него будет. Можно будет отправить электронное письмо или информацию о вашей компании и продукте напрямую партнеру. Затем необходимо договориться о встрече за две недели до встречи, предположительно путем переговоров.

Культура американского делового общения относится к монохронной, формально-иерархической, умеренно-умеренно выразительной деловой культуре и предназначена для взаимной выгоды. Характеризуя деловые отношения как предотвращение гендерных различий в американском предпринимательстве, следует отметить, что они в достаточной степени воплощены в жизнь, им присущи такие качества, как уверенность в себе, настойчивость. Они очень настроены на достижение своей цели, поэтому как только знакомятся, то есть знакомятся с потенциальными партнерами и ставят цели, дружескую атмосферу, сразу переходят к практической работе. В области культуры общения американцы достаточно открыты, поэтому не любят строго выраженных формальностей. Они вежливы, тактичны, справедливы, демократичны вне зависимости от возраста и социального происхождения собеседника. Однако дружеские отношения редко бывают формальными, всегда глубоко страстными в отношениях между ними. Есть только коллеги, спортивные друзья, семейные знакомые, и такая общность не имеет ничего общего с деловыми отношениями.

Делово-деловой костюм в культуре деловой мужской одежды должен быть демократично-популярным. Деловые женщины будут иметь эффектную позицию, если у них будет дорогое платье или красивый макияж. Что касается гендерной проблематики, то феминистское движение в США имеет прочную социальную базу, и женщины здесь требуют от мужчин в высшей степени эмансипированного отношения, профессиональной культуры и этикета американских бизнес-леди. Таким образом, хорошо показать, что партнер проявляет к женщине элементы вежливости и вежливости. Американцы не доверяют привлекательному предпринимателю, который, по их мнению, отрицает заранее организованный личный контакт, определяет партнера или не проявляет к нему интереса. [6]

Практически во всех европейских странах, близких по культуре к американцам, хозяйствующие субъекты строятся на формальных отношениях, что существенно отражается в Германии, Франции, Италии. Деловая культура европейских стран ориентирована в первую очередь на сделки в Германии и Великобритании. Он также выражает достаточно ответственный, взвешенный подход к проблеме

времени с учетом разнообразия населения стран Южной Европы в контексте европейской деловой культуры. Это фактор времени, который высоко ценится в Великобритании и Германии.

В Великобритании деловые (предпринимательские) отношения не принято называть английскими, шотландскими, валлийскими, ирландскими, официальное название жителей Британских островов - британцы. Английский национальный характер не имеет ничего общего со страстью, его главные качества - рациональность, аккуратность, хладнокровие, хладнокровие. Для британцев отношения характерны глубоким уважением к человеку, особенно негативным отношением к его собственности и личному богатству, вежливостью, твердыми выводами. К отрицательным привычкам в Великобритании относятся жалобы на свою ошибку, перечисление собственных проблем в ответ на обращение о том, как все работает. С точки зрения обладателей данной коммуникативной культуры, общение всегда должно быть приятным для ее участников, которые выражают свое личное мнение с помощью циклов «я так думаю», «может быть, я не прав, но». На деловых переговорах британцы, как правило, воздерживаются от траты времени, которое считается личным. Это гарантирует человеку душевное спокойствие. Поэтому британцы могут отдыхать на одном месте круглый год, не контактируя друг с другом. [7]

Важный признак британской интеллигенции - элегантная одежда и тонкое смирение. Английские дамы и господа предпочитают натуральные ткани, из цветов - синий, серо-голубой, дорогие часы и золотые запонки - не любят петлицы.

Специфика вышеперечисленных моделей национальной бизнес-культуры в определенном смысле относительна, формирование определенной субкультуры можно наблюдать как в деловых отношениях, так и в международных отношениях. Этот процесс подразумевает толерантность к разным культурам. Стоит отметить, что текущие переговоры между предпринимателями требуют соблюдения важных правил, включая общий язык, общие логотипы и так далее. Они в корне отличаются от национального этикета. Понимание сути такой системы ценностей также является основой эффективного сотрудничества.

Малый бизнес и частные предприниматели строят свой бизнес ради прибыли. Но это не мешает им сотрудничать с общественными организациями, творческими, научными объединениями. Goho такое сотрудничество может осуществляться на основе благодарности, взаимной недискриминационной помощи. Например, кокандское отделение Ассоциации деловых женщин Узбекистана было зарегистрировано 4 апреля 1994 года. Сегодня в нем 7 штатных сотрудников и более 40 волонтеров-активистов, входящих в 92 организации. На сегодняшний день более 8000 женщин-предпринимателей оказали материальную, консультативную, юридическую и образовательную помощь. По ее инициативе в 1996 году при поддержке Фонда Конрада Аденауэра и Counterpart Consortium она в партнерстве с Фондом Евразия создала учебный центр для поддержки женщин-предпринимателей. В этом проектном и учебном центре более 400 женщин получили образование, знания, предпринимательские навыки, управление маркетингом и организационные механизмы для ведения бизнеса. Еще одним важным аспектом является то, что отдел «Женщины-предприниматели» помог образованным женщинам-предпринимателям подписать новые контракты для отдела, привлечь девушек и женщин, желающих узнать секреты бизнеса. Провела тренинги и семинары по направлениям «Женщины и бизнес», «Женщины и закон», «Маркетинговые тренинги», «Ремесла - основа бизнеса». В них примут участие более 220 девушек и женщин, проживающих в Коканде. Кредитный союз (2000 год) был создан по инициативе и при финансовой поддержке женщин-предпринимателей, обучающихся на факультете. На сегодняшний день он оказал финансовую помощь более чем 2800 женщинам-предпринимателям, помогая им открывать небольшие фирмы, заниматься ремеслами, шитьем, обувью и кондитерскими изделиями.

Городские женщины-предприниматели по-прежнему помогают НПО в проведении различных образовательных мероприятий, семинаров, тренингов и помогают привлекать новых студентов на кафедру. [1]

В целом Ассоциация женщин-предпринимателей Узбекистана была зарегистрирована 21 июня 1991 года и в настоящее время имеет 15 филиалов. Общественная организация объединяет более 18 000 женщин-предпринимателей. За прошедший период более 30 международных организаций, включая NTT Business Incubator (проект PROON), проект KES (программа TASIS), Центр поддержки бизнеса (проект GTN), проект EpoG (Германия), проект Karl Duisberg Society (Германия) завершенные проекты. Вовлечение женщин в предпринимательство и бизнес, обучение их секретам маркетинга, знакомство с методами международного бизнеса, получение кредитов, заключение деловых контрактов, участие в волонтерской деятельности, открытие местных мастерских и ремесел, чеки, профессиональное обучение молодых девушек делали разные красочные вещи вроде. НПО является одним из инициаторов создания страховой компании Madad для поддержки женщин-предпринимателей в принятии рисков. При ОО для женщин-предпринимателей созданы Центр правовой помощи «Химоя» и компания «Дримс».

В своем Указе «О мерах по радикальному повышению роли институтов гражданского общества в процессе демократического обновления страны» Президент Мирзиёев критически анализирует деятельность НПО и предлагает современные новаторские меры, позволяющие

сфокусировать их на приоритетах стратегии действий. Отмечается, что нет эффективного и конструктивного диалога между институтами гражданского общества и государством, они не участвуют в создании норм, отсутствуют эффективные механизмы сотрудничества с молодежью, существуют бюрократические барьеры для их регистрации и так далее. Президент поручил институтам гражданского общества изучить проблемы, с которыми они сталкиваются, создать национальную модель, определить их стратегические направления и создать Консультативный совет при президенте1. Эта резолюция в основном касается неправительственных некоммерческих организаций. Известно, что они напрямую не занимаются бизнесом и предпринимательством, но при них могут быть созданы отделы, оказывающие социально-культурные услуги. Этот аспект важен для нас.

НПО идут по пути согласования интересов не только государства и общества, но и малого бизнеса и предпринимательства с интересами общества и государства. Важную роль в этом процессе играют инициативы предпринимателей.

Социологические аспекты женской проблематики широко исследуются в трудах академика Академии наук Узбекистана Р.А. Убайдуллаевой. Ее работа «Независимый Узбекистан: женщины, семья и общество» основана на социологических исследованиях, проведенных Центром общественного мнения в стране. «Женщины Востока, - пишет Р.А. Убайдуллаева, - веками не рассматривались в глазах общественности как активная социальная сила, независимый субъект перемен или движения. Женщин с их социально-демографическими характеристиками нельзя рассматривать отдельно от других слоев населения. Современный научный анализ рассматривает женщин через призму национального возрождения через формирование национальных ценностей промышленности и культуры, восстановление социально-правового статуса крестьян и продвижение женщин в трудовые сообщества.» [2]

Поскольку проблема изучения гендерных аспектов семейного и частного предпринимательства - относительно новое явление в социальной и управленческой психологии, естественно, что существуют определенные особенности в методах ее изучения, специфические требования к организации и проведению исследования. Многочисленные исследования гендерных вопросов были сосредоточены на изучении личных качеств менеджеров-мужчин и женщин и специфики их проявления в различных культурных контекстах.

Литература.

1. Женские негосударственные некоммерческие организации Узбекистана. Справочник. –Т.: Очиқ жамият инст., 2000. –С.418-420.
2. Женщины независимого Узбекистана. –Тошкент, 2004. –С. 56.
3. Журавлев А.Л., Позняков В.П., Титова О.И. Гендерные особенности конкуренции и партнерства // Наука. Культура. Общество. 2008. № 4. С. 102–115.
4. Каримова В. ва бошқалар. Гендер-менежмент. Ўқув қўлланма. – Т., 2010 – Б. 35.
5. Каримова В. Оилавий ҳаёт психологияси:Ўқув қўлланма. – Т.: 2006. – 142 б.
6. Ayub M. Understanding Islamic Finance / M. Ayub. – Singapore: John Wiley & Sons, 2007. S-202. Shafii Z. Yusoff, Islamic Financial Planning and Wealth Manaqement / Z.Shafii, Z. Mohd. – Kuala Lumpur: IBFIM, 2013.
7. Солоницына А.А. Профессиональная этика и этикет. Учебник / А.А. Солоницына. - Владивосток: Дальневосток, 2005. - 200 с.
8. Mises L. Human Action: A Treatise on Economics. – San Francisco: Fox & Wilkes, 1963.; Kirzner I.M. Competition and Entrepreneurship. - Chicago: Chicago University Press, 1973.; McGrath R., McMillan I. Assessing Technology Projects Using Real Options Reasoning // Research Technology Management. - 2000. - Vol. 43 (4).; Heracleous L., Wirtz J. Singaporean Airlines' Balancing Act // Harvard Business Review. - 2010. -July-August. -145-149 p.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В СЛОЖИВШЕЙСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УЗБЕКИСТАНЕ

Саттаров Эркин Ниязметович
(г.Ташкент, Узбекистан)

Защита и целенаправленное продвижение национальных интересов, сохранение и обогащение национально–культурных и духовно–нравственных ценностей, обычаев и традиций народа Узбекистана выступают одной из задач образовательного сектора. Некоторые традиции, передаваемые от поколения поколению (шашмаком, катта ашула, Навруз, аския, лазги) сегодня внесены в Репрезента-

тивный список ЮНЕСКО. Одновременно с этим, не менее значимой видится задача освоения Узбекистаном новых научных направлений на основе мирового опыта (3). Узбекистан сегодня – это страна, которая стремится осваивать современные социальные практики, при этом, однако, сохраняя свою культурную национальную идентичность, поэтому применение инновационных методов обучения требует их адаптации не только под конкретные содержательные области, но и к культурным особенностям контингента обучающих и обучаемых. В настоящее время активно развивается методология обучения взрослых, много методов заимствовано из стран с иной культуры и потому эти методы могут не быть эффективными или их использование встретит непонимание и сопротивление у преподавателей и учеников. Проблема обостряется вероятностью непонимания между поколениями, когда модернизм более близок по духу к молодежи, а традиционализм, основанный на уважении национальной культуры, к старшему поколению [4].

Для исследования проблемы мы поставили следующие исследовательские вопросы:

1. Являются ли национальные особенности самым влиятельным фактором, определяющим выбор узбекистанскими преподавателями интерактивных методов обучения, принятых в международной педагогической практике?

2. Если нет, то какие факторы влияют на выбор методов в наибольшей мере?

Целью данного исследования является выявить представления узбекистанских преподавателей о барьерах и возможностях для эффективного применения ими интерактивных методов при обучении кадрового резерва.

Для сбора данных был применен метод фокус-группы. Тема фокус-группы: Обсуждение возможностей и ограничений 14 методов обучения, таких как учебное проектирование, баскет, кейс-стади (case-study), ролевая игра, метафорическая игра, стажировка, ротация, «следование тенью», дискуссия, дистанционное обучение, наставничество (менторинг), баддинг, коучинг, мастер-класс. Вопросы для фокус-группы были следующие: почему вы рекомендуете или не рекомендуете использовать этот метод в подготовке кадрового резерва в Узбекистане? Выборку составили 27 ведущих преподавателей Академии Прокуратуры РУз, принимающих участие в подготовке кадрового резерва для государственной службы Узбекистана. Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа. Для группировки полученных ответов использовался кластерный анализ.

Развитие национального менталитета в Узбекистане направлено на интеграцию позитивного опыта зарубежных стран и многовековых культурных и исторических традиций узбекского народа [5].

Такой подход, определимый как “pragmatic traditionalism,” означает, что субъект, с одной стороны, сохраняет гордость относительно своего происхождения и одновременно с этим демонстрирует behavioural modification [7].

Доминирующая роль национально-этнического фактора, устойчивость традиционной культуры вопреки тенденциям глобализации подчеркнута в ряде исследований [1; 6; 2; 9]. Как подчеркивают Ж. А. Неьматов и А. Г. Еникеева [2] в соответствии с этим, требуется провести анализ применимости зарубежных моделей управления, затем обобщить позитивный отечественный опыт и на этой базе создать свои методы менеджмента, которые учитывали бы специфику национальной трудовой и деловой культуры (2). Принимая в целом эту логику, мы все же считаем, что надо заменить рекомендацию относительно создания своих методов на адаптацию методов, выработанных мировой практикой, к социально-культурному контексту.

Решая вопрос о связи обучения с национальной культурой и национальными ценностями, преподаватели выбирают одну из четырех возможных стратегий согласования его содержания с национальными особенностями образовательной среды: уклонение от влияния национальных особенностей или отказ их учитывать, активное продвижение национальной идентичности или позиция нейтралитета с приглашением к дискуссии [8].

Как показало исследование, проведенное в Великобритании Sant E. и Hanley C. все четыре стратегии имеют место в современной преподавательской практике. [8]

Распределение 3 факторов оценки пригодности и непригодности интерактивных методов обучения, основанное на результатах контент-анализа

факторы оценки методов	рекомендовано к применению		не рекомендовано к применению		всего	
	Число контент-единиц	Частота контент-единиц, %	Число контент-единиц	Частота контент-единиц, %	число контент-единиц	Частота контент-единиц, %
национальная культура	102	20,2	38	22,5	140	20.8
профессиональная деятельность сту-	182	36,0	72	42,6	254	37.7

дентов						
преподавательская практика	221	43,8	59	34,9	280	41.5
Всего	505	100	169	100	674	100

Как видно в таблице, доминирующим оказался фактор «преподавательская практика» (41.5 % всех контент-единиц). Фактор национальной культуры (20.8 %) уступил даже фактору профессиональной деятельности (37.7 %).

Полученные результаты проведенного исследования позволяют нам ответить отрицательно на поставленный исследовательский вопрос: являются ли национальные особенности самым влиятельным фактором, определяющим выбор узбекистанскими преподавателями интерактивных методов обучения, принятых в международной педагогической практике, т.е. мы не получили подтверждения, что критерии соответствия или несоответствия методов обучения национальной культуре являются самыми важными при выборе методов обучения узбекистанскими преподавателями, преподающими в программах подготовки кадрового резерва госслужбы.

Литература.

1. Бекмуродов, М. Ўзбек менталитети. - Ташкент: Янги аср авлоди, 2004.
2. Неъматов Ж.А., Еникеева А.Г. Экономическое стимулирование работодателей в создании безопасных условий труда на предприятиях малого бизнеса. "Диалог наук в XX1 веке" Материалы III Международной научно- практической конференции Исследовательский центр Информационно- правовых технологий, г. Уфа, 29-30 августа 2016 г. – с. 84-87.
3. Фарманова, Б.А. Стратегический рывок Узбекистана: новый этап динамичного развития. Бюллетень науки и практики, 5(4), 2019. – с.532-537. https://doi.org/10.33619/2414-2948/41/80.
4. Юлдашева, Ф. Х. Особенности духовности в контексте глобализации. Символ науки, №6, 2018. - с. 75-79.
5. Юревич, А.В. Структурные элементы национального менталитета Психологические исследования. 6 (29). 2013. - с.12. Retrieved from: http://psystudy.ru
6. Atai, F., Blum, D., Horowitz, T., Khalid, A., & Rzaeva, N. (2018). Cultural Elites in Uzbekistan. In P.J. Luong (Ed.), The Transformation of Central Asia: States and Societies from Soviet Rule to Independence, (pp. 93-119). New York: Cornell University Press.
7. Finke, P. (2014). Variations on Uzbek Identity: Strategic Choices, Cognitive Schemas and Political Constraints in Identification Processes. Berghahn Books. Retrieved from www.jstor.org/stable/j.ctt9qck24
8. Sant, E., & Hanley, C. (2018). Political assumptions underlying pedagogies of national education: The case of student teachers teaching 'British values' in England. British Educational Research Journal, 44(2), 319-337.
9. Welter, F., Smallbone, D., & Mirzakhalikova, D. (2017). Women entrepreneurs between tradition and modernity–the case of Uzbekistan. In F. Welter, D. Smallbone,N. B. Isakova (Ed.), Enterprising women in transition economies (pp. 59-80). New York: Ashgate.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Сафаев Нуриддин Салихович, Камалова Зулфия Хасановна
(г.Ташкент, Узбекистан)

Социально-экономические изменения в обществе, реформирование сферы образования актуализировали проблему профессионально-личностного самосовершенствования учителей. Современному обществу нужен человек, способный осуществлять саморазвитие личности в условиях рефлексии собственных способностей, знаний, умений, деятельности, её результатов. Способность личности к осуществлению деятельности рефлексивного характера является одним из важнейших показателей её компетентности, конкурентоспособности, успешности деятельности. Рефлексивное осмысление сознания, деятельности, поведения, опыта является конструктивным путём профессионального развития личности.

Впервые понятие профессиональной рефлексии было введено Б.З.Вульфовым, согласно которому, профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная или избираемая профессия, в том числе с существующими о ней представлениями. Эти представления подвижны, они развиваются. Профессиональная рефлексия помогает личности предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь. Сле-

дует отметить, что знание структуры профессиональной рефлексии является необходимой основой для проведения диагностической и коррекционно-формирующей работы, способствующей разработке средств организации развития субъекта в процессе учебно-профессиональной деятельности.

По мнению И.И. Семенова, **рефлексия** – это процесс преобразования стереотипов опыта, внутренние условия выхода в инновационную (порождение новых идей, построение нового опыта) практику.

Рефлексия (от лат. reflexio - обращение назад) - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание, самоанализ. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.

В контексте психологического подхода рефлексия рассматривалась как:

1) объяснительный принцип организации и развития психики человека и, прежде всего, ее высшей формы – самосознания (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн);

2) деятельность по установлению отношений между связями объектов (Н.Г. Алексеев);

3) переосмысление в проблемноконфликтной ситуации целостным «Я» содержаний своего сознания (Н.И. Гуткина, В.И. Слободчиков, И.Н. Семенов, СЮ. Степанов, Г.А. Цукерман);

4) специфический механизм познания человека человеком (А.А. Бодалев).

Профессиональная рефлексия — это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе – с существующими о ней представлениями. Эти представления подвижны – они развиваются. Она помогает человеку сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Подготовка высококвалифицированных специалистов на современном уровне предполагает не только организацию глубокого, системного и качественного освоения ими фундаментальных знаний, формирование соответствующих практических умений и навыков, но и развитие у них мотивационно-потребностной сферы, способностей к самореализации и творчеству.

К сожалению, современные образовательные стандарты в большей степени нацеливают на оснащение будущего специалиста знаниями, нежели на формирование его профессионально-значимых личностных характеристик. Между тем в современных исследованиях по психологии труда, педагогике и психологии рекомендуется переход к новым образовательным и воспитательным технологиям, в частности, к личностно-ориентированному обучению и воспитанию.

Решение вопроса о развитии профессиональной рефлексии становится особенно актуальным в процессе подготовки будущих учителей. Развитие рефлексии необходимо начинать с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, т.к. по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Степень её сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все иные свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности. Учебный процесс должен быть организован так, чтобы уже с первого курса у обучающихся (студентов) рефлексия формировалась не стихийно, а целенаправленно.

В зависимости от того, когда имеет место рефлексивный анализ: до совершения деятельности, одновременно с ней или после её завершения, можно выделить соответственно такие виды рефлексии:

- упреждающая (рефлексия-до-действия – действия ещё нет, а оно уже анализируется);
- синхронная (рефлексия-в-действии – учитель синхронно контролирует своё взаимодействие с учащимся, что даёт ему возможность осуществлять гибкую настройку и коррекцию своих действий в соответствии с текущей ситуацией.);
- ретроспективная (рефлексия-после-действия – позволяет увидеть её ещё раз, но уже в «зеркале заднего вида», отмечая свои достижения и ошибки, извлекая уроки из пройденного пути.).

Все виды рефлексии присутствуют в деятельности учителя, но с опытом его работы меняется их значимость. Так, для начинающего учителя более характерны рефлексия-до-действия и рефлексия-последействия, поскольку рефлексивный контроль своих планирующих действий и итоговая рефлексия произведённых действий помогают ему обеспечить эффективность деятельности в целом. Владение рефлексией- в действии, более характерное для опытного учителя, уже освоившего другие виды рефлексивного анализа, отражает его способность быть включённым во все происходящее на уроке и является знаком его профессионального мастерства.

Наиболее часто применяемыми методами и приёмами, позволяющими вывести обучающихся (студентов) в рефлексивную позицию по отношению к их учебно-профессиональной (профессиональной) деятельности являются:

- опорные программы наблюдений за своими действиями в профессионально значимых ситуациях с последующим анализом полученных результатов;
- ведение дневниковых записей, фиксирующих события профессиональной жизни с последующим анализом и осмыслением;
- просмотр занятий учителей, студентов с последующим анализом и самоанализом.

В процессе работы по формированию рефлексии у будущих педагогов, нами также были апробированы и получили положительную оценку такие формы, как рефлексивная беседа, рефлексивное учебное занятие и рефлексивный тренинг.

Важно заметить, что современной школе нужен педагог, стремящийся и умеющий осуществлять управление собственным профессиональным и личностным развитием. Это возможно при наличии развитой педагогической рефлексии.

Несомненно, рефлексия влияет на развитие личности:

- во-первых, она ведет к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности;
- во-вторых, разрешает критическое представление о себе и о своей деятельности;
- в-третьих, делает человека (специалиста) субъектом своей активности.

Мы считаем, рефлексия помогает будущему педагогу сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Литература.

1. Карнелович М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.
2. Карнелович М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.
3. Лидак Л.В., Погребная О.С. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога: Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 128 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПОКУПАТЕЛЕМ И ПРОДАВЦОМ

Сафаров Д.Х (г. Навои, Узбекистан)

В настоящее время в связи с экономическими и культурными преобразованиями в нашей стране особое значение приобретает знание психологических условий, обеспечивающих эффективность взаимодействия между людьми. Взаимодействие пронизывает все сферы жизни людей, выступая необходимым условием изменения как самого человека, так и общества в целом (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Брудный, Л. П. Буева, Ю. Н. Емельянов, А. Г. Ковалев, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Г. Марсель, Л. Б. Филонов, Р. Шовен, Л. Л. Якубинский и др.).

Специфика взаимодействия в диаде «продавец-покупатель» заключается в том, что одна сторона (продавец) вынуждена вступать во взаимодействие независимо от своего психологического состояния и соблюдать определенные правила поведения, а другая сторона (покупатель) свободна в своем выборе. В современной психологической науке исследованы отдельные стороны эффективного взаимодействия в диаде «продавец-покупатель». В работах психологов отмечено, что продавцу необходимо грамотно предложить информацию о товаре и услуге (Я. М. Бельчиков, Н. И. Ли, Л. Ф. Лисенкова, А. Ю. Панаскж и др.), помочь клиенту принять решение (Т. Левит, В. М. Цехновичер и др.), построить интеракцию так, чтобы взаимодействие удовлетворяло цели двух субъектов (А. А. Бодалев, М. Бубер, М. С. Каган и др.).

Вместе с тем, психологическая специфика взаимодействия продавца с покупателем пока еще не полностью изучена. Негативным следствием этого является низкая эффективность интеракции, недостаточный уровень профессионализма продавца, неудовлетворенность покупателей качеством обслуживания и, как результат, снижение экономических показателей в сфере торговли. Все это определяет актуальность выбранной темы для исследования.

Среди зарубежных исследований выделяются те, в которых изучаются структурные компоненты взаимодействия, дается их характеристика (М. Аджайл, А. Бандура, Р. Бейлс, К. Данцигер, Ф. Зимбардо, К. Изард, А. Колдон, Э. Кречмер, Т. Лири, Дж. Скотт и др.). Заметно обогатили проблему взаимодействия теория обмена, т.е. анализ взаимосвязи между людьми как обмен ресурсами определенного рода (В.М. Бехтерев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, Б. Скиннер, Толмен, Уотсон, Холл и др.), символический интеракционизм, рассматривающий взаимодействие как средство развития личности (Дж. Мид). Большой вклад в понимание психологической сущности взаимодействия, особенностей и этапов его протекания внес Л. Б. Филонов, разработав шестиступенчатую методику контактного взаимодействия.

Однако необходимо отметить, что полного и всестороннего решения психологической проблемы взаимодействия в диаде «продавец -покупатель» пока не получено. До сих пор не изучены психологические особенности формирования эмоционально - ценностного отношения покупателей к предлагаемым услугам, форме обслуживания и вероятным преимуществам. Остается не до конца исследована роль аттракции в структуре взаимодействия продавца и покупателя. Не полностью выявлены психологические условия, влияющие на процесс эффективного взаимодействия продавца и покупателя. В связи с этим возникает актуальная потребность более глубоко изучения данной статью.

Таким образом, в современной научной литературе исследуются отдельные аспекты процесса взаимодействия продавца и покупателя, в то же время взаимодействие как ситуативно обусловленная субъект-субъектная интеракция, обеспечивающая совпадение и достижение прагматических целей и осуществление купли — продажи, оказалось не полностью исследованным в психологическом плане. Это создает противоречие между необходимостью повышения эффективности взаимодействия в диаде «продавец - покупатель» и недостаточным уровнем изученности решения данной задачи.

Теоретическая значимость статью является: Доказано, что взаимодействие в диаде «продавец - покупатель» есть субъект - субъектная интеракция, обеспечивающая совпадение и достижение прагматических целей для осуществления «купли - продажи». Конкретизировано и уточнено содержание использованных терминов: «взаимодействие в диаде «продавец - покупатель», «субъект - субъектная интеракция», «позитивное взаимодействие». В диссертации разработана акмеологическая концепция эффективного взаимодействия в диаде «продавец - покупатель», включающая теоретический анализ данного вида интеракции, его содержание, структуру, а также психолого -акмеологические условия, оптимизирующие данный процесс. Практическая значимость исследования Разработана психотехника повышения эффективности взаимодействия в диаде «продавец - покупатель». Материалы диссертации могут быть использованы для повышения профессиональной подготовки торговых работников, проведения аттестации. На основе предложенной и эмпирически обоснованной психотехники возможен оптимальный выбор заданий для развития у будущих торговых работников коммуникативной компетенции. Содержание диссертационного исследования было использовано в учебных дисциплинах «Введение в акмеологию», «Экономическая психология» и «Психология управления персоналом».

Можно говорить, что с увеличением стажа наблюдается следующая динамика качеств продавца: Вероятность воровства и обмана наблюдается у продавцов со стажем работы 1-3 года, и у опытных продавцов со стажем работы в торговле более 10 лет.

Так же с увеличением стажа понижается корреляционная связь с доброжелательностью в общении. Взаимосвязь между стажем работы и демонстративностью положительная, то есть чем больше стаж работы продавца, тем больше ему присуща демонстративность, а, следовательно, и желание привлечь к себе внимание, желание общаться с людьми, но вместе с тем может увеличиваться и уровень лживости, который сглаживается при наличии педантичности, дистимичности. Что касается демонстративности, то интересен тот факт, что чем моложе продавщица, тем ярче демонстративность, то есть молодые продавщицы, рано начавшие карьеру продавца, наиболее профессионально деформированы. Хотя демонстративности и свойственны артистические способности, тем не менее, наличие этого качества отрицательно коррелирует с мнением о возможности развить доброжелательность, если этого захотеть, видимо, демонстративным людям свойственно думать о врожденном потенциале. А вот с возрастом увеличивается доброжелательность в общении, о чем свидетельствует и положительная корреляция. Чем ярче выражены с одной стороны честолюбие и целеустремленность, с другой - обидчивость и подозрительность, тем менее свойственно продавщице убеждение, что доброжелательность — важнейшее профессиональное качество, ее мало волнует внешний вид. При повышенной эмоциональной неустойчивости, которая может выражаться и в невербалике наблюдается уменьшение добросовестности в работе. Среди профессионально важных факторов можно выделить: фактор приоритета внешних черт, речи, как формирующего качества продавца и важности невербальных проявлений. Необходимо отметить профессионально вредный фактор, повышающий наличие воровства - это хорошо развитые гипертимность и демонстративность.

Продавцы со стажем работы в торговле от 1 года до 3 лет обладают следующими качествами: пониженной активностью, неуверенностью в себе и вместе с тем добросовестностью, вдумчивостью, серьезным отношением к работе. Готовность идти на контакт с окружающими, желание найти общий язык со всеми. Вместе с тем привязанность к людям сопровождается резкими переменами настроения, склонностью к конфликтам и обману. Высока вероятность воровства, хотя она не подтверждается факторным анализом.

Продавцы со стажем 3-5 лет обладают следующими характеристиками:

С возрастом при данном стаже, развивается, с одной стороны, серьезная настроенность, которая ведет к формированию серьезной этической позиции, тактичности. Доброжелательность в общении сопровождается активностью, приподнятым настроением и некоторой поверхностностью, честолюбием, целеустремленностью. Такие качества, как быстрая реакция на происходящее, восторженность, привязанность к людям и резкие перемены настроения, характерные экзальтированности, по-

ложительно коррелируют с мнениями «Доброжелательным человеком можно стать, если этого захотеть».

Проведенный факторный анализ результатов данного сажа работы характеризуется когнитивной простотой и выделяет только качества профессионального становления продавца: стремление произвести впечатление, угодить, ярко выраженная невербалика, и вместе с тем, осторожность и сильные переживания за свою деятельность; стремление достигнуть высот в своей профессии.

К положительному фактору, обусловливающему работников со стажем работы 5-7 лет, относится стремление выделиться, скрыть слабости, умение правильно выстроить стратегию взаимодействия; к отрицательному - повышенная эмоциональность, впечатлительность, и, как следствие, нарушения в речи, заикание, но при этом пунктуальность и добросовестное отношение к работе.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что эффективность взаимодействия в диаде «продавед-локупатель» зависит от личностных качеств продавца, включая коммуникативность, доброжелательность, рефлексию, эмпатию, гибкость поведения, адекватность восприятия другого при условии реализации «надличностного стиля общения», то есть безусловным принятием личности покупателя как партнера в профессиональной деятельности.

Литературы.

1. Богомолова Н. Н. Современные когнитивные модели убеждающей коммуникации / Мир психологии 2009. № 3. С.46-52.
2. Кон И. С. Социологическая психология (избранные психологические труды) М.; Воронеж, 2001. - 233с.
3. Модели управления персоналом корпораций // В.С.Пономаренко, А.ИЛушкарь, Ле Ван Шон. — Харьков: ХГЭУ, 2007. 232с
4. Словарь практического психолога Минск: Харвест, 1997. - 800 с.

ТОПОСОФИЯ ТРЕВОГИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И МЕСТО ЛОКАЛИЗАЦИИ ТРЕВОГИ

Сафонова Алина Алексеевна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Проблема тревоги и специфики ее проявления особенно актуальна для человека современности. Среди причин тревожности – рост “скорости жизни”, увеличение “пространства жизни”: в дополнение к привычному физическому пространству повседневного бытия (в том числе – социального), появилось пространство виртуальное. У современного человека, к привычным для его предшественника состояниям тревоги - тревога о завтрашнем дне, экзистенциальная тревога и т.д., – добавился важный фактор, влияющий на состояние тревоги, который мы назовем “информационная тревога”. Наш современник постоянно находится в информационном потоке, в состоянии готовности ответить на звонок или сообщение, принять участие в интернет-дискуссии. Кроме того, актуальность темы тревоги в 2020 году связана с эпидемией COVID-19: люди вынуждены находиться в режиме самоизоляции, в ситуации нестабильного дохода, вынуждены взаимодействовать с членами семьи гораздо чаще, чем раньше (в условиях, когда обучение детей переместилось в онлайн), и т.д.

Проявление тревожности и состояние тревоги как таковое - тема, актуальная как среди широкого круга интересующихся, так и среди специалистов помогающих практик. Каждый из нас время от времени испытывает тревогу или страх, и зачастую об этих чувствах не принято говорить. Часто мы даже не догадываемся, что с виду спокойный и уверенный в себе человек может быть внутри довольно тревожным и беспокойным.

В статье мы рассмотрим, откуда берется тревога, как она проявляется, где возникает и локализуется. Мы проанализируем этот аспект в контексте многообразия пространств - социального, психологического, телесного, символического, визуального и физического (в частности, пространства нейрографического листа).

Рассматривая тему топоса как феномена, возникшего в древности (Аристотель понимал топос как “место”, “общее место”, “схему”), и актуального на протяжении многих веков (так, термин “топос” получил распространение в значении риторического “общего места”), - мы хотим использовать категориальный потенциал данного термина как многозначного. Мы полагаем, что термин “топос” как метанаучный и многозначный, может помочь в изучении темы тревоги. Так, понимая топос как “место” (в том числе – место физическое), как пространство (внешнее, внутреннее, социальное, психологическое), мы рассмотрим, где и как локализуется тревога.

Что такое тревога? Тревога, в наиболее распространенном ее понимании, представляет собой расплывчатый, плохо вербализуемый, длительный и смутный страх по поводу предстоящих событий. Речь может идти как о событиях далекого будущего, так и о событиях ближайшего будущего; тревога не обязательно связана с конкретной ситуацией. Важно отметить, что тревога бывает ситуативная и личностная. К ситуативной относятся эмоции, переживаемые по поводу конкретной стрессовой ситуации, а к личностной – индивидуальные особенности, которые предрасполагают субъекта к тревоге, при этом последний воспринимает достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающие. Тревожность может быть вызвана невротическим конфликтом, эмоциональными и невротическими срывами, психосоматическими заболеваниями [3, с.88]. Высокая тревожность может быть связана также с переживаниями угрозы самооценке, самоуважению человека. Как устойчивая черта личности – это повышенная склонность испытывать тревогу по поводу реальных или воображаемых опасностей.

Тревога может проявляться разными путями: расстройством сна и аппетита, сложностью в регулировании эмоций, излишней плаксивостью, трудностями с концентрацией внимания, чрезмерным гневом (и другими эмоциональными реакциями, неадекватными ситуации), негативным отношением к событиям (видением их в “черном свете”), неуступчивостью, отказом от усилий, желанием контролировать события, своё и чужое поведение, избеганием различной, в том числе и повседневной, деятельности.

Размышляя на тему, откуда берется и как формируется тревога, можно вспомнить о детском опыте, и о том, как он влияет на проявление тревожности в уже взрослом возрасте. Так, в процессе исследования, проведенного Паруковой Л.В., выявлены основные источники тревожности у детей. Все они указывают на семью как основную, ведущую причину их страха. Ситуация неблагополучия в семье, напряженные отношения с родителями – все это служит основой личностной тревожности детей [3, с.89]. Для того чтобы стать полноценной личностью, ребенок должен воспитываться в эмоционально теплой обстановке. Важно учитывать тот факт, что личность ребенка, во всем многообразии ее индивидуальных особенностей, формируется в поле детско-родительских отношений и под влиянием взаимоотношений в семье. Детская тревожность может возникать у “холодных”, неэмпатичных родителей, которые сами нередко находятся в состоянии тревоги. Подробнее о теме детско-родительской тревоги - например, в статье Дубовик Е.Ю [1].

Если эмоциональный контакт со значимыми близкими взрослыми или другими значимыми окружающими людьми нарушен, то ребенок находится в стрессовой ситуации практически непрерывно: в постоянном ожидании оценки со стороны окружающих, с чувством неловкости, с преимущественно негативным прогнозом собственного будущего, в результате чего формируется низкая самооценка, чувство неполноценности.

Неуверенность в себе, возникшая в детстве, как правило, становится устойчивым образованием. Тревожные дети, даже если у них хорошо развиты игровые навыки, не пользуются всеобщим признанием в группе, поскольку такие дети крайне не уверенны в себе, замкнуты, малообщительны или же, напротив, сверхобщительны, назойливы, и зачастую озлоблены. Не научившись справляться с тревогой в детстве, во взрослом возрасте, попадая в похожие ситуации, человек может вновь столкнуться с детскими переживаниями и замкнуться или начать агрессировать.

В работе с детьми и со взрослыми можно говорить о топосе тревоги, которая проявляется телесно, в визуальных, символических образах, в определенных местах пространства, в определенных социальных пространствах (например, в семье или коллективе). Говоря “топос тревоги”, мы имеем в виду место, где тревога возникает, концентрируется, локализуется. Это, как видим, может быть не только физическое место, но и место социального пространства, символического пространства, пространства листа бумаги, место в теле ребенка или взрослого.

Интерес к устойчивым символическим мотивам (топосам; здесь топос понимается как “общее место”, “устойчивый мотив”), повторяющимся в культурной традиции, проявляли З. Фрейд и К.Г. Юнг, которые изучали влияние динамических неосознаваемых влечений на человеческое поведение и опыт. Для З. Фрейда язык тела – первичный по отношению к вербальной коммуникации протоязык. С помощью телесных знаков может быть изучена история ранней психической травмы, случившейся на довербальной стадии [2, с.32]. В этом контексте можно говорить о телесном топосе (топосе тела), как связанном с топосами культуры и мифов (например, архетипами и символами), проявляющимися в культуре и неизменными от человека к человеку.

Тревога, сформировавшаяся под влиянием детского опыта, может “оседать” в теле, и проявляться и во взрослом возрасте, находить выражение в телесных знаках и других продуктах деятельности бессознательного. “Фрейд связывал между собой культурные символы, существующие в языке, и телесные знаки, которые соотносил с деятельностью бессознательного” [2, с.33].

Л.Ю. Лиманская отмечает, что идеи визуальных топосов привлекали внимание и других ученых [2, с.32]. “Литературовед Эрнст Роберт Курциус в работе «Европейская литература и латинское Средневековье» (1948) исследовал «повторяющиеся или постоянные феномены литературной биологии» [6], полагая, что исследование топосов дает возможность провести границу между индивидуальной и типичной формулой традиции [2, с.32]. Интерес к символической сути визуально-пластических топосов в истории культуры проявлял и К.Г. Юнг. Ученый поставил вопрос о врожден-

ном бессознательном, которое имеет глубинные архаические истоки, которые он определил как культурно-исторический архетип. Будучи архаическим феноменом, архетип имеет устойчивую структуру и проявляется в мифах, фольклоре, художественных образах. Архетип, по Юнгу, являясь структурой коллективного бессознательного, должен проявляться у всех народов и во все эпохи, объединяя их при помощи чувственно-эмоциональных топосов. Юнг полагал, что каждый архетип определенным образом выражает свои чувства и мысли в наборе движений, мимики и жестов. Визуальные топосы, повторяющиеся во снах, в художественных и мифологических образах, по Юнгу, это скрытые воспоминания, сформировавшиеся в процессе эволюции. Ученый вводит понятие Маски или Персоны (Persona), рассматривая их как пластическое проявление архетипа. Понятие маски рассматривается им как публичное лицо личности, которое формируется для социальной адаптации. Воспринимаемое окружающими, оно прячет истинную суть личности человека: «Маска – это функциональный комплекс, возникающий для удовлетворения потребности в адаптации или для обеспечения некоторых других удобств, но отнюдь не идентичный личности как таковой» [2, с.33,34].

Итак, мы можем говорить о визуальных топосах тревоги (например, образ волка), о пластических (телесных) топосах как проявлениях архетипа через маску (публичное лицо личности, сформированное в целях социальной адаптации). Если говорить о символических визуальных топосах тревоги, то образ волка, появляющийся в работе с детьми и взрослыми, зачастую говорит о том, что человек пребывает в состоянии тревоги, в частности - тревоги перед будущим. И налаживая контакт с “символическим волком” можно проработать тревожное состояние человека и, в конечном счете, преодолеть его. Другим любопытным визуальным топосом тревоги является топос опушки леса, символизирующий тревогу перед неизвестным, тревожное ожидание ближайшего будущего: лес таит в себе загадку, он непредсказуем, неизвестно, кто сейчас покажется на опушке леса, что будет, если в этот лес войти.

Также мы обращаемся к термину “телесный топос тревоги”, где тело выступает топосом (местом) проявления тревоги во множестве ее локализаций. “К. Юнг предположил, что существует телесное сознание и телесное бессознательное, причем образы тела и способность управлять ими находятся в области Эго-сознания, а аффективные переживания и особая неконтролируемая телесная организация - в области бессознательного. И либо причина эмоций находится в теле, либо эмоции являются причиной телесных изменений” [4]. У людей, которые испытывают тревогу, наблюдаются вполне конкретные телесные (соматические) реакции: повышается частота сердечных сокращений, поднимается артериальное давление, появляется сухость во рту, напрягаются или, наоборот, чрезмерно расслабляются мышцы, появляются реакции со стороны сосудистой системы (красные и белые пятна на лице или теле). В результате такое телесной реакции, и в зависимости от типа личности, человек готов либо убежать, либо замереть, либо «броситься в бой». В этом контексте можно говорить и о теле как топосе проявления эмоций: кроме непосредственной соматической реакции, наблюдаемой со стороны, сам человек может переживать ту или иную эмоцию, проявленную в определенной части его тела (например, в области желудка).

Выше мы рассмотрели символический (визуальный) топос тревоги, выраженный в архетипах и символах. Отметим, что он хорошо проявляется и прорабатывается в физическом пространстве листа бумаги в процессе рисования нейрографики (“нейрографический лист”). Скрытая тревога проявляется в пространстве нейрографического листа, в метафорических символах (которые могут там проявляться, в “нейролинии”, в цветах, которые человек выбирает для рисунка. Тревожность в рисунках может проявляться в нечетких линиях, схематичности прорисовки фигур, слишком слабом нажиме карандашом (ручкой/фломастером), характере линий, штрихов, преимущественно неярких тонах. Совокупность перечисленных выше признаков может свидетельствовать о напряженности, тревожности в процессе рисования.

Говоря о топосе (пространстве) нейрографического листа, стоит заметить, что у него также большой диагностический потенциал. Так, тревожные люди локализуют рисунок в одной определенной области, не решаясь выходить за ее пределы, осваивать весь лист в целом (состояние, схожее с нахождением на опушке леса). Также мы, в процессе работы помогающего практика, отметили такие особенности локализации рисунка у тревожных людей: так, они крайне редко начинают рисунок в центре. Как правило, фигуры имеют небольшой размер и концентрируются в нижней части листа либо в его периферии. Такая локализация может свидетельствовать не только о тревожности (тревоге перед будущим), но и о низкой самооценке, неуверенности в себе, страхе первого шага (нерешительности).

Итак, тема топософии тревоги как психологического содержания и места локализации тревоги недостаточно исследована, но, думается, в достаточной мере проявлена в повседневной работе помогающих практиков, которые получают информацию о “топосах тревоги” в работе с клиентами. Топосы тревоги мы понимаем достаточно широко: это и символические, и визуальные топосы тревоги (в символдраме, в толковании сновидений и т.д.), и телесные топосы тревоги (в телесно-ориентированной терапии, коучинге и не только), и рассмотренные нами физические топосы тревоги в пространстве нейрографического листа. Тема топософии тревоги, на наш взгляд, имеет большой

диагностический, терапевтический, коучинговый потенциал и может быть развита в различных контекстах.

Литература.

1. Дубовик Е.Ю. Особенности проявления тревожности в детско-родительских отношениях часто болеющим ребенком дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. – 2006. – №1. – С.134-140
2. Лиманская Л.Ю. Психоаналитические аспекты кинесики и роль визуальных топосов в методологии искусствознания конца XIX - XX в // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2016. – №1 (3). – С.29-37
3. Парукова Л.В. Специфика психологической природы тревожности у детей дошкольного возраста// Фундаментальные исследования. – 2006. –№1. – С.88-89
4. Символическая топология телесности. – [Электронный документ]. – Режим доступа: https://pandia.ru/text/80/106/53039.php
5. Топосы. Психологическая сторона убеждающей речи. - [Электронный документ]. - Режим доступа: https://studopedia.su/10_49058_vazhnost-upotrebleniya-toposov.html
6. Curtius E.R. Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter. 10. – Aufl. Bern, 1984. – S. 9.

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сирожиддинова Фируза Хосилбековна
(г.Андижан, Узбекистан)

Труд - основа человеческого существования. Благодаря труду общество тоже живет, удовлетворяет собственные потребности и является лидером в создании продуктов для населения. Человечество на протяжении всего своего исторического развития развивалось благодаря достижениям благодаря труду. Новые технологии и продукты, созданные человеческим трудом, обогащают общество.

Следует отметить, что труд по своей сути является той сущностью, которая поддерживает жизнь человека и общества. Труд - универсальное понятие, которое поддерживает человека, поддерживает цивилизацию. Для человека труд - это процесс, необходимый ему для того, чтобы в любое время жить как биосоциальное существо. Шаксовская Л.С. Это согласуется с идеей о том, что труд - это начало материального и духовного единства как мотива человеческой деятельности.

В самом широком смысле труд - это процесс, поддерживающий человечество. Следует отметить, что труд также направлен на удовлетворение потребности человека в общении.Труд как социально-психологический процесс включает в себя социальные и психологические процессы, которые приводят к взаимодействию людей, групп. В результате люди становятся ближе и взаимосвязаны. В процессе труда происходят индивидуальные и социальные психологические процессы, а такие процессы, как общение, мышление и т. Д., Приводят к повышению производительности труда.

Понятие труда - это экономическая, социальная категория. Человечество не представляет своей жизни без труда. Это основано на исторических процессах. В истории многие концепции, связанные с человеческим трудом, основывались на экономических, социальных и духовных аспектах.

Восточные и западные мыслители дали много понимания о труде и его важности в жизни человека. В произведениях, созданных от Священного Авесто до наших дней, они утверждали, что труд - это своего рода богатство и что человек не может жить без него. Примеров тому много в истории человечества, например, А.И. Герцен: «Только упорный труд, упорный труд дают духовное здоровье». Очевидно, что человеческий труд имеет не только экономическое и социальное значение, но и его духовное значение. Оказывается, работа может подарить человеку психологический подъем, чувство удовлетворения от работы.

Психологические науки также изучают процесс труда. Это психология труда, которая анализирует психологические процессы, направленные на обеспечение производительности труда, эффективности продукции. Труд - это процесс, который происходит между природой и человеком для удовлетворения человеческих потребностей. Труд - одно из воспринимаемых проявлений человеческой деятельности. Труд рассматривается в социальной и личной жизни в передаче своего

потенциала, в познании себя и мира, в формировании себя как личности, в способности выражать себя, в создании материальных и духовных ценностей. В основе этих процессов лежит психология человека.

Психология труда (производная от английского) - это раздел психологии, изучающий закономерности и становление человека в процессе труда (изучает характеристики, процессы, состояния человека). Исследования по профессиональной психологии проводятся в различных областях, основанных на общественном разделении труда. Психология труда изучает многие области, связанные с общественным разделением труда, и включает следующие области. Они также занимаются изучением психологии труда в областях промышленной психологии, транспорта, авиации, права, медицины, вооруженных сил, менеджмента и услуг. В этих психологических направлениях также проводится практическая работа по повышению эффективности труда. Чтобы получить максимальную отдачу от работы, проделанной в этой и других областях, уделяется внимание человеческому фактору, который является ее главной силой. Возможность, данная человеку, ведет к успеху и эффективности в труде. Конечно, в связи с этой работой учитываются социальные условия и индивидуально-психологические аспекты, присущие человеку.

Среди множества факторов, влияющих на эффективность производства, есть факторы социально-психологического характера. Здесь можно будет показать качество трудового коллектива, его социально-демографический строй, уровень подготовки, творческой инициативы и трудовой активности. Эти психологические факторы могут повысить производительность человеческого труда. Человечество знало это на собственном опыте.

Впервые в истории человечества желание повысить производительность труда заметили в странах Запада. Было показано, что производительность труда связана со многими факторами, такими как развитие человеческого сознания, качество персонала, условия труда.

Отношение к работе и труду всегда было предметом изучения человечества. Человек всегда проводил исследования, чтобы сделать свой труд продуктивным. Например, на Западе анализируются способы организации труда, управления им и достижения производительности труда.

Возникновение психологии труда изучали Г. Мюнстерберг, В. Стерн. В настоящее время можно выделить следующие направления психологии труда: рационализация труда и отдыха, динамика работоспособности человека, способы повышения профессиональной компетентности, формирование положительной профессиональной мотивации, улучшение отношений в трудовых сообществах и др. крышки.

С конца XIX века до начала XX века были сделаны первые шаги в этом направлении. В своей работе Ф. Тейлор сосредоточился на управлении производством. То есть было направлено на повышение производительности производства. Конечно, его идеи подверглись критике.

В исследовании Ф. Тейлора цель состояла в том, чтобы повысить эффективность работы, чтобы производить больше. Тейлор указывает, что для этого необходимо сосредоточиться на определенных принципах, на отношениях между работником и администрацией, на повышении квалификации рабочих и на необходимости управлять производством на научной основе.

В своих двух книгах «Управление предприятием» (1903) и «Принципы научного управления» (1911) Ф. Тейлор объясняет механизмы научного управления предприятием и их применение. Ф. Тейлор ценится как хороший инженер и психолог. Его считают одним из основоположников этого направления. С конца XIX века до начала XX века были сделаны первые шаги в этом направлении. В исследовании Ф. Тейлора цель состояла в том, чтобы повысить эффективность работы, чтобы производить больше. Ф. Тейлор указывает, что для этого необходимо сосредоточиться на определенных принципах, на отношениях между работником и администрацией, на повышении квалификации рабочих и на необходимости управлять производством на научной основе.

В своих двух книгах «Управление предприятием» (1903) и «Принципы научного управления» (1911) Ф. Тейлор объясняет механизмы научного управления предприятием и их применение. Тейлор ценится как хороший инженер и психолог. Его считают одним из основоположников этого направления.

Великие сторонники принуждения людей к работе - Ф. Тейлор, Дж. Форд, Д. МакГрегор, Ф. Хартсберг. Решением проблемы мотивации труда впервые стала система организации научного управления предприятием Ф. Тейлора, показавшая важный процесс правильной организации человеческого труда. Человек был вовлечен в каторгу как часть производства. Это также отражено в учении Дж. Форда. Дж. Форд Ф. Тейлор довел идею до вершины. Тот факт, что они не учли человеческий фактор в своих практических идеях, привел к серьезным недостаткам в производстве.

Анализируя эти факторы, влияющие на производство, Э. Мэйо критиковал теорию Тейлора в 1927 году и утверждал, что менеджеров следует заменить теми, кто заботится о рабочих и взаимодействует с ними. Э. Майо разработал теорию «человеческих отношений в производстве». В этой теории Э. Мэйо учитывал морально-психологические резервы, делая упор на моральные стимулы. Это определенно привело к повышению эффективности производства. Но у него были и свои недостатки.

Д. МакГрегор, профессор Массачусетского технологического института, в 1960-х годах развил идею Э. Мэйо о создании «теории совместного управления». Американский психолог Ф. Хертсбергер развивает теорию «обогащения труда». В этой теории анализировались процессы «самоуправления». В зарубежной психологии психология труда является предметом научных исследований многих авторов, направленных на повышение производительности труда. В целом теории, направленные на повышение производительности труда, привели к формированию психологии труда, появлению таких наук, как эргономика.

При развитии этих идей следует также отметить, что продолжатели творчества Тейлора развили его идеи. Они проделали большую практическую работу, чтобы сделать производство более эффективным. Понятие «психотехника» в науку ввел в 1903 г. великий немецкий ученый В. Штерн. Здесь слово «техника» понимается в смысле практики. Это подразумевает учет психологических аспектов любой практической деятельности. В книге «Основы психотехники», изданной в Америке в 1914 году, Г. Мунстеберг выразил свое мнение: «Психотехника - это применение практической психологии при выполнении ее задач перед культурой». Следует отметить, что объяснение психотехники можно рассматривать двояко: первая психотехника обычно рассматривается как прикладная психология. Во-вторых, психотехника рассматривается как психология труда. В целом психология труда - это практическая сторона психологии.

Изученные выше процессы направлены на формирование психологии труда. При этом в основе этих процессов лежит изучение психологических, социально-психологических факторов, обеспечивающих эффективность трудовой деятельности. Изучая труд, иностранные ученые сосредоточили внимание на его социальных, экономических, духовных и психологических аспектах. Эффективность труда была актуальной для того времени и сегодня. Психология труда и ее разделы пропагандируют эффективность труда, в которой человеческий фактор важен.

Психология труда постепенно отделилась от структуры социальной психологии, изучающей общество и человека. В бывшем союзе психология труда формировалась во время специфического сопротивления. Внимание к этой области встретило большое сопротивление. Теория тейлоризма подверглась резкой критике. Те, кто продолжил теорию Тейлора, также подверглись критике, несмотря на создание своих собственных полезных теорий.

Значительный вклад в развитие психологии труда внесли и такие ученые, как И. И. Павлов, В. М. Бехтерев, А. А. Ухтомский, Н. Е. Введенский. Они стремились к производительности труда, исходя из физиологических возможностей человека. Следует отметить, что история психологии труда в советское время еще не написана, ее систематическая трактовка и анализ, ее проблемы не изучены своевременно.

В трех крупных книгах по психологии труда, а именно в «Очерках психологии труда» С.Н.Архангельского, Н.Д. В «Психологии труда» Ливитова и «Вопросы психологии труда» К.К. Платонова мало внимания уделяется истории психологии труда (психотехнике). Акцент делается на их обоснование научными исследованиями И.М. Сеченова и В.М. Бехтерева. В то же время на основе физиологических исследований раскрываются возможности человека. В. Бехтеров и И.М. Сеченов по-разному оценили идеи Тейлора.

Эффективность науки как предмета деятельности изучали психологи Б.Г. Ананбьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Климов, А.В. Брушлинский, А.И. Анцифирова и другие. Производительность труда неразрывно связана с готовностью субъекта к работе в профессиональной деятельности, взаимодействием субъекта-объекта, формированием профессиональной деятельности на протяжении всей жизни.

В области повышения эффективности труда в армии Б.М. Теплов проделал большую работу: «Война и техника», «Белый халат» и др. М. Теплова «Разум и воля военачальников» и др. В 1957 году психология труда получила статус государственной. Принята программа Е.В. Гуренова «Состояние и задачи психологии труда». В результате было уделено внимание развитию современных направлений профессиональной психологии. Один из российских психологов А.В. Карпов показаны две основные задачи, стоящие перед психологией труда:

- Повышение производительности труда, производства;
- Гуманизация трудовой деятельности и предоставление возможностей для развития личности.

Таким образом, очевидно, что психология труда сама по себе является наукой, которая фокусируется на эффективности труда и изучает развитие личности в процессе.

Активно стала развиваться психология труда, изучающая производительность труда. В нем стали появляться новые подходы, направления, самостоятельные отрасли науки, такие как, психология труда (в узком смысле); инженерная психология; эргономика; организационная психология; профессиональная ориентация; профессиональное обучение.

Все эти направления направлены на облегчение труда человека во время родов, повышение производительности труда, что направлено на улучшение условий труда, улучшение психического состояния человека, обеспечение утомляемости, повышение квалификации и т.д.

В отличие от зарубежных ученых, акцент на изучении эффективности труда в России начался в 70-х годах XX века. Основное внимание уделялось становлению, развитию и осуществлению трудовой и профессиональной деятельности.

Современные исследования, касающиеся труда, включают следующее. Человеческая деятельность, связанная с трудом и профессией (то есть 60-90 лет), осуществляется по следующим четырем направлениям.

1) В психофизиологических экспериментах изучаются особенности, обеспечивающие трудоспособность человека. Изучаются психологическая регуляция деятельности, функциональное состояние человека, методы их изучения и контроля, соотношение функциональных способностей с функциональными резервами, влияние индивидуально-психологических различий на качество и эффективность деятельности, механизмы адаптации к условиям труда.

2) Системное направление - направление, направленное на изучение проблем инженерной психологии. В основном он изучает психологические проблемы между инженерной психологией, технологиями и человеком.

3) Операционное направление будет зависеть от практической части исследования надежности системы управления. Формы организации труда и оптимизации режима работы включают стандартизацию загруженности, выработку рекомендаций по технической документации, контроль за работой операторов.

4) Педагогическое направление. Это включает в себя создание психологических систем для отбора рабочих групп, алгоритмическую подготовку учебных процессов и так далее.

Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, Ю.В. Котелова В.А., Кудрявцев Т.В., Кузьмин Н.А., Левитов Н.Д., Кузьмин Б.В. и др. Ломов А.А., Маркова А.К., Муниов В.М. Новиков, К. Платонов и др. проводили теоретические и практические работы, связанные с психологией труда и психологией труда.

В 1984 году в научно-практических знаниях появилось направление «экономическая психология». Экономическая психология возникла на стыке психологии труда, организационной психологии, социальной психологии и психологии управления. Основоположником этой индустрии был А.И. Китов. Современная экономическая психология сосредоточена на удовлетворении объективных и субъективных аспектов тяжелого труда и его связи с экономической эффективностью.

Литература.

1. Шаховская Л.С. Мотивация труда в переходной экономике ../диссер....док эконом.. М.1996 г
2. Вл.Воронцов Тафаккур гулшани. - Т.1981 й. 119 б.
3. Большая психологическая словарь / Б.Г. Мешеряков, В.П.Зинченко - М., 1999.- с 405.
4. Наскова О.Г. История психологии труда в России. (1917 - 1957) - М.:МГУ, 1997. 289с.
5. Мюнстерберг Г. Основы психотехники. Первая обшая часть. - М., 1992.
6. Котелова Ю.В Очерки по психологии труда. – М.:МГУ, 1986.

ФАШИЗМ КАК ПОДВЕРЖЕННОСТЬ АНТИДЕМОКРАТИИ И ОБЩИЙ УРОВЕНЬ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

Смирнов Александр Александрович, Соловьева Елизавета Валерьевна
(г. Ярославль, Россия)

Актуальность. Данная работа посвящена взаимосвязи эмпатии и фашизма (подверженности антидемократической идеологии). Актуальность исследования диктуется активизацией в последние годы организаций и социальных движений антидемократического, а зачастую и откровенно фашистского толка. Важным является вопрос о психологических причинах столь быстрого распространения данной идеологии. Выявление этих причин позволит найти средства, препятствующие расширению круга ее сторонников. Психологические исследования данной проблемы мало внимания уделяли иррациональности идеологии фашизма и средств ее распространения. Недостаточно изучена взаимосвязь этой идеологии и эмпатии именно как иррационального взаимодействия между людьми. Предполагаемые психодиагностические методики для исследования взаимосвязи эмпатии и подверженности антидемократической идеологии, а также статистические методы обработки эмпирических данных, представляют интерес для специалистов, решающих эти проблемы в практической деятельности.

Нами ранее была изучена взаимосвязь эмпатических способностей и адаптированности студентов в ВУЗе. Взаимосвязь имеет неравномерный, диффузный характер: большая часть компонентов эмпатии отрицательно коррелирует с вузовской адаптированностью, лишь два способствуют приспо-

соблению к новым условиям, и некоторые взаимодействуют нейтрально. Это стало предпосылкой к изучению эмпатии как фасилитатора антисоциальных девиаций, ведущего к дезадаптации индивидов [4].

Методы. Организация процедуры и методы исследования выбраны с опорой на системный подход к изучению феноменов. Принципы, заложившие основу данного подхода, описаны в работах П. К. Анохина, Б. Ф. Ломова, В. А. Ганзена, М. С. Роговина, А. В. Карпова и многих других [2]. Целью изучения компонентов в организованной структуре является нахождения новых свойств системы. Акмеологический подход дает основание полагать, что развитие личности, в частном, и общества, в целом, имеет спиралевидный характер, и можно прогнозировать спады и падения в становлении исследуемых систем.

Для установления показателей были использованы следующие опросниковые методики: 1. Для изучения особенностей выборки по выраженности эмпатии была выбрана методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей», содержащая интегральную шкалу: общий уровень эмпатии (ОУ) [1]. 2. Для выявления признаков авторитарной личности была использована методика Т. Адорно, Э. Френкель-Брунсвик, Д. Левинсона, Р. Сэнфорд «Шкала фашизма», включающая шкалы: Консерватизм (A), Авторитарное подчинение (B), Авторитарная агрессия (C), Анти-интрацепция (D), Суеверность и стереотипия (E), Комплекс власти (F), Деструктивность и цинизм (G), Проективность (H), Преувеличенная озабоченность сексуальной жизнью (I), Подверженность антидемократии (ФШ)[3].

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (в общем количестве – 125 человек). Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (сентябрь 2020 года).

В целях изучения различий подверженности антидемократии на разных уровнях эмпатии общая выборка была разделена на три группы, выделенные на основании показателей общего уровня эмпатии (ОУ), с помощью линейного дискриминантного анализа Фишера:

1. Низкий уровень ОУ – 20 человек. 2. Средний уровень ОУ – 61 человек. 3. Высокий уровень ОУ – 44 человека.

В результате статистической обработки результатов (с помощью программы Psychometric Expert 8) были установлены различия компонентов фашизма как подверженности антидемократии при разной выраженности общего уровня эмпатии.

Результаты исследования и их обсуждение. Были установлены существенные корреляции общей эмпатии (ОУ) с двумя составляющими предрасположенности к фашизму: Суеверность и стереотипия (0,24**), Деструктивность и цинизм (-0,19*).

Можно наблюдать, что обнаружены три типа взаимодействия: фасилитирующее, ингибирующее, и в большей степени нейтральное – между компонентами фашизма и общим уровнем эмпатии (ОУ). Катализатором общий уровень эмпатии выступает в случае с Суеверностью и стереотипией (0,24**). Следовательно, иррациональное начало является базисом как для интуитивного канала в эмпатии, так и для развития стереотипного мышления, склонного к мистификации. Если эмпатическое взаимодействие не осмыслять, то чаще в этом случае партнерам по общению может казаться, будто они настроились на одну волну с собеседником, что читают мысли друг друга, что их судьбы связаны в прошлой жизни, раз произошел подобный понимающий контакт и прочее. Такая вера в сверхъестественное может влиять не только на поиск причин познания другого человека, но и на веру в другие мистические силы. Например, избранность одной национальности и приоритет её над другими. Поэтому в эмпатии необходимо изучать механизмы создания эмпатического контакта, чтобы снизить мистификацию данного явления. Эмоциональный интеллект может включать в себя эмпатию, значит необходимо стремиться к возможности саморегуляции иррационального в личности. Ингибитором ОУ является в сцепке с Деструктивностью и цинизмом (-0,19*). Можно говорить о том, что эмпатия препятствует развитию цинизма в обществе. Хоть взаимосвязь не ярко выраженная, но эмпатическое общение настроено на сопереживание, сочувствие, взаимопонимание, что может снижать цинизм и деструктивность в контакте. Эмпатия проявляется в непосредственном интересе к другой личности, беспричинном желании познания ради него самого. Это не соотносится с деструктивностью и разрушительностью в общении и желанием очернить всю человеческую расу. В заключении, можно видеть, что корреляций не наблюдается, и остальные качества развиваются ортогонально. Отсутствие данных тоже дает информацию к интерпретации. Получается, что все остальные семь компонентов фашизма и один интегральный показатель не связаны с эмпатией. Несмотря на то, что эмпатию принято считать феноменом соучастия, сочувствия, желания принять других людей, понять их, было установлено, что содействия в снижении фашизма, в стойких отрицательных взаимодействиях – нет, не наблюдается. Чтобы это объяснить, были изучены различия в группах разной выраженности общего уровня эмпатии.

Были выявлены средние значения каждого исследуемого показателя, и проведено их сравнение с помощью Т-критерия Стьюдента при наличии нормального распределения, при отсутствии такового – был применен U-критерий Манна-Уитни. Попарное сравнение групп с тремя уровнями эмпатии: низким, средним, высоким – выявило следующие значимые различия.

Низкий и средний уровни эмпатии (ОУ) при сравнении имеют значимые различия в четырех компонентах фашизма:

1. Авторитарное подчинение (Низкий уровень ОУ = 24,3; Средний уровень ОУ = 28,05; U-критерий, p= 0,02808).
2. Суеверность и стереотипия (Низкий уровень ОУ = 17,35; Средний уровень ОУ = 21,02; U-критерий, p= 0,021432).
3. Комплекс власти (Низкий уровень ОУ = 19,4; Средний уровень ОУ = 23,02; U-критерий, p= 0,007516).
4. Подверженность антидемократии (Низкий уровень ОУ = 97,45; Средний уровень ОУ = 107,7; U-критерий, p= 0,016942).

Самое важное, что стоит заметить в представленных данных, это то, что все компоненты имеют существенное увеличение показателей фашизма. Рост наблюдается при переходе к среднему уровню ОУ от низкого.

Средний и высокий уровни эмпатии (ОУ) при сравнении имеют значимые различия в пяти компонентах фашизма:

1. Консерватизм (Средний уровень ОУ = 15,18; Высокий уровень ОУ = 13,2; T-критерий, p= 0,005105).
2. Авторитарная агрессия (Средний уровень ОУ = 30,33; Высокий уровень ОУ = 27; T-критерий, p= 0,020909).
3. Анти-интрацепция (Средний уровень ОУ = 14,39; Высокий уровень ОУ = 12,64; T-критерий, p= 0,005673).
4. Деструктивность и цинизм (Средний уровень ОУ = 8,131; Высокий уровень ОУ = 6,886; T-критерий, p= 0,002837).
5. Подверженность антидемократии (Средний уровень ОУ = 107,7; Высокий уровень ОУ = 99,84; T-критерий, p= 0,015757).

Здесь стоит обратить внимание на то, что все компоненты имеют значимое снижение в средних показателях компонентов фашизма. Снижение демонстрируется на высоком уровне эмпатии (ОУ) от среднего.

Заключительным этапом попарного сравнения выступили низкий и высокий уровни эмпатии (ОУ), где обнаружены всего два существенных различия:

1. Суеверность и стереотипия (Низкий уровень ОУ = 17,35; Высокий уровень ОУ = 22,09; U-критерий, p= 0,004721).
2. Комплекс власти (Низкий уровень ОУ = 19,4; Высокий уровень ОУ = 22,52; U-критерий, p= 0,023387).

Следовательно, остальные семь компонентов и общий уровень фашизма не имеют значимых отличий при низком и высоком уровнях общей эмпатии (ОУ). При высоком уровне можно видеть, что два компонента фашизма выражены более остро, чем на низком уровне ОУ.

Заключение. Данную найденную зависимость можно объяснить следующим образом. Низкий уровень эмпатии (ОУ) блокирует у личности антидемократическую пропаганду для её восприятия. Низкоуровневые эмпаты отличаются слабой сензитивностью, эмоциональной притупленностью, рациональностью мышления. Такие люди не склонны к частому аффективному взаимодействию с другими. Методы социально-психологического воздействия не могут проникнуть сквозь защитный барьер разума, в связи с отсутствием развитых каналов эмпатии (каналов перцепции: эмоционального, интуитивного, когнитивного). Воздействовать с помощью внушения, заражения становится сложнее, поэтому личности подвержены антидемократической пропаганде в меньшей степени.

Высокоуровневые эмпаты тоже защищены в большей степени от пропаганды фашизма чем среднеуровневые. Поскольку имеют уже достаточную дифференцированность входящей информации, и могут отличать манипуляционные воздействия. Также опора идет на собственный опыт познания. Развитый эмоциональный интеллект свидетельствует о возможности опознания, контроля собственных эмоций (Д.В. Люсин). Если низкоуровневые не отличаются эмоциональностью, и познанием эмоций, чувств других, то высокоуровневые эмпаты хорошо справляются с этим. Можно наблюдать, что два компонента фашизма в структуре личности все-таки отличны при низком и высоком уровне ОУ – это суеверность и стереотипия, и Комплекс власти. На высоком уровне ОУ эти два показателя выше, чем при низком уровне ОУ. Что дает основание полагать: развитая эмпатия в среднем интегрирована с излишней иррациональностью, склонностью к экстернальности, но при развитой интуиции. В одном из наших исследований (Ожидание внутреннего контроля и параметры эмпатии как детерминанты вузовской адаптированности, Смирнов, Соловьева, 2020) было доказано, что только интуитивный канал тормозит интернальность, а Идентификация и Проникающая способность в эмпатии, наоборот, благоприятствует. Комплекс власти характеризуется следующей чертой: склонность к идентификации с облеченными властью фигурами. Можно предположить, что высокая Идентификация способствует вживлению с ролью не только с лицами, занимающимися пропагандой, но и авторитарными личностями.

Средний уровень общей эмпатии отличается самыми высокими показателями компонентов фашизма. Важно обратить внимание, что среднеуровневые эмпаты –самые распространенные, в связи с нормальным распределением. Следовательно, взаимосвязь общего уровня эмпатии и компонентов фашизма имеет обратный оптимум, т.е. крайние значения выраженности эмпатии являются оптимальными. Эмпатия имеет достоверную «темную», деструктивную сторону для развития личности. Необходимо понять, как нивелировать подверженность эмпатов иррациональным девиациям, социальным отклонениям, что является целью дальнейших исследований.

Литература.

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.– М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996.– 472 с.
2. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. N 2. С. 31-45, – 485 с.
3. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Солдатовой Г. У., Шайгеровой Л. А. М., 2008; Adorno T., Frenkel-Brewnsvik E., Levinson D. J., Sanford R. N. The Authoritarian Personality. New York: Harper, 1950. Н. С. Кравцов.– 172 с.
4. Смирнов, А. А. Соловьева, Е.В. Взаимосвязь вузовской адаптированности и параметров эмпатии при уровнях общей эмпатии //Научный журнал, 20 март. 2020 г. – Ярославль: "Ярославский психологический вестник", No 1 (46), 2020. – С.52-58.

ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Сабирова Дилафруз Абдурозиковна
(г. Бухара, Узбекистан)

Сегодня в мире всё возрастает потребность в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных, независимо мыслящих специалистов. В настоящее время одной их актуальных проблем остаётся разработка и совершенствование психологических механизмов формирования профессиональной компетентности медицинских кадров. В Таллиннской Хартии "Системы здравоохранения для здоровья и благополучия" и других важных международных документахособо подчеркивается необходимость использования населением достижений медицинских и психологических наук[1]. Поэтому в процессе реформ, проводимых специфичным образом во всех государствах, требования к деятельности медицинских работников диктуют необходимость уделять особое внимание проблемам, связанным с их профессиональной, личностной и интеллектуальной деятельностью.

В мировом масштабе ведутся исследования по изучению психологических основ профессиональной компетентности медицинских работников, формированию и развитию механизмов профессиональной компетентности, систематизации их психологических критериев, исследованию и развитию модели показателей социально-психологической компетентности, разработке комплекса психодиагностических методик, состоящих из специальных смоделированных заданий, направленных на совершенствование социально-психологической компетентности. Повышение уровня психологической подготовки медицинских работников, выявление социально-психологических факторов и механизмов, формирующих их социально-психологическую компетентность, повышение уровня роли профессиональной подготовки медицинских работников и вопрос их влияния на эффективность деятельность считаются проблемами специального исследования.

В нашей стране обращено особое внимание на радикальное реформирование системы здравоохранения, дальнейшее совершенствование системы подготовки кадров и повышение уровня профессиональной подготовки специалистов сферы. В Стратегии действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017-2021 годах определены такие задачи как "дальнейшее реформирование сферы здравоохранения, прежде всего первичного звена, скорой и экстренной медицинской помощи, направленное на повышение доступности и качества медицинского и социально-медицинского обслуживания населению, формирование здорового образа жизни населения, укрепление материально-технической базы медицинских учреждений"[2]. При выполнении этих задач особое значение приобретают исследования по формированию социально-психологической

[1] ttp//apps.who.int/gb/bd. Word health Organization Basic documents

[2] Указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 года № УП-4947 “О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан”. - "Собрание законодательства Республики Узбекистан", 13 февраля 2017 г., № 6, ст. 70.

компетентности медицинских работников. Поэтому повышение профессиональной компетентности медицинских работников, реализация их личностных качеств, формирование факторов социально-психологической компетентности, непосредственно влияющих путём психокоррекционных методов на эффективность деятельности рассматривается в качестве актуальной проблемы.

При анализе выявления теоретико-метологических основ важное значение имеет изучение трудов таких мыслителей Востока как Абу Райхон Беруни, Абу Али Ибн Сино, Абу Наср Фороби, Алишер Навои, Абу Бакр ар-Рози, Исмоил Журжони, Масихи Ал Карваки, Чагмини. В своих трудах проявление таких качеств личности как понимание людей, коммуникабельность, адекватная восприимчивость в отношении поведения, действий, переживаний собеседника, моральные установки они охарактеризовывали как “моральные качества высокой степени”. Вместе с тем, в данной главе приведены научные подходы, характеристики социально-психологической компетентности и выводы исследований учёных по социально-психологической компетентности медицинских работников, её структуре, связи с такими факторами как социальный интеллект, эмоциональный интеллект и типы личностей.

Американские исследователи Л.Стросс и Дж.Морено описывают социально-психологическую компетентность как "совокупность способностей, необходимых для выполнения конкретной деятельности по специализации личности". Вопросы формирования социально-психологической компетентности и её влияния на эффективность профессиональной деятельности отражены в исследованиях Н.А.Кузьминой, Л.А.Петровской, А.А.Бодалева, Л.М.Митиной, О.В.Сovроновой. Целый ряд ученых стремятся понять социально-психологическую компетентность, связывая ее с профессиональными знаниями. Сущность профессиональной компетентности раскрыли в своих исследованиях А.К.Маркова, Л.М.Митина, Е.Милерян, И.И.Риданова, Р.А.Уайт, Л.П.Панина и другие учёные. Такие русские учёные как Е.Прямиков, А.Бодалев, С.Макаров, С.Никитина, В.Цветкова, И.Зимняя, В.Куницына, Г.Белицкая, В.Масленников, Л.Шабатура, Л.Свирская, И.Зарубинская, Е.Коболянская изучали психологические особенности феномена социально-психологической компетентности. Такие зарубежные учёные как М.Кэнел и М.Свейн, С.Савиньон, Л.Бахман, А.Палмер, Р.Клиффорд, Ян Ван Эк исследовали составляющие компоненты и факторы этой проблемы. Такие учёные как И.Дементьева, Н.Зубарева описывали социально-психологическую компетентность как “социальную мудрость”.

Если обратиться к исследованиям российских ученых, посвященным роли и значению социально-психологической компетентности медицинских работников в сфере здравоохранения, то Л.Г.Матвеева указывает на необходимость освоения супервайзерской программы тренинга для всесторонней зрелости медицинских работников. В частности, автор, останавливаясь на проблемах подготовки медицинских работников в России, характеризует социально-психологическую компетентность как профессиональный комплекс, имеющий важное значение для медицинских работников. Н.А.Кравцова в своих научных исследованиях подчеркивает при отношениях с больными необходимость обращения особого внимания, прежде всего, на его возраст, черты характера. По мнению автора, для повышения эффективности профессиональной деятельности медицинских работников целесообразно сначала разработать их психолого-медицинскую структуру. По мнению В.В.Гульдана, организация в поликлиниках медико-психологических кабинетов и обучение медицинских работников обеспечивает высокое качество оказания медицинской помощи. В своих исследованиях ученый, подчеркивая то, что развитие социально-психологической компетентности является одной из актуальных проблем медицинских работников, осуществляющих деятельность в системе здравоохранения, особо останавливается на вопросе взаимодействия медицины и психологии в повседневной практике.

В современной медицинской психологии вопросы психологических факторов, влияющих на заболевания, влияния личностных качеств медицинских работников на эффективность их профессиональной деятельности изучены в исследованиях З.Р.Ибодуллаева, Д.И.Илхамовой, М.Х.Карамян, З.Абидовой, Г.К.Тулагановой, Ю.К.Нарметовой. Доктор медицинских наук, профессор З.Р.Ибодуллаев утверждает, что в период, когда современная цивилизация развивается ускоренными темпами, повышается роль личности человека в обществе, вопрос подготовки медицинских работников, осуществляющих деятельность в системе здравоохранения, является для сегодняшнего дня весьма актуальным. Он указывает на необходимость того, что медицинский работник должен знать эмоциональное состояние, особенности возрастного психического развития личности каждого пациента и уметь устанавливать психологическое общение с пациентом, способность применять различные психологические методы в процессе лечения.

Анализ научной литературы показывает на сегодняшний день явную нехватку научных источников, связанных социально-психологической компетентностью медицинских работников. А это требует анализа системы корреляционных отношений между социально-психологической компетентностью медицинских работников и её факторами; исследования роли и значения таких компонент деятельности медицинских работников как адекватная коммуникабельность, адекватное эмоциональное отношение и коммуникативная компетентность в качестве ведущего внутреннего психологического механизма.

В результате исследований, представлены следующие выводы:

1. Теоретико-методологический анализ социально-психологической компетентности медицинских работников показал, что на сегодняшний день не разработаны критерии исследования и оценки формирования факторов социально-психологической компетентности медицинских работников.

2. Правильный выбор психодиагностических и психокоррекционных методов исследования психологических факторов формирования социально-психологической компетентности медицинских работников приводит к обеспечению эффективного прохождения эффективной профессиональной деятельности.

3. Проявление и развитие показателей социально-психологической компетентности медицинских работников в определённой степени связано с типом личности, продолжительностью деятельности и гендерными особенностями.

Литература.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект пресс, 1996. – 178 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология. - СПб.: Изд-во Питер, 2006. – 431 с.
3. Майерс Д. Социальная психология/ Интенсивный курс 3-изд., «Олма Пресс» СПб. – М., 2002. – 188 с.
4. Макаева А.Ю. Социльно-психологическая компетентности будущих медицинских работников. Современные наукоемкие технологии.- // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-4. – С. 692-698.

ПРОСТРАНСТВО ПЕРЕГОВОРОВ КАК ДИНАМИЧНАЯ СРЕДА ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ

Соколова А.А.
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Традиционно переговоры принято рассматривать как вынужденную, часто связанную со стрессом и напряжением процедуру, в результате которой возможно получить необходимые блага и социально продвинуться в обществе. Личное отношение к подобному процессу зависит от того, насколько человек овладел навыками борьбы и торга: кто-то наслаждается непосредственно возможностью “побеждать” и добиваться своего, таким образом отождествляя эти способности с личным успехом, кто-то, в попытке сохранить свои уже наработанные нравственные принципы, уступает или пытается в начале переговоров договориться о том, как они будут договариваться (то, что уже сейчас в западной литературе называют meta-negotiation, рано или поздно приходит к разочарованию и духовному кризису [3].

Наука и практика подготовки и проведения переговоров уже несколько десятилетий находятся в тупике: предлагаемые теории и подходы лишь усугубляют ситуацию. Индивидуально и коллективно мы рано или поздно приходим к выводу, что добиться своего можно только лишь силой, или обманом. Мы “буксуем” на стадиях развития, не имея четкой картины общего контингента переговорщиков и подразумеваем наличие моральных ценностей, сходным с нашими. Переговорщики с сильными морально-ценностными личностными установками подчас не в состоянии интегрировать свое видение желаемого результата с точки зрения морали и этики, и оказываются совершенно неспособными к применению простейших тактик, поскольку этого им “не позволяет совесть”. В поисках решения они обращаются к учебным курсам о методах переговоров, которые, как правило, штампуют тактики манипуляций и борьбы с ними. Жесткость, умение резко отказывать и элементарным вынуждением добиваться своего часто поощряются как единственно успешные навыки. Для этого не требуется особой подготовки, и общая деградация культуры переговоров сейчас налицо практически во всех национальных культурах. В результате не каждый решается на свои собственные переговоры, невольно соглашаясь с мыслью, что только “специалисты”, профессионально владеющие своими эмоциями, и “набившие руку” на многочисленных сделках смогут достичь желаемого нами результата - от нашего имени и за вознаграждение. Опасность подобного решения чревата стагнацией личного роста “заказчика” переговоров и полной утратой искусства и науки дипломатии на общественном уровне.

Важно отметить, что некая элитарность роли дипломата-переговорщика, в целом, соответствовала архаичной эпохе премодерна, а агрессивных фасилитаторов - эпохе модерна. Динамика общественного развития подразумевает эволюцию всех аспектов человеческого общения. Сам факт, что сегодня практически никто не сомневается в необходимости отстаивать свои права и добиваться в жизни всего необходимого, позволяет нам прикоснуться к теме переговоров в совершенно ином ас-

пекте, где субъектом, активным участником процесса становится не профессионал, а “человек обыденный” - вне зависимости от сложности и продолжительности процесса. Общество “ожидает” от нас определенной позиции и навыков ведения собственных дел.

В настоящей статье мы предлагаем рассматривать переговоры как важную личную “территорию”, особое пространство, в рамках которого происходит зарождение, формирование и самореализация человека как “договаривающейся личности”. Этот термин был предложен профессором Вячеславом Семиным в 2015 году в докладе на XV Международных научных Лихачевских чтениях. “Обречен тот, кто не умеет договариваться” - эта мысль прозвучала призывом к действию на геополитическом уровне и, казалось бы, этот призыв был крайне уместен на тот момент исторического развития [2].

Тем не менее, мы до сих пор не обнаруживаем особого интереса или развития науки в данном направлении. Ранние попытки привнести и научно обосновать одухотворенность в процесс переговоров не привлекали интереса, ученые весьма аккуратно использовали даже терминологию, описывающую духовные, человеческие аспекты в том, что было принято считать чисто деловым, политическим, а часто военным делом [7]. Что интересно и поучительно с точки зрения лингвистики, мы оказались в некоем “пост-вербальном” пространстве, не имея возможности назвать конкретно то, что мы наблюдаем в процессе переговоров. В результате мы видим достаточно буквальное использование терминологии, заимствованное из классических, фундаментальных наук - математики, философии и физики. Как один из наиболее “удачных” примеров сошлемся на Quantum Negotiation, увидевший свет лишь несколько лет назад как один из зарождающихся интегративных подходов при подготовке к переговорам [6]. Аналогично, мы обнаруживаем исследования предмета переговоров представителями точных наук, часто при разработках искусственного интеллекта и попыток “заменить” человеческий фактор машиной [5].

Актуальной задачей видится именно признание самого факта, что на настоящий момент существует несколько ценностно-мировозренческих подходов к переговорам как важной функции человеческой жизнедеятельности, где все больше и больше людей переходят в ту фазу собственного развития, где традиционные методы переговоров не приводят к желаемым результатам, а иногда даже наоборот - ведут к полному разрыву отношений, серьезным потерям, непоправимым жизненным трагедиям. Предлагаемые модели подготовки создают некий когнитивный диссонанс, в результате которого люди вообще не в состоянии подготовиться, а именно определить элементарные базовые категории сделки, круг участников, сформулировать желаемые результаты. Подобная динамика хаотична и малопродуктивна, это почва для злоупотреблений и манипуляций. Современные темпы жизни еще больше усложняют положение дел. В этой связи о пространстве переговоров как необходимой предпосылке и залоге успеха речи не ведется вообще. Само понятие пространства переговоров сузилось до непозволительного материального “плинтуса”: “нужна комната, где сесть за стол переговоров”. Мы предлагаем понимать пространство переговоров шире - не как непосредственное физическое пространство (помещение и то, где оно находится), но и как пространство социальное, культурное, психологическое, пространство коммуникации, социального и культурного взаимодействия. Также, говоря о психологическом пространстве переговоров, мы склонны учитывать аспект, через призму которого участие в переговорах - фактор личностного и профессионального роста участников, а пространство переговоров, соответственно, - пространство и среда, способствующая такому росту.

Кроме физического, социального, культурного, психологического, коммуникативного аспектов пространства переговоров, стоит учитывать еще один, а именно - временной. “Хронософский” аспект переговоров, временное их пространство необходимо учитывать при переоценке прошедших или планировании будущих переговоров. Еще Френсис Бэкон писал, что “ в трудных делах нельзя ожидать немедленных результатов, следует подготовлять их и давать им созреть постепенно”, чем намечал необходимость некоего временного пространства для формирования собственно “духа сделки” [1]. Тем самым подтверждая, что сама идея пространственности сделки или договора - как во временном, так и более широком топософском понимании не нова.

В современной эпохе у нас появляется уникальная возможность использовать не только исторический опыт, но и углубленное понимание человеческой психики, вводя таким образом категорию “пространства” в новом многоаспектном ее понимании - как осознанного состояния одного или более участников процесса, и каким образом продуктивно создавать “рабочее поле творческой жизнедеятельности” при участии множества сторон и именно творческим путем достигать таких результатов, которые раньше казались невозможными и просто исключались из спектра вариантов! Новое понимание пространства переговоров позволит нам приблизиться не только к более детальному решению прагматических задач конкретной сделки или проекта, но также уделять внимание тому, что происходит в момент переговоров с каждой из сторон. Пусть идеалистично, но мы уже сейчас можем моделировать и изучать отдельные поведенческие навыки, которые в совокупности будут складываться в зарождающийся архетип “человека договаривающегося” - достойного представителя эпохи метамодерна.

Наблюдаемый качественный сдвиг внимания непосредственно со сделки на ее “творцов” и осознание роли динамики пространства их совместного творчества и является, на наш взгляд, прогрессивным подходом к изучению переговоров в XXI веке.

Литература.

1. Краткая коллекция англтекстов. Фрэнсис Бэкон. Эссе о гражданской и моральной жизни. 47. О переговорах. - [Электронный источник]. - Режим доступа: http://lingvo.asu.ru/english/texts/philosophy/bacon47.html
2. Карлссон, Константин. В ожидании Homo Contrahentium. [Электронный источник]. - Режим доступа: https://www.solidarnost.org/articles/V_ozhidanii_Homo_contrahentium.html
3. Козлов В.В. Духовный кризис - структура и динамика. [Электронный источник]. Режим достпупа: http://zi-kozlov.ru/articles/1235-spiritualcrisis
4. Hindriks K., Jonker C., Tykhonov D. Analysis of Negotiation Dynamics. [Электронный источник]. Режим доступа: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-540-75119
5. Tawil S., Mansour K., and Y. Al-Lahham, "A Meta-strategy for Multi-issue Negotiation," 2019 International Arab Conference on Information Technology (ACIT), Al Ain, United Arab Emirates, 2019, pp. 81-86, doi: 10.1109/ACIT47987.2019.8991030. [Электронный источник]. Режим доступа: https://ieeexplore.ieee.org/document/8991030
6. Quantum Negotiation: navigate the unseen. A new approach for getting what is really needed in negotiations. [Электронный источник]. Режим доступа: https://www.quantumnegotiation.com/
7. Walch K.S. Measuring negotiation training impact: benefits of innovative technology to measure and improve educational outputs. [Электронный источник]. Режим доступа: https://08860c4f-9b87-4288-a457-3e3aaf523d11.filesusr.com/ugd/bc3a92_3df49ab500a34260b41cfb1ad4616514.pdf

ТОПОСОФИЯ МАТЕРИНСТВА

Сорокина Екатерина Николаевна
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Материнство – особый этап в жизни женщины, глубоко связанный с её идентичностью. Исследователи материнской сферы и ее онтогенеза рассматривают формирование материнства женщины как длительный многоэтапный процесс [5, с.136].

Мы бы хотели посмотреть на этот процесс под новым углом зрения, с позиции топософии как науки о месте. В большинстве случаев топос рассматривается в контексте таких наук как лингвистика, литература, право. Но мы видим возможность рассмотрения топоса в психологическом аспекте становления материнской сферы женщины. Мы рассматриваем топос не только как риторическое “общее место”, но и как общее место культуры; говоря о “топософии материнства”, мы предлагаем рассмотреть материнство как особую “систему мест”, предопределенную для женщины обществом, культурой, историей. Ведь материнство занимает значительное место внутри системы представлений женщины о себе, ее самоидентификации, так и особое место в системе социальных ролей, которые связаны с реализацией женщины в обществе. Более того, изменения, которые происходят в социуме 21 века, как указывают в своей статье О.Б. Подольская, М.Н. Ремизова, заставляют женщину переосмысливать место материнства в ее системе ценностей, в мультиролевом представлении о самой себе [3, с. 52].

Достаточно длительное время на протяжении истории материнство являлось ведущим топосом жизни женщины. Ее социальное положение, место в семье определялось способностью к деторождению. Фактически замужество являлось переходным этапом, который подразумевал дальнейшее вхождение в материнство. Женщина не сталкивалась с выбором, становиться ли ей матерью, это предопределял топос ее статуса замужней женщины, который фактически был инициирован замужеством, но далее должен был быть подтвержден способностью к деторождению. Сегодня же мы видим, что женщине приходится делать гораздо большее количество ценностях выборов, определяющих ее место в жизни. Среди них - выбор, оставаться одной или быть с партнёром, вступать в брак или поддерживать более свободную форму отношений, рождать детей или нет, рожать и воспитывать детей с партнером или одной, погружаться в материнство и воспитание детей или делать ставку на карьеру и самореализацию в профессиональной сфере. Каждый из этих выборов, так или иначе, по мнению С.С. Савенышевой, приводит женщину к необходимости самоосознания, к изменению самоидентификации, к поиску своего места и своего статуса [4, с.46].

С одной стороны, количество выборов и их большая свобода дают широту пространства для свободы индивидуации женщины и могут рассматриваться как достижение феминистического движения, и, соответственно, следствие изменения правового статуса женщины, получения ею новых юридических свобод, а также свободы распоряжаться своей жизнью и планировать семью (вследствие революции в сферах фармакологии и медицины). С другой стороны, как показывает практика, такое количество неопределенности и выборов, которые женщина вынуждена совершать, часто ведут к дисбалансу, и мы задаемся вопросом, в чем причина такой невротизации?

Как мы видим, современной женщине приходится делать выбор множественное количество раз, зачастую снова и снова выстраивая свой топос присутствия в этом мире, социальной группе, системе ценностных координат. Если ранее выбор о создании союза с мужчиной подразумевал автоматически заключение брака и рождение в нем детей, то сейчас женщина, вступая в союз не обязательно готова к тому, чтобы стать матерью. И даже если у пары уже есть ребенок, каждая беременность — это некое решение о том, будет ли женщина входить в материнство или сделает аборт. Уже сама беременность сегодня - это не только биологическое явление, но и социальное: следствие сделанного партнерами или самой женщиной выбора, цепочки выборов, решений, планов - отказаться от средств предохранения, обратиться к репродуктологу, выбрать клинику для родовспоможения, подумать о будущем ребенка, о жилплощади, образовании и т.д., что тоже невротизирует женщину как основного актора этих выборов. Потому что эта сфера - это не только и не столько “оставить или сделать аборт”, сколько “планировать или пустить на самотек”, “предохраняться или решиться на беременность”, причем последнее - в условиях неопределенности будущего, ведь жизнь в современном мире меняется так стремительно... И даже при положительном решении оставить ребенка, сама ситуация выбора создает у женщины чувство диссонанса, вины, растерянности.

Также женщина сталкивается с выбором места материнства в своей жизни. Будет ли материнская реализация отныне центром ее жизни или она хочет сохранить ведущее место профессиональной реализации. Фактически женщина сегодня является мультиролевой личностью. И перед ней стоит непростая задача приведения в баланс всех этих ролей. Материнство как одна из таких ролей безусловно может вступать в конфликт с другими, не менее значимыми ролями: ценный сотрудник, общественный деятель, любящая женщина, жена и другие. При этом достаточно широко внутри женщины присутствуют не только различные социальные роли, но и роли внутренние, с которыми она себя ассоциирует: миротворец, организатор, переговорщик, спорщица, хорошая девочка, и другие. Достаточно часто мы можем увидеть несбалансированность ролей, предложенных теорией транзактного анализа: внутренний ребенок, внутренний взрослый, внутренний родитель. Становясь мамой, женщина перепроживает заново многие неразрешенные, подавленные конфликты своего детства. И часто это приводит к тому, что ее внутренний ребенок, подавленный, недолюбленный, начинает конкурировать с собственными детьми. Достаточно часто в интервью женщина-мать отмечает, что сваливается в детскую позицию во время конфликтов, непослушания ребенка. Испытывает чувство бессилия как это было в детстве.

Каков топос изменяющейся роли и ее баланс в общем представлении о себе и в системе социальных статусов и ролей женщины? Безусловно, каждый раз современная женщина-мать вынуждена находить это место, еще и сталкиваясь с определенной системой социальных статусов и ролей, навязываемых ей обществом. Мы видим значительное репродуктивное давление на женщину, через транслируемые обществом установки: “роди до определенного возраста”, “смысл жизни женщины – в материнстве”, “счастье материнства - истинное счастье женщины”. При этом фактически женщина вынуждена делать выбор, осознавая его риски. Ведь если отец может уйти из семьи и, фактически ограничить свое участие в жизни детей минимальным финансовым участием через выплату алиментов, что порой он даже не делает, то женщина остается тем родителем, который принимает всю тяжесть и ухода, и воспитания, и финансового обеспечения детей. Ее топос материнства носит гораздо более устойчивый характер, нежели топос отцовства, как это представлено в обществе настоящего времени.

Нередко ситуация становления личности женщины, ее опыт психологического рождения и формирования своего представления о своей женственности, о материнстве, оказывается недостаточно ресурсным. Из 180 опрошенных нами русскоговорящих женщин, проживающих в разных странах, имеющих детей, лишь 20 отметили, что они бы хотели воспитать своих детей так же, как это делали по отношению к ним их родители. И практически каждая из опрошенных женщин отмечала, что прикладывает много усилий, чтобы не повторить ошибки своей матери в собственном материнстве. Это говорит, на наш взгляд, о том, что современной женщине-матери оказывается крайне сложно определить свой выбор и отношение к материнству. И эта проблема носит многоуровневый характер и имеет связь с межпоколенческой проблемой топоса материнства, ведь онтогенез материнской сферы женщины, как это указывает Г.Г. Филиппова, складывается под воздействием опыта ее отношений со своей матерью [5, 137].

Для рассмотрения топософии современного материнства, мы решили использовать подходы теории метамодерна, предложенные П.М. Пискарёвым [1, с.54], и применить метод парадигмального анализа, чтобы проследить возможную динамику поиска места материнству во внутреннем простран-

стве личности современной женщины. Для этого мы взяли экран «личный проект» [2, с.138], поскольку достаточно часто мы встречаемся при анализе личных ego-материалов матерей (блоги, комментарии и посты в материнских форумах, группах) с единым риторическим топосом их отношения к материнству как к «проекту моей жизни».

Эволюционное движение по квадрантам данного экрана идет от формы к ценностям, далее к окружению и, в итоге, - к предназначению. Нам видится, что, в контексте становления материнской сферы женщины, мы также можем проследить данную эволюцию ("форма-ценности-окружение-предназначение"). Изначальное представление девочки, девушки о материнстве лежит в плоскости формы - "что я делаю с ребенком", "что нужно для ухода за ребенком". Ее топос достаточно предметный и конкретный. И формирование представлений о форме «проекта материнства» находит свою реализацию уже на ранних этапах онтогенеза развития материнской сферы, на этапе игры в дочки-матери, которая требует определенных «форм» игрушек, формируя начальный топос материнской роли – "я та, кто укладывает ребенка в коляску, я та, кто варит ему кашку, я та, кто укачивает ребенка" и так далее.

Далее следует переход ко второму квадранту – «ценности». Здесь девушка или молодая женщина неизбежно задается вопросами - зачем мне ребенок? Зачем я хочу быть матерью? Какова ценность моего материнства и какова ценность ребенка? Это важный этап формирования выборов – становиться матерью или отказаться от рождения ребенка. "Каково место материнства в моем представлении о самой себе?" Многие мамы на этом этапе рассуждают именно исходя из представления о себе в роли матери. "Я хочу проявить любовь, доброту, заботу, воспитать ребенка". Однако, порой ценностная база бывает искажена и формируется фактически не в контексте материнства и ценности переживания материнства, но в большей мере в контексте решения тех или иных жизненных задач: уйти в декрет с нелюбимой работы, сохранив место, удержать мужчину, доказать родителям свой статус взрослости и так далее. В этом случае женщина неизбежно оказывается в ловушке и сталкивается с внутренним кризисом, когда ребенок появляется и занимает огромное место в ее жизни, и ей приходится находить ценностные смыслы, чтобы обеспечивать уход за ним и при этом сохранять позитивный образ себя и своего материнства. Риторический топос женщин, вошедших в материнство с внешней, а не внутренней мотивацией, часто звучит как «я оказалась в ловушке материнства».

В третьем квадранте – «окружение» – женщина неизбежно начинает формировать топос себя как члена общества, "социальный топос". Современная женщина имеет доступ к широкой картине социальной жизни за счет возможностей интернета. Становясь матерью, она не только оказывается ограничена в своих амбициях и передвижениях необходимостью ухода за малышом, но и постоянно видит примеры жизни других женщин, их социальные успехи, их карьерные достижения, путешествия, материнские блоги, жизнь селебрити, которые демонстрируют идеализированную промо-картинку счастья, в которую, как правило, включаются и дети. Женщина начинает осмысливать свое место в обществе в новом статусе - статусе матери. И здесь порой она ощущает себя потерянной. До рождения ребенка она могла занимать позицию топ-менеджера крупной компании, иметь широкие социальные контакты, определенную социальную позицию, но уходя в декрет по уходу за ребенком, она зачастую чувствует утрату позиций. Она чувствует, что мир идет вперед в то время, как она остается в замкнутом мирке своего материнства. Риторический топос этого уровня зачастую звучит как «я теперь никто - просто мама», «я потеряла себя», «я потеряла свое место в жизни». Дополнительную трудность, на наш взгляд, представляет то, что женщина сегодня сталкивается с рядом специфических трудностей. Социум транслирует ей противоречивое послание – рожай детей, общество нуждается в них для решения демографических трудностей. С другой стороны, материнство в информационном пространстве не звучит как самодостаточная, либо ценная самореализация. Общество более нацелено на образ успеха как карьерную и материальную реализацию. При этом включается и внутренняя противоречивая динамика, нередко носящая межпоколенческий характер. С одной стороны, женщину с детства растили, ориентируя на учёбу, достижения в карьере, материальные успехи. С другой стороны, от собственной матери, бабушки она зачастую слышала риторический топос «все ради детей», «я на вас всю жизнь положила». Возникает растерянность - как найти свое место в жизни? Отдать жизнь на достижения или положить ее на воспитание детей? Редко у кого оказывается в опыте образ успешной интеграции того и другого. А типичные для общества нарушения сепарационного процесса, заставляют женщину формировать симбиотическую привязанность с ребенком, часто принося ее также из отношений со своей матерью. Что вызывает, опять же, немало внутреннего напряжения при попытке осознать как место материнства в своей жизни, так и свое место как матери в жизни ребенка.

Четвертый квадрант – «предназначение» – на наш взгляд, пока мало представлен в сознании матерей, но имеет большой потенциал развития, как нам видится. Безусловно, далеко не каждая женщина-мать задумывается о понятии своего предназначения, и предназначения материнства. Однако, все чаще в риторическом топосе материнских групп, посвящённых развитию, звучат выражения типа «духовная практика материнства», «предназначение материнства», «материнство как путь развития». Женщины задумываются о роли матери как того, кто закладывает базовые основы экзистенциального восприятия, начиная с системы «базового доверия миру», которое формируется ребенком

на этапе первых месяцев жизни, когда мать удовлетворяет его потребности и дает опыт, что мир безопасен и принимает, заботится о тебе и твоих потребностях.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1.Топософия материнства как система дискурсов и концепций о месте материнской сферы во внутреннем пространстве женщины и ее внешней позиции в социуме представляет интерес для современных социологов, психологов, помогающих практиков и, конечно, самих женщин. Оно заслуживает внимания не только в контексте материнства, как обеспечения потребностей ребенка, выполнения ею материнского труда (motherhood), но и в контексте личностной сферы развития женщины, ее переживания себя внутри материнства, места материнства в ее личностном, социальном и духовном развитии (mothering).

2.Современная женщина испытывает трудности с определением места своего материнства в общей структуре жизни, своего самоопределения. Она пытается успеть все, зачастую мечется между материнством и карьерной, социальной самореализацией, теряя чувство целостности и обретая неизбежное чувство вины: хорошая мать не “бросает” ребенка ради карьеры или общества, но успешная женщина не становится “клушей”, воспитывающей детей. Она испытывает трудности в интеграции в единое ощущение своего Я и моя жизнь различные социальные роли (хозяйки, матери, жены, сотрудника, специалиста, эксперта, дочери, повара, логиста, подруги, члена различных социальных групп и так далее). Часто в женском общении звучит риторический топос «я исчезла», «я разрываюсь на кусочки», «меня нет». Женщина пытается переключаться между задачами, пытаясь удовлетворить ожидания ребенка, семьи, социума и теряет в этом процессе себя, собственные смыслы. Нам представляется важным дальнейшее рассмотрение этого вопроса и поиск определения интегративной целостности личности матери, как оси сборки и внешнего выражения ее роли, и внутреннего его содержания в контексте развития и благополучия личности женщины.

3.Рассмотрев предложенный топос материнства в контексте экрана парадигмального анализа «личный проект», мы видим, что фактически каждая мать оказывается укоренена в первом квадранте - “форма”. Она выполняет уход, обеспечивает ребенка действиями, необходимыми игрушками, материалами для творчества, занятиями и так далее. В то время как на втором квадранте - «ценности» - появляются предпосылки к внутреннему конфликту, а в третьем квадранте («окружение») женщина часто попадает в ситуацию серьезного истощения и эмоционального выгорания, пытаясь реализовать ожидания разных социальных групп, и выполнить предписания транслируемых ими установок внутри своего отдельно взятого материнства. Нам представляется выходом из этой ситуации возможные программы поддержки женщин-матерей, целью которых было бы укрепление их целостного позитивного представления о себе и обучение методам гармонизации своего внутреннего состояния, повышения уровня ассертивности (независимости от мнения окружающих) в вопросах выбора социальных ролей и жизненного пути. Это может дать устойчивые предпосылки для перехода к четвертому квадранту «предназначение» и нахождению места материнству в контексте целостной личностной реализации собственной жизни.

Литература.

1. Пискарёв П.М. К методологии исследования метамодерна: метод квадрантов, холизм, интегративность, системный подход, принцип системности, общая теория систем. //История, Политология, Социология, Философия: Теоретические и практические аспекты. Сборник статей по материалам XXI-XXII международной научно-практической конференции. – Новосибирск. Изд-во: Ассоциация научных сотрудников “Сибирская академическая книга”, 2019. – С. 57-73
2. Пискарев П.М. Метамодерн. Счастье в квадрате. – Москва: Эксмо. – 2020. – 304с.
3. Подольская О.Б., Ремизова М.Н. Проблемы материнства в современном социуме. // Наука в центральной России. – 2019. – №3 (39). – С. 47-53
4. Савенышева С.С. Отношение к материнству у современных женщин. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. Социология. Педагогика. Санкт-Петербург. Изд-во: Санкт-Петербургский Государственный Университет. – Серия 12. – 2008. – вып.4. – С.45-54
5. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учебное пособие для среднего профессионального образования/ Г.Г. Филиппова. – 2-е изд., испр. и дом. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 212с.

ПОНИМАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В СУФИЗМЕ И СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Тиллашайхова Х.А.
(Узбекистан)

Наиболее известные исследования, посвященные проблеме психологического благополучия, а их за рубежом насчитывается немало, основываются на различных методологических подходах. Несмотря на эту особенность, а также на отсутствие общепризнанного определения феномена психологического благополучия, общим выводом можно определить ориентир исследователей на внутреннюю, индивидуальную систему координат, с которой человек соотносит собственное психологическое благополучие. [3]

Широко известна классификация, предложенная Р.Райаном, в которой все подходы к пониманию благополучия относятся к двум основным направлениям: гедонистическому и эвдемонистическому. [1] К гедонистическим теориям относятся все те учения, где благополучие описывается главным образом в терминах удовлетворенности-неудовлетворенности, в эту подгруппу можно отнести концепции Д.Кайнемена, Н.Брэдбурна, Э.Динера. Одна из первых моделей психологического благополучия, созданная Н.Брэдбурном представляет баланс между двумя аффектами позитивным и негативным. Важным выводом, сделанным исследователем, явилось положение о том, что позитивный и негативный аффекты не взаимосвязаны. Имея данные об уровне позитивного аффекта, мы не можем сделать выводы о том, каков уровень негативного аффекта: он может быть как выше, так и ниже или даже быть равным позитивному аффекту. То же правило действует относительно позитивного аффекта. При таком несколько «арифметическом» подходе, на наш взгляд нивелируется реальная многомерность и амбивалентность переживаний человеком жизненных событий и их оценок, не вмещающихся в категории «позитивное/негативное». Представления о психологическом благополучии Э.Динера близки взглядам Н.Брэдбурна. Э.Динер отмечает, что теория субъективного благополучия — та область психологии, которую интересует понимание того, как и почему люди оценивают свою жизнь. Он считает, что субъективное благополучие — лишь компонент психологического благополучия, отмечая при этом, что для описания последнего необходимо вводить дополнительные характеристики и ссылается на работы К.Рифф.

Эвдемонистическое понимание психологического благополучия основывается на том постулате, что личностный рост — главный и самый необходимый аспект благополучия, такой подход характерен для взглядов К.Рифф и А.Вотермена. К.Рифф определяет психологическое благополучие, как интегральный показатель степени реализации потребности в личностном росте; возможности самопринятия, управления средой, автономии, целей в жизни, позитивных отношений с окружающими, что субъективно выражается в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью.

В концепции Р.Райана и Э.Диси, известной как теория самодетерминации, личностное благополучие связано с базовыми психологическими потребностями: потребностью в автономии, компетентности и связи с другими. Удовлетворение этих потребностей напрямую связано с актуальным социальным контекстом: если он способствует их удовлетворению, то это повышает уровень благополучия, в противном случае уровень благополучия снижается.

Т.Д.Шевеленкова, П.П.Фесенко выделяют актуальное психологическое благополучие, отражающее переживания человеком своего отношения к жизни, а также предлагают ввести понятие «идеальное психологическое благополучие», которое отражает представления о том, как оценивает свое бытие человек, вполне удовлетворенный своей жизнью, т.е. психологически благополучный. Авторы считают, что психологическое благополучие — это вариант самооценки, самоотношения. Из этой оценки рождается внутренний, субъективный эталон — идеальное представление, которое и выступает глобальным инструментом оценки своего бытия. При этом Т.Д.Шевеленкова и П.П.Фесенко отмечают, что эта внутренняя оценка имеет социокультурную специфику, и предполагают, что эта специфика формируется в процессе усвоения человеком существующих в социуме и культуре представлений, т.е. соотносится с понятиями «социальная норма», «социально-культурный идеал функционирования человека» [6].

Таким образом, современное понимание психологического благополучия личности сводится к определению его, как психосоциального феномена, которое формируется в зависимости от степени реализации основных компонентов позитивного функционирования личности и связанного конгруэнтностью с социальным контекстом. При всей очевидности, что психологическое благополучие есть результат внутренней «работы» личности над собой, остается открытым вопрос о собственно процессе достижения личностью психологического благополучия. Иными словами для психологического анализа важно не столько понимание того, как и почему люди оценивают свою жизнь благополучной или нет (Э.Динер), а сколько каким образом и благодаря чему, человек может придти (создать, сотворить) глубокое ощущение и чувство психологической удовлетворенности собой и своей жизнью.

Одним из интересных подходов к пониманию пути достижения личностью психологического благополучия на основе личностного роста является концепция о духовной эволюции человека, являющаяся сутью учения суфиев. Суфизм имеет свою многовековую историю как процесс рефлексии и постепенной систематизации опыта духовной практики, оформившись в целостную философскую и практическую систему. В концепции суфиев достижение удовлетворенности собой и жизнью представлено как путь, который состоит из определенных стоянок. Психологической сущностью прохождения человеком каждой стоянки является освобождения от невежества и обретения позитивных качеств, способствующих улучшению качества жизни, а значит и обретения удовлетворенности [5].

Начиная с раскаяния (первая стоянка) в собственном психологическом невежестве, человек обретает способность к самопознанию и отрекается от мешающих развитию привычек, защитных действий и иллюзорных фантазий (стоянки воздержания и самоотречения). Обретая свободу от импульсивных желаний (стоянка бедности и терпения), обретая выдержку и постоянство, личность приходит к доверию и удовлетворенности. Седьмая стоянка – Рида (Удовлетворенность) - арабское слово означает «удовлетворение, согласие, спокойствие». Благополучие и удовлетворенность человека не являются привнесенными из вне, как обретение человеком нечто лежащего вне его «Я». Удовлетворенность в трактовке суфизма – результат внутренней работы человека над самим собой, постепенное освобождение «Я» от «сделанного» себя.

Основной идеей, разъясняющей суть Пути суфиев, является идея о соотношении истинного и ложного Я. Суфии считают, что в человеке существует два типа «Я»: истинное, находящееся в ядре бессознательного, и ложное, сформировавшееся в процессе социализации, под воздействием воспитания, окружения, субъективного личного опыта и возможных психологических травм. Так называемые «побочные эффекты» социализации накладывают отпечаток на развитии личности человека, следствием чего могут явиться какие-либо личностные деформации, такие как искажения восприятия окружающего мира, неврозы, различные нарушения в коммуникации, что, в свою очередь, может привести к проблемам во взаимоотношениях, неспособности к взаимодействию; повлиять на развитие самосознания. Истинное Я – это идеал, часть Абсолюта (Божественного), которая, по мнению суфиев, заключена в каждом человеке; человек в той мере близок к идеалу, в какой мере он свободен от влияния ложного Я на свои мысли, действия, намерения и мотивы. Таким образом, путь совершенствования личности условно можно представить в виде прямой, на одном полюсе которой находится зависимость, на другом – Я-идеальное. Человека, находящегося на определенной точке этой прямой, можно условно обозначить как Я-реальное. В связи с этим, человек, с точки зрения суфиев, представляет собой существо, которому свойственно проявление любых качеств, лежащих в диапазоне от самого низменного до высоконравственного. Его положение на прямой зависит от его работы над своей личностью. Посредством духовной практики личность человека (ложное Я) исчезает, растворяясь в Абсолюте (Божественном), воплощает в себе Его характеристики и тем самым обретает Истинное Я [4].

В публицистической и даже научной литературе существует искаженное представление об идеи суфизма «о растворении личности» в Боге. В действительности, личность в процессе духовной эволюции не уничтожается, а преображается, становясь земной ипостасью Абсолюта (Божественного), его выражением в материальном мире. Ал-Бистами выразил это состояние фразой: «Я есть Ты, и Ты есть я». Цель суфия – не уничтожение своей индивидуальности. Его цель – вновь вернуть утраченные качества, но вернуть их преображенными, одухотворенными, – и затем обновленной личностью вернуться в мир для его просвещения и усовершенствования [5].

Обсуждение проблем психологического благополучия существенно пополнится обращением к идеям духовной эволюции человека в суфизме. Удовлетворенность – это высшая форма свободы от себя. Глубокое внутреннее удовлетворение, сострадательная любовь, сочувствие к другим, искреннее служение Человечности – скромная и молчаливая – являются внешними проявлениями удовлетворенности, внутренние проявления – доверие и уверенность. Состояние удовлетворенности – это приятие жизни такой, какая она есть.

Основываясь на вышеизложенных положениях о возможном пути обретения человеком удовлетворенности собой и жизнью, становится очевидным, что пройти этот Путь не так просто. Если «перевести» психологический механизм, описанный в суфийской традиции на научный современный язык психологии, то мы можем выделить процесс саморегуляции личности, как механизм, обеспечивающий прохождение пути личностного самосовершенствования, что и остановило наш выбор на широко известной методике Карла Роджерса и Розалиндой Даймонд «Социально-психологическая адаптация», которая включая основные компоненты системы саморегуляции, позволяющей выявить особенности их сформированности и соответственно возможные блоки для успешности адаптации личности.

Другая широко известная методика К.Рифф, нацеленная на выявление особенностей психологической удовлетворенности личности собой представляет тот необходимый современный психодиагностирующий инструмент, который позволит «сравнить и состыковать» древнее знание духовных практик, ведущих к обретению удовлетворенности собой и жизнью с современным личностным опросником.

Литература.
1. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. №4. С. 105-114.
2. Суннатова Р.И., Абдуллаева И.Д., Кадырова Х.А., Райков А.В., коллективная монография Психологическая концепция духовного развития личности в учении суфиев. - Ташкент – 2015.
3. Суннатова Р.И. Эмоциональная компетентность в управлении экстремальными ситуациями // «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. - С. 192-199.
4. Торчинов Е.А. Религии мира: опыт запредельного. Психотехника и трансперсональные состояния. – 4-е изд. – СПб.: «Азбука-классика», «Петербургское востоковедение», 2005 - 544с.
5. Шах Идрис «Суфии» – М.: «Локид-Миф», 1999.
6. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Л.Л. Психологическое благополучие личности. Журнал Психологическая диагностика. №3 2005. Психологический институт РАО. С. 95-129.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тогилов Уткир Аскарович
(г. Навои, Узбекистан)

«Музыкальная память» (англ. music memory) – способность узнавать и воспроизводить музыкальный материал. Музыкальное узнавание необходимо для осмысленного восприятия музыки. Необходимое условие музыкальной памяти – достаточное развитие музыкального слуха. Важное место в музыкальной памяти занимают слуховая память (одна из разновидностей образной памяти, связанная с запечатлением, сохранением и воспроизведением музыкальных образов) и эмоциональная память (память на эмоционально окрашенные события). При воспроизведении музыки существенную роль играют даже двигательная память (запоминание последовательности движений), зрительная (запоминание нотного, художественного текста) и словесно – логическая память, с помощью которой происходит запоминание логики строения музыкального произведения. Для музыкальной памяти характерно формирование у музыкантов полимодальных представлений.

Теплов Б. М. [3] установил, что доминирование слуховых образов у музыканта вовсе не отменяет значения образов других модальностей. Слияние различных по модальности образов порождает синтетический, полимодальный образ. У лиц с высоко развитым «внутренним слухом» имеет место не только возникновение слуховых представлений лишь после зрительного восприятия, а непосредственное «слушание глазами», т.е. превращение зрительного восприятия нотного текста в зрительно – слуховое восприятие. Сам нотный текст начинает переживаться слуховым образом.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Как уже указывалось, суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запомнить: заучивать материал буквально, уметь пересказывать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизводить его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

У младших школьников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни.

Формы непроизвольной памяти школьников 4 класса выявились в процессе выполнения учащимися задания по анализу нового для них понятия. В результате выявилось, что примерно 20% учащихся смогли правильно принять задачу, удержать ее, выполнить заданную цель действий и при этом непроизвольно запомнить и воспроизвести содержание теоретического материала. Примерно 50 – 60% школьников переопределили поставленную задачу в соответствии со своими интересами к новым фактам. Они непроизвольно запомнили и воспроизвели лишь фактический материал задания и поэтому решали поставленную задачу недостаточно осознанно.

И, наконец, третья группа школьников (примерно 20 – 30%) не смогли вообще правильно удержать в памяти задание, непроизвольно запомнили лишь отдельные фрагменты фактического материала, и решение задачи проходило у них неосознанно.

Таким образом, к концу младшего школьного возраста складываются три качественно различные формы непроизвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% школьников, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности [5].

Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Нет сомнений в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти. Это – факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к занятиям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика показывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без социальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными. Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1 – 2 и 3 – 4 классов. Так, для детей 7- 8 лет «характерны ситуации, когда запомнить без применения каких – либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая, организуя материал…». Испытуемые этого возраста на вопросы: «Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания? И т.д.» - чаще всего отвечают: «Просто запомнил, и все». Это отражается и на результативной стороне памяти. Для младших школьников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего - либо».

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуждает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение – универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание [1].

В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л. Н. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной памятью» [1]. В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловые соотнесения, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и другое.

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

1. формирование самого умственного действия;
2. использование его как мнемического приема, то есть средства запоминания [5].

Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием.

Процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству – повторению. Но, даже успешно освоив в ходе обучения способы смыслового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности. К этому необходимо специальное побуждение со стороны взрослого.

На разных этапах школьного возраста отмечается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклассников, как сказано выше, потребность в их использовании самостоятельно не возникает, то к концу обучения в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овладением в этом возрасте знаковыми и символическими средствами запоминания, прежде всего письменной речью и рисунками. По мере освоения письменной речи (к 3 классу) дети овладевают и опосредованным запоминанием, используя такую речь, как знаковое средство. Однако

и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запоминания и припоминания».

Формирование письменной речи идет эффективно в ситуации, когда требуется не простое воспроизведение текста, а построение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а сочинять. При этом наиболее адекватный для детей вид словотворчества – сочинение сказок.

Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка: ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т.п. Но независимо от этого каждый ученик должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы запомнить материал правильно и надежно, необходимо с ним поработать и организовать его каким – либо образом [2].

Целесообразно сообщить школьникам информацию о различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка.

Таким образом, особенностями развития памяти младших школьников является то, что без специального обучения младшие школьники не используют рациональных приемов и при заучивании наизусть. Они не используют комбинированное повторение – в целом и по частям – при заучивании правил. Они запоминают их лишь в целом, поэтому понимают хуже. Членение на части учащиеся используют при заучивании больших стихотворений, но часто допускают ошибку, разбивая стихотворение не по строфам, а по строчкам. Это, естественно, приводит к механическому запоминанию. Большинство детей при заучивании наизусть не распределяют повторения во времени, не заучивают материал в несколько приемов. После специального обучения младшие школьники начинают с успехом применять рациональные приемы заучивания наизусть, используют комбинированный или целостный прием запоминания, повторения распределяют во времени.

Музыкальная память представляет собой сложный комплекс различных видов памяти, но два из них – слуховой и моторный – являются для нее самыми важными. Логические способы запоминания, такие как смысловая группировка и смысловое соотнесение, улучшают запоминание и могут быть настойчиво рекомендованы. Однако опора на произвольную или непроизвольную память может зависеть и от особенностей мышления музыканта – исполнителя, преобладания в нем мыслительного или художественного начала.

Правильное распределение повторений в процессе запоминания, когда делаются разумные перерывы и обращается внимание на активный характер повторения, также способствует успеху.

Достижение особой прочности запоминания характеризуется высокой квалификации переводом временных отношений музыкального произведения в пространственные.

Использование на уроках музыки приемов пластического интонирования, движений, инсценировок сюжетов песен и инструментальных сочинений программного характера, «разыгрывания» фольклорных образцов музыки совершенствует координацию простых движений детей под музыку (маршировка, применение элементов танцев), улучшает осанку младших школьников, пластичность и образность движений, ориентацию детей в пространстве в процессе движений под музыку. Пластические этюды и музыкально-двигательные импровизации позволяют детям проявлять выдумку, фантазию, свободу интерпретации музыкальных произведений.

Музицирование детей на музыкальных инструментах также способствует развитию тембрового слуха и развивает мелкую пластику пальцев, что особенно важно для совершенствования навыков письма.

Литература.

1. Готединер, А. Л. Дидактические основы музыкального восприятия / В. И. Руденко // Вопросы музыкальной педагогики. – 1975. - №2. – с. 68 – 78.
2. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для выс. пед. учеб. заведений: в 3 книгах. Кн. 1. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – С. 217 – 259.
3. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – с. 183 – 188.
4. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2001. – 433 с.
5. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М.: Просвящение, 1966. – с. 324 – 358.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ «ПЕДАГОГ-СТУДЕНТ»

Тураева Дилафруз Раджаповна (г.Ташкент, Узбекистан),
Елмуратова Айсулу Усаховна (г. Нукус, Узбекистан)

Деятельность учителей разнообразна, в ней проявляются самые разные способности, которые зависят от различных типологических особенностей.

Учет последних важен при формировании стилей деятельности педагогов.

Как отмечает С. В. Субботин (1987), положение, согласно которому в различных видах деятельности у разных людей присутствует либо исполнительский (с преобладанием главных действий), либо ориентировочный (с преобладанием вспомогательных действий), стиль деятельности, оказалось не совсем приемлемым для труда учителя. Благодаря так называемой «зоне неопределенности, присущей педагогической деятельности, т. е. свободе выбора и использования способов действия, в работе учителя появляется возможность использовать только исполнительский стиль деятельности. Благодаря использованию специфических главных действий можно понизить удельный вес вспомогательных. Однако и в этом случае автор обнаружил две разновидности исполнительского стиля. Первая, характерная для лиц с высокой реактивностью, высокой активностью, пластичностью, высокой эмоциональной возбудимостью, экстравертированностью, отличалась рядом особенностей.

Вторую разновидность исполнительского стиля педагогической деятельности, характерную для учителей с противоположными типологическими особенностями личности (низкой активностью, низкой реактивностью, ригидностью, низкой эмоциональной возбудимостью, интровертированностью). [11]

Выделяются и другие стили деятельности учителей. А.К. Маркова и А.Я. Никонова (1987) разделили их на четыре вида.

1.Эмоционально-импровизационый.

2. Эмоционально-методический.

3. Рассуждающе-импровизационный.

4. Рассуждающе-методический. [8]

В.Н. Келасьев (1971) обнаружил различия в поведении мастеров профтехучилищ в зависимости от экстраверсии интроверсии. Экстраверт применяет прямой, непосредственный контроль над деятельностью и поведением учащихся, группа все время подвергается активному воздействию с его стороны. Основой такого рода управления служит высокая потребность в общении и двигательной активности мастера. У интровертов момент непосредственного взаимодействия хуже, но конечных результатов они достигают тех же. Причина этого состоит в том, что мастераинтроверты тщательнее планируют организацию учебного процесса и воспитательных воздействий, уделяют большее внимание воздействию на учащихся разных опосредованных методов. Им показано также, что учителя, которым присуща высокая тревожность, более отзывчивы к потребностям и интересам учащихся. [5]

Обобщая ряд исследований (Е.П. Ильин 2004), посвященных выраженности того или иного стиля деятельности у учителей с разными типологическими особенностями проявления свойств нервной системы, можно выделить стили, характеризующие подготовку к уроку, стили побуждения учащихся к учению, стили подачи учебного материала, стили руководства, стили оценивания знаний и т.д. [4]

В известной мере обобщенными стилями деятельности учителей, характеризующими подготовку и проведение урока, являются стили, выделенные Н.И. Петровой (1970) и З.Н. Вяткиной (1976): организационно-коммуникативный, конструктивно-организационный, конструктивно-коммуникативный. [10]

Наибольшую трудность представляет изучение индивидуального стиля деятельности в профессии педагога, поскольку объективные условия деятельности являются крайне нестандартными. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли Н.И. Петрова, З.Н. Вяткина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов, В.Н. Келасьев и другие. Ими были изучены различные аспекты стиля: структура, типология, процесс формирования. [2,3,4]

Но целый ряд вопросов, в частности касающихся стиля деятельности учителя вуз, сегодня изучены крайне недостаточно. Полагаем, что новые данные по различным аспектам этой проблемы будут важны для социальной психологии.

Актуальность психологических особенностей стиля деятельности преподавателя вуз определяется, с одной стороны, современные требованиями к изучению данной проблемы, а с другой, потребностями образовательной практики вузов.

В процессе исследования нами была использована методика К.Маркова и А.Я.Никоновой «Изучение стиля деятельности учителя».

Проанализированы с психологической точки зрения результаты изучения деятельности педагогов по методике «Изучение стиля деятельности учителя», разработанной А.М.Марковой и

А.Я.Никоновой (с учетом пола и стажа работы учителя) (таблица1). Согласно этой методике у преподавателей вуз нами были определены четыре вида стиля деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный. По общему выбору наибольшей оценки заслуживает эмоционально-импровизационный стиль (n=79) – 19.6 баллов (62%)

Эмоционально-импровизационный стиль: педагог с высоким уровнем знаний, коммуникативный, требовательный, интересно преподносит материал, способен пробудить у учащихся интерес к предмету, активизировать учащихся, варьировать приемы и формы обучения. Вместе с тем, успех деятельности педагога зависит от ситуации на уроке, настроя учащихся и их готовности к уроку. Самооценка педагога при этом высокая.

Таблица № 1.

Показатели (в баллах) результатов самооценки и экспертной оценки стиля деятельности педагогов

Стили деятельности							
Эмоционально-импровизационный стиль		Эмоционально-методичный стиль		Рассуждающе-импровизационный стиль		Рассуждающе-методичный стиль	
Самооценка	Экспертная оценка	Самооценка	Экспертная оценка	Само - оценка	Экспертная оценка	Самооценка	Экспертная оценка
13,4	16,9	19,9	17,9	12,3	15,0	12,7	14,3

Придерживаясь этого стиля, педагог полностью излагает свою мысль, не предоставляет возможности исправить неправильный ответ, учебный процесс ведет нетерпеливо. Экспертная оценка, данная экспертом педагогу, работающему на основе эмоционально-методичного стиля, ниже самооценки педагога и составляет 17,9 баллов, то есть педагоги более высоко оценивают свои качества, чем эксперты.

В целом по выборке исследуемых педагогов, наиболее низкие показатели имеют рассуждающе-импровизационный стиль (12,3 балла) и рассуждающе-методический стиль (12,7 баллов). Экспертные оценки руководителей по этой методике (по средним показателям) составляют соответственно 15,0 баллов и 14,3 балла. Педагоги, проявляющие рассуждающе-импровизационный стиль, имеют высокий уровень знаний, общительные, требовательные, ориентируются на уровень знаний учащихся, объективно оценивают свою деятельность, владеют приемами воздействия на учащихся, но в то же время недостаточно применяют на занятиях интегрированные формы и методы обучения, в недостаточной степени контролируют порядок и дисциплину в аудитории. В целом педагоги считают свои возможности на низком уровне, руководители их оценивают на среднем уровне. Педагогам рассуждающе-методического стиля свойственны: требовательность, принятие во внимание знаний учащихся, приверженность традиционным методам обучения, периодическое поддержание интереса учащихся к изучаемому предмету, строгое следование учебному плану, отсутствие коллективного анализа. Педагоги оценивают особенности этого стиля у себя на низком уровне, показатели оценки руководителей –экспертов даны на среднем уровне.

Выявлено, что, если в деятельности педагога ведущим является эмоционально-методичный стиль, но наблюдается свойства эмоционально-импровизационного стиля деятельности.

Литература.

[1] Адизова Т.М. Социально-психологические особенности личности мастера и стиль руководства производственным коллективом.: Автореф. дис. … канд. психол. наук. - Ленинград, 1986.- 17 с.
[2] Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности учителя на уроке в зависимости от свойств нервной системы // Темперамент и спорт. Пермь, 1976. Вып. 3. С. 99-117.
[3] Жуковская В.М., Мучник И.Б. Факторный анализ в социально-экономических исследованиях. - М.: Статистика,1976. – С.4.
[4] Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. -701 с.
[5] Келасьев В. Н. Особенности профессиональной деятельности мастеров профтехучилищ в связи со свойствами личности // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 4. л., 1971. С. 95-100.
[6] Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во КГУ, 1969.
[7] Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии. 1990.- № 2, - С.62-79.

[8] Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987.- № 5. – С. 40-48.
[9] Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. - М.: Просвещение,1985.- С. 19.
[10] Петрова Н. И. Некоторые особенности индивидуального стиля трудовой деятельности учителя на уроке: Автореф. дисс. ... канд. наук., 1970.
[11] Субботин С. В. Индивидуальный стиль деятельности учителя как фактор интенсификации учебного процесса в средней школе // Психолого-педагогические основы интенсификации учебного процесса в различных педагогических системах. Тезисы Уральской научно-методической конференции. - Ижевск, 1987 С. 59-61.

ПРОСТРАНСТВО ИНТЕРНЕТА КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ТОПОСЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

Тургенева О.Ю. Дьяченко Е.Н.
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Конец XX века ознаменовался появлением нового типа пространства (топоса) – информационного. В дополнение к существующим пространствам (топосам) – социальному, культурному, политическому, аксиологическому, урбанистическим пространствам отдельных городов, общемировому пространству и т.д., появилось новое пространство на стыке уже известных. Информационное пространство новой эпохи объединило существующие пространства, преломило их через призму виртуальности, дополненной реальности и других уникальных своих характеристик, поменяло человека и человечество, повлияла на внутреннее пространство индивидуального человеческого бытия – психическое и духовное.

Мы полагаем, что внутреннее и внешнее пространства современного человека созданы с помощью и под влиянием цифровых телекоммуникационных технологий. В условиях современности пространство интернет-коммуникации становится неотъемлемой частью повседневной жизни человека.

Важно сказать о масштабности задач, которые стоят перед исследователями современного цифрового пространства (и связанных с ним феноменов) в связи с явлением киберсоциализаци. Согласно статистике, в 2019 году количество пользователей по всему миру, вошедших в пространство интернет, выросло с 16% до 53,6%. Исследовательская компания AppAnnie сообщила о том, что из-за пандемии коронавируса время, проводимое пользователями в гаджетах, выросло в среднем на 20% уже в первом квартале 2020 года. На начало 2020 пользуются Интернетом 4.8 миллиарда людей ежедневно, почти 60 % мирового населения online и 81 % россиян в нашей стране, это 118 миллионов человек. Каждую секунду к Интернету подключается 127 новых устройств.

Интернет поражает своей масштабностью. О том, что человечество войдет в эпоху ноосферы, и что XXI век станет веком ноосферологии, говорил еще в начале XX века академик В.И. Вернадский. Наш современник понимает, что живет в едином взаимосвязанном мире. Сеть объединяет людей по интересам, по содержанию личной информации, по принадлежности к разным онлайн- и оффлайн-группам. Идеи объединения, целостности (гештальта), интеграции впечатляют. При этом наблюдается и разрозненность, разобщенность, социальная атомарность субъектов, связанная с характером сетевого общения (где вербальная, текстовая информация вытесняет невербальную), а также с нарастающей в 2020 году социальной изолированностью.

Эпоха постмодерна XX века ознаменовалась отмеченной выше двойственностью: «обратим внимание на двойственный характер эпохи постмодерна. В постмодерне происходит, с одной стороны, движение к отдельному индивиду (от условного «мы» к «я»), индивидуализация. С другой стороны, «мы» в новой эпохе претерпевает трансформацию и приобретает новые смыслы: появляется массовое общество, размываются границы элитарного и массового искусства, развиваются и популяризируются идеологии эгалитаризма (появление равных прав для людей всех сословий, рас, полов). Несмотря на важность микронарративов («индивидуальных историй»), в эпоху постмодерна по-новому значима общая история человечества» [5, с.11]. В XXI веке указанные выше тенденции по-прежнему существуют, однако претерпевают качественные изменения: усиливаются тенденции глобализации, объединения людей и человечества в целом, и параллельно им – нарастают тенденции атомизации и индивидуализации; интернет позволяет быть на связи с людьми в любых уголках планеты, и, вместе с тем, характер виртуального общения не позволяет общаться на «оффлайн-глубине», тенденции прав человека и эгалитаризма усиливаются и, вместе с тем, современность бросает западному миру требующий осмысления «вызов» небывалых волн миграции, и т.д..

Говоря о пространстве интернета как институте социализации, хотим обратить внимание на онлайн-образование как значимый элемент института онлайн-социализации. В условиях цифрового мира (и особенно – в условиях «COVID-вызова» 2020 года) наблюдаются кардинальные изменения в системе образования, перемещение его в онлайн. Думается, что в этом контексте необходимы, помимо освоения учащимися и педагогами технологий онлайн-работы: осмысление актуального состояния аксиосферы, связанное с аксиологизацией образования (образование как ценность в современном мире, необходимость образования), а также коренное изменение педагогического мышления. Кроме того, в контексте перехода образования в онлайн, необходимо исследовать феномены: нарушения контакта, дефицита внимания, клипового мышления, зависимостей, в частности – интернет-зависимости.

В условиях тесного слияния цифрового и реального пространств, и взрослому, и ребенку (подростку) необходимо самостоятельно выстраивать свое пространство (отделяя виртуальное от реального), быть способным, выражаясь языком Курта Левина, «встать над полем», без чего невозможно выстроить границы личного пространства, эффективно распоряжаться своим временем, направлять внимание и энергию в необходимое русло. «Встать над полем» – это значит оценить всю ситуацию целиком, себя в ней, свои цели и свои возможности. И, в связи с этим, – действовать, иногда преодолевая влияние внешнего поля, иногда используя его, иногда управляя им. Это значит не только видеть ситуацию и прогнозировать течение, но и обладать возможностями влиять и менять это течение» [4].

Любое социальное отношение возникает и поддерживает свое существование благодаря информации. Каналы получения информации (вербальные, визуальные, аудио и т.д.) изучали Р. Арнхейм, Р. Барт, Ю. Лотман, В. Подорога, Г. Почепцов, У. Эко и др. «Изобретение интернета позволило интегрировать в одной и той же системе, в одном пространстве (в едином топосе) текст, изображение, звук. Их совокупное действие привело к рождению «новой чувственности», способной к протезированию всего спектра повседневных ощущений. Эта чувственность не восполняет нехватку реальности, а примиряет с избытком реального: это чувствительность к более яркому, более зримому, более громкому, чем люди привыкли в прежней повседневной жизни» [10].

Конечно, виртуальное пространство, созданное с помощью новых технологий, – не единственный вид виртуальной реальности. Обычно виртуальную реальность понимают как компьютерную имитацию реального мира, «обычных» впечатлений, имитацию переживаний от событий этого мира. Однако, это всего лишь один из видов виртуальных реальностей, к которым можно отнести также художественные реальности, сновидения, психотехники, идеологические системы и т.д. Подчеркнем, что феномен виртуальной и цифровой реальностей не нов для человека и человечества, однако впервые происходит такое плотное (и требующее разделения) смешение этих двух типов реальности (похожее отчасти на неразличение сна и яви времен эпохи барокко). Виртуальный мир притягателен: человек получает новые возможности – возможности преодоления времени и пространства, доступности контента. Вместе с тем, виртуальный мир требует особой «цифровой» гигиены мышления и поведения.

Рассмотрим (через призму феномена цифровой эпохи) возможности самоидентификации, самопрезентации и самоконструирования подростковой возрастной группы, как наиболее уязвимой, с точки зрения упомянутой выше гигиены, социальной категории, и, вместе с тем, – категории, наиболее включенной в интернет-пространство во всем множестве его динамик. Хотим подчеркнуть, что интернет нельзя воспринимать как явление безусловно деструктивное, разрушающее подростков (как о нем говорят некоторые современные педагоги и психологи). Мы полагаем, что интернет-пространство настолько плотно включено в жизнь современного человека (и наоборот – современный человек настолько плотно включен в интернет-пространство), что можно говорить о социальных процессах и динамиках, традиционно связанных с реальностью, как о происходящих в пространстве интернет. Самоидентификация, самопрезентация и самоконструирование подростка происходят не только в социальной реальности «оффлайн-мира», но и в интернет-пространстве, в расширенном пространстве виртуального мира. Их изучение представляется особенно важным.

Актуальность выбранной темы подчеркивается также спецификой работы с подростками, ибо их «культуральные паттерны будут доминировать в следующем поколении» [4, с.159]. Однако, несмотря на то, что интернет на сегодняшний день исследуется в различных областях научного знания, – что, безусловно, способствует лучшему пониманию тех процессов, которые происходят как внутри сети, так и вне ее (именно влияние виртуальности на реальность обозначает пристальный интерес к интернету со стороны таких наук, как психология, культурология, философия, педагогика и социология), – говорить о возникновении целостного понимания того, что такое интернет, еще рано. Не ссылаясь на конкретные исследования, упомянем о распространенном сегодня научном дискурсе: «интернет – деструктивное явление», «интернет вызывает зависимость», «интернет разрушает психику подростков», «интернет уводит людей из мира реального общения».

«Теория — это когда всё известно, но ничего не работает. Практика – это когда всё работает, но никто не знает почему. Мы же объединяем теорию и практику: ничего не работает, и никто не знает почему». Эта цитата приписывается Эйнштейну, работавшему над созданием единой теории поля.

Психология – дисциплина на стыке теории и практики, в рамках которой многое, действительно, «работает, но никто не знает, почему» (то же самое, думается, можно сказать и о педагогике, и о социальной психологии, и о некоторых направлениях социологии). Необходимо преодолеть разрыв теоретической и прикладной науки и в области изучения интернета – не только ради «идеи полного равенства всех психологических школ и их представителей, невзирая на пол, национальность, расу, кастовую или государственную принадлежность» [3], но и ради интереса социальных групп, на которые направлена деятельность психологов и педагогов. Возможно, именно тогда реализуется «школа радости» А.Сухомлинского [16] или педагогика счастья Субетто [15], «…через изменение социальной перцепции могут быть осуществлены изменения в социальных действиях человека» [4, с.186].

«Эвдемоническая педагогика» [15] должна опираться, прежде всего, на педагога: его улыбку, смех, юмор, умение быть счастливым не где-нибудь, а здесь, в классе, в лекционном зале, лаборатории, с учениками и студентами. А дать это может сотворчество, сотворческий процесс передачи и приема знаний, смысла жизни, мировосприятия, мироощущения и мировоззрения, своего удивления перед чудом жизни и чудом земли, солнца, космоса, перед чудом тайн природы и чудом тайн человека». Ключевым моментом в «педагогике счастья» является становление «педагогики младенчества» раннего детства, включая преднатальный период, смещение доминанты педагогических усилий в этот период становления личности с закреплением этого сдвига в культуре общества и государства, в акцентах усилий всей науки о человеке и всей философии. Важным ориентиром здесь должна стать позиция великого педагога В.А. Сухомлинского: «Нравственный облик личности зависит, в конечном счете, от того, из каких источников он черпал свои радости в годы детства. Если радости были бездушными, потребительскими, если ребенок не знал, что такое горе, обиды, страдания, он вырастет эгоистом, будет глухим к людям. Очень важно, чтобы наши воспитанники узнали высшую радость — радость переживаний, вызванных заботой о человеке» [7, с. 100].

Сегодня каждое поколение проходит социальную адаптацию в условиях возрастания влияния интернета. Социальная адаптация ребенка, находящегося в подростковом возрасте, – это процесс приспособления к среде, достижения гармонии между ним как индивидом и природой или социальной средой. В условиях цифрового общества – интернета, гаджетов, планшетов, смартфонов, – мы говорим об адаптации не только к привычной «социальной среде», но и к социальной киберсреде, которая начинает занимать едва ли не центральное место в жизни ребенка и подростка. Киберпространство – особого типа пространство, возникающее в результате развития информационно-коммуникационных технологий. Этот новый тип пространства, характерный для сетевых обществ XXI в., обладает рядом особенностей, указывающих на его виртуальность, сетевой характер функционирования, многомерность, нелинейность, изменчивость, возможность быть публичным и частным пространством, а также – базой и средой конструирования сетевой идентичности. Киберсоциализация стремительно входит в жизнь современников, и у нее есть как положительные, так и отрицательные стороны.

Каковы современные дети, подростки? Как мы можем видеть – разные. Это и дети с девиантным поведением – в том числе, с игроманией или интернет-зависимостью, дети в депрессии. И – при этом – огромное количество детей, стремящихся к успешной учебе, карьере; увлеченные наукой, волонтерством и милосердием (отметим, что это. Не полярные, а пересекающиеся социальные группы). С одной стороны, для детей, находящихся в подростковом возрасте, уход в виртуальный мир опасен: меняющийся гормональный фон, неуверенность в себе, процесс сепарации (ослабляется фактический контроль родителей, могут наблюдаться проблемы с учебой); все это – на фоне растущей ответственности периода взросления. В итоге можно видеть пессимистические представления о будущем («феномен Греты Тунберг»), изменение музыкальных предпочтений («феномен Билли Айлиш»), изменение выбора кино («Джокер», «Черный лебедь»). Экономическая и психологическая прекарность, неустроенность подростков в реальном мире, также стимулирует стремление к самоутверждению в киберпространстве.

Стоит рассматривать интернет-пространство в новом, непопулярном ключе – как пространство счастья, говорить о способах измерения киберсчастья, о способах управления позитивным состоянием подрастающего поколения. Факт видимости, представленности в этом новом социально-коммуникативном пространстве, в какой-то степени, является одним из элементов успешной социализации современного ребенка, подростка, взрослого. Для многих людей интернет стал основным пространством для различного рода социальных взаимодействий, а для подавляющего большинства молодежи интернет сегодня – это место работы и учебы, знакомств и встреч, развлечений и отдыха.

Одной из главных составляющих успеха развития методологии психологии, социологии, философии, педагогики современного мира является их развитие и внедрение в практику новейших информационных технологий пространства интернета. Современное общество интернет-коммуникаций структурирует социокультурное, экономическое, информационное, образовательное пространства во всеобъемлющем пространстве интернета.

При создании актуальной методологии современная гуманитаристика и социальные науки должны использовать возможности интернет-пространства и современных технологий. Вместе с тем, для более эффективного взаимодействия педагогов, психологов и других помогающих практиков с миром детей и подростков в условиях современности, необходимо, как и раньше, исследовать моти-

вацию подростков, особенности их психики, особенности их взаимодействия, как языковые, так и общекультурные, принципы самовыражения, формы зависимостей, стратегии осуществления познавательной деятельности и формирования Я, паттерны поведения детей, подростков и взрослых.

Интернет как пространство киберсоциализации и самоактуализации подростков приводит к, как ни парадоксально, повышению их статуса по отношению к статусу их родителей и других значимых взрослых. Ускорение сменяемости инновационных технологий в течение жизни одного поколения в современном мире усложняет интернет-адаптацию (и социальную адаптацию в широком смысле) старшего поколения. По статистике, старшее поколение использует интернет реже, чем молодежь и дети. Ребенок с полутора лет держит в руках смартфон; соответственно, его адаптация к миру меняющихся технологий – мгновенна, что повышает у ребенка скорость мышления, быстроту реакции (как следствие наблюдения быстро сменяющихся клиповых изображений, мелькающих на экранах).

В этом – специфика межпоколенного взаимодействия современного мира. Разграничение, которое делает М. Мид [5] между тремя типами культур – постфигуративной, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, кофигуративной, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной, где взрослые учатся также у своих детей, – отражает время, в котором мы живем. Примитивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавы главным образом постфигуративны, и власть в таких обществах «основана на прошлом», ею наделены представители старшего поколения. В более развитых обществах наблюдаются определенные формы кофигуративного обучения детей и подростков у сверстников, товарищей по играм, у своих коллег по учебе и труду. Современность – период, новый для истории: молодежь с ее префигуративным «схватыванием» еще неизвестного старшему поколению, с ее устремленностью в развитое технологическое будущее наделяется новыми правами, и безусловная власть старшего поколения ослабевает. Появляются новые законы общения между родителями и детьми, что накладывает ответственность, прежде всего, на старшее, более мудрое и ответственное, поколение. Речь идет о наступлении новой эпохи, одной из черт которой станет трансформация вертикальной субординации старших и младших, свойственной предыдущим эпохам. Эту эпоху мы, вслед за П.М.Пискаревым, назовем метамодерном.

Метамодерн – эпоха «человека счастливого», homo beatus. «Homo beatus не зависит от внешних обстоятельств, исторических, социальных, культурных условий, он – продукт собственного творения, собственных выборов, собственного отношения к жизни. «Ускорение жизни» в модерне и постмодерне сменяется для человека метамодерна размеренностью и «замедленностью», которые парадоксальным образом помогают ему успевать больше, достигать большего. Человек метамодерна свободно пересекает и преодолевает границы, осознанно применяет социальные роли, свободно меняет профессии, выбирает срок своей жизни и ее смыслы. Он – «позитивно свободная» и мультиролевая личность, ученый, метаполит, самоактуализатор; он конструирует собственный перспективный нарратив и воплощает его в жизнь» [8]. Отметим, что упомянутое П.Пискаревым преодоление границ – явление сложное, поскольку включает в себя не только преодоление границ физических и географических, но и границ политических, социальных, культурных, психологических и социально-психологических, а также границ между виртуальным и реальным мирами (не только через создание «дополненной реальности» и «дополненной виртуальности», но и, например, через размывание границ виртуального и реального социальных пространств в соцсетях).

Что современный взрослый и современный помогающий практик могут сделать для детей и подростков? Думается, что, прежде всего, – самим стать счастливыми и реализованными. Также – сохранять и поддерживать институт счастливой семьи, где социализируется, растет и воспитывается ребенок и подросток, где формируются его потребности, мотивы, ценности, уважаются его границы, где ребенок интересен взрослому и взрослый интересен ребенку. Кроме того, современный взрослый должен признать в ребенке и подростке равного себе – в соответствии со спецификой наступившей эпохи.

Это не означает, тем не менее, что взрослый полностью теряет «руководящие полномочия», растворяясь в роли «равного» и «товарища по играм». И в эпоху метамодерна сохраняются роли родителя, взрослого и ребенка, примененные, однако, не с позиции авторитарного воспитания, а с позиции выстраивания личных границ и границ виртуального и реального пространств. В современном мире взрослому, как и ребенку, необходима кибергигиена, контроль за своим поведением и поведением ребенка в Интернете, контроль времени, проведенного с гаджетом, и качества этого времени до тех пор, пока ребенок не научится оценивать его содержание, брать лучшее от новых технологий и возможностей. Родителям нужно не просто запрещать нахождение в киберсреде, но направлять, учить, а также разделять интересы ребенка.

Итак, мы полагаем, что пространство интернета сегодня является полноценным институтом социализации – как детей и подростков, так и взрослых; речь идет о новой форме социализации – киберсоциализации. Современный ученый, как и практикующий педагог и психолог, по нашему мнению, должен концентрировать внимание не только на негативных чертах распространенности и растущей популярности гаджетов и «перемещения жизни в интернет-пространство», но и на позитивных сторонах этого явления. Так, интернет – пространство видимости ребенка и подростка, пространство общения, социализации, инкультурации, интеграции в сообщества по интересам, пространство саморе-

ализации и самоактуализации, пространство учебы и профессионального роста. Речь идет об актуальности изучения не столько негативных сторон, сколько особенностей и возможностей этого нового пространства в жизни современного человека, как ребенка, так и взрослого, а также об обучении управлению новой сферой многоаспектной жизни человека эпохи метамодерна – интернет-жизнью.

Литература.

1. Вернадский В.И. Ноосферология и образование: мат. Междунар. Науч.-практ. Конф. М.: Ноосфера, 2002. – 463 с.
2. Знаков В.В. Многомерный мир человека: типы реальности, понимания и социального знания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – №3. – С. 18-29
3. Козлов В.В. Интегративная психология. М.: Изд-во Института психотерапии, 2007. – 336 с.
4. Левин К. Динамическая психология. Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
5. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
6. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 407 с.
7. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. — М.: Смысл, 2000. – 358 с.
8. Пискарев П.М. Метамодерн: к постановке проблемы // Актуальные проблемы психологического знания. – №1 (50). – январь-март 2019. – С. 5-18
9. Пискарёв П.М. Homo beatus– человек метамодерна // Власть и общество: эл.научный журнал. – 2019 – №8(8). – [Электронный документ]. – Режим доступа: https://jhistory.ru/archive/8/174
10.Подорога В.А. Опыт и чувственное в культуре современности: Философско-антропологические аспекты / Отв. ред. В.А.Подорога. – М.: ИФ РАН, 2004. – [Электронный источник]. – Режим доступа: https://iphras.ru/elib/Opyt_chuv.html
11.Польстер И., Польстер, М. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики – М.: Класс, 1996. – 204 с.
12.Силина О. В. Формирование психологических границ у детей 2–7 лет // Современное дошкольное образование. – 2018. – №1. – С.19–29
13.Субетто А.И. Педагогика счастья: поиск XXI века – [Электронный документ]. – Режим доступа: http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161287.htm
14.Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1980. – 288 с.
15.Франкл В. Страдание от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2018. – 95 с.

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN SUICIDAL BEHAVIOR OF INTERNAL AFFAIRS: DIAGNOSTICS, CORRECTION, CONSULTING

Tursunova Ozoda Abdullaevna
(г.Ташкент, Узбекистан)

The performance of official tasks in extreme conditions in a significant number of specialists causes the development of states of mental maladjustment, unfavorable personality changes, which further negatively affect their state of health, official and family-household relationships, and increase the risk of suicide.

In essence, suicides are one of the most pressing problems of modern society. In the world community, it occupies a leading place among the causes of mortality of the working-age population and continues to grow. In this regard, the prevention (prophylaxis) of suicidal behavior is an urgent task in the field of practical psychology. Preventive prevention and timely measures can often prevent the development of suicidal tendencies, and, accordingly, save life. These provisions are confirmed in the activities of many social institutions (educational institutions, social assistance centers, psychological assistance centers, helpline) of crisis centers dealing with potential suicides. When providing psychological assistance in suicide, the most effective are diagnostics, correction, counseling.

Diagnosis of suicidal behavior. Despite the variety of methods for diagnosing suicidal behavior, accurate registration of suicidal intentions is not yet possible, since psychologists cannot grasp with attention all situations that can provoke suicide. In addition, the personality of a person, his mental state is, in many ways, a mystery, a mystery. And yet, the need to solve this socially significant problem by all available means makes us look, first of all, for diagnostic ways that allow, first of all, to identify the "risk group for suicidal behavior." Methods for diagnosing these features are observation, conversation, psychodiagnostic tests. The most accurate but also the most difficult method is observation.

The *observation method* is one of the most objective and reliable methods of psychology. It is a purposeful and systematic study of actions, deeds, behavior in general, attitudes towards the service and various phenomena of the surrounding reality in order to detect, register and analyze those facts that can char-

acterize the orientation, character, abilities and other personal qualities of an employee that require increased psychological - pedagogical attention. Observation of the employee's behavior should be aimed at identifying persons prone to isolation, solitude, shy, indecisive, timid, whining or, conversely, conflicting, entering into wrangling, refusing to follow orders, violating the routine, unleashed in behavior.

Another equally effective method of diagnosing suicidal behavior is *individual conversation.* However, it requires special training from the psychologist, increased psychological and pedagogical attention. Individual conversation allows you to receive information about the individual psychological qualities of employees based on direct verbal contact with him. It is a more "psychological" form of survey.

Depending on the purpose of using this method, the conversation can be introductory, diagnostic, experimental, preventive, etc. With the skillful conduct of the conversation, it is possible to evaluate not only the formal (biographical) data of the employee, but also his needs, motives, interests, character traits, cognitive processes, to reveal the deeply personal experiences of the employee, which in one way or another make it difficult to pass the service, his opinion on the state of affairs in a team, colleagues, commanders, etc.

There are general guidelines for dealing with a potential suicide[1]. Suicidal speech should not be neglected (it is better to play it safe than underestimate the risk of suicide). It is advisable to construct a conversation with a potential suicide according to the following rough plan:

1. Express your interest in the personality and fate of the employee, and, if appropriate, love for him;
2. Ask questions in a direct, sincere and calm manner; use active listening techniques;
3. Find out how clear the employee's image of a future suicidal action is:

- whether he has a suicidal plan;
- whether the time and place of execution is planned;
- whether there were suicidal thoughts and attempts in the past;
- how he himself assesses the likelihood of his suicide.

Remember that the more detailed a plan is, the more likely it will be implemented.

4. Try to find out the reasons and conditions for the formation of suicidal intentions. Don't force the employee to talk about them if the story is too painful for them.
5. Encourage him to express his feelings about the problem area of his relationship.
6. Ask if he had to tell anyone what he is saying now. This question will help nudge the employee into thinking that perhaps their main problem is social (self) isolation.
7. Be prepared for the fact that you will be involved (possibly for a long time) in psychotherapy work with your co-worker.

In a conversation, it is necessary to carefully comprehend its results and think over the directions of further work. They can be as follows:

- take the employee's statements very seriously;
- think over a plan to provide the employee with real psychological and pedagogical support;
- recommend creating for the employee for a period of time more relaxed conditions of service, excluding night shifts with weapons;
- do not leave the employee without attention and control;
- consider the possibility of hospitalization[2].

Psychological testing is another most objective method for diagnosing suicidal behavior. Today, there are many methods for the study of suicidal behavior. In particular, it is possible to single out the questionnaire "OCP" (questionnaire of suicidal risk) (I.Yu.Belyakov, A.G. Shmeleva)[3] and a multilevel personality questionnaire "Adaptability" (MLO-AM) (A.G. Maklakov, S.A. Chermyanin)[4].

The "OCP" questionnaire is designed to measure suicidal risk, to timely identify the level of formation of suicidal intentions in order to prevent serious attempts at suicide [5]. The multilevel personality questionnaire "Adaptability" (MLO-AM) is designed to assess the adaptive capabilities of a person, taking into account socio-psychological and some psychophysiological characteristics, reflecting the generalized features of neuropsychic and social development.

---

[1] *Elizarov A.N.* The basics of individual and family psychological counseling: a textbook. - M .: "Os-89", 2003. - p. 229.:

[2] *Nevara A.A.*Methodology of work of commanders (chiefs) for the prevention of suicidal incidents among personnel. "Legal Psychology", 2008, N 1

[3] *Shmelev A.G., Belyakova I.Yu.* Suicidal risk questionnaire // Workshop on psychodiagnostics. Applied Psychodiagnostics / Ed. S.R. Pantileev. - Moscow State University M, 1992. - p. 3–8.

[4] Multilevel personality questionnaire "Adaptability" (MLO-AM) by A.G. Maklakov and S.V. Chermyanina / Practical psychodiagnostics. Techniques and tests. Tutorial. Ed. and comp. Raigorodsky D.Ya. - Samara, 2001.S. 549-558. Multilevel personal questionnaire “Adaptability” (MLO-AM) by A.G. Maklakov and S.V. Chermyanina / Workshop on psychology of management and professional activity. Ed. G.S. Nikiforova, M. A. Dmitrieva, V. M. Snetkov - SPb., 2001.p. 127-129, 138-141.

[5] The suicide risk questionnaire underwent psychometric adaptation as part of I. Yu. Belyakova's thesis, carried out under the guidance of A.G. Shmelev. Uzbekistan carried out a corresponding modification of the OCP questionnaire.

Timely diagnosis of suicide helps prevent its consequences. Any attempt at suicide is preceded by specific behavioral disorders. Psychological diagnostics of the risk of suicidal behavior, which manifests itself in the following, helps to determine such signs for specialists:

- bad mood, alienation from society, loss of interest in work or other previously interesting activities;
- low level of personal hygiene and external untidiness;
- chronic sleep disturbance, insomnia;
- the appearance of fears and aggressive behavior;
- the desire to give things away, pay off debts, ask for forgiveness from loved ones;
- search for ways to commit suicide.

It is important not to miss the moment and diagnose suicidal tendencies in an employee in time, which will prevent suicide in the future. If you suspect a desire to commit suicide, you should immediately consult a doctor. A specialist in the field of psychology and psychiatry, using various methods of psychodiagnostics, including tests, psychoanalysis and heart-to-heart conversations, will be able to recognize disorders in an employee in time and return him to life.

Correction of suicidal behavior. In the Psychological Centers, with employees of the internal affairs bodies from the "risk group", individual correctional and developmental classes on various topics are conducted: "Prevention of stress and methods of overcoming it", "Removal of psychological stress", "Using the internal resources of the individual in overcoming crisis life events", " Communicative competence ",“ Prevention of aggressive behavior ”, as a result, employees learn to independently manage their behavior, regulate emotional states, overcome life problems and stresses, and get rid of excessive physical and mental stress.

Correctional and developmental programs, trainings and training sessions, interactive sessions should be aimed at: forming a positive image of the Self; acceptance of the uniqueness and originality of one's own personality, the personality of other people; disclosure of positive personal reserves; increased stress resistance; development of communication skills, interaction skills, business communication; teaching methods and ways of self-regulation; working out techniques for making the right decision in situations of life choice, rules of behavior in conflict situations; developing feelings of empathy, effective ways to cope with difficult situations, fears, anxiety, etc.

Counseling for suicidal behavior. People with suicidal intentions do not avoid help, but, on the contrary, often seek it, in particular, to counseling. Postventia is an effort to prevent the recurrence of an act of auto-aggression, as well as to prevent the development of post-traumatic stress disorder in survivors and their environment. The objectives of the postvention are to facilitate the process of adjusting to reality in those experiencing difficulties, to reduce the infectiousness of suicidal behavior, and to assess and identify risk factors for repeated suicide.

There are certain rules for counseling persons intending to commit suicide:

1. The counselor should draw the attention of the suicidal employee to the positive aspects in his life. For example: "You mentioned that you were interested in many things before. Tell us about your passions" or "There is always something to live for. What do you think about this?" These questions help the employee find the resources to cope with a difficult phase of life.

2. Having learned about the intention of an employee to commit suicide, you should not panic, try to distract him with some activity and resort to moralizing ("This will not change anything", "Did you know that all religions consider suicide to be the greatest sin?"). Such tactics will only convince the employee that no one understands him, and neither does the consultant.

3. The psychologist should involve people who are significant to him (relatives, friends) to work with the employee between counseling meetings.

4. The employee must be able to call a counselor (psychologist) at any time so that he can control his emotional state.

5. If the probability of suicide is high, precautions should be taken - inform the employee's relatives, discuss the issue of hospitalization. It is not always easy for the consultant to do this. The employee often begins to deny his intentions and claims that there is nothing to worry about. In cases of apparent suicide risk, the counselor should request immediate hospitalization, although most staff strongly oppose psychiatric placement. Each person has the final choice, but the duty of the consultant in the event of a suicide threat is to do the maximum possible to influence the employee's choice in favor of life.

6. The counselor should not allow the employee to manipulate him through the threat of suicide.

7. The counselor must remember that he is not God and, despite the best intentions, is not always able to prevent suicide. The employee himself bears the greatest responsibility for his own actions. The consultant cannot be fully and solely responsible for the employee. He is only professionally responsible for suppressing the realization of suicidal intentions.

8. The consultant is obliged to document his actions in detail, in writing, so that in the event of an accident he can prove to himself and others that he acted professionally and took all measures to avoid a disaster.

The counselor should know the specifics of counseling individuals who have tried to commit suicide. Counseling is aimed at overcoming the urge to commit suicide, which still remains after the failed attempt. Hamilton and Moss distinguish three stages of counseling: acute phase, convalescent phase, and post con-

valescence. The work of the consultant in the first two phases is especially significant. During the first contact after a failed suicide, the uniqueness of the situation and the well-being of the "suicide-loser" come to the fore. The person understands that he has not died, but the circumstances that led to the attempt to leave this life remained with him. The moment of "awakening" is the beginning of a new stage in the life of this person. The time of the first contact should not be limited, the employee should be allowed to speak out. A consultant is required to be genuinely sincere, focused and give all his spiritual strength. After a suicide attempt, the employee is maximally naked and very vulnerable, he clearly feels the inner state of the consultant. In the first phase, one should not begin a discussion of the main conflict, and only gradually one can move on to the causes and psychosomatic meaning of suicide. Counseling itself should aim to reduce anxiety and hopelessness. The recovery phase begins when the employee can return to their former environment. During the second phase (and after full recovery), a repetition of suicidal urges is possible. It is the environment directly related to the traumatic factor that has a provoking influence. Therefore, at the second stage, the work of the counselor with the suicidal family is very important. Helping a family often resolves problematic circumstances. In general, attempted suicide is a significant reason for changes in family life. Only a change in living conditions is truly healing. An employee's attempt to commit suicide, and even more so a suicide, is a very serious mental trauma for the consultant[1].

Based on all of the above, the following conclusions can be drawn:

Diagnostically significant indicators associated with an increased likelihood of suicidal behavior are anxiety, frustration, aggression and rigidity. Psychologists of various specializations develop a variety of packages and batteries of diagnostic methods that allow early detection of the development of a crisis and provide the necessary psychotherapeutic or counseling assistance individually or in a group. Diagnostically significant indicators associated with an increased likelihood of suicidal behavior are anxiety, frustration, aggression and stiffness;

At a high risk of suicidal behavior, psychological counseling and psychotherapy are indicated, the most important result of which for the employee is the understanding and feeling that he is heard and not alone;

In our culture, it is not customary to regard suicide as a heroic act or as an atoning sacrifice. It is customary to look at suicide as an act dictated by despair, despair or illness. And on suicides - as people in dire need of help from specialists of various profiles, and, above all, psychologists;

In order for a psychologist to work as rarely as possible with failed suicides, it is necessary to carry out preventive work with "groups at risk of developing suicidal behavior" according to special programs rehabilitation and readaptation, aimed primarily at the development of communication, mutual understanding, new social contacts, skills, overcoming stressful conditions;

With the increase in the number of psychologists and the development of technologies for working with employees, the problems of the risk of suicidal behavior become more solvable.

Literature.

1. Elizarov A.N. The basics of individual and family psychological counseling: a textbook. - M.: "Os-89", 2003. - p. 229.
2. Nevara A.A.Methodology of work of commanders (chiefs) for the prevention of suicidal incidents among personnel. "Legal Psychology", 2008, N1.
3. Shmelev A.G., Belyakova I.Yu. Suicidal risk questionnaire // Workshop on psychodiagnostics. Applied Psychodiagnostics / Ed. S.R. Pantileev. - Moscow State University M, 1992. - p. 3–8.
4. Multilevel personality questionnaire "Adaptability" (MLO-AM) by A.G. Maklakov and S.V. Chermyanina / Practical psychodiagnostics. Techniques and tests. Tutorial. Ed. and comp. Raigorodsky D.Ya. - Samara, 2001.S. 549-558. Multilevel personal questionnaire “Adaptability” (MLO-AM) by A.G. Maklakov and S.V. Chermyanina / Workshop on psychology of management and professional activity. Ed. G.S. Nikiforova, M. A. Dmitrieva, V. M. Snetkov - SPb., 2001.p. 127-129, 138-141.
5. Minullina A.F., Solobutina M.M. Fundamentals of psychological counseling: Methodological manual. - Kazan: TGGPU, 2007.- 329p.: ill. p 67-70
6. E. Yu. Agzamova, S. Yu. Akhrorov, S. B. Rakhimmirzaev, Y. A. Farfiev. Prevention of suicidal behavior of internal affairs and military employees of the active military service. Study guide. - T.: Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Uzbekistan, 2012. – p. 106
7. Kasperovich Yu.G. Psychological support of suicide prevention among employees of internal affairs bodies: Dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.03: Moscow, 2004 193 p. RSL OD, 61: 05-19 / 151.
8. Smirnova M.V. Psychological diagnosis of suicidal risk in employees of internal affairs bodies: Dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.06 - legal psychology. Moscow, 2011

[1] *Minullina A.F., Solobutina M.M*. Fundamentals of psychological counseling: Methodological manual. - Kazan: TGGPU, 2007.- 329p.: ill. p 67-70

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ ЖЕНЩИН В УЗБЕКИСТАНЕ

Улугова Ш.М., Нематова Р.Р.
(г. Бухара, Узбекистан)

В Республике Узбекистан на настоящий момент активно и настойчиво формируется эффективный женский кадровый менеджмент. С развитием рыночной экономики женщины в нашей стране не только ориентируются на занятость в профессиональной сфере, получение высшего образования, что в значительной мере обусловлено необходимостью улучшения материального благополучия семьи, но и стремятся к управленческой деятельности. И эта активность вполне определенно обуславливается потребностями в самоутверждении, самоуважении, общественном признании, экономической независимости, успехе, власти.

Женщины Узбекистана, по праву составляющие его национальную гордость, стали на сегодняшний день достоянием страны, сумели преодолеть стереотипные представления о женщине, деятельность которой ограничена рамками семьи.

Осознание женщинами своих потенциальных возможностей, переосмысление своих ценностных ориентаций в условиях рыночных отношений, формирование статуса женщины как творческой личности, способной наравне с мужчинами ставить серьезные задачи и успешно решать их – стало не только их большим достижением, но и предметом исследования ученых. Важнейший аспект изучения их достижений – экономическая и социальная самостоятельность, управленческая деятельность, а также осознание каждой женщины своей значимости, роли в обществе.

Исследования показали, что именно стратегия повышения уровня профессионализма женщины, как следствие, приводит ее к управленческой деятельности, поэтому получение стабильной высокооплачиваемой работы и социального престижа для узбекской женщины, как правило, не всегда является доминирующим мотивом. Анкетирование показало, что все женщины-управленцы склонны повышать уровень своего образования, как основу для дальнейшего продвижения. Конечно же, если женщина ориентирована на управленческую карьеру, то ее стратегии практически не зависят от этнической принадлежности, что опосредовано индивидуальными особенностями социализации и конкретной ситуацией, тем не менее этнические особенности, специфика менталитета позволяют ей адаптироваться к окружающей среде, соответствовать ее требованиям.

Среднестатистическая женщина-руководитель в Узбекистане, обладающая эмоциональным интеллектом, прежде всего, гибкая, что позволяет ей чувствовать не только себя, но и своих подчиненных. Умение распознавать свои эмоции, контролировать их, приводят ее к профессиональным победам, побуждают искать новые цели реализации производственных задач.

Таким образом, специфика успешной управленческой карьеры женщины в Узбекистане зависит, прежде всего, от ее адаптационной способности, под которой мы понимаем ее эмоциональный интеллект, а также от ее целеустремленности и стратегий достижения. Адаптация женщин к управленческой деятельности рассматривается нами как наиболее значимый фактор успешной карьеры. В целом же, карьерное поведение и стратегия его реализации зависит в большей степени от индивидуальных характеристик личности, чем от социальных условий. Основная суть адаптации – это приём условий, социальных условий, которые находятся вокруг самого человечества и это очевидно в успеваемости. Если данное описание анализируется в масштабе изменяющегося общества, то имеется в виду, что женщины сами могут ознакомиться с деятельностью, которую должны выполнять и изменять свой характер, который бы соответствовал требованиям новой среды. В организациях на адаптации кадров смотрят на специалиста, как на вновь только что поступившего на работу или изменившего условие труда, который должен привыкнуть к этому. Особенно, насколько быстро привыкает кадр к новому трудовому обществу, является основным фактором, настолько его результативная трудовая деятельность начинается рано. В нашей республике, где процесс перехода на отношение рынка осуществляется поэтапно, субъекты экономии ставят очень строгие условия для адаптации хозяина (женщины-предпринимателя) нового труда. Основная суть адаптации – это приём условий, социальных условий, которые находятся вокруг самого человечества и это очевидно в успеваемости.Если данное описание анализируется в масштабе изменяющегося общества, то имеется в виду, что женщины сами могут ознакомиться с деятельностью, которую должны выполнять и изменять свой характер, который бы соответствовал требованиям новой среды. В организациях на адаптации кадров смотрят на специалиста, как на вновь только что поступившего на работу или изменившего условие труда, который должен привыкнуть к этому. Особенно, насколько быстро привыкает кадр к новому трудовому обществу, является основным фактором, настолько его результативная трудовая деятельность начинается рано. В нашей республике, где процесс перехода на отношение рынка осуществляется поэтапно, субъекты экономии ставят очень строгие условия для адаптации хозяина

(женщины-предпринимателя) нового труда. По нашему мнению, считанные и ему подобные проблемы являются основными трудностями при прохождении процесса адаптации.

Сложность протекания указанных процессов в обществе опосредована и рядом социальных факторов. По данным официальной статистики, женщин-руководителей в Узбекистане значительно меньше в сферах строительства, транспорта, сельского хозяйства, оптовой торговли и финансов, больше в непроизводственных отраслях – образовательная сфера, бытовое обслуживание, легкая промышленность, общественной питание, розничная торговля, здравоохранение, культура и социальное обеспечение.

Изучение влияния половых стереотипов на формирование управленческой карьеры женщин в Узбекистане позволило сделать еще один важный вывод – женская карьера является сложным многоуровневым феноменом, имеющим динамичный и преемственный характер: гендерная культура и традиции влияют на ценностные ориентации современных женщин, однако под воздействием институциональных сдвигов у части женщин меняются интересы, возрастает ценность профессиональной деятельности; практики адаптации и применяемые стратегии карьеры приобретают упорядоченный и воспроизводящийся характер.

На наш взгляд, не следует преувеличивать специфику женского и мужского лидерства. Лидерские качества мужчин и женщин имеют общую природу и не зависят напрямую от половых различий. Это дало основание утверждать в исследованиях о том, что успешный менеджмент не имеет пола. Хороший менеджер в целом располагает двойным репертуаром управленческих технологий: и мужских и женских. Одновременно деловые стратегии мужчин и женщин-руководителей имеют и определенную специфику. Женщины, по сравнению с мужчинами-управленцами при достижении результата, ориентированы и имеют социоэмоциональный характер; женщины чаще рассматривают управленческую карьеру как возможность самореализации. Женщины-управленцы больше способны к декодированию социальной информации, вынесению верных социальных суждений, проявляют в повседневной деятельности принятие роли, обнаруживают социальный инсайт, межличностную осведомленность, проявляют социальные навыки, социальную зрелость, то есть более расслаблены в социальном плане.

Рост активности женщин в профессиональной сфере в Узбекистане приводит их не только к управленческой деятельности, но и к качественным сдвигам в их сознании, создает основу их экономической независимости и, как следствие, экономической независимости государства в целом. Реализация в управленческой карьере способствует также повышению у женщин уверенности в своих силах. Происходит рост численности женщин, для которых важны самостоятельность, самоутверждение, саморазвитие, самоуважение и интересная работа. Значительная часть узбекских женщин, занимающих руководящие должности, ориентирует также своих дочерей на карьеру и экономическую независимость от мужа, что свидетельствует о повышении статуса женщин в социуме, росте их карьерных устремлений.

Проведенные нами исследования показали, что успешное продвижение по служебной лестнице женщины в Узбекистане происходит не только, исходя из ценностных ориентаций, индивидуальных особенностей. Все женщины-руководители, помимо мотива достижения успеха, обладают еще и ярко выраженным эмоциональным интеллектом. Именно эмоциональный интеллект служит важным критерием успешности их самореализации.

Литература.

1. Ишмухамедов А.Э., Эшов М.П., Суннатов М.Н. Бозор иқтисодиёти ва бизнес асослари. - Т., 2006.
2. Каримова В.М., Ф.А. Акрамова Иқтисодий психология. - Т., 2005.
3. Махмудов И.И. Бошқарув психологияси. - Т., 2006.
4. Савицкая Г.В. Анализ эффективности и рисков предпринимательское деятельности: методологическое аспекти. - М., 2008.
5. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. - М., 2005.
6. Щербатых Ю.В. Психология предпринимательства и бизнеса. - СПб., 2008.

ЗАДАЧИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЛОЧЕННОСТИ ФУТБОЛЬНЫХ КОМАНД: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Умарова Н.Ш.
(г.Чирчик, Узбекистан)

После обретения независимости Республики Узбекистан, во многих сферах жизни начались реформы, в том числе и спорте, стало уделяться больше внимание спорту и его развитию. В образовательных учреждениях физическая культура и спорт стали одними из важных направлениями обра-

зования.

В годы независимости в нашей стране сменилось несколько поколений футболистов и тренеров. Сборные команды начали участвовать в различных международных соревнованиях и завоёвывать награды различных достоинств. Чемпионаты в нашей республике проводятся на регулярной основе. Организовываются в большом количестве соревнования по мини футболу между детьми и подростками. А также уделяется отдельное внимание развитию женского футбола. В последние годы проводится ряд мероприятий, направленных на укрепление здоровья населения, формирование духовно и физически развитого поколения, широкое привлечение соотечественников, особенно молодежи, к футболу – игре миллионов, виду спорта, занимающему особое место в нашей стране.

Особенное серьёзное внимание уделяется формированию у спортсменов качеств и навыков на научной основе, так как на современных спортивных соревнованиях постоянно растет конкуренция и требования становятся все выше и выше.

Развитие детского и юношеского футбола непосредственно влияет на рост профессионализма у узбекских футболистов. Как следствие проводимых реформ направленных на развитие футбола и детского футбола взрослеет новое поколение талантливых футболистов, важным фактором для этого служат специализированные школы-интернаты, колледжи олимпийского резерва, школы и академии футбола, которые соответствуют всем мировым требованиям, что является важным фактором для развития данной сферы. Расширение границ и развитие футбола между детьми, подростками и молодёжи даст возможность повысить рейтинг узбекского футбола на Мировой арене.

Вместе с тем актуальными задачами на сегодняшний день остаются вопросы дальнейшего развития системы выявления и отбора (селекции) высокоодаренных молодых футболистов, футбольной инфраструктуры, поднятия на новый уровень деятельности спортивных футбольных школ, улучшения системы подготовки и материального стимулирования специалистов сферы, повышения уровня проводимых соревнований [1].

Тема сплоченности исследовалась такими зарубежными учеными как А.В. Керрон, В.Н. Видмейер, М.А. Эйс, К.М. Карр, Л.Ж. Мартинс и другими психологами.

Исследование сплоченности в спортивной психологии имеет особое значение. Л. Фестингер (1950), С. Шактер и К. Бек определили сплоченность как «общее поле сил, воздействующих на членов, чтобы те оставались в группе». По мнению ученых, на членов группы воздействуют две явные силы, вынуждающие их оставаться в группе. Первая сила – привлекательность или притягательность группы. Вторая сила – средства контроля – например, выступление за сильный клуб повышает степень признания спортсмена.

А.И. Донцов, В.С. Агеев изучали проблему сплоченности, психологические факторы, влияющие на сплоченность, разработали структуру сплоченности.

Одной из важнейших и развивающихся направлений социальной психологии это «Спортивная психология**»** специалисты которой, разделили на этапы формирование спортивных коллективов [2; с. 312].

Как приводится в научных источниках, непрерывность этапов такой сформированности выглядит примерно так: *номинальная* (первичная), *ассоциативная, кооперативная, корпоративная и коллективная.*

Специалисты разработали систематическую психологическую основу свойственную каждому этапу формирования «**стабильности**» в группе, которая имеет свою динамику развития на каждом этапе и является важным социально-психологическим критерием.

Во всем мире в рамках категории сплоченности изучаются командные ценности, распределение ролей в команде, способы измерения сплоченности, внутренние и внешние факторы, влияющие на сплоченность.

В толковом словаре Русского языка «**сплоченность»** толкуется как – устойчивое объединение, единство, слитность, дружность, организованность, связанность, чувство локтя характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения оценок и установок, позиций группы по отношению к объектам, людям, идеям и событиям.

С точки зрения И.В. Жуйкова [3; с. 1556], понятие «сплоченность» используется для обозначения таких социально-психологических характеристик малой группы, как степень психологической общности, единства членов группы, теснота и устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия, степень эмоциональной привлекательности группы для ее членов. Сплоченность в спортивных коллективах – проявляется в межличностных отношениях, связях и влияния друг на друга. В спорте сплоченность членов команды имеет большое значение, так как считается основой победы и выигрыша. Поэтому после сформирования спортивной команды, обеспечение объединенности и сплочённости является одной из *актуальной* социально-психологической **проблемой.**

По мнению специалистов, в спортивных сообществах для формирования сплоченности между членами группы, главную и важную роль играет тренер команды. Многие тренеры, и спортивные психологи сходятся на том, что группа индивидуально сильнейших спортсменов не обязательно образует лучшую команду.

З.Э. Газиева считал, что тренерам приходится прилагать много усилий что бы управлять вклад

спортсменов в успешную командную деятельность, а также формировать обратную связь между членами команды во время игр и тренировок. [4; с. 52]

Как показывают социально-психологические исследования, тренер должен уметь правильно подобрать состав команды, исходя из их способностей ставить на позиции, непрерывно быть в сотрудничестве не только профессионально, но, и в личных отношениях, а также считаться с мнением команды в спортивной деятельности.

Личность – как результат своей деятельности, опирается на опыт полученный непрерывными тренировками, осознано выбранный профессиональный спорт, или человек, который выбрал спортивную карьеры, готовится и претендует на звание профессионального спортсмена. По мнению социальных психологов, важно не забывать о значимости, роли социальных отношений в активности и действии личности для достижения **профессионализма.**

Если личность занимается каким-либо спортом регулярно, в обществе его невозможно представить в разрыве с другими социальными отношениями. Наряду со спортивной деятельностью спортсмен, может обучаться какому-либо ремеслу или профессии, может решать возникающие межличностные или семейные проблемы. Как утверждают специалисты, в таких случаях заниматься активной спортивной деятельности необходимо в гармонии с другими отраслями жизни спортсмена. Для обеспечения данной гармонии, очень важна роль спортивного тренера.

Во многих случаях, не дает положительных результатов старания тренеров по налаживанию отношений между членами команды, когда те, не могут построить межличностные отношения. В конце концов, спортсмен может покинуть команду. Но именно этот игрок при переходе в другу команду может сформировать дружелюбные отношения с новым коллективом. В первом случае игрок не смог установить положительные по психологической шкале отношения с другими членами команды, не смог успешно «социализироваться» в данном сообществе. Основными причинами можно назвать отрицательную психологическую среду или произошедшие горизонтальные/вертикальные конфликты с личностью, имеющей социометрический статус.

Во втором случае в коллективе налажена положительная психологическая атмосфера. Как известно, люди, находящиеся в одной группе постоянно находятся в общении, исходя из смысла и направления отношений формируется своеобразная социально-психологическая среда. Эта среда определяет развитие группы, динамику и степень различных процессов, происходящих в команде. Как отмечается в психологических исследованиях, если в обществе хорошая психологическая атмосфера, то в данном обществе каждая личность имеет возможность полностью проявить свои индивидуальные особенности.

С точки зрения В.М. Каримовой [5; с. 172], один из факторов формирование сплоченности в группе, это – сама группа. Во-первых, в определенном смысле группа имеет воздействие на своих членов. Это явление в психологии называется конформизмом. Суть этого явления заключается, в принятии спортсменом норм, мнений, соблюдение и не соблюдение стандартов поведения в команде. Принятия мнения группы как можно быстрее, подаваться действию команды эти факторы снижают риск возникновения разногласий в обществе. Именно поэтому, спортсмены всегда стараются действовать подобным образом. По мнению социальных психологов, принятие мнения и активности группы происходит в различных формах. Так, внешний конформизм – спортсмен внешне соглашается с мнением команды, и внутренне он против этой воли. Внутренний конформизм – спортсмен полностью принимает и внешне и внутреннее мнение команды. Именно таких случаях не происходят конфликты и разногласия между спортсменами в команде.

Во-вторых, есть еще одно социально-психологическое понятие как «негативизм». В данном случае спортсмен против всякого коллективного мнения, стараясь при этом показать свою независимую позицию и социометрический статус.

Таким образом, группа является словно живым организмом. Н.Х. Холйигитова считают [6; с. 46], все процессы, происходящие в группе, отражаются и в принятии членами каждой группы социальных норм, и в распределении ролей и выполнении этих ролей, и в том, каким будет режим санкций.

По мнению, В.Г. Крысько [7; с. 352], общение между людьми становится более открытым и конструктивным, начинает проявляться групповая солидарность и сплоченность, формируется подструктура добросовестных исполнителей, которые твердо осознают свои обязанности и необходимость совместной деятельности. Сплоченность как черта психологии группы, выражающая степень единомыслия и едино действия ее членов, является обобщенным показателем их духовной общности и единства. Для членов малой группы сама по себе сплоченность – привлекательная цель и ценность, групповое состояние, к которому надо стремиться. Различие между спортивными командами и другими социальными группами заключается в том, что количество членов группы в спорте ограниченно, и в группе действует система терминальных и инструментальных ценностей. Согласно закономерностям социальной психологии, отдельная система ценностей членов команды взаимно гармонизирует под влиянием межличностных отношений и формирует в группе своеобразную систему ценностей. Эта система ценностей группы играет важную роль при выполнении миссии команды или спортсмена. Согласно нашему мнению, личная ориентация твердого и точного выполнения стратегически запланированной функциональной задачи, каждого члена команды, определяется исходя из компетенции

действующего субъекта, в данной области. Как было отмечено выше, формирование и укрепление группового единства в спортивных командах – одно из важных социально психологических событий. По этой причине, проблема сплоченности группы, это еще один соответствующий процесс спортивных команд.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В общем, в экспериментальных исследованиях специалистами отдельно отмечено, что эти факторы считаются положительным основой формирования общего единства в группе.
2. Как отмечалось выше, формирование и укрепление групповой солидарности в спортивных командах является одним из важнейших социально-психологических явлений.
3. Поэтому в спортивных командах есть еще одна проблема в этом процессе – это организация группы. Хорошее знакомство друг с другом, знание кругозора, жизненных принципов, ценностей друг друга является первым фактором формирования такой сплоченности. Второй важный фактор, это идейное единство (знание целей, направлений и содержания деятельности, объединяющих команду).
4. Эти факторы, которые специально упоминаются экспертами в экспериментальных исследованиях, являются хорошей основой для формирования общего единства в группе.
5. Вышеуказанные факторы оказывают положительное влияние не только на командные достижения, но и на индивидуальную мотивацию каждого спортсмена в команде. Наблюдения показывают, что если команда имеет сплоченность и дружеские отношения, она победила другие команды, которые являлись технически и тактически сильными.
6. Одним словом, командный дух и дружеские отношения не формируются внезапно. Наоборот, они постепенно формируются и развиваются в процессе обучения и тренировок. В этом отношении важны отношения между членами команды, взаимопонимание между ними и советы, которые дает тренерский штаб. По нашему мнению, если у членов спортивной команды смогут вызвать интерес к любым соревнованиям, удовлетворение результатами соревнований то каждый член команды может быть более продуктивным от тура к туру.

Литература.

1. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-5887 «О мерах по поднятию на совершенно новый этап развития футбола в Узбекистане» от 4 декабря 2019 года // https://lex.uz/pdfs/4631213
2. Гаппаров, З.Г. Спортивная психология [Текст]: Учебник для студ. ин-та физкультуры / З.Г. Гаппаров; МВ и ССО РУз. – Т.: ООО «Мехридарё», 2009. – 312 с.
3. Социальная психология [Текст]: учебное пособие / сост. И.В. Жуйкова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 156 с.
4. Газиева З.Э. Социально-психологические особенности формирования и развития групповой сплоченности в спорте (на примере футбольных команд): автореферат дис.… доктора философии (PhD) по психол. наук: 19.00.05. – Т.: НУУз, 2019. – 52 с.
5. Каримова В.М. Социальная психология [Текст]: Учебник для вузов. –Т.: «Fan va texnologiya», 2012. – 172 с.
6. Холйигитова Н.Х. Влияние групповой сплочённости на устойчивость профессиональных мотивов у учащихся: автореферат дис.… доктора философии (PhD) по психол. наук: 19.00.05. – Т.: НУУз, 2019. – 46 с.
7. Крысько В.Г. Социальная психология [Текст]: курс лекций / В.Г. Крысько. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.

FAMILY ENVIRONMENT AS A FACTOR OF MENTAL HEALTH

Umarov Bahriddin Mingbayevich, Isakova Muazzam Tulkinovna (Uzbekistan)

Introduction

According to Chapter 14, articles 63, 66 and Part 2 of Article 65 of the Constitution of the Republic of Uzbekistan and Part 1 of Article 4 of the Family Code, the family, motherhood, fatherhood and childhood are under state protection. In the Uzbekistan Republic Encyclopedia, family members are considered as a small group of kinship related to common life, mutual moral responsibility and mutual assistance.

The family is a living environment, a complex set of relationships, a space in which a person is formed. A group of persons who jointly decide on the cultural and social affairs of the family on the basis of mutual care, equality and freedom of the family, marriage, kinship and kinship [V.A. Hamidova, 2015]. In order to learn the mental health of family members we conducted research in Ferghana region. The study was con-

ducted from December 2019 to March 2020 in 192 couples living in different regions of Fergana region, ie 384 respondents. Men and women (married, married from 1 to 40 years and older) were interviewed separately on the basis of interviews on the distribution of roles in the family. Interviews were conducted with respondents who expressed a desire to be able to fully express their thoughts and experiences. Interviews were conducted in the respondents' homes, with the couple's information kept secret from each other.

Literature

The family is multifunctional. Among the many functions of the family, the most important is creativity aimed at creating conditions for the development of the personality of its members (Yu.E. Aleshina, T.V. Andreeva, V.M. Medkov, B.M. Levin, M.V. Petrovich and others). Therefore, the family should be considered as a small social group or community unit that gives rise to biological, social, material, spiritual, ideological, psychological, and pedagogical relationships [I.V. Tikachenko,2010]. The family is the most important factor in a healthy lifestyle and is an invaluable resource in shaping health and a healthy lifestyle [T.V. Perepelkina,2013]. It is the first family to form the basis of human behavior and human behavior as a result of cultivating basic social values: "... the meaning of life is focused on physical abilities and health, love, beauty, material well-being, self-expression in communication with people [B.S.Pavlov,2008]. In achieving this noble goal, educational institutions will become the closest helpers of the family. This fact is reflected in the Constitution of the Republic of Uzbekistan "On Education" and the National Program of Personnel Training. It is emphasized that parents should be accepted as the first caregiver. Only they can lay the foundations for a child's physical, moral, and intellectual development, and educational institutions operate to maintain and strengthen physical and mental health, develop individual skills, abilities, and correct deficiencies needed to support the family.

Mental health of the family is a comprehensive generalized indicator of the socio-psychological activity of family members in family relationships, social environment and professional activities.

It is a state of mental well-being of the family, which ensures the regulation of behavior and activities of all family members in accordance with the living conditions. Psychological health is an integral indicator of modern family activity, which reflects the qualitative aspects of the social, psychological and pedagogical processes that take place in it.

An important factor in a person's well-being, well-being, self-satisfaction, and mental health is the stability of the family environment. The stability of the family environment depends on how well family members understand each other, how they feel, how well they are brought up, and how much they understand and follow the duties and responsibilities in the family. In Abu Ali ibn Sina's book, Tadbiri Manzil, which covers various aspects of family relations, if the head of the family is inexperienced, he will not be able to educate his members well, and in the end he will not be able to achieve good results can affect". The scientist shows that the duties and responsibilities of the parents in the family, especially the father, are in any case responsible for the upbringing of the child and are the basis of the peace of the family. Russian psychologist I.V. Dubrovina explains the concept of "mental health" as follows. In his view, the concept of "mental health" explains that a person's "spirituality" is related to his or her development, and interprets these concepts as closely related concepts. The founder of humanistic psychology, A.S. Based on Maslow's ideas, I. V. Dubrovina argues that mental health is "the desire of a person to develop his or her potential through self-expression and the pursuit of human values". In the development of psychology, this problem has been addressed by A.D. Andreeva, T.V. Voxmyanina, N.I. Gutkina, I.V. Dubrovina, V.V. developed intensively by experts such as. A.B.Nikolaeva, V.E. Paxalyan, N.N. Tolstix, N.V. Shurova and others have shown that the term "mental health" has great practical significance.

According to many psychologists, a person's mental health or ill health depends on the psychological environment of the family, its climate and the nature of family relationships. A number of Western researchers have concluded that in modern society, the family loses its traditional function and becomes an institution of emotional communication, a kind of "psychological refuge". Some psychologists emphasize the growing role of emotional factors in family activities. The psychological climate of the family can be defined as the result of family relationships.

The psychological environment in the family determines the stability of interpersonal relationships and influences the development of family members. The comfortable, awkward relationships created by family members are unchanging. It was created by family members. The following symptoms are characteristic for a favorable psychological climate in the family: family solidarity, solidarity; the opportunity to develop the personality of each member of the family in all respects, the satisfaction of the highest benevolent requirements of family members, i.e. a sense of friendship, security and satisfaction, a sense of pride in belonging to his family, responsibility and so on. Important indicators of a favorable psychological climate of the family include meaningful leisure of family members at home, communication on topics of interest to all members of the family, doing household chores together, openness of family members, its broad connections. Such a climate promotes harmony, reduces the severity of conflicts, relieves stress, allows for the assessment of personal social significance and the realization of the individual potential of each family member. If there are constant conflicts in the family, family members will treat each other negatively, there will be insecurity, anxiety, emotional discomfort, tension, alienation. All this prevents one of the main functions of the family - psychotherapeutic, coping with stress and fatigue, as well as depression, conflict, stress leads to a lack of posi-

tive emotions. If family members do not seek to change the situation for the better, then the existence of a family becomes problematic. The child is an indicator of family relationships. His worldview, his relationships with those around him, and his personal characteristics are indicative of what kind of relationships prevail in the family. For adults and children, family means something completely different: - adults strive to live together and build it, it is their choice, their decision; - The child chooses the parent. Family is the closest, most important, protection from all misfortunes and sorrows. If an adult in the family has a serious conflict, which is constantly repeated, it is a painful, unpleasant experience for the child, which disrupts his peace of mind and leads to stress. If there is a warm environment in the family, even problems at school will be easier. In today's situation, mental health is not only the preservation of mental traits and processes, but also the ability to know a person - it is the ability to manage your behavior, love life, set and achieve goals, strive for self-improvement, improvement. This is why the family, which has a quick and clear influence over other links of family social institutions, plays an important role at the same time. Family is the only opportunity for a person to grow into a mentally healthy person.

Main categories of family mental health

V.S. Torokhtiy states that the main criteria of family mental health are similarity of family values, compatibility of functional roles, compatibility of social roles in the family, emotional satisfaction, adaptation to microsocial relationships and the family's desire for longevity. We cite the following as their manifestation features [V. S.Torokhtiy,1996].

1. The similarity of family values reflects the principles of formation, development and progress of the family as a small social group, the unity of views, the attitude of family members to universal human norms, rules, principles. Each of these trends represents a factor influencing the psychological health of the family.
2. Coordination of functional roles is a dynamic indicator of a family's mental health. This reflects the level of development of socio-psychological mechanisms of family relationships such as mutual understanding, mutual support, mutual trust, mutual patience between family members. This is due to the high degree of coherence of the actions of family members, which are independently included in the performance of a particular function, due to the fact that its expediency is necessary for the whole family. Close connection and positive emotional interaction ensure the stability of the family system
3. The social role is determined by the structure of the roles in the family, which is more rigid than most of the small groups in the process of its life activities. This reflects the level of fulfillment of certain roles that individuals in the family are required to perform: each family member was expected to perform a specific role (father - male, leader, provider, helper in a difficult situation, etc.; mother - caring mother, housewife, loving wife, etc.) ; daughter, son - child, parental helpers, future support, heir, etc.).
4. Emotional satisfaction is the emotional acceptance and respect of family members for each other. This clear emotional intimacy - a "wise attitude" towards each other - is a hallmark of a healthy family. It is clear that the emotional connections of family members are mediated by their joint activities, the tasks facing the whole family community. At the same time, emotional satisfaction in the family is an important source of psychological relief and support for all its members. "If there is no love and affection among the members of the family, the powerful states that threaten the whole world, and the nations with the highest levels of fame, will also be in crisis," Rizouddin ibn Fakhruddin wrote in his book The Family. He argues that the impact of interpersonal relationships in the family is significant at the community, state level. The mental health of a family is determined by many factors: the level of knowledge of the parents, the motives of the marriage, the nature of the family relationship, the goals of raising the children, the ways to achieve results, and so on.
5. Flexibility in family relationships is primarily characterized by the adaptation of older family members to the socio-psychological environment of the family after a difficult, problematic day. The family can successfully solve its problems only if each member of the family tries to maintain the traditional feature of interpersonal communication, the comfort in the emotional background of the relationship. Problems with the flexibility of a couple's relationship are sometimes related to the overuse of professional relationships, often with representatives of the "man-to-man" profession (doctors, teachers, managers, police officers, priests, public figures, psychologists, social workers, etc.). They lead to communicative fatigue. Over time, increased nervousness and fatigue (often from children or a spouse, a friend) can lead to "stronger ways" of influencing others. Leaving such situations "on the street" by a family member is an important indicator of a family's mental health.
6. The pursuit of family longevity is the constant involvement of family members in new goals, their rational planning and ensuring the active participation of all family members in achieving them. An integral attribute of any healthy family is the close and promising goals of the family. In the formation of each family, the needs, intentions, interests, desires and attitudes of the family member, the choice of ways to achieve them and the expected outcome are reflected as a rule. Satisfaction with their fulfillment is an important condition for maintaining family activities in setting new life goals
7. Family identity and stability. One of the founders of family therapy, N. Ackerman, introduced two concepts - "personality" and "family stability". He defined family identity as values, aspirations, feelings, concerns, and adaptation issues that family members share or complement in the process of performing family roles

In addition to the above-mentioned key indicators of family psychological health, there is psychological and pedagogical solvency or insolvency of the family, the degree of maturity of their age-appropriate relationships, mobility in subject-reflex relationships, and more.

All of these elements of psychological health reflect stable, socio-psychological phenomena that are formed in a particular family and must be managed both within and outside the system.

The considered indicators of the psychological health of the family create an overall psychological portrait of a mentally healthy family and, above all, describe its well-being. One of the most important responsibilities of a family is to influence through the upbringing of the child. Unfortunately, given the mass family upbringing, this is often done unsatisfactorily. This is because family upbringing is often based on reprimands, instructions, etc., or is formed by blindly imitating their parents. In this regard, it is impossible not to emphasize the special importance of emotional relationships in the family, which are the basis for effective interaction between parents and children. This relationship is based on the love of family members and their mutual feelings. Here is the analysis of the questionnaire for couples "Distribution of roles in the family." This method was co-authored by Russian psychologists Yu.E. Aleshin, L.Ya. Gozman, E.M. Dubovskaya. This methodology clarifies couples 'perceptions of family roles. We know that the successful performance of roles in the family is one of the factors that ensure family peace, family happiness, family peace.

Result

An analysis of the results related to child rearing shows that 21% of men and 8% of women defined this task as low, 70% of men and 77% of women as moderate, 9% of men and 15% of women as high. In the middle and upper echelons, women are more likely than men to be involved in child rearing. The emotional environment in the family showed a result of 0.158848 when correlated with child rearing. That is, if there is an emotional environment in the family, there will be success in raising a child. An analysis of the results on the emotional climate in the family shows that 18% of men and 5% of women defined this task as low, 69% of men and 59% of women as moderate, 13% of men and 36% of women as high. In the family, women are the main figure in the formation of emotional relationships. This can also be seen from the high score of 36% of women above. Whether the emotional climate in the family is moderate depends more on the housewife, i.e. the woman. 18% of men, 36% of women, 73% of men, 59% of women, 9% of men and 5% of women are considered to have a low level of family income. This result means that men are primarily responsible for the financial well-being of the family. In terms of landlord and hostess, 30% of men and 28% of women perform their duties in the family at a low level, 64% of men and 68 women perform their duties at a moderate level, 6% of men and 4% of women perform their duties at a high level finds the opposite. In terms of sexual partnership, 22% of men and 45% of women have low-level, 72% of men and 50% of women have moderate levels, 6% of men and 5% of women have high-level sexual partner roles.

Conclusion

By putting the husband's respect in place and obeying him, the pious, virtuous women ensure that the inner culture of the family becomes stronger. The correlation of the results the organization of the internal culture in the family is related to the financial security of the family, the organization of the internal culture in the family is related to the organization of entertainment in the family. This means that there is an emotional climate in the family, effective interpersonal relationships. This leads to a healthy environment and strong mental health of family members.

In conclusion, it can be said that the family is the most basic and important part of people's lives. It is the first duty of a parent to bring up a child, to educate him, to make him spiritual, to inform him of the masterpieces of culture. From the moment the child sees and understands these, he begins to observe them. It is these qualities that enrich a child if the child feels the climate of intimate relations in the family, if the parents respect each other, first of all, as well as their children and others. In our experience, the emotional climate in the family, the material well-being of the family, the organization of entertainment in the family, the owner and hostess and sexual partnership, as well as the organization of the internal culture in the family.

Reference

1. Павлов Б.С. Семья и самосохранительное поведение молодежи // Экономика региона. 2008. №2. С. 109-121, п. 113.
2. Перепелкина Т.В. Роль семейного воспитания в формировании здоровья младших школьников // Казанский педагогический журнал. 2013. №4 (99). С. 80-85.
3. Ткаченко И.В. Проблемы развития личности в семейном взаимодействии // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / под ред. проф. О.И. Кирикова. - Воронеж: ВГПУ. Книга 28, 2010. С. 357-371., п. 357;
4. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. - М., 1996

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Умурзоков Бахтиёр Нашманович
(г.Навои, Узбекистан)

На современном этапе развития образования в теоретическом и практическом плане сформирован определенный опыт решения проблемы воспитания личности средствами музыки. В нормативных документах отмечается значимость формирования музыкальной культуры, развития способности учащихся к творческому самовыражению в музыкальном искусстве.

Анализ научной литературы показал, что существуют труды, в которых освещаются некоторые аспекты воспитания личности средствами музыки. Музыка всегда была предметом изучения и философов, и искусствоведов, физиков, математиков, психологов, педагогов… Все они единодушны в том, что музыка оказывает огромное влияние на развитие личности.

Один из ведущих видов искусства – музыка. «Без музыки трудно убедить человека, который вступает в мир, в том, что человек прекрасен, а это убеждение, по сути, является основой эмоциональной, эстетической, моральной культуры». Определенная музыка развивает определенные качества личности. Музыка как вид искусства, утверждает в своем исследовании «Музыка как феномен художественной культуры» М.Ю. Долгушина, выразительна, разнообразна, является средством, воздействующим на эмоционально-чувственную сферу, содействует позитивному общению людей.

Значительный вклад в разработку проблемы внесли педагоги и психологи. В.М. Хомякова пишет о роли музыки в воспитании нравственной и эстетической культуры детей. Цель исследования Л.Н. Большуновой состоит в том, чтобы изучить влияние музыкальных средств на развитие эмпатии личности, построить оптимальную систему музыкального воздействия. Исследование Л.А. Калачевой посвящено музыке как фактору духовного развития личности сельского школьника, она выделяет трудности приобщения личности к музыкальному искусству: не сложились традиции повседневного общения с искусством, мало используются технические средства, художественная непросвещенность окружающих людей и т.д.

Представляет интерес работа М.С. Осенневой, посвященная моделям музыкального воспитания. Автор отмечает общие (деятельностно-ориентированное личностное развитие личности, творческое отношение и др.) и отличительные (традиции, обычаи) особенности данных моделей.

С.В. Карцев пишет, что музыкально-ритмическому воспитанию актеров уделяется недостаточное внимание, значение ритма не оценено. Театр, музыка, пение, хореография объединяются в воспитании личности. В этой связи требования к актеру становятся все более высокими: он должен в равной степени владеть всеми этими искусствами, слитыми воедино на основе музыки.

Музыка влияет и на здоровье человека. Еще в Древнем Египте, Китае врачи считали, что музыкальные мелодии излечивают любые болезни, например хоровым пением лечили бессонницу и снимали боль. Великий математик и ученый Пифагор предложил использовать музыку против гнева, применять ее для развития интеллекта. А Платон считал, что музыка восстанавливает гармонию всех процессов в организме и во всей Вселенной. Авиценна весьма эффективно применял музыку в лечение душевнобольных людей. На Руси мелодия колокольного звона лечила головные боли, болезни суставов и т.д. Колокольный звон, по утверждению современных учёных, обладает ультразвуковым и резонансным излучениями, которые способны уничтожить вирусы и возбудителей опасных болезней.

Музыка поднимает настроение, заряжает энергией, поэтому не случайно рекомендуется утром слушать ритмичные мотивы, а вечером спокойные мелодии. Несомненно, значение музыки на организм человека велико. Она взаимодействует со здоровьем. Например, музыка Моцарта и этнические мелодии помогают снимать стресс и контролировать эмоции; живые и яркие мелодии улучшают координацию движений, подвижность; классическая музыка способна устранять мышечное напряжение, снижать нервозность.

Философ В.П. Саранин пишет, что музыка всегда выступала как константа культуры, формирующая и оттачивающая эмоции. Не всегда ценность и качество музыки однозначно. Музыкальное пространство может быть и агрессивным. Заслуга ученого в том, что он проанализировал взаимосвязь музыки с биотическими константами (эмоциями, здоровьем и др.); выявил соотношение музыки и социальных позиций (деятельности, ментальности, коммуникации); определил составляющие музыкального мира личности. Мы согласны, что необходимо выработать требования к слушанию и трансляции музыкальных произведений.

Вокалотерапия – средство для снятия внутреннего напряжения и для самовыражения. В процессе пения развивается дыхание, происходит массаж внутренних органов, а от этого, как утверждают ученые, зависит работоспособность человека. Музыка и здоровье, музыка и эмоции, музыка и дея-

тельность, музыка и коммуникация и т.д. – это проблемы, которые определяют задачи воспитательной работы с молодежью.

Результат музыкального воспитания – музыкальная культура. Процесс музыкального воспитания является комплексным, интегрированным, является составной частью современного социокультурного процесса. Опираясь на исследования ученых в области воспитания (Е.В. Бондаревская, Г.Я. Гревцева [1,3,4], Н.М. Борытко, М.В. Циулина и др.), музыкальное воспитание мы трактуем как целенаправленный специально организуемый процесс формирования личностных качеств, которые предполагают освоение ключевых компетенций, способствующих социализации личности. Все подходы (культурологический, аксиологический, деятельностный, герменевтический, антропологический, социокультурный и т.д.) к воспитанию в современной отечественной педагогике «едины в гуманистическом взгляде на человека и признании значения его совершенствования».

При детальном же рассмотрении задач музыкального воспитания актера становится понятным то, что теоретическое осмысление принципов музыкального творчества в драматическом театре имеет практическое значение. В теории – во взаимодействии, в столкновении музыки и драмы рождается новая реальность. На практике – усложнение структуры роли, соединение музыки и сценического действия требуют работы как над актерской, так и музыкальной составляющей.

Пение – психофизиологический процесс и в своих методах воздействия предрасположено к объединению интуитивного и сознательного. Когда актер поет, то это и есть его вполне реальное внутреннее состояние, которое стимулирует соответствующее поведение, действительно создает «позыв на действие» – музыка, драма соединяются и создают единую линию роли. Музыкальное воспитание при этом вызывает справедливые нарекания в отсутствии должного образования у актеров, и никто не возьмется оспорить мнение, что овладение азами музыкального мастерства актеру необходимо.

Особенности конкурсного отбора на специальность «Актерское искусство» ставят в приоритет темперамент абитуриента, его эмоциональность, богатое воображение и т.п. Но зачастую музыкальная «развитость» зачисленных ребят оставляет желать лучшего. Большая часть группы, как правило, не имеет музыкального образования, не владеет музыкальным инструментом, а у ребят даже с неплохим слухом часто не развита слухо-моторная координация. В связи с этим, наряду с качественной работой над созданием актерского образа, наблюдается «фальшивое пение», неточное интонирование мелодии музыкального произведения.

Воспитание – сложный, многогранный процесс. Миссия воспитания – помочь личности обрести духовные ценности и смыслы жизни, содействующие социализации. Для нас представляет интерес статья Н.А. Лызь «Способы воспитательного влияния и риски их реализации», в которой автор систематизирует основные способы воспитательного влияния, анализирует их возможности и ограничения с точки зрения решения конкретных воспитательных задач, а также рассматривает риски их реализации в современной социальной среде.

Логика нашего исследования предполагает обращение к понятиям «среда», «социально-культурная среда», «музыкальная среда». Термин «среда» активно используется в социально-политических, гуманитарных и естественных науках. Понятие «среда» многолико. В большинстве случаев оно трактуется как внешнее по отношению к человеку, находящемуся внутри среды. Такое понимание термина приводит к тому, что среда представляется по отношению к человеку определенными условиями его жизнедеятельности.

Влияние среды на воспитание личности признавали А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Дж. Дьюи, Е.П. Белозерцев, Ю.С. Мануйлов и др. – это объединение воздействий всех общественных воспитательных инструментов в пределах окружающей среды. На необходимость изучения среды как компонента самой воспитательной системы указывали В.А. Караковский, Л.И. Новикова. Н.Л. Селиванова, А.М. Сидоркин, Е.Н. Степанов и др.

Т.В. Кузнецова выделила структурные составляющие феномена «социально-культурная среда», определила ее сущность и роль в системе развития личности ребенка. Человек живет в среде, созданной культурой его предков и им самим, которая имеет воспитательный потенциал. Характер связи личности со своим социальным и культурным окружением меняется. А И.Д. Демакова, обращаясь к термину «воспитательное пространство», трактует так: «это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач».

Влияние социальной среды на воспитательный процесс рассматривали И.В. Василенко, Н.Е. Мойсеюк и др. Однако целый ряд проблем взаимодействия социально-культурной среды и личности остается не изученным. Недооценивается роль музыки, социально-культурных технологий в воспитании личности. Слушая музыку, мы растем духовно, открываем в себе новые интересы, становимся творческими и целостными. Недаром в семьях аристократов издавна уделялось большое внимание музыкальному образованию личности.

Несомненно, искусство – действенный способ передачи социального опыта. Искусство формирует психический и моральный облик человека, оказывает влияние на поведение, ценностные ориентации, установки, развивает творческий потенциал. В.Г. Белинский, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский;

Д.Б. Кабалевский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. особое значение придавали народной музыке.

Осуществляя воспитание средствами музыки, необходимо «иметь представление о механизмах личностного и духовно-нравственного становления ребенка, понимать его потребности и интересы, его уникальную индивидуальность». Для того чтобы сформировать систему ценностей, необходимо предоставлять возможность воспитаннику отстаивать свое мнение, самостоятельно принимать решения, осуществлять рефлексивную деятельность, преодолевать трудности, возникающие в процессе жизнедеятельности, а также создавать педагогические условия – «управляемых педагогом факторов воспитания, предполагающих определенный результат», содействующие социализации личности в социально-культурной среде образовательной организации. При этом ядром социально-культурной среды выступает коллектив.

Изучая влияния музыки на социализацию молодёжи, мы провели анкетирование студентов первого курса музыкального факультета института. По данным нашего опроса, можно сказать, что студенты, разумеется, музыку слушают, она занимает важное место в их жизни, музыку связывают с дальнейшей профессиональной жизнью. Играют на музыкальных инструментах, участвуют в конкурсах, концертах, фестивалях и т.д. Респонденты предпочитают классическую музыку, понимают, что она влияет на духовное развитие и физическое состояние. Любят узбекское народные песни, на наш взгляд, это и есть проявление патриотических чувств. Популярную музыку не игнорируют. Но утверждают, что есть тексты такой музыки, которые развращают молодежь.

Классику считают одной из самых положительных, хотя слушает её меньшее количество респондентов. Но большинство понимает, что такая музыка положительно влияет на духовное развитие и физическое состояние.

Таким образом, среди многочисленных воспитательных средств воздействия на молодежь важное место принадлежит музыке. В процессе воспитания музыкой личность осваивает музыкальные ценности, развивается духовно, приобщается к искусству.

Литература.

1. Коляда О.В., Гревцева Г.Я. Музыка как средство воспитания личности в социально-культурной среде вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1
2. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. 2-е изд. - М., 2006.
3. Авратинер В.И. Обучение и воспитание музыканта-педагога. - М., 2001.
4. Античная музыкальная эстетика. - М., 2004.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОНКОПСИХОЛОГИИ

Уразбаева Дилбар Абдуллаевна
(г.Ургенч, Узбекистан)

Информационный поток, процесс глобализации, напряженность в межличностных отношениях в мире оказывает своё влияние на психику человека. В результате того, что внешние факторы являются предпосылкой негативных изменений в психике человека, вызывают чувственно-эмоциональную напряженность, в общем, нарушение показателей норм состояния здоровья – причина психосоматических нарушений. На сегодняшний день в изучении соматических болезней доказана невозможность их лечения без расчёта психических факторов.Получившие в последние годы название болезни XXI века онкологические болезни имеют тенденцию роста во всем мире. Известно, что сегодня рак вызывает у мирового сообщества большую озабоченность, является причиной преждевременной смерти большинства людей. К сожалению, эта болезнь с каждым годом молодеет, если раньше она встречалась среди 50-60 летних, то сегодня первые её симптомы наблюдаются у подростков и детей.Отсутствие точных данных в определении причины возникновения и мер её лечения требуют своевременной борьбы против неё. В развитых странах у каждого четвертого человека есть угроза заболевания раком, каждый пятый человек умирает от неё. Современная статистика по раку показывает, что каждый год этой болезнью болеет 10 млн человек. В России по статистике по показателям смертности, рак стоит на втором месте после сердечно-сосудистых заболеваний.По данным Всемирной организации здравоохранении прирост онкологических болезней в последние 10 лет составил 15 %. Так, если в 2000 году опасными опухолевыми заболеваниями заболели 10 млн человек, а показатель смертности составил около 8 млн человек, то в 2015 в году число заболевших достигло до 17,5 млн, а показатель смертности – около 13 млн. Заболевание раком в ближайшее 20-летие увеличится до 70 % [7]. По прогнозу

Международного агентства по изучению рака (IARC -International Agency for Research on Cancer) к 2025 годуколичество онкологически больных пациентов увеличится до 19,3 млн. [7] Эти цифры, конечно, заставят призадуматься любого человека и доказывают, что в борьбе против этой проблемы требуется комплексное изучение вопросов всестороннего её анализа, факторов возникновения, её предотвращения и реабилитации.

В возникновении и лечении различных заболеваний большую роль играет эмоциональное состояние. Особенно связь между онкологическими заболеваниями и эмоциональным состоянием людей изучалась многими учеными.

Связь изменений с видом и степенью болезни, особенно онкологические заболевания, по сравнению с другими заболеваниями, вызывают сильный эмоциональный стресс в душе человека исследованы при анализе изменений душевного состояния пациента в работах А.В.Квасенко и Ю.Г.Зубарева. [5] П.Д.Березкин и Н.Г.Зырянова указывая на перспективу психосоматических исследований в области онкологиимедицинской психологии, утверждают о наличии достаточного воздействия психологических факторов в лечении онкологических заболеваний. [3] М.Я.Бердичевский и В.И.Наконечный анализировали невротические реакции пациентов с опасными и безопасными опухолевыми заболеваниями молочной железы. [2] Вопросы не только невротических, но и психогенных реакций в онкологических заболеваниях, их влияние до и после хирургической операции, медицинско-психологических проблемах в онкологических клиниках глубоко исследованы Е.Бажиным, А.Гнездиловым и Д.Березкиным. [1], [4]

Как показывают русские ученые В. А. Чулкова (1978), Т. Ю. Марилова (1996), А. Е. Колосов, Н. Б. Шиповников (1994), новость об онкологическом заболевании для человека считается разрушающим и связана с вероятной психической травмой. Она связана с сильными болевыми переживаниями и возникает у человека в экстремальных или критических ситуациях (Э. Б. Карпова, В. А. Чулкова (2007); В. В. Бочаров, Э. Б. Карпова, В. А Чулкова, А. П. Ялов, (2010); B. D. Bultz; C. Johansen (2011).

Исследования (А. В. Гнездилов (1976); Д.П. Березкин, Е.Ф. Бажин, А. В. Гнездилов, В. А. Чулкова и др. (1979); Е.Ф. Бажин, А. В. Гнездилов (1980); А. В. Смулевич (1997); А. В. Чулкова (1999); Б. Д. Менделевич (1999); А. В. Гнездилов (2002); A. Ciaramella, P. Poli (2001); L. etal. Bowers (2003); V. etal. Kollner (2004) показали, что у онкологически больных распространаются психологические нарушения. Также по определению Е.В.Демина, А. Чулковой, Н. Н. Блинова, (1990); P. J. Selbys, J. A. Chapmans, Jetal. Etazadi-Amolis (1984); J. C. Hollands(2011), в независимости в какой стадии (кроме ремиссии) находится больной, переживания наблюдаемые в онкологических заболеваниях влияет на его жизнь, определеяет качество его жизни.

Осознание и принятие болезни онкологически больным определяет не только динамику развития болезни, но и личностные качества больного, его понимание болезни и её лечения, борющихся поведенческих механизмов и содержательных жизненных ориентиров.

По общим представлениям об онкологических заболеваниях, распространенных в обществе, борьба против болезни требует больших сил. От онкологически больных, несмотря на страх и негативные установки окружающих, требуется сила и храбрость для изменения представлений о болезни, а также чтобы поверить в возможность прожить полноценную жизнь. Для этого важно изучение установок людей в обществе, приводящих к негативному отношению к болезни.

В изучении психологических проблем и свойств в онкологических заболеваниях определено, что формирование отношения к болезни и лечению влияет на исчезновение точной локализации опасной опухоли (В. А. Чулкова, И. П. Комяков, Н. Н. Блинов (2005), в процессе специальной полихимии, лучевой терапии – ухудшение самочувствия.

В исследованиях Л.В.Донской (1986) и Н.Э.Осиповой (2006) утверждается, что ситуация, связанная с болезнью и лечением, продолжительно влияет на всё психоэмоциональное состояние и качество жизни, которые в точной степени влияют на продолжительность жизни больных данной категории.

Э. Б. Карпова, В. А. Чулкова, В. М. Моисеенко на ситуацию с онкологическим заболеванием смотрят с экстремальной и кризисной психологической точек зрения. Они утверждают, что больной, когда переносит болезнь в качестве экстремальной ситуации, чувствует чрезвычайную трудность её выдерживать, в этой ситуации психологическая задача личности – вернуться к обычной функциональности. На основе психологического кризиса лежит нарушение представлений и решений, имеющихся в каждом человеке, о своем и окружающем мире.

В исследованиях В. В. Бочарова, Э. Б. Карповой, В. А. Чулковой, А. М. Ялова (2010) говорится, что психологическая задача больного в этой ситуации заключается не только в востановлении психофизиологического и психического баланса, но и в решении некоторых новых личных и экзистенциальных проблем путём сохранения целостной идентичности. Разрешение кризисных и экстремальных ситуаций связано с возможностями психологической адаптации людей, охватывающих такие комплексные защитно-адаптационные формы, как побеждающие поведенческие ресурсы и стратегии, психологическая защита, а также – с ситуацией развития болезни – внутренней картиной болезни.

Чтобы определить возможности оказания онкологически больным психотерапевтической помощи целесообразно изучить этапы психологических изменений в течении болезни. Все болезни вызывают изменение душевного состояния человека, но внутренняя психологическая картина онкологических заболеваний своеобразна. [6]

Значит, исследование эмоциональной сферы, имеющейся и проявляющейся у онкологически больных пациентов, помогает конкретизировать задачи, определяемые при оказании им психологической помощи.

Литература.

1. Бажин Е. Ф., Гнездилов А. В. О психогенных реакциях у онкологических больных // Ж. Невропат, и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1980. – Т. 8. - С. 1198-1203.
2. Бердичевский М. Я., Наконечный В. И. О невротических реакциях у больных раком и фиброаденоматозом молочной железы // Нервные и психические нарушения при заболеваниях внутренних органов. - Л.: -Медицина, 1978. - С. 26-27.
3. Березкин Д.П., Зырянова Н. Г. О перспективах психосоматических исследований в онкологии //Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской психологии. - Л.: Медицина, 1976. - №4.- С. 16-13.
4. Гнездилов А. В. Психические изменения у онкологических больных // Практическая онкология – СПб, 2001. - №1.- С. 3-11.
5. Квасенко А.В., Зубарев Ю.Г. Психология больного. - Л.: Медицина, 1980. - 184 с.
6. Тарабрина Н. В., Ворона О. А Онкопсихология.- М.: Институт психологии РАН, 2010. - 176 с.
7. http://world of oncology.com/materialy/o-rake/statistika/

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ГОРЯ

Уринова Л.
(г.Карши, Узбекистан)

Примирение с утратой - болезненный процесс. Горе — это сильные эмоции, переживаемые в результате утраты близкого, любимого человека. Горе (потеря), сопровождающее смерть близкого человека, довольно сложный и длительный процесс. Интенсивность и продолжительность чувства скорби у различных людей неодинаковы. Все зависит от характера отношений с умершим, от выраженности вины, от длительности траурного периода в конкретной культуре.

Горе характеризуется следующими проявлениями: на первый план выступает физическое страдание в виде периодических приступов длительностью от нескольких минут до часа со спазмами в горле, приступами удушья, учащенным дыханием с постоянной потребностью вздохнуть; ощущается потеря аппетита, мышечной силы, малейшее движение становится крайне тягостным, от незначительной физической нагрузки возникает полнейшее изнеможение. На фоне этих телесных признаков человек испытывает психическое страдание в виде эмоционального напряжения или душевной боли. Отмечаются изменения ясности сознания, наблюдаются специфические нарушения в смысловой сфере. Например, вдруг обнаруживается: на что ни посмотри, все связано с умершим. Или появляется странная забывчивость в обыденной жизни - умершему, например, ставится тарелка, об умершем говорят в настоящем времени, он принимается во внимание при планировании будущего. И это вновь вызывает ухудшение состояния. Нарушаются работоспособность, внимание, память. Поэтому в последующем нередко возникают проблемы в воспоминаниях об этом периоде.

Для описания процесса горя, скорби часто используется модель, которая включает в себя несколько критических периодов (фаз) времени.

Фаза эмоционального шока, отрицания, оцепенения. «Не может быть!» - такова первая реакция на весть о смерти. Шок оставляет человека в том времени, когда умерший был жив. Настоящее сопровождается так называемыми дереализационными и деперсонализационными ощущениями: «Это происходит не со мной! Как будто это происходит в кино, во сне». Шок от перенесенной утраты и отказ поверить в произошедшее могут быть очень сильными в первые часы. Это состояние может длиться от нескольких секунд до нескольких недель, но в среднем - 9 дней. Необходимость проведения похорон и другие хлопоты занимают все мысли, и чувство утраты может переноситься чисто автоматически. Внешне на этой фазе человек выглядит в общем, как всегда, ведет себя, как обычно, выполняет свои обязанности.

Например, снижается чувствительность к боли и даже «проходят» беспокоившие его заболевания. Несмотря на все внешнее обманчивое благополучие, объективно человек находится в довольно

тяжелом состоянии. Оно может сопровождаться ощущением «упадка» и эмоционального и/или физического истощения. Характерна утрата аппетита. И одна из опасностей состоит в том, что в любую минуту оно может смениться острым реактивным состоянием, когда человек вдруг начинает биться головой о стену, становится буйным.

Помощь. Утешать человека, который пытается отрицать реальность ситуации - сам факт смерти, - совершенно бесполезно. Он все равно вас «не слышит». Но его ни на секунду нельзя выпускать из поля внимания, не оставлять одного для того, чтобы предотвратить негативные последствия вдруг начавшегося острого реактивного состояния. Если это ребенок, который учится в школе, лучше не пускать его в школу, даже если он будет уверять, что вполне справится. Постарайтесь как можно чаще касаться страдающего человека. Иногда бывает достаточно одних тактильных контактов, чтобы вывести человека из тяжелого шока. В такие моменты большинство людей начинают чувствовать себя маленькими, беззащитными, им хочется заплакать, как плакали в детстве. Нужно вызвать у горюющего слезы, любые сильные чувства (например, злость), которые выведут его из шока. Существующие культурные ритуалы способствуют и помогают человеку пережить горе: плакальщицы помогают страдающему заплакать, что вызывает катарсис. Если вам удалось вызвать у переживающего потерю человека слезы, значит, его переживания переходят на следующую фазу.

Фаза страдания и дезорганизации. Это период наибольших страданий, острой душевной боли. Продолжается примерно 6-7 недель, в среднем - 40 дней.

На этой фазе осознается реальность потери. Горюющий испытывает ощущение пустоты и бессмысленности жизни, отчаяние, одиночество, беспомощность, страх, тревогу, чувство брошенности. Иногда возникает чувство вины за смерть близкого человека, особенно это характерно для детей. Типична необыкновенная поглощенность образом умершего, его идеализация. Наблюдается идентификация с утратой: в высказываниях, поступках горюющего появляются черты поведения умершего или признаки его последнего заболевания - последствия поглощенности образом умершего. В процессе скорби может наступить озлобленность. Враждебные реакции могут проявляться в том, что человек утрачивает обычную теплоту. Враждебность иногда возникает спонтанно и оказывается необъяснимой для самого горюющего. Понесший утрату стремится обвинить кого-то в случившемся.

Помощь. Не нужно дискутировать с таким человеком или пытаться скорректировать его злобу, необходимо помочь ей вылиться наружу. В этом случае уменьшается вероятность ее разрядки на случайных объектах. Если злость остается внутри горюющего человека, то она подпитывает депрессию.

Страдания облегчатся присутствием родственников, друзей, причем существенна не их действенная помощь, а их легкая доступность в течение нескольких недель, когда скорбь наиболее интенсивна.

Если на первой фазе переживания горя следует постоянно быть вместе с горюющим, то на второй фазе можно и нужно дать горюющему, если он хочет, побыть одному. Но если он пожелает с вами поговорить, нужно всегда быть в его распоряжении, выслушать его (даже в сотый раз) и поддержать.

Страдающие люди часто раздражительны, тем не менее, понимая их состояние, необходимо относиться к ним мягко, терпимо, прощая многое (но не все!).

Не нужно заглушать процесс скорби. Скорбь нельзя приостанавливать, она должна продолжаться столько, сколько это необходимо. Не существует лимита времени, отпущенного страданию. Страдающий человек не должен скрывать своих чувств, отчаяния. Пусть плачет, если хочется, смеется, если может.

Необходимо уравновесить работу и отдых переживающего горе человека. Режим должен быть щадящим, так как человек ослаблен. Но не следует перегружать горюющего опекой.

В конце периода нужно начать потихоньку приобщать горюющего к общественно полезной деятельности, так как это дает возможность отвлечься от основной проблемы. Нужно постоянно демонстрировать горюющему, что хотя вы и понимаете его проблему, но относитесь к нему как к обычному человеку. Например, слишком «увлекшемуся» переживанием горя, можно сказать: «Ты занят только своими переживаниями и не заботишься о тех людях, которым нужна твоя помощь!» Это поможет в реадаптации.

То, как будет преодолена эта фаза, определяет и стратегию дальнейшей жизни человека. Человек может приобрести очень важный эмоциональный опыт, а может навсегда остаться в фазе патологического горя. Или же ему может понравиться сочувствие и жалость, которые он вызывает у окружающих, и тогда из него сформируется профессиональная «жертва».

Фаза остаточных толчков и реорганизации. Наступает примерно после сорока дней после события и продолжается примерно год. Переживание горя теперь протекает в виде отдельных (постепенно - все реже) приступов. Поводом для них чаще всего служат какие-то даты или события повседневной жизни. Например: на имя умершего пришло письмо. С наступлением шестимесячного срока ослабевает тяжесть пережитого, но не эмоции. Праздники, дни рождения особенно тягостны, они вновь несут с собой депрессию. Тем не менее это время «рассасывания горя». Боль потери становится терпимей, и человек, переживший утрату близкого, понемногу возвращается к прежней жизни.

На этой фазе человек как бы получает возможность отвлечься от прошлого, так как ему приходится решать множество новых задач. Эти задачи переплетаются с самим переживанием. Горюющий очень часто сверяет свои поступки с нравственными нормами умершего с тем, чтобы тот сказал. В этот период человек, потерявший близкого, обращается к будущему и начинает планировать свою жизнь без умершего.

Помощь. Основная психологическая помощь на данном этапе состоит в том, чтобы способствовать обращению горюющего к будущему, помочь ему строить всевозможные планы.

Фаза завершения. Происходит «эмоциональное прощание» с умершим, осознание того, что поскольку этого человека забыть невозможно, то больше нет необходимости наполнять болью утраты всю свою жизнь.

Конечно, описанные периоды времени, как и фазы переживания горя, не догма, они могут меняться. Временные промежутки, ощущения, эмоции переживающих горе иногда могут возвращаться на стадию первых часов, затем перепрыгивать обратно в реальность.

Для «выздоровления» от горя приемлемы также следующие рекомендации:

*примите свое горе, примите телесные и эмоциональные последствия смерти любимого человека Скорбь является ценой, которую вы платите за любовь;

* следите за своим здоровьем;

* уравновесьте работу и отдых;

* поделитесь болью утраты с другими людьми;

*посетите людей, тоже переживающих горе. Знание о сходных переживаниях могут привести к новому пониманию собственных чувств, а также дать вам поддержку;

* помогайте другим;

* проявите терпение. Восстановление не наступает в течение одной ночи;

*делайте то, что сегодня необходимо, но отложите важные решения на потом;

- религия может стать вам опорой в переживании горя. Психологическая помощь ребенку, переживающему горе

Дети переживают горе по-разному на разных возрастных этапах. Но и они подобно взрослым проходят определенные стадии в своих переживаниях, такие, как стадия шока, стадия поиска (узнавания). Примерно, через полтора-два месяца наступает стадия острого горя. Через год- завершающая стадия переживания горя.

Чтобы помочь ребенку, нужно:

Младший школьный возраст.

1. Наблюдать за ребенком, за изменениями в его поведении. С особым вниманием относитесь к «трудным» дням, например к праздникам.

2. Относиться с терпением, не показывать удивления, если в первые недели после потери близкого человека у ребенка появилась тенденция к изоляции, агрессивность, гнев, нервозность, замкнутость, невнимательность.

3. Не заставлять ребенка делать что-либо вопреки его воле.

4. Если ребенок хочет поговорить, выслушайте его.

5. Убедите ребенка в том, что плакать не стыдно.

Старший школьный возраст.

1. Если в классе есть ученики, потерявшие кого-либо из близких, рекомендуется провести классный час (диспут) на тему смерти.

2. Учитель должен сказать ученику, что знает о том, что произошло. Это важно для того, чтобы ребенок не чувствовал себя одиноким. Хорошо, если об этом также узнают и товарищи, одноклассники.

3. В школе должно быть место, где ребенок мог бы побыть один, поплакать наедине с собой.

4. Среди товарищей может быть назначен «помощник», который бы опекал горюющего ребенка.

5. Учителю, школьному психологу необходимо помнить, что родители горюющего ребенка тоже нуждаются в психологической помощи и поддержке.

6. Страдающий ребенок может погружаться на уроке в собственные размышления. Если такой ученик не слышал вопроса, забыл, о чем его спросили, необходимо проявить терпение, повторить вопрос или задание.

Во всех случаях, чтобы помочь ребенку, нужно:

1. Сообщать о смерти близких.

2. Вне зависимости от возраста брать детей на похороны близкого человека.

3. Давать конкретную и точную информацию, ответить на все его вопросы. Понимание смерти - процесс очень постепенный, и надо говорить о том, что произошло, много раз.

4. Не скрывать свои чувства от ребенка, тогда и ему будет легче проявлять свои.

5. Избегать ненужных разлук с ним, особенно в первое время.

6. Дети испытывают сильную потребность вспоминать умершего (смотреть фото умершего, посещать могилу), одновременно осмысливая случившееся.

7. Говорить с ребенком о его страхе смерти, беспокойстве, что его родители скоро умрут.

8. Если у ребенка есть чувство вины, то необходимо снять или приглушить его.

Литература.

1. Баратов Ш.Р., Д.Ш. Баратова, М.Н. Усманова. Психологическая служба образования: от теории к практике. - Бухара, 2017. - 192 с.
2. Рабочая книга школьного психолога /Под ред. И.В. Дубровиной. — М, 1995.

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Усманова М.Н.
(г.Бухара, Узбекистан)

Агрессивность современных детей является актуальной в нынешних условиях нашей жизни т.к. она носит в себе определённые психологические особенности, затрагивая не только окружающих ребёнка людей - родителей, воспитателей, учителей, сверстников, она создаёт трудности и для самого ребёнка, в его взаимоотношениях с окружающими. Агрессивность не является чем-то безразличным для самого ребёнка, ведь «проявление ребёнком агрессии является следствием наличия у него какого-то серьёзного неблагополучия в ходе его развития» [2, 3].

Агрессивность определяет не только нынешнее положение ребёнка в системе общественных связей и отношений, её влияние на развитее личности носит более долгосрочный характер.

Проблема агрессивного поведения детей весьма актуальна в наши дни. Учителя в школе отмечают, что агрессивных детей с каждым годом становиться все больше, с ними трудно работать, и, зачастую, учителя просто не знают, как справиться с их поведением. Единственное педагогическое воздействие, которое временно спасает, это наказание или выговор, после чего дети на какое-то время становятся сдержаннее, и их поведение начинает соответствовать требованиям взрослых. Но такого рода педагогическое воздействие скорее усиливает особенности таких детей и ни в коей мере не способствует их перевоспитанию или стойкому изменению поведения к лучшему.

Стоит заметить, что к агрессивному поведению могут привести как личностные особенности человека, так и особенности ситуации, в которой он находится. Важной представляется проблема связи агрессивности в детском возрасте с подобными тенденциями в более позднем возрасте. Также агрессия тесно связана с проявлением чувства ревности, ненависти, зависти, обиды, злости, страха, гнева; особенно это проявляется в рассматриваемом нами возрасте. Необходимо отметить важность первого эмоционального опыта, полученного ребенком в детстве, который затем переносится на более далекое время. [1] Агрессивные формы поведения могут сами себя усиливать, то есть обладать тенденцией самостоятельной эмуляции. Отсюда - объяснение подростков некоторых асоциальных действий: чувство "радости преодоления опасности", полученное в процессе совершения кражи.

Одной из наиболее распространенных причин возникновения агрессии в поведении подростка является жестокое подавление его стремления к самостоятельности со стороны взрослых. Агрессия у подростков может быть и формой протеста против принуждения со стороны взрослых или же более сильных людей, противостоять которым он может только косвенно.

Но чаще всего степень проявления агрессии определяется степенью воспитания ребенка в семье. Если родители часто наказывают его, бьют, постоянно ругают или издеваются, то такое поведение ребенка является ответной реакцией на жестокое отношение к себе. семейные отношения так же накладывают отпечаток на выплескивание подростками негативных эмоции. [2, 5]

Многие родители считают проявление у ребенка таких чувств как раздражение, гнев, досада, недопустимыми. Они уверены, что нормальный человек должен их в себе давить и не показывать. И стараются не допустить проявление подобных чувств у подростка разными способами.

Подросток может продолжать поступать по - своему, а может начать давить в себе гнев. Загнанные внутрь отрицательные чувства действуют на организм разрушительно. Это может вызвать болезни сердца, кожи, желудка, язвы, головные боли, кроме того, накопившись внутри они могут «взорваться» и тогда надо ждать еще большей беды.

Подростковая агрессия чаще всего следствие общей озлобленности и понижение самоуважения в результате пережитых жизненных неудач и несправедливостей (бросил отец, плохо отметили в школе и т.д.). [3, 6]

Изощренную жестокость нередко проявляют также жертвы гиперопеки, избалованные маменькины сынки, не имевшие в детстве возможности экспериментировать и отвечать за свои поступки;

жестокость для них - своеобразный сплав мести, самоутверждения и одновременно самопроверки: меня все считают слабым, а я вот что могу!

Среди форм агрессивных реакций, встречающихся в различных источниках, необходимо выделить следующие:

· Физическая агрессия (нападение) - использование физической силы против другого лица.

· Косвенная агрессия - действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.).

· Вербальная агрессия - выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань).

· Склонность к раздражению - готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

· Негативизм - оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Наиболее часто у подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия - от жалоб и агрессивных фантазий («Позову бандитов, они тебя побьют и завяжут») до прямых оскорблений, у некоторых проявляется физическая агрессия, как в косвенной форме, так и в прямой форме. [4, 5]

Дети черпают знания о моделях поведения из трех источников.

Первый — это семья, которая может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать его закрепление.

Во-вторых, агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками.

И, в-третьих, дети учатся агрессивным реакциям с экранов телевизоров, демонстрирующих сцены насилия. По мнению многих психологов, телевидение совершает своего рода насилие над детьми и учит их агрессивному поведению. [5]

Причиной возникновения агрессии у ребенка могут быть унижение и оскорбление (или неверно выбранная форма поведения) со стороны педагогов.

Агрессивные подростки, при всём различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослость. [5, 7]

Для подростков существует вероятность связаться с плохой компанией и перейти в разряд малолетних правонарушителей. Агрессивность, жестокость, повышенная тревожность принимают устойчивый характер обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в компаниях. Но это общение, эта система отношений, в том числе и строящихся на почве жестоких законов асоциальных подростковых групп, является лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально-значимых отношений взрослых, как ситуация совместного переживания непонятности ими. Принадлежность к компании не только сталкивает отдельных подростка с определенными ожиданиями, но и ставит его перед необходимостью предъявления доказательств своего соответствия и самоконтроля. Повинуясь законам группы, порой столь же иррациональным, сколь и неотвратимым, подростки идут на невероятно жестокие преступления для того, чтобы, как им кажется, восстановить жизненно важную для них связь собственного "Я" с группой.

Когда наступает отрочество, именно тогда внешний мир побуждает ребенка заявить о том, что он покидает свой семейный мир. Ему хочется самому ощутить, если можно так выразиться, то несоответствие между воображаемым и реальностью и самому войти в те социальные группы, о которых он много чего напридумывал, но чье существование подтверждается окружающими. Он тянется к компаниям юношей старше себя, где стремиться стать "своим". Таким образом, выйдя из семьи и смешавшись с соответствующей социальной группой, которая в этот момент играет для него роль поддержки вне семьи, он входит в отрочество.

По мере взросления роль семьи ослабевает и возрастает роль сверстников. Элементарная поддержка, которую подростки получают от товарищей, чрезвычайно важна для их развития. Существует в подростках нечто такое, что не подвержено изменениям, нечто, что всегда с ними, - их потребность в дружбе. Только дружба возвращает им живую жизнь. Дружба - «дорога жизни» для подростка. [8]

Агрессивность, свойственная им при защите своих интересов, провоцирует эскалацию конфликта и мешает конструктивному решению проблемы. [7]

Но если у подростка присутствует такая личностная черта как агрессивность, то его стратегии поведения можно дать следующую характеристику (Л.А. Регуш):

Такие подростки активно стремятся защищать свои позиции и интересы, проявляют эмоциональность и агрессивность в общении, ведут себя импульсивно.

Для них характерно эмоциональное принятие себя, недостаточная самокритичность и некоторое самодовольство при оценке собственных поступков, отсутствие тенденции к переосмыслению собственных качеств, невыраженность установки на само изменение.

Характерна целостность и установленность образа «Я», удовлетворенность им, что определяет эгоизм, стремление к самодостаточности, лидерству, без боязни вызвать чувство отчуждения.

Отношения в семье и со школьными учителями расценивается этими ребятами как основные сферы конфликтов.

Психологи выделяют четыре типа агрессивных подростков.

1. Подросток, склонный к физической агрессии. Он активен, любит риск, стремится к общему признанию. Обладает организаторскими способностями. Лидер в коллективе, но одновременно склонен к садизму, у него отсутствует самоконтроль, он импульсивен, для него не существует моральных ограничений. Такой ребенок виден сразу, его агрессия явная, открытая.

2. Подросток, склонный к проявлению вербальной агрессии. Отмечено, что эти дети психологически неуравновешенны, у них наблюдается повышенная тревожность, неуверенность, обидчивость, нередки депрессивные состояния, отмечается недостаточная работоспособность. Этот тип более «закрыт» для окружающих, но, сколько страданий может принести такой ребенок близким - не физическим, но словесным воздействием. Такие дети метко опадают в цель - в самые «болевые точки» сверстников. От таких детей особенно страдают те, кто имеют физические недостатки, ослаблено здоровье, отличаются робостью, застенчивостью, неуверенностью в себе. Достается от «агрессоров» ядовитых словечек и взрослым.

3. Подросток, склонный к проявлению косвенной агрессии. Эти дети чрезмерно импульсивны, их отличают примитивные влечения, стремление к немедленному удовлетворению своих желаний. С одной стороны, они склоны к риску, с другой - чувствительны, мягки, уступчивы. Очень болезненно реагируют на критику. «Жало» таких детей действует не прямо, а через объект или субъект, а сам «агрессор» наблюдает, как будут развиваться события дальше. Это - агрессия «исподтишка», по принципу: «Завести на ссору, драку и посмотреть, что будет».

4. Подростки - «негативисты». Этот тип свойствен в основном подросткам, уже имеющим достаточный социальный опыт, чтобы обдумывать каждое слово и каждое действие. Такие ребята все воспринимают «в штыки», критика для них - личная обида. Но в то же время они рассудительно обдумывают каждый шаг, чтобы сделать в ответ все «острее» и «круче», считая жалость и сочувствие уделом слабых. [8]

Понимание причин, обусловливающих агрессивные реакции ребенка, и определения типа, к которому он принадлежит, дают возможность продумать стратегию и тактику работы с ним в коллективе.

Литература.

1. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М., 1999
2. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М., 1991. - 88 с.
3. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм/ Ю. Б. Могжинский. - СПб, 1999. - 220 с
4. Опросник Басса - Дарки// Диагностика состояний агрессии. - Режим доступа: http://vsetesti.ru/224/. - Дата доступа: 13. 05. 2013, 11: 37
5. Паренс Г. Агрессия наших детей, Москва, 1997. - 160 с.
6. Платонова, Н.М. Агрессия у детей и подростков/ Н. М. Платонова; под ред. Н. М. Платоновой. - СПб, 2004. - 336 с.
7. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции/ под ред. Д. И. Фельдштейна. - Москва, 1998. - 96 с.
8. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. - Ростов н/Д, 2007. - 154 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЫ

Файзиева М.
(г. Карши,Узбекистан)

В формировании супружеской пары различают два периода: добрачный (до принятия парой решения о вступлении в брак) и предбрачный (до заключения брачного союза).

Эмпирически доказано, что источником трудностей в семейной жизни могут стать особенности выбора партнера, характер добрачного и предбрачного ухаживания, принятие решения о вступлении в брак.

При исследовании супружеской пары (брачного союза), необходимо понять, что свело супругов вместе и до настоящего времени поддерживает их брак, каким образом проходил процесс формирования супружеской пары, как каждый из них выбирал партнера – на основании одного лишь сходства с собой или опираясь на более сложные эмоциональные и средовые факторы.

Психологи на протяжении многих лет пытались разобраться: каким образом люди выбирают брачного партнера? Однако единственным содержательным обобщением может стать признание того, что этот процесс намного сложнее, чем представляется на первый взгляд.

Одним из первых стал размышлять над причинами вступления в брак основатель классического психоанализа З. Фрейд. Его психоаналитическая теория опирается на предположение о влечении, которое дети испытывают к родителям противоположного пола. Благодаря сложному бессознательному процессу они могут переносить любовь, испытываемую ими к этому родителю, на другие, общественно одобряемые, объекты – на своих потенциальных супругов. Вероятно, поэтому многие юноши хотели бы встретить будущую спутницу жизни, похожую на их мать, и очень часто девушки обращают внимание на юношей, похожих на их отцов [1, 22].

Желание объяснить механизм брачного выбора привело к созданию ряда концепций.

Наибольшее распространение и популярность в зарубежной социальной психологии получили теории комплементарных потребностей Р. Уинча, теория «стимул–ценность–роль» Б. Мурстейна, инструментальная теория подбора супругов Р. Сентерса, теория «фильтров» А. Керкгоффа и К. Дэвиса, «круговая теория любви» А. Рейса.

Теория комплементарных потребностей (дополняющих потребностей) Р. Уинча основывается на старом, как мир, принципе, гласящем, что противоположности притягиваются. Р. Уинч пишет, что в выборе супруга каждый индивидуум ищет того, от кого ожидает максимум удовлетворения потребностей. Влюбленные должны обладать сходством социальных черт и психологически дополнять друг друга. Удовлетворение, вознаграждение и удовольствие рассматриваются как силы, способствующие сближению будущих супругов. Эта теория не утверждает, что каждый может найти супруга, который бы полностью удовлетворил его потребности. Она помогает разобраться, почему каждый считает только некоторых из всего «поля избранников» привлекательными. Согласно этой теории, например, привлекательной для властного мужчины может быть кроткая женщина, а спокойному и мягкому мужчине нравятся энергичные и прямые женщины.

Инструментальная теория подбора супругов, разработанная Р. Сентерсом, также уделяет первостепенное внимание удовлетворению потребностей, но при этом утверждает, что одни потребности более важны, чем другие, некоторые из них более присущи мужчинам, чем женщинам, и наоборот. Согласно Р. Сентерсу, человека влечет к тому, чьи потребности схожи с его собственными или дополняют их [1, 23].

Теория «стимул–ценность–роль», или «обмен и максимальная выгода», Б. Мурстейна получила, пожалуй, наибольшее распространение среди исследователей. Она основывается на двух важнейших посылках. Первая заключается в том, что на каждой ступени развития взаимоотношений партнеров прочность отношений зависит от так называемого равенства обмена. Иными словами, происходит своеобразный учет плюсов и минусов, активов и пассивов каждого партнера. В результате, хотя партнеры могут и не осознавать этого, устанавливается некоторый баланс позитивных и негативных характеристик каждого. Если активы, или стимулы вступления в брак, превышают пассивы, то принимается решение о заключении супружеского союза. Вторая посылка состоит в том, что брачный выбор включает в себя серию последовательных стадий, через которые должны пройти молодые люди. Тот, кто не соответствует условиям каждой стадии, выбывает из «игры».

Первую стадию Б. Мурстейн назвал «стимул». Когда мужчина и женщина видят друг друга впервые, складывается первоначальное мнение по поводу внешности другого человека, его ума, умения держаться в обществе, а также происходит восприятие и оценка тех собственных качеств, которые могут быть привлекательными для другого человека. Если между партнерами возникла аттракция – первое впечатление было привлекательным, то пара переходит ко второй стадии – сравне-

нию ценностей. Партнеры обсуждают свои взгляды на жизнь, брак, мужские и женские роли в семье, на воспитание детей и т. п. Мужчина и женщина либо укрепляют взаимные симпатии, либо, поняв, что у них мало общего, порывают друг с другом. Если взаимная привлекательность, возникшая на первой стадии, подкрепляется сходством ценностей, то взаимоотношения партнеров переходят в третью стадию – ролевую.

На третьей стадии – ролевой – партнеры проверяют, соответствует ли ролевое поведение одного ожиданиям другого. Конечно, есть люди, которые, влюбившись друг в друга, вступают в брак после непродолжительного знакомства, без всяких тревог и опасений, повинуясь лишь чувству. Однако большинство партнеров стараются осознать как достоинства, так и недостатки друг друга и, тщательно взвесив все «за» и «против», принимают окончательное решение [1, 23].

Идея существования нескольких стадий в процессе выбора брачного партнера лежит и в основе теории «фильтров» А. Керкгоффа и К. Дэвиса. Схематично данный процесс можно представить как последовательное прохождение через серию фильтров, которые постепенно отсеивают людей из множества возможных партнеров и сужают индивидуальный выбор. Первый фильтр – место жительства – отсеивает тех потенциальных партнеров, с которыми человек никогда не сможет встретиться. Затем фильтр гомогамии исключает тех, кто не подходит друг другу по социальным критериям. На этом этапе человек вступает в контакты с людьми, которые кажутся ему привлекательными. На последующих стадиях устанавливаются сходство ценностей и совместимость ролевых ожиданий. Результатом прохождения через все фильтры является вступление в брак.

«Круговая теория любви» А. Рейса объясняет механизм выбора брачного партнера через реализацию четырех последовательных, взаимосвязанных процессов.

1. Установление взаимосвязи. Имеется в виду легкость общения двух людей, иными словами – насколько «в своей тарелке» они чувствуют себя в обществе друг друга. Это зависит как от социально-культурных факторов (социального класса, образования, религии, стиля, воспитания), так и от индивидуальных способностей человека вступать в контакт с другими людьми.

2. Самораскрытие. Ощущение взаимосвязи с другим человеком рождает чувство расслабления, доверия и облегчает раскрытие себя перед другим. Здесь также большое влияние оказывают социально-культурные факторы.

3. Формирование взаимной зависимости. Постепенно у мужчины и женщины возникает и развивается система взаимосвязанных привычек, появляется чувство необходимости друг другу.

4. Реализация основных потребностей личности, какими, по мнению А. Рейса, являются потребности в любви, доверии, стимуляции кем-либо ее амбиций и др. Развитие чувства любви идет в направлении от первого процесса к четвертому. Безусловно, что пропуск одного из них негативно сказывается на развитии или стабильности любовных отношений [1, 24].

Немецкий ученый Р. Зидлер также считает, что намерению вступить в брак у большинства людей в европейских промышленно развитых странах предшествует длительный процесс ориентации и социокультурной настройки человека на брак и семью.

Выбор брачного партнера можно представить, по мнению Р. Зидлера, как процесс фильтрации. Сначала определяется категория социально подходящих партнеров. Это происходит почти «незаметно» для человека в социальной среде, где он вращается. Затем осуществляется специфический выбор из «совокупности» возможных партнеров в соответствии с психологическими, сексуально-эротическими и эстетическими механизмами. При этом большое значение придается впечатлениям, вынесенным из родной семьи, образованию и ранней профессиональной карьере молодых людей [2, 86].

Определенные стадии выбора партнера выделяет и американский социальный психолог Д. Адаме, который изучал прочные студенческие пары на протяжении шести месяцев. По мнению ученого, первичное влечение основано на внешних особенностях, таких, как физическая привлекательность, общительность, уравновешенность и общие интересы. Завязавшиеся отношения укрепляются благодаря реакциям окружающих, получению статуса пары, ощущению уюта и спокойствия в присутствии друг друга и действию других подобных факторов. Затем пара вступает в стадию взаимных обязательств и близости, что еще больше притягивает партнеров друг к другу. Связав себя взаимными обязательствами, они изучают взгляды и ценности друг друга. На этой стадии пара часто готова к тому, чтобы принять решение о вступлении в брак.

В отечественной психологии проблема выбора партнера, как и специфика добрачного и предбрачного периодов, крайне редко являлась предметом теоретического и практического исследований. Отдельные ее аспекты освещались в работах Б. Ю. Шапиро [3], А. Н. Волковой [4], В. И. Штильбанс, Л. Я. Гозмана [5], Л. П. Панковой [6], В. А. Сысенко [7], М. А. Абалакиной.

Так, М. А. Абалакина обосновала теоретическую модель соотношения процессов межличностного восприятия и динамики добрачных отношений. Автор выделяет три стадии позитивного развития отношений в добрачной паре. На первой стадии происходит встреча партнеров и формирование первых впечатлений друг о друге. Вторая стадия начинается, когда отношения переходят в устойчивую фазу, т. е. и сами партнеры, и окружающие воспринимают диаду как достаточно стабильную пару. Отношения становятся более или менее интенсивными и характеризуются высокой эмоционально-

стью. Третья стадия возникает после решения партнеров о вступлении в брак. Снижается степень идеализации, возрастает удовлетворенность отношениями с партнером. В промежутке между первой и второй стадиями стимульные, чисто внешние параметры, в частности физическая привлекательность, уступают место сравнению мотивационно-потребностной, ценностной или ролевой сфер личности партнера [1, 25].

Зарубежные и отечественные теории выбора брачного партнера объединяются в основном двумя идеями. Во-первых, почти все они базируются на принципе социально-культурной гомогамии. Во-вторых, механизм выбора партнера представлен как система фильтров (стадий). Они последовательно сужают круг возможных избранников, отсекая неподходящих. Таким образом, на заключительном этапе остаются лишь те пары мужчин и женщин, которые теоретически должны хорошо подходить друг другу как супружеские партнеры.

Результаты многих исследований показали: совокупность добрачных факторов, побудивших молодых людей заключить семейный союз, существенно влияет на успешность адаптации супругов в первые годы совместной жизни, на прочность брака или вероятность развода. Такими добрачными факторами являются:

1.место и ситуация знакомства молодых людей;

2.первое впечатление друг о друге (положительное, отрицательное, амбивалентное, индифферентное);

3.социально-демографические характеристики вступающих в брак;

4.продолжительность периода ухаживания;

5.инициатор брачного предложения: юноша, девушка, родители, другие;

6.время обдумывания брачного предложения;

7.ситуация оформления брака;

8.возраст будущей пары;

9.родители и отношение последних к браку своих детей;

10. динамические и характерологические особенности супругов;

11. отношение в семье с братьями и сестрами [3, 42].

Установлено, что благотворно влияют на брачные отношения: знакомство на работе или в учебном заведении; взаимное положительное первое впечатление; период ухаживания от одного до полутора лет; инициатива брачного предложения со стороны мужчины; принятие предложения после непродолжительного обдумывания (до двух недель); сопровождение регистрации брака свадебным торжеством.

Анализ специфики добрачного периода позволяет сформулировать его функции:

1. накопление совместных впечатлений и переживаний. На этом этапе создается своеобразный эмоциональный потенциал будущей семейной жизни, запас чувств, которые позволят более успешно и менее «болезненно» адаптироваться к ней;

2. более глубокое узнавание друг друга и параллельно уточнение и проверка принятого решения о возможности семейной жизни;

3. проектирование семейной жизни. Этот момент, как правило, не рассматривается будущими супругами или не осознается ими. Большинство психологов справедливо отмечают, что между партнерами необходим информационный обмен по таким вопросам, как ценностные ориентации и жизненные планы; детали биографии; представления о супружестве; ролевые ожидания и притязания; репродуктивные установки и др.

Литература.

1. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е.Г. Силяевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 192 с.
2. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1999. – 224 с.
3. Шапиро Б.Ю. От знакомства – к браку. – М.: Просвещение, 1989. – 166 с.
4. Волкова А.Н., Трапехникова Т. М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. - 1985. - N5.
5. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1985. – № 4. С. 10 – 20.
6. Панкова Л.М. У порога семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991. – 116 с.
7. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. - М.: Просвещение, 1993. – 219 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Фарфиева К.А.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Современный период развития Узбекистана характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности молодежи. Быстрый темп социально-экономических преобразований в республике, смена ценностных ориентаций в обществе, увеличивающийся объём информации и наметившаяся тенденция к расширению управленческих функций в профессиональной деятельности обусловили изменение требований, предъявляемых обществом к системе высшего образования в вопросах интеллектуальной подготовки будущих специалистов. Сегодня, как никогда, приобретают особую значимость умения специалистов адекватно воспринимать сложные ситуации жизни, правильно их оценивать, быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять её недостающей, знать закономерности её оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал.

Социальная ситуация развития личности в юности характеризуется в первую очередь тем, что юношам и девушкам предстоит во многом самостоятельно выйти на путь трудовой деятельности и определить своё место в обществе. В связи с этим меняются социальные требования к юношам и девушкам, изменяются общественные условия, в которых происходит их личностное формирование: они должны быть подготовлены к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей.

В современный период социально-экономического развития нашего общества юношество оказалось в условиях продолжающейся нестабильности общественного сознания. В текущий период ещё не определены новые, адекватные происходящим в стране и в мире переменам ориентиры для предстоящего развития социального, профессионального, личностного самоопределения. Поэтому сегодня юношеству очень трудно выделить и усвоить нормы взрослой жизни. Отсюда смятение в мыслях и неуверенность в завтрашнем дне.

Юношеский возраст - юношеский период развития человека начало самостоятельной, взрослой жизни. Основными социально-психологическими и возрастными характеристиками и факторами этого периода развития личности являются: социальная ситуация развития личности, ведущий вид деятельности, сфера общения, психические новообразования, параметры интеллектуального развития, эмоциональные качества личности. Юношеский возраст представляют сабой особый период жизни и развития личности. Юношеский возраст является периходным периодом от детства к взрослости. Б.Г. Ананъев, говоря о юнешеском возрасте, выделил в ней 2 фазы, одна из которых находится на границе с детством, а другая на границе со зрелостью [1].

Помимо этого, современный этап социального развития общества сдвинул» в психологическом и деятельностном планах смыслах границы всех возрастов в сторону более раннего наступления зрелости в том числе-социальной зрелости. Данный процесс происходит по многим экономико-политико-социальным направлениям, но вместе с этим парадоксально усиливается социальный инфантилизм среди юношества и молодёжи. Тем не менее, в отличие от сравнительно недавнего прошлого, к лицам молодого возраста, «только что» закончившим вузы, обществом сегодня применяется термин «уже взрослые люди» и возрастают общественные ожидания по отношению к студенческой молодёжи. В этой связи на современном этапе в целом возрастает значимость юношеского возраста как для успешного формирования личности юношей и девушек, так и для продуктивного социального развития общества.

С усложнением жизнедеятельности в юношеском возрасте происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение. В современный период общественного развития на юношеском возрастном этапе появляется всё больше «взрослых» социальных ролей с вытекающей отсюда большей мерой самостоятельности и социальной ответственности. Практически все юноши и девушки интенсивно думают о выборе профессии и выбирают её, включая учёбу по выбранной специальности, очень многие уже начинают трудовую деятельность в юношеском возрасте и т.д. Все указанные параметры представляют собой элементы так называемого взрослого социального статуса лиц юношеского возраста.

Социальные мотивы, связанные с будущим, начинают активно побуждать учебную деятельность в этом возрасте. В юности проявляется большая избирательность к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности этого периода стремление приобрести социально значимую профессию. Процесс стоновления личности по А.Н.Леонтьеву есть процесс стоновления связной системы личностных смыслов. А.Н. Леонтьев акцент делает на смене ведущего типа деятельности в

юношеском возрасте [5]. В психологических периодизациях Д.Б.Эльконина и А.Н.Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность [8].

Психологическую базу для профессионального самоопределения в юности составляет, прежде всего, социальная потребность юношей и девушек занять позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Другим важнейшим фактором, составляющим психологическую базу профессионального самоопределения и обеспечивающим готовность юношества к вступлению во взрослую жизнь, является наличие способностей и потребностей, которые позволяют с возможной полнотой реализовать себя на гражданском поприще, в труде, в будущей семейной жизни.

И здесь самым важным, неотложным и трудным делом становится выбор профессии. Психологически устремлённый в будущее и склонный даже мысленно «перепрыгивать» через незавершённые этапы, юноша хорошо понимает, что содержание этой будущей жизни, прежде всего, зависит от того, сумеет ли он правильно выбрать профессию. Каким бы беззаботным, легкомысленным и беспечным он ни выглядел, выбор профессии- его главная и постоянная забота. И это безусловно зависит от интеллекта.

Сфера общения в юношеском возрасте имеет большое значение для развития личности, что выражено в высокой значимости для юношей и девушек именно качественных характеристик процесса коммуникации. Серьёзное, глубокое влияние на восприятие мира юношами и девушками оказывает то социальное пространство (микросоциум, мезосоциум и макросоциум), в котором они живут. Здесь, в живом общении, познаётся жизнь и деятельность взрослых, состоявшихся в профессии людей.

Психологическое содержание юношеского этапа развития личности, наверное, в большей степени связано именно с развитием самосознания как психического образования, с решением задач профессионального самоопределения и со вступлением во взрослую жизнь.

В юности активно формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная направленность личности. Становление устойчивого самосознания и стабильного «образа Я» - возможно, центральное психологическое новообразование юношеского возраста. В этот период практически окончательно складывается система представлений человека о самом себе, сформировывается некое обобщённое представление о себе, которое, независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, влияющую на поведение, порождающую те или иные переживания. При этом в самосознание активно входит психологический фактор времени — юноша и девушка начинают «жить будущим».

Интеллектуальное развитие в юности имеет так же свою специфику. Появляются повышенная склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе. Происходит соотношение себя с неким идеалом, активизируется возможность самовоспитания. Традиционно в социальной психологии эффективность социальных взаимодействий рассматривается через категорию «социальный интеллект», разработкой которого занимались Э. Торндайк, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Г. Оллпорт, а также отечественные авторы: Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина, Е.С. Михайлова, Н.В. Кудрявцева, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, Д.В. Ушаков, О.В. Лунева. Мышление в юности приобретает личностный эмоциональный характер. Появляется некоторая познавательная страстность к теоретическим и мировоззренческим проблемам,активно развиваются интеллектуальные чувства. Эмоциональность проявляется в особенностях переживаний по поводу собственных возможностей, способностей и личностных качеств. Интеллектуальное развитие выражается в тяге к обобщениям, поиску закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. В этот период возрастает концентрация внимания, объём памяти, увеличивается так называемая логизация учебного, познаваемого материала, усваиваемой информации, активно формируется на завершающей стадии развития данной высшей психической функции, абстрактно-логическое мышление, проявляется познавательное умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах. У людей юношеского возраста мышление становится более систематическим и критическим по сравнению с отрочеством. При этом когнитивные процессы юношей и девушек весьма подвержены эмоциям и чувствам: они требуют доказательств и обоснования тех утверждений, которые слышат от преподавателей, окружающих их и близких им людей. Они любят поспорить, нередко увлекаются остроумными выражениями, красивыми фразами, оригинальной формой выражения своих мыслей.

Большую роль в развитии интеллектуальных способностей у юношей играет внеаудиторная деятельность. Внеаудиторная работа носит для юношей добровольный характер и призвана удовлетворять их познавательные и творческие запросы. Конкурсы и выставки молодежного творчества организуются для повышения познавательной активности юношей по учебным дисциплинам и развитию их творческих способностей. К ним идѐт заблаговременная подготовка: составляется план проведения конкурсов, выставок, проводится серия подготовительных мероприятий, разрабатываются условия конкурсов, юношам предлагаются задания, открыто проводится выявление лучших учеников. Другой путь приобщения учеников активному творчеству осуществляется через музейную практику,

выставочную деятельность, общение с интересными людьми, что приводит к накоплению бесценного опыта эстетического отношения к действительности. Посещая музеи и выставки, знакомясь с памятниками архитектуры, листая старые журналы и документы, слушая рассказы мудрых людей, они учатся оценивать прекрасное. Умение творить делает нас людьми искусства, а значит, приобщает к общечеловеческим, национальным и духовно-нравственным ценностям. Важным аспектом мотивации раскрытия интеллектуальных способностей является оптимизационный подход к постановке и решению задач. Одним из методов выявления и развития интеллектуальных способностей является психологический тренинг. При этом приобретается опыт по осознанию юношами самих себя, преодолению собственных стереотипов сознания и раскрытию творческой активности. В процессе творческой деятельности: расширяется круг восприятия и представлений; складываются и совершенствуются познавательные способности; формируются основные процессы умственной деятельности; вырабатывается умение самостоятельно приобретать знания и применять их на практике. Здесь важна роль педагога в творческом процессе. Он является организатором раскрытия интеллектуальных способностей юношей. От его личных качеств, от уровня развития его творческого потенциала зависит развитие интеллектуального потенциала учеников.

Современный педагог — это, прежде всего, организатор процесса познания, координатор и помощник ученикам. Приемы и методы для раскрытия интеллектуальных способностей: рефераты; доклады; сообщения по проблемным вопросам; кроссворды; стихи посвящения; плакаты; тематические газеты; сочинения-размышления; презентации, проекты, исследования и другие. В процессе работы можно отметить желание учеников принимать участие во многих мероприятиях, проводимых в соответствии с планом внеаудиторной деятельности по преподаваемым дисциплинам. Участие в конференциях, конкурсах, научно-практических конференциях, требует дополнительного времени и усидчивости во время подготовки. Результатов этих творческих и исследовательских мероприятий ученики и студенты ждут и искренне волнуются за участников, радуются их победам. Наблюдается удовлетворение собственной деятельностью юношами, так как каждый определяет для себя личный уровень ожидаемого результата.

Использование ситуации успеха должно способствовать повышению рабочего тонуса, увеличению производительности учебного труда, а также помочь юношам осознать себя полноценной личностью. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи ученику при ее осуществлении. Большое значение в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера выполнения тех и иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям. Организация сотрудничества между преподавателем и студентом, создание отношений доверия и взаимопонимания, переживание радости и успеха гуманизируют процесс обучения, формируя у студентов уверенность в себе и уважение к преподавателю. Только сотрудничество позволит преподавателю и ориентироваться на успех студента, и создавать специальные ситуации, способствующие переживанию эмоционального подъема. В процессе раскрытия интеллектуальных способностей необходимо иметь в виду творчество преподавателя и творчество студента. Творческий подход педагога может проявиться в создании новых, интересных процессов обучения, в руководстве самостоятельной и творческой деятельностью студентов. В первую очередь преподавателю необходимо развивать у студентов фантазию, нестандартное мышление, воображение. При этом педагогу необходимо сохранять доброжелательное отношение, желание помочь в развитии способностей ученика. Сделать всех интеллектуальными личностями нельзя, но стремиться этому нужно. Используя методику коллективной творческой деятельности, надо научить учеников умению слушать и слышать друг друга. Постепенно даже самые нетворческие ученики начинают предлагать свои идеи. Юноши не только должны знать дисциплину, но и уметь думать, искать и находить собственное отношение к творческому приложению этих знаний. Итак, одним из важнейших условий деятельности педагога является стимулирование интеллектуальной деятельности ученика, превращение педагогического творчества в творческое сотрудничество.

Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.. В то же время, чем старше юноша и девушка, тем сильнее выражено у них улучшение общего эмоционального состояния, так как кризис ранней юности уже прошёл. Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, с его самосознанием, с его самооценкой. Все это детерминировано усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта, открытием своего внутреннего мира.

Эмоциональные изменения в этот период во многом определяются механизмами психологической защиты, которые используют юноши и девушки в качестве способа адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям: рост социальной ответственности, необходимость следовать социальным нормам, увеличение потребностей на фоне недостатка возможностей их удовлетворения, смена приоритетов в мотивационной сфере и т.д. Лишь к концу юношеского возраста молодой человек начинает реально овладевать психологическими защитными механизма-ми, которые не только позволяют ему внешне защищать себя от стороннего вторжения, но и укрепляют его внутренне.

На сегодняшний день именно в течение юношеского периода жизни человек решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни. Таким образом, значение периода юности на текущий момент развития общества существенно возрастает.

Литература.

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания // –М.: Наука. 1997. -380с.
2. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. - 1996.-Т.12.-№6.- С.3-10.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные сочинения. Т.2 М.: Педагогика, 1982. -283с.
4. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., Педагогика, 1981,- 407 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР. 1999.-462с.
6. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. //Вопросы психологии, 1982.-№4.- С.5-15.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления. - М.: Академия, 2002.- 287 с.
8. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.-101 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.

СТРЕССЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Хайдаров Л.Р. (г.Бухара, Узбекистан)

У каждого времени свои болезни. Сейчас больше всего говорят о стрессе. Врачи предупреждают, что хронический стресс может привести с тяжелого заболевания. И дают рекомендации, как с ним бороться. Рекламируется множество препаратов, помогающих преодолевать стрессы.

Однако замечено: одни встречают жизненные невзгоды с улыбкой, а другие даже самую незначительную неприятность переживают как мировую трагедию. Может быть, все дело в том, что одни подвержены воздействию негативных факторов (стрессоров), а другие к ни более устойчивы? Именно так и считают люди, не знакомые с теорией стресса, разработанной Гансом Селье. Этот знаменитый канадский ученый утверждал, что стрессорная реакция – вовсе не болезнь, а защитный механизм, специально созданный природой.

В нынешное время стрессорами чаще всего становятся не страх перед дикими животными или разгулявшейся природной стихией, а неудовлетворенность человека своей жизнью, его негативные внутренние установки или тревога перед будущим. Очень распространенная причина стресса у современного человека – противоречие между ожиданиями и жизненной реальностью. И чем больше разница между ожидаемым и свершившимся, тем выраженнее разрушение.

Говорят, без стресса нет прогресса. Стрессоры, как глобальные, так и «местного масштаба», сыплются на наши головы будто из рога изобилия:

- социальная и политическая нестабильность;
- хроническая нехватка денег;
- загрязнение окружающей среды и т.д.

Все это отнюдь не способствует укреплению здоровья – напротив, подрывает его, приводит к различным заболеваниям. Поэтому нужен знания о том, что как правильно вести себя в стрессовой ситуации, чтобы избежать негативных последствий стресса.

Факторы среды, способные вызвать однородные ответные реакции организма, названы стрессорами. Следовательно, стресс по своему характеру синдром специфический, а по происхождению – неспецифический. Неспецифичность формирования стресса определяется тем, что он возникает при воздействии на организм различных раздражителей – механического, физического, химического, биологического и психологического характера.

В семейных отношениях очень часто возникают ситуации, вызывающие стрессовые реакции. Семья образует интимный, приватный мир человека, это прикасающаяся непосредственно к человеку социальная среда. В ней начинает свою жизнь, в ней делит ее с другими людьми, в ней продолжает себя в детях. Семья может быть спасательным кругом в бушующем жизненном море и роковым подводным рифом; способна украсть жизнь и искалечить ее. В ней сходятся и фокусируются все возможные эмоции, страсти, аффекты.

Наука о семье начала осознаваться в 60-х годах, когда стало ясно, что современная семья во многом не справляется со своими социальными функциями, и тогда заговорили и «кризисе семьи».

Исследователи и публицисты отмечали целый ряд тревожных признаков дезорганизации семьи: падение семейных ценностей, увеличение числа разводов, снижение рождаемости, ослабление числа педагогического потенциала семьи, рост семейно-бытовых правонарушений, нарастание семейно-бытовых драм, неврозов. Перечисленные объективные причины приводят к изменению характера семьи, а также к стрессовым ситуациям.

Также для абитуриентов и студентов экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди многих причин, вызывающих психическое напряжение у школьников. Для большинства учащихся экзамен – это своеобразная критическая ситуация, которая определяет их положение в школе и дальнейшую судьбу. Среди факторов, связанных с экзаменационной деятельностью и являющихся вероятными причинами усиления эмоционального напряжения, можно указать такие, как необходимость уложить ответ в относительно жесткий лимит времени и система случайного выбора билетов, выделяющих отдельные разделы учебной дисциплины, что вносит элемент некоторой непредсказуемости результатов, и др.

Подготовка и сдача экзаменов сопряжены с чрезвычайно большим напряжением организма школьников. Интенсивная умственная деятельность и повышенная статическая нагрузка, обусловленная длительной вынужденной позой, крайнее ограничение двигательной активности, нарушения режима отдыха и сна, эмоциональные переживания – все это приводит к перенапряжению нервной системы, отрицательно влияет на общее состояние и сопротивляемость растущего организма.

У девочек-подростков в условиях стресса иногда развивается гирсуитизм и появляются угри, по-видимому, вызванные продукцией андрогенов надпочечников в условиях стимуляции адренокортикотропного гормона, связанной со стрессом. Такая ситуация может возникнуть и под влиянием экзаменационного стресса, в связи с ним обостряются многие заболевания кожи. Появление гирсуитизма, угрей и других косметических недостатков или обострение этих состояний во время подготовки к экзаменам может психологически еще более отягощать стрессовую ситуацию.

Эмоциональный стресс характеризуется различными нарушениями вегетативных функций: изменением электрического сопротивления кожи, сужением или расширением сосудов, изменением скорости, амплитуды и ритма дыхания, температуры кожи, потоотделения, диаметра зрачка, секреции слюны; наблюдается расстройства пищеварительной системы, сокращение и расслабление сфинктеров, изменяется электрическая активность мозга, химический и гормональный состав крови, слюны, основной обмен. У школьников нередко отмечаются различные реакции на стрессовые ситуации, связанные с экзаменационными испытаниями, например, соматические проявления депрессии и состояния тревоги. Особенно часто подростки обращаются к врачу с жалобами на головную боль и желудочно-кишечные боли.

Однако первичные изменения в организме в условиях экзаменационного стресса, порождающие «застойные» эмоциональные возбуждения отрицательного характера, в первую очередь изменяют функцию ЦНС.

Одним из важнейших психогигиенических аспектов изучения экзаменационного стресса является анализ психических проявлений стрессовой реакции. Наиболее часто чрезмерный стресс ассоциируется с беспредметной тревогой, маниакальными формами поведения, нарушениями сна и депрессией. Избыточное нервное возбуждение, восходящее через ретикулярную активирующую систему к лимбической области и неокортексу, и приводит, возможно, к возникновению неорганизованной нефункциональной нервной импульсации, проявляющейся у индивидуума нарушениями сна, неопределенной тревогой и маниакальным поведением.

Стрессовые реакции на различные психосоциальные стимулы экзаменационной обстановки – не столько следствие самих раздражителей, сколько результат когнитивной интерпретации стимула, а также эмоционального возбуждения.

В большей части случаев экзаменационный стресс инициируется самим учащимся, так как именно он приписывает многим факторам экзаменационной ситуации стрессирующий характер. Он реагирует на школьные экзамены в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов. Это зависит от таких параметров, как личностные особенности, социальный статус, социально-ролевой поведение учащегося и др.

В литературе имеются указания на предрасположенность некоторых лиц к проявлению эмоционального стресса, а также на наличие склонности к проявлению определенных стрессовых эффектов. Так, например, изучение адаптации студентов к различным учебным ситуациям показало, что 80% из них относящихся к так называемым сверхточными личностями, в период экзаменационной сессии обнаруживали тревожные и неврастенические расстройства. Молодые люди этой категории отличались малой выносливостью к сессионной нагрузке из-за характерного для них сочетания тревожной мнительности с высоким чувством ответственности и положительным отношением к учебе.

Особенно сильное стрессовое влияние экзаменов следует предполагать на учеников, страдающих нервными и психическими заболеваниями.

В настоящее время имеются все основания говорить о выраженном риске невротического заболевания под влиянием стрессовых факторов даже у тех детей, чьи родители страдают хроническим нервным расстройством. Очевидно, это связано с развитием невротического профиля личности, пре-

пятствующим высоким результатам на экзамене и способствующим возникновению высокого уровня тревоги и страха.

И так, довольно часто мы слышим выражения: «болезни стресса», «вредное влияние стресса». Но сегодня вся жизнь – сплошной стресс. Так как же определить, начал он разрушать организм или нет? При каких симптомах пора бить тревогу? Часто люди считают, что стресс для них – не проблема. Но как только дело касается физиологических проявлений стресса, оказывается, что это не так. Просто связанный со стрессом дискомфорт люди принимают за симптомы заболеваний и обращаются за помощью к кардиологам, пульмонологам и другим специалистам.

Также подробно изучив механизм развития стресса, я пришёл к выводу, что стрессовые ситуации неизбежны и стресс необходим человеку биологически. Наша психика так устроена, что нуждается в периодических встрясках и переменах эмоций: радость, грусть, неудовольствие, наслаждение, любовь, ненависть. Организм реагирует – значит, живёт.

Но как бы человек не избегал стрессов, ему это всё равно не удастся. В какой-то момент он подсознательно начнёт провоцировать их. И чтобы стресс протёк менее болезненно и не принёс больших последствий, человек должен тренировать способность к адаптации.

Таким образом, можно сделать вывод, что только знание причин стресса, закономерностей его течения, его последствий, могут уменьшить неблагоприятное влияние стресс-факторов на организм человека, помочь ему правильно реагировать на стресс.

Литература.

1. Медицинская энциклопедия «Домашний доктор» / Под ред. Деборы Ткач. – М., 2004.
2. Розен В.Б. Память и адаптация. – М.: Изд-во «Наука», 1979.

ВОПРОС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРИОРИТЕТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И СОЦИАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Хайитов О.Э.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Стабилизация пути реформ во всех сферах Нового Узбекистана, идущего от национального возрождения к национальному восхождению, ускорение темпов развития, предусмотренных «О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» [1], заставляет подвести итоги и оптимизировать эффективность современного лидерства.

В контексте обновления нашего общества, часто в повседневном общении, мы часто используем понятия «компетентность». В частности, больше внимания привлекает понятие «профессиональная компетентность». Однако при работе с людьми иногда используется понятие «психологическая компетентность». В области психологии, особенно в области «Психологии управления», недавно был выделен феномен «психологическая компетентность», по сути, он шире и всеобъемлющее, чем профессиональная компетентность [2].

В исследовании использовался «16-факторный личностный опросник» Р.Б. Кеттелла для изучения личности [3;150]. Согласно порядку использования многофакторного персонального опроса, руководитель среднего звена вуза (деканы и заместители факультета, всего 75 человек) внимательно прочитал вопросы (сто) и выбрал один из подходящих им вариантов ответа. На следующем этапе был проведен факторный анализ результатов исследования, основанный на социально-психологической перспективе, и двадцать различных психологических качеств и шестнадцать типов позиций социальной ориентации были определены как приоритетные. Было обнаружено, что ответы, полученные по десятибалльной шкале тесно связанных факторов, требуют предметного анализа: низкий, средний и высокий.

Исследование показало, что среди двадцати различных психологических качеств фактор «Е» в третьем блоке показал наивысший цветовой индекс и был отмечен при отборе 27,9 % испытуемых (см. Таблицу 1).

Объясняя фактор «Е», то есть 27,9 % менеджеров среднего звена, которые демонстрируют уровень стремления к доминированию, обычно демонстрируют покорное лидерство и гибкое лидерство старшим менеджерам, уступая место окружающим или подчиненным при принятии управленческих решений. Ориентация этой категории респондентов-менеджеров отличается от традиционных представлений и направлена на изменение поведения под влиянием окружающих. Установлено, что владельцы вышеуказанных индикаторов обычно покорны, непредвзяты в процессе управления, постоянно озабочены правильным выполнением условий и требований, которые к ним предъявляются и которые должны выполняться, и усиливают контроль для повышения

бдительности. Следовательно, такой стиль управления затрудняет адаптацию лидера к выбранной должности, что приводит к неспособности отстаивать свои взгляды и мнения. В результате руководитель среднего звена, декан факультета, заместители декана проявляют неуверенность в себе и своих возможностях, что в свою очередь приводит к снижению эффективности управления. Таким образом, по шкале «подчиненность – доминантность» руководитель среднего уровня высшего образования демонстрирует один из следующих трех уровней психологической компетентности.

5,3 % деканов и заместителей факультетов с низким уровнем психологической компетентности по фактору «E» считаются послушными и гибкими личностями, обычно уступающими желаниям преподавателей / студентов вокруг них. Эта категория тестируемых более покорна, непредубеждена и внимательно изучает статус выполнения функциональных задач и заданий, которые ставятся и должны быть выполнены. Неспособность этой категории лидеров адекватно отстаивать свои взгляды, их неуверенность в себе и своих способностях обычно указывает на высокую степень негативного воздействия на их управленческую деятельность и процесс принятия управленческих решений.

Таблица 1.

Уровни психологической компетентности руководителя факультета (n = 75; процентный анализ)

Блоки	Факторы	Уровни психологической компетентности			Ранг
		1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	
Блок 3	Фактор «E»: «подчиненность – доминантность»	5,3	8,0	14,6	1
Блок 4	Фактор «G»: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	4,0	6,7	10,7	2
Блок 5	Фактор «H»: «робость – смелость»	5,3	6,7	6,7	3
Блок 8	Фактор «Q_2»: «конформизм – нонконформизм»	2,7	8,0	4,0	4
Блок 1	Фактор «A»: «замкнутость – общительность»	1,3	2,7	4,0	5
Блоки 2, 6, 7, 9, 10	Факторы «C», «L», «O», «Q_3», «Q_4»	1,3	4,0	4,0	0
Общее количество		19,9	36,1	44,0	

Нельзя сказать, что 6,7 % руководителей факультетов со средней психологической компетентностью полностью привержены влиянию окружающего (подчиненного) педагогического коллектива / студентов. Причина в том, что они считают, что их поведение, то есть лидерская активность, является положительным проявлением «Я-концепция» под влиянием занимаемых ими позиций. Однако в любом случае они не игнорируют при этом волю окружающих (подчиненных).

Согласно результатам, 10,7 % от общего числа опрошенных по фактору «E» – высоко психологически грамотный руководитель. Настоящими претендентами на лидерство являются деканы и заместители деканов данной категории факультетов. Причина в том, что эта категория респондентов очень уверена в себе, очень независима в мышлении, строга в управлении, применила правила своего стиля в системе управления факультетом и в большинстве случаев действует самостоятельно. Оптимистический настрой в них всегда показывает, что они любят превосходство. Хотя они считаются престижными людьми в высшем образовании, они обычно не полностью подчиняются руководителям более высокого уровня. Потому что с социально-психологической точки зрения индивидуально-типологические особенности, такие как крайняя смелость, гиперактивность, отвага и трудолюбие, обычно формируются у руководителя факультета с таким высоким уровнем стремления к юмору (лидерству). По сравнению с другими менеджерами эта категория менеджеров среднего звена считается сварливой и часто демонстрирует агрессивные ситуации в процессе управления и связанных с ним процессах принятия решений.

21,4 % руководителей среднего звена высших учебных заведений демонстрируют один из следующих трех уровней психологической компетентности по шкале «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения». 4,0% руководителей с низким уровнем психологической компетентности по фактору «G» эффективно используют свое время и ищут выгоды для себя в любой ситуации. Поэтому в большинстве случаев они уклоняются от функциональных обязанностей занимаемой должности. Факультеты этой категории в меньшей степени осведомлены о своих обязанностях и

ответственности, а их университетская стратегия или цели развития факультета изменчивы. Исследование показывает, что эта категория лидеров-испытателей почти не тратит усилий на выполнение общественных задач. В процессах, связанных с менеджментом, они часто противопоставляют себя команде преподавателей. Они также часто становятся предметом вертикальных споров, разногласий, разногласий и конфликтов в контексте управленческой деятельности. Из-за этого высокий уровень неадекватного мнения данной категории руководителей о себе резко препятствует лидерской деятельности, приводит к снижению эффективности управления и формированию у профессорско-преподавательского коллектива чувства самодостаточности.

Среди личных компетенций 6,7 % деканов и заместителей деканов с умеренной психологической компетентностью по фактору «G» приоритетными являются такие качества, как невнимательность, безответственность, неэффективность (время) в жизни и работе (менеджменте). Эта ситуация на самом деле указывает не на то, что «Я-концепция» является негативной, а скорее на неспособность лидера контролировать свое собственное поведение, когда это необходимо, и отсутствие решимости. Тем не менее, общественное (экспертное) мнение предполагает, что эта категория руководителей факультетов позиционируется как стремящиеся менеджеры, которые признают универсальные ценности и придерживаются правил этики в рамках своих индивидуальных отношений с окружающими (подчиненными) преподавателями / студентами.

Еще 10,7 % респондентов – менеджеры с высоким уровнем психологической компетентности по фактору «G». К этой категории тестируемых – сознательные, надежные, с чувством долга и ответственности, требовательные, с глубоким чувством ответственности, твердые в управленческих отношениях, полны новаторских планов, основанных на творческих идеях, не теряют времени, веселое окружение (подчиненные) как лидер, который любит работать в команде честно и добросовестно. Исследование показывает, что окружающие их педагоги / ученики (подчиненные) искренне доверяют своим руководителям, уважают их за добросовестность и доброту. Но из-за своей репутации перед командой они немного пугаются перед собой (приемы) и подпадают под влияние внутреннего страха.

Согласно эмпирическому анализу, 18,7 % руководителей среднего звена продемонстрировали следующие три уровня психологической компетентности по шкале «робость – смелость». 5,3 % испытуемых имели низкий уровень психологической компетентности по фактору «H». Респонденты этой категории выделяются на фоне остальных линейных руководителей застенчивостью, застенчивостью, неуверенностью в себе, отсутствием смелости в управленческой деятельности. Постоянное отстранение от процессов самоуправления означает, что эта категория руководителей факультета не довольна собой. Поскольку они сверхчувствительны к воздействию нервной системы, они сильно реагируют на любой фактор риска, связанный с процессами управления. Особенно они не любят работать с подчиненными, им нелегко в жизни и медленно говорят. «Я-концепция» в психике такого факультета лидерства, имеющего низкий уровень социальной устойчивости, часто бывает негативным, что в свою очередь очень негативно сказывается на управленческой деятельности и не только университета, но и его социального статуса в обществе.

Умеренная психологическая компетентность по фактору «H» обнаружена у 6,7 % испытуемых. На наш взгляд, показатель социальной устойчивости данной категории лидеров служит наиболее оптимальным результатом для управления педагогическим процессом. Это связано с тем, что они могут свободно взаимодействовать со своими подчиненными, легко преодолевать препятствия и трудности в контексте диады «лидер-сотрудник» и не теряются в случае непредвиденных обстоятельств, связанных с процессом управления.

Высокий уровень психологической компетентности также отмечен у 6,7 % респондентов по фактору «H». Эта категория респондентов чувствует себя совершенно свободно в управленческой деятельности. Они не считаются менее осторожными при принятии решений, связанных с процессами управления. Им нравится проверять новые учебные материалы, созданные коллективом факультета, на основе опыта исследований и разработок. Исследование показывает, что способности лидера в управлении вузами на уровне профессорско-преподавательского состава, отсутствие боязни риска при принятии решений себя не оправдывают.

Согласно социально-психологическому анализу эмпирического исследования, 8 % испытуемых лидера теста имели склонность к шкале «конформизм – нонконформизм», что позволило им интерпретировать следующие три уровня психологической компетентности. 1,3 % от общего числа респондентов считаются психологически компетентными менеджерами с низким уровнем фактора «A» и не гибкими в системе с точки зрения социально-психологической оценки. Руководитель среднего звена данной категории высшего образования очень холоден и равнодушен к окружающим реалиям. Они больше заинтересованы в работе с документами, чем люди, учителя или студенты. Одно из преобладающих психологических качеств в его личности – скрытность, он предпочитает работать в одиночку, избегая компромиссов, взглядов и суждений, связанных с управленческой деятельностью и процессами принятия решений. При этом иногда этот лидер проявляет упрямство, гнев и неприязнь к окружающим (подчиненным). Выяснилось, что такой лидер среднего звена нечувствителен к социальным потребностям, особенно к своим подчиненным, и использует в своей работе авторитарный менеджмент.

Исследование показало, что еще 2,7 % респондентов были умеренно психологически компетентными менеджерами, они были готовы сотрудничать с каждым членом своей подчиненной команды по фактору «А». Примечательно, что эта категория лидеров с меньшей вероятностью попадет в ситуации сильного гнева или радости (внутреннего возбуждения, страсти) в управленческой деятельности. Мы считаем, что, хотя их способность контролировать свое поведение показывает, что они сострадательны и искренни по отношению к окружающим, они воплощаются в воображении сотрудников как требовательные лидеры.

Было обнаружено, что субъект с психологически грамотным процессом управления с высоким уровнем 4,0 % имел высокую склонность к общению. Результаты фактора «А» показывают, что они обычно быстро принимают решения в управленческих ситуациях. Вне зависимости от позитивной психологической обстановки, которая является приоритетом в коллективе, настроение часто меняется в течение дня. Эта ситуация особенно выражается во внимании, сострадании и энтузиазме этой категории лидеров к студентам и молодым ученым. На наш взгляд, такой добродушный декан вуза больше всего страдает от этой особенности. Например, это можно увидеть в процессе количественных проверок, выполняемых высшим совместным руководством.

Следовательно, во-первых, можно сказать, что компетентность – это стандарт, который помогает лидеру оценивать свою работу по сравнению с действиями, которые он или она выполняли лучше всего. Причина в том, что такая оценка, в свою очередь, приводит к положительному изменению деятельности высших учебных заведений (хозяйствующих субъектов) в целом в контексте изменений. В конце концов, победителями становятся университеты, сообщество и отдельные лица или лидеры.

Во-вторых, психологическая компетентность – это целостная структура личностных черта и свойство (компетенций) лидера, а также профессиональных качеств и особенности (компетентность), которые отражаются в профессиональной управленческой деятельности.

Литература.

1. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-4947 «О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» от 07.02.2017 года // https://lex.uz/pdfs/3107042.
2. Hayitov O.E. Modeling The Psychological Competence Of Higher Education Leaders (In The Example Of Mid-Level Management Staff) // The American Journal of Social Science and Education Innovations. – August 10, 2020. P. 55–61. // Doi: https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume02Issue08-09 [Electronic resource]. Access mode: URL: http://usajournalshub.com/index.php/tajssei/article/ view/631/590 (Date accessed: 30/08/2020).
3. Расулов А.И. Психодиагностика: Учебно-методическое пособие. – Т.: Mumtoz so'z, 2010. – 150 с.

THE CONCEPT OF STRESS RESISTANCE AND ITS FORMATION AMONG EMPLOYEES OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Khakimova Iroda Mukhammadjanovna, Sadirov Azamat Aytbayevich
(г.Ташкент, Узбекистан)

Service in law enforcement agencies around the world traditionally refers to the types of professional activities with a high level of emotional stress. The specificity of the internal affairs bodies (IAB) determines the priority of selecting citizens with adequate motives, a high level of legal awareness and social and psychological preparedness. In connection with the peculiarities of service in operational-power units, these qualities must necessarily be combined with a high level of neuropsychological stability, mental and physical performance and a number of personal properties that ensure not only survival in extreme situations, but also success in the fight against crime.

Emotional and physical stress during the performance of official duties in conditions of an exacerbation of the criminal situation and interethnic conflicts, the press of a negative attitude of part of society towards the work of law enforcement agencies, socio-economic problems characteristic of the majority of the population, gradually lead to depletion of psychophysical resources of employees, the onset of professional deformation, the formation of psychosomatic diseases and neuropsychiatric disorders.

The nature of the professional activity of employees of the internal affairs bodies in the fight against crime, in contrast to all other types of activity, is that it takes place in extreme conditions. It is not only about meeting unusual people and facing poignant moments in dangerous situations. The fact that all the activities of police officers are related to the application of prohibitive norms of law or violation of the rules of conduct are also extreme.

The extreme nature of the activities of employees of the internal affairs bodies, the negative impact of a criminally infected environment, where norms, values, ideals, hostile to the rest of society, dominate, a high neuropsychic load due to the high responsibility for the results of work, impose high demands on stress resistance and psychological qualities of the individual, providing overcoming stress behavior.

For the formation of stress resistance of police officers, a theoretically grounded approach is required that gradually trains stress resistance and the ability to counteract the negative influences of stress factors in various everyday, standard, extreme situations.

Stress resistance is the psychophysiological state of a person, which ensures optimal adaptation to extreme conditions, which allows him to solve the tasks assigned to him without losses (physiological and psychological), i.e. in a state of psychophysiological balance.

The term "adaptation" is widely and differently used in various fields of science - social medical, biological, psychological, etc.

We can say that adaptation is the ability to adapt and survive to ensure life at all levels of complexity. This is the basis for maintaining a constancy of the internal environment and resistance to stress. G. Selye wrote that there are two ways of survival: struggle and adaptation, but adaptation most often leads to success.

There are different forms of adaptation: indifference to the situation and cooperation. Collaboration is more beneficial because it provides an opportunity to acquire supporters who could help. It is cooperation that forms stress resistance.[1]

Thus, resistance to stress is an integral quality of a person, the basis of a person's successful social interaction, characterized by emotional stability, a low level of anxiety, a high level of self-regulation, psychological readiness for stress; it is a set of individual psychological properties that act as basic psychological mechanisms for correcting stress states.

Many factors negatively influence the decrease in the resistance to stress of police officers:

- lack of training and training for work in extreme conditions;
- extreme conditions; high level of psycho-emotional stress;
- lack of living conditions (uncomfortable premises, unsanitary conditions, lack of water;
- opportunities for body care, ill-conceived diet, active and passive rest, change of underwear and bed linen, outerwear);
- lack of information and interruptions in the communication system;
- unusual work or work of necessity, compulsion (lack of motive in work);
- lack of psychological support, shortcomings in psychological recovery work;
- lack or lack of material and technical support, lack of necessary equipment and tools for work;
- weakening of control over their own behavior and the behavior of subordinates on the part of managers, poor-quality selection of managers;
- lack of discipline and self-discipline;
- drunkenness.

Thus, the organization of his social and legal protection is important in ensuring the stress resistance of a specialist in extreme conditions. However, with all the relevance of these issues in the formation of an employee's stress tolerance, it is necessary to emphasize the role of personal determination in the development of stress.

Among the various contingents of extreme profile specialists, a special role belongs to the police officers who perform complex operational and service tasks in peacetime. This is the fight against organized crime, terrorism and various offenses.

The issue of personal psychological resistance to stress is professionally significant, because the effectiveness of the performance of police officers depends on it.

Factors such as irregular working hours, constant contact with antisocial elements, the need for the full commitment of mental and physical forces in the suppression of crimes, reduce the functional reserves of the body, up to their complete exhaustion.

The influence of these factors, with the complete or partial inability of police officers to deal with them, contributes to the emergence of neurotic disorders that impede the performance of official duties. In some cases, they can lead to temporary disability.

The successful formation of the resistance to stress of an IAB officer presupposes systematic exercises in an environment of danger and risk, in the conditions of exercises, exercises as close as possible to combat ones, combined with special psychological trainings.

This task is solved within the framework of moral and psychological training and psychological work - a type of moral and psychological support, which is an activity aimed at the formation of professionally significant psychological personality traits in employees, psychological stability and readiness to effectively perform operational and service tasks.

[1] Bovin B.G., Myagkikh N.I., Safronov A.D. (ed.) Basic types of activity and psychological suitability for service in the system of internal affairs bodies. M.: Research Center for Problems of Medical Support, 1997.

In psychological science, a significant number of different approaches to understanding the organization and conduct of psychological training have been formed. Considering the fact that education, upbringing and psychological training itself are closely interconnected and interdependent, it is important to consider what qualities, properties and states are formed in each of the listed areas.

In the process of training, the necessary moral and combat qualities and feelings are formed (courage, stamina, courage, determination, initiative, readiness for battle, a sense of collectivism), motivational attitudes are activated; through the accumulation of relevant knowledge, ideas about professional activity are formed, and the consolidation of skills and abilities contributes to the development of psychological readiness, stability, etc.

There are a number of such tasks, especially in the formation, development and hardening of psychological and special qualities necessary for activities in extreme conditions, which can be solved only in the process of psychological training, which has its own means, forms and methods (auto-training, accumulation of ideas about battle situations and adaptation to them, psychocorrection, psychorehabilitation, etc.). This very circumstance often introduces some uncertainty in the organization of psychological training.

The effectiveness of the psychological work carried out will largely depend on the extent to which the principles of psychological modeling are observed; professional-tactical conditioning of the content of psychological training to the tasks to be solved, ensuring the safety of actions during the performance of exercises and trainings. In addition, it is very important to ensure the psychological compliance of educational and work tasks; the problematic nature of the educational and service situations created; psychological confrontation, simulating the adequacy of mental states and actions to the conditions of service.

Active resistance to stress can include a number of measures, approaches and behavioral strategies, which together form a system designed, if not to completely remove the negative consequences of stress, then to mitigate them to the maximum extent. The main structural elements of this system include the following. First, an analysis of the individual stress pattern. Stress is personal and often situational. The analysis includes a number of mandatory actions: drawing up a list of stressors (the list makes the situation manageable, and the problem more real and tangible). Or at least it creates a sense of controllability and predictability of the situation. Which in itself is also important, as it leads to an increase in self-confidence; ranking of stressors (from strongest to weakest); planning real and concrete actions in relation to stressors. The following three types of actions can be distinguished: immediate action (stressors in relation to which something can be done right now, today or within the next few days, for example, unclear official duties, uncertainty); promising action (stressors that can be corrected, but it is not clear which and when, for example, heavy workloads or too many meetings); ignorance or adaptation (stressors that are out of reach, at least for the foreseeable future; they just need to adapt and accept them as they are, such as poor working conditions).

Secondly, the mobilization of the physiological capabilities of the body to counteract stress by: increasing fluid intake (up to eight glasses a day to the amount we drink daily); food; breathing; physical exercise (a combination of flexibility exercises (5 min per day) and endurance 10 min per day).

Thirdly, the mobilization of psychophysiological capabilities to counteract stress, or mental self-regulation. One of the conditions for recovery is the desire to recover.

In addition, it is necessary to use the techniques of mental self-regulation. Mental self-regulation - self-influence of a person with the help of specially organized mental activity to regulate his condition. The main types of mental self-regulation include:

relaxation (from Lat. Relaxatio - tension reduction, relaxation) in the form of a conscious neuromuscular relaxation in the body. The essence of relaxation is in alternating periods of maximum contraction and relaxation of a certain part of the body quickly following it. The theoretical prerequisites for relaxation are the following:

- stress and anxiety are associated with muscle tension;
- by easing muscle tension, you can achieve a significant decrease in experience, anxiety, anxiety, and other manifestations of increased excitement;
- muscle relaxation is achieved more easily than straining.

Thanks to relaxation, the whole picture of the effect of hormones on the body changes. By practicing deep muscle relaxation regularly, you can overcome depression and anxiety, cure insomnia, relieve muscle cramps, neck tension, headaches and back pain, and lower blood pressure. Muscle relaxation reduces the risk of heart disease. Finally, some research suggests that relaxation has a positive effect on the human immune system.

Self-hypnosis in the form of autogenic training (or auto-training) is a method of mental self-regulation of states based on the conscious suggestion of feelings of warmth, heaviness, relief of various organs and body parts. But experiencing these feelings is not an end in itself. The main thing is to achieve the required state of “exit” from autogenous immersion, as well as to obtain a delayed optimizing effect. Self-training was developed by the German psychiatrist I.G. Schulz based on the creative processing of the centuries-old heritage of Eastern (mainly Tibetan and Indian) teachings. The main element in auto-training is the assimilation and operation of verbal formulations (self-hypnosis formulas) in the form of self-orders. Self-hypnosis in the form of sensory reproduction, or visualization, is a method of psychic self-regulation of states, based on the

mental reconstruction in all details of the image of a pleasant place, a beautiful landscape and one's feelings when being there.

In addition to these images, it can be a memory of the most successful day of vacation or vacation, of a trip through wooded mountains, of rest on the deck of a ship plowing the vastness of the ocean, etc. Meditation (Latin meditatio - thinking, deliberation) is a method of psychic self-regulation with the help of mental actions aimed at bringing the human psyche into a state of deep concentration, immersion in oneself. The main goal of meditation is to achieve a sense of harmony and belonging to the world, a return to the source of all spiritual and physical activity, to the self. The state of a person as a result of meditation is characterized by:

- psychologically, the elimination of emotional "extremes" and a significant decrease in reactivity;
- elation and some detachment (both from external objects and from internal experiences); in the bodily plane - relaxation.

Both approaches have many advantages, but also significant disadvantages. In the first case, we believe that in order for a person to be able to withstand the effects of very strong and relatively long-term stress, such as modern combat, he must first learn how to counteract simpler and everyday stressful situations.

The second way of solving the problem of dealing with mental trauma - psychotherapeutic - is good as an addition, but not the main one, because it does not have a rigidly programmed preparatory stage for learning activities under stress. One of the possible approaches to psychoprophylaxis of mental disorders, allowing to keep the entire process of formation of stress resistance under pedagogical control, for police officers who solve this problem theoretically and understandably, can be R. Lazarus' transactional cognitive theory of stress and coping.

Coping means overcoming stress, stress and coping are two inseparable processes for a person.[1] R. Lazarus was the first to try to substantiate the position that the ability to cope with stress in most cases is more important than the nature and magnitude of stress, the frequency of its impact.

Coping behavior is regulated by applying coping strategies based on personal and environmental coping resources. It is the result of the interaction of coping strategies and coping resources. Coping strategies are viewed as actual responses of the individual to a perceived threat, as a way to manage a stressor.[2]

Currently, personality coping resources include:

- the development of the cognitive sphere, which makes it possible to assess the impact of the social environment surrounding a person;
- a person's ideas about himself (I-concept);
- the ability to control your life, take responsibility for it (internal locus of control);
- the ability to communicate with others, a certain social competence, the desire to be with people (affiliation);
- the ability to empathize with others, to live with them some segment of their life, while accumulating their own experience (empathy);
- position of a person in relation to life, death, love, loneliness, faith, spirituality of a person, faith in God, etc.;
- value motivational structure of personality.

The resources of the social environment also determine human behavior. These include: a social support system or a socially supporting network is the environment in which a person lives (family, society).[3]

The activity of police officers is a period in which, unlike the previous life, a person must develop a new, special (corresponding to the profession) coping behavior, which allows him to deal with stress on a daily basis, regardless of the strength of the stressor, and always adequately respond to stressful irritation.

This process should begin within the walls of the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs. However, in real life this process proceeds spontaneously, often unconsciously for the personality itself. Any student of a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs knows for sure what his academic performance is, but few can say what his personal level of stress resistance is, at what stage of development he is in this sense.

In principle, all police officers can be conditionally divided into two groups:

1) those whose coping behavior is spontaneous, but nevertheless turned out to be formed in principle;

2) those whose coping behavior was never formed. On the scale “coping formed - not formed”, it is possible to graduate the entire personnel of the Internal Affairs Department. There is no doubt that the processes of forming a new self-concept of an IAB employee as a personal coping resource and coping strategies are carried out in parallel, have a pronounced impact on the formation of the employee's personality and are interrelated.

[1] Lazarus R. Theory of stress and psychophysiological research // Emotional stress / Ed. L. Levy. L.: Medicine, 1970.

[2] Lazarus R.S. Individual sensitivity and resistance to psychological stress // Psychological factors at work and health protection. M.: Geneva, 1989.

[3] Lazarus R. S. The stress and coping paradigm // L. A. Bond, J. C. Rosen (Eds.). Competence and coping during adulthood. Hanover, 1980.

Formation of positive active coping behavior among police officers will make it possible to positively solve many problems related to personnel. The theory of coping behavior does not deny, but only substantially complements all existing methods of dealing with stress.

Like all phenomena of mental life, mental states are not spontaneous, but are determined primarily by external influences.

To designate the mental states of a person in difficult conditions, researchers use different concepts, among which the most popular is the concept of "stress". It is used to designate a wide range of not only mental, but also physiological conditions, for example, physical stress, fatigue, etc., as well as various phenomena related to other areas of knowledge.[1]

A characteristic tendency is to view stress as a special state, side by side with other emotional states (affects, feelings, anxiety, etc.). Meanwhile, if we proceed from the fact that stress is a special state, then we must admit that its structure, along with emotional, includes other psychological components (motivational, intellectual, perceptual, etc.).

Thus, stress is a complex state of the body, characterized by increased tension that arises independently of a person's consciousness and proceeds at the conscious, unconscious and physiological levels.

Practical recommendations for psychological training of employees of internal affairs bodies

1. Formation of professional fitness and stress-overcoming behavior of employees of internal affairs bodies should be carried out taking into account the psychological mechanisms of their coping behavior implementation on the basis of monitoring and dynamics of changes in their basic coping strategies and leading personal and environmental resources.

2. Conduct psychological training, organization and conduct of professional and psychological selection activities in order to screen out candidates with neuropsychological instability.

3. In educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Uzbekistan, when conducting a psychological selection of candidates for study and psychological support of cadets and students, it is advisable for psychologists of the psychological support departments of the educational process to assess the initial level, dynamics and features of the formation of coping strategies and personality-environmental factors of coping behavior. These data can be used in the preparation of graduation certificates and the appointment of graduates to primary positions.

4. Conduct psychological forecasting of the effectiveness of future professional activities.

5. To form in employees socially significant motives of behavior and activity as the basis of psychological stability.

6. Psychologists of practical departments of internal affairs bodies, Psychodiagnostic Centers of the Internal Affairs Directorate, the Central Internal Affairs Directorate, the Ministry of Internal Affairs of the subjects of the Republic of Uzbekistan. it is advisable to use during the certification of employees, control of their psychological status, analysis of conflict situations, the level of risk of suicide and psychosomatic diseases, methodological tools for diagnosing coping strategies, personal and environmental resources and coping potential.

7. Medical and psychological rehabilitation of police officers should be organized taking into account the peculiarities of their coping behavior, basic coping strategies and personal-environmental coping resources and include targeted measures of primary (for all categories of personnel), secondary (special - taking into account the specifics of professional tasks) and tertiary (with psychosomatic diseases, PTSD (post-traumatic stress disorder), maladaptive types of behavior) coping prevention.

Literature.

1. Sirliev B.N., Ismoilova N., Khakimova I.M. Stress and aggression. –T .: Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Uzbekistan, 2014. - 120 st.
2. Bovin BG, Myagkikh NI, Safronov AD (ed.) Basic types of activity and psychological suitability for service in the system of internal affairs bodies. M.: Research Center for Problems of Medical Support, 1997.
3. Kabanov MM Rehabilitation of mental patients. 2nd ed. L.: Medicine, 1985.
4. Kulikov LV the problem of describing mental states // Mental states: Reader / Ed. L. V. Kulikov. SPb., 2000.
5. Lazarus R. Theory of stress and psychophysiological research // Emotional stress / Ed. L. Levy. L.: Medicine, 1970.
6. Lazarus RS Individual sensitivity and resistance to psychological stress // Psychological factors at work and health protection. M.: Geneva, 1989. 6. Mashkov VN Methodological and empirical foundations of applied differential psychology. SPb., 1996.
7. Medvedev V. I. Psychological reactions of a person in extreme conditions // Environmental human physiology. Human adaptation to extreme environmental conditions. Moscow: Nauka, 1979.
8. Puni A. Ts. Psychological foundations of strong-willed training in sports. M., 1977.

[1] Sirliev B.N., Ismoilova N., Khakimova I.M. Stress and aggression. –T.: Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Uzbekistan, 2014. - 120 st.

9. Rudik P. A. Psychological foundations of moral and volitional training of an athlete // Problem of sports psychology. M., 1962.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ГИПНОТЕРАПИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Халваши О.В.
(Россия)

В современном мире, особенно в последние годы наблюдается резкое увеличение обращений к специалистам как к психологам, гипнологам, психотерапевтам, так и к врачам разных специализаций людей, страдающих в той или иной мере психосоматическими расстройствами или заболеваниями, которые являются соматическим проявлением психических процессов человека. Встречаются ситуации, когда люди годами наблюдаются у терапевта, принимают небезопасные препараты, даже не догадываясь, что их «заболевание» – это адаптация организма к изменившимся условиям жизни не важно в какой сфере – психологической ли, социальной ли, материальной ли.

Тему интегративной концепции психосоматических расстройств вовремя поднял и освятил М. Е. Сандомирский в одноименной исследовательской монографии, в которой он раскрывает актуальную проблему отсутствия функциональной взаимосвязи клинической и психологической точек зрения при лечении психосоматических расстройств. «Положение психосоматики как комплексного направления на стыке двух дисциплин, медицины и психологии, порождает различия клинической и неклинической точек зрения на природу психосоматических расстройств… возникает психосоматический парадокс – когда в качестве психосоматического расстройства используются лишь отдельные нозологии, а роль психогенного фактора в происхождении других приуменьшается. Клинический подход уделяет основное внимание соматическим проявлениям, неклинический – психологическим. При этом выпадает функциональная взаимосвязь тех и других...» [6]

Мы считаем, что для обычного человека важно то, что можно избежать побочных явлений применения препаратов и значительно ускорить выздоровление с помощью психотерапии, в частности интегративной гипнотерапии, являющейся одновременно направлением психотерапии и интегративной психологии и сочетающей в себе элементы интегративных интенсивных психотехнологий.

Методологические основы интегративной гипнотерапии разрабатывались нами с 2010 года. Расширялась и уточнялась сама методология интегративной гипнотерапии на более чем 17 потоках (более чем 90 семинаров и тренингов) профессионального пятимодульного курса «Работа с подсознанием в телесно-ориентированных практиках», сертифицированным Национальной Ассоциацией Народной Медицины, поскольку автор является Аккредитованным Преподавателем НАНМ. В этой статье нам бы хотелось отметить, что в основе интегративной гипнотерапии лежат как гипнология в целом, так и общая интегративная методология, разработанная профессором, В.В. Козловым и полностью соответствует важнейшему постулату, «что человек – существо целостное, то есть самостоятельное, способное к саморегуляции и развитию». [5]

Наша Вселенная сама по себе уже целостна. Человек, как часть Вселенной по определению целостен и согласно голографической теории, основоположниками которой являются физик Дэвид Бом и нейрофизиолог Карл Прибрам, несет в себе всю информацию о целостности. Невозможно разделить психическую реальность и телесные структуры, потому что это является единым целым. И все факторы, которые учитываются как на сознательном, так и бессознательном уровне, влияют на всю систему целиком. В действительности мы можем смело заявить, что «в малом как в большом, а в большом как в малом» (К. Прибрам). «Вселенная подобна живому организму, органы, ткани и клетки которого имеют смысл только в их отношении к целому» (В.В.Козлов) [4] – важнейший тезис интегративного подхода. Отсюда следует, что все процессы, которые происходят в человеке, как в психическом, так и в телесном пространстве, имеют смысл в их отношении ко всей жизни в целом во всем ее многообразии, многовариантности и многомерности. Это действительно «микрокосм в макрокосме» и наоборот.

При приближенном рассмотрении любой клетки организма человека мы видим в ней все те же процессы, что и в жизни любого человека – размножение, питание, общение. Клетка представляет собой ядро, окруженное цитоплазмой, в оболочке, которая в свою очередь соприкасается с другими клетками и процессами как в органе, так и в теле. Если говорить простыми словами, не уходя в медицинскую терминологию, то ядро ответственно за сохранение и продолжение жизни, и именно ядро дает команды составляющим цитоплазмы, чтобы была «добыта» еда, и ядро было «накормлено». В свою очередь это позволяет ядру «выжить» и «расшириться», то есть происходит мейоз или митоз. Одновременно с этим клетка не существует сама по себе, поскольку является частью какого-то органа и ее функционирование напрямую диктуется его интересами. А сам орган – это часть целого орга-

низма, поэтому его функции напрямую зависят от потребностей всего организма в целом. Именно поэтому рассмотрение или «лечение» одной клетки имеют смысл только в их отношении к организму в целом. Или, другими словами, рассмотрение и попытка помочь человеку, рассматривая только один из его многомерных аспектов не имеет смысла.

В физиологической психологии рассматриваются физиологические акты и закономерности [4; с.28-38]; в психоанализе, основанном З. Фрейдом и имеющим огромное количество последователей, предметом становится личность в сложной топологической, динамической и энергетической системе; в бихевиоризме Дж. Уотсона – поведение определяется как система реакций R на стимул S, воздействие которой порождает поведение как в наследственных рефлексах, физиологических реакциях и элементарных эмоциях, так и в приобретенных – привычках, мышлении, речи, сложных эмоциях и социального поведения; предметом экзистенциально-гуманистической психологии, приверженцами которой являются М.Босс, А.Маслоу, К.Рождерс и многие другие известные ученые, становится нравственность и экзистенциальные проблемы бытия в мире; трансперсональная психология во главе с К.Уилбером, К.Юнгом, Р.Ассиджиоли, А.Маслоу и С.Грофом рассматривают переживания, выходящие за пределы индивидуальной личности, охватывая жизнь в целом.

Интегративная (от латинского integratio – восстановление, integer – целое) же психология (К. Уилбер, В.Козлов) – это синтез, рассматривающий все подходы в психологии как «взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке» с целью «сформировать, сконструировать совершенно новый объектив, адекватно отражающий психическую реальность… чтобы воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную интегративную парадигму». И мы в самом начале этого многогранного процесса.

Гипнотерапию, как метод психотерапевтической помощи, следует вынести в отдельную графу. Корнями она уходит к самому Францу Антону Месмеру в далекий XVIII век и исследована и дополнена многими мыслителями, психотерапевтами и врачами мира, такими как Дж. Брейд, Джеймс Эсдейл, И.Бергейм, В.Бехтерев, М.Эриксон и многими другими. Гипнотерапия возникла в следствие частых «безуспешных попыток людей контролировать свои или чужие эмоции и поведение путем использования рациональных аргументов, убеждений, директив или логического анализа» [2; с.22]. Гипнотерапия – это система определенных воздействий на психику человека, и, соответственно, воздействие на организм в целом, приводящая к здоровью последнего.

Интегративная гипнотерапия использует функциональные особенности мозга и протекание различных психических процессов. Идея о том, что существенная часть информационных процессов в психике человека протекает неосознанно, является общепринятой. Это подтверждается исследованиями, хорошо изложенными в «Основах гипнологии» В.А. Кандыба [3]. Доказано, что в левом полушарии большинства людей преимущественно локализованы следующие характеристики и функции: последовательное, логическое мышление, аналитическое и абстрактное мышление; лингвистические процессы. В правом полушарии сосредоточены: холистическое, интуитивное мышление; эмоциональные и оценочные реакции; буквальное, конкретное невербальное функционирование. Нормальный мозг функционирует как единое целое, а в современном мире доминирует левое полушарие, поскольку большинство социальных взаимодействий осуществляется посредством языка. Поэтому получить доступ к вербальной части личности достаточно просто, а к правополушарной – значительно сложнее.

Многие ученые, хотя и дают самые различные названия невербальной части мозга, сходятся на том, что основная проблема для клиента и его психотерапевта, который пытается изменить невротическое поведение, заключается в доступе к бессознательным структурам, в которых заключена невербальная мудрость, вероятно способствующая изменениям.

Поэтому, наряду с активизацией здоровых ресурсов бессознательного, в ряде случаев необходимо обеспечить доступ к изолированным нейронным сетям мозга, в которых хранится застрявшая негативная информация, непосредственно связанная с проблемой (травматический опыт). По современным представлениям, реактивация этих специфических зон нейронов, которые не имеют адекватной связи с другими нейронными сетями мозга, лежит в основе многих патологических состояний.

Для того, чтобы справится с этими патологическими состояниями, существуют различные психотерапевтические стратегии, позволяющие связать необходимую адаптивную информацию и внутренние ресурсы человека с диссоциированным дисфункциональным материалом, содержащимся в обособленных участках нейронной сети мозга. Если это удается – возникают изменения, в большинстве случаев расцениваемые, как положительный результат проводимой психотерапии. [2]

Именно поэтому в основе интегративной гипнотерапии лежат все, доказавшие свою эффективность методы – это и практические инструменты физиологической психологии, и огромное наследие психоанализа и транзактного анализа, и эриксоновская психотерапия и неоэриксоновские направления, и инструментарий стратегической и позитивной психотерапии, и нейролингвистического программирования, и элементы когнитивной и рационально-эмоциональной терапии, и десенсибилизация и переработка движениями глаз, и использование психотехнологий интенсивного дыхания, телесно-ориентированных и других методов практических инструментов интегративной психологии.

Возможность такой интеграции опирается на исследовательские работы У.Морриса (1970), Д.Мармора (1985, 1990), Р.Шерман (1997), В.Кандыба (1999), И.Ялома (2000), М.Сандомирского (2007, 2009, 2019), Б.Карвасарского (2007, 2008, 2014) В.Козлова (2005-2019).

Прослеживается четкая взаимосвязь между всеми вышеперечисленными методиками, техниками и инструментариями, в следствие того, что стратегической основой современной гипнологии как таковой является классический гипноз Дэвида Элмана и неявный гипноз Милтона Эриксона. Эта взаимосвязь выражается в том, что одним из терапевтических факторов любой психотерапии является внушение – суггестия как явная, так и скрытая (даже в тех школах, которые пытаются это отрицать) [2] и в том, что любое терапевтическое воздействие или интервенция сопровождаются особым состоянием сознания, которое принято называть трансовым или гипнотическим состоянием. [12]

Интегративная гипнотерапия и ее методология полностью соответствует интегративной концепции психосоматических расстройств, которую определил в своей монографии М.Е. Сандомирский, так как ее направленное воздействие решает важнейшую задачу, сформулированную Дж.Бьюдженталь (2005) [4,5] «То, что мы называем интенсивной психотерапией, на самом деле есть ускоренный процесс, направленный на то, чтобы достичь зрелости, задержавшейся на двадцать, тридцать и более лет из-за попытки жить с детским отношением». М.Е.Сандомирский аргументированно доказывает, что инфантильность, которая является регрессией либо детской, либо телесной, во всех ее проявлениях – в психике, в теле, в поведение на межличностном и внутриличностном уровнях, в эмоциях – является базовым психосоматическим расстройством или психосоматическим заболеванием и являются «закономерным проявлением «телесной инфантильности», отражающей личностные особенности человека» [4].

Еще раз вернемся к утверждению Карла Прибрама «В малом как в большом, а в большом как в малом». Исходя из этого утверждения, мы можем предположить, что человек, в частности весь его мозг – это ядро, которое управляет его жизнью (цитоплазмой) так, что то, что происходит как с самим человеком так и в его окружении, с точки зрения самого ядра – мозга позволяет «выживать» и «расширяться» (размножаться или расширять территорию обитания). С нашей точки зрения этот аспект бытия особенно важен в вопросах помощи людям с психосоматическими расстройствами или заболеваниями. И мы можем предположить, что если ядро инфантильно, то и реальность, и реакции на происходящее будут такие же.

В целостном интегративном подходе гипнотерапии психосоматических расстройств мы опираемся на научные открытия как в области психологии, так и в областях биологии и медицины.

В 1864 году естествоиспытатель и философ Эрнст Геккел и зоолог Фриц Мюллер сформулировали известный биогенетический закон (биогенетический закон Геккеля-Мюллера) о том, что «онтогенез (индивидуальное развитие организма) есть быстрое и краткое повторение филогенеза (эволюционное развитие вида)». Однако, в 1939 году А.Н.Северцов в своей работе «Морфологические закономерности эволюции», доказывает, что «филогенез есть последовательность онтогенезов, следовательно, изменения взрослых форм в ходе филогенеза могут основываться только на изменениях онтогенеза». А мы также знаем, что эмбриогенез (внутриутробное развитие эмбриона) является сжатым представлением филогенеза. Филогенез длится миллионы лет, а эмбриогенез человека длится всего два месяца, за которые проходят все стадии эволюции жизни. [1]

В результате эмбриогенеза образуются эмбриональные листки, из которых формируются определенные участки мозга, определенные органы и органокомплексы. Эмбриогенез проходит 4 важнейших этапа, которые играют решающую роль в нашей жизни – в психологическом и психофизиологическом реагировании на внешние или внутренние факторы.

В соответствии с интегративной онтогенетически-ориентированной концепцией психосоматических расстройств, опирающейся на «функциональный параллелизм двух видов регрессии на основе индивидуального и видового опыта» мы можем быть весьма эффективными в помощи не только в психологической парадигме, которая «традиционно обращает внимание на биографическую регрессию, порождающую психосоматическое расстройство и психологические проблемы», но и в клинической картине «хронических неинфекционных заболеваний, поскольку в их формировании играет огромную роль психофизиологическая, филогенетическая регрессия, в результате которой появляются соматические нарушения» . [6]

С 1981 по 1984 год немецкий врач, профессор кафедры внутренних болезней университетов Тюбенгена и Гейдельберга Р.Г.Хамер сделал открытие, которое требует изменить парадигму как биологии, так и традиционной медицины. Он открыл 5 Биологических Законов Природы, которые являются естественным продолжением биогенетического закона Геккеля-Мюллера и расширяют его. Он открыл участки в мозге, которые управляют органами и тканями в органах в соответствии с задачами, которые решаются этими тканями и дал им название – «Очаги Хамера» [9], то есть те самые изолированные нейронными сетями отдельные участки мозга, в которых хранятся застрявшая негативная информация, непосредственно связанная с травматическим опытом.

Р.Г.Хамер доказательно описал и подтвердил открытые им закономерности [9]. Однако его открытие вступило в неравную схватку с фармакологическими концепциями традиционной медицины, основанными на ошибочных теориях. Мы можем об этом почерпнуть информацию в известной книге

журналиста Торстен Энгельбрехт (Torsten Engelbrecht) и доктора медицины Клаус Кёнлейн (Claus Kohnlein) «Вирусомания или как медицинская индустрия постоянно изобретает болезни, делает миллиарды прибыли на наших расходах». Открытие доктора Р.Г.Хамера получило полное официальное подтверждение в более чем в 250 независимых научных институтах. [11]

Его фундаментальный труд «Научные карты Германской Новой Медицины» является основополагающим в поиске психических истоков заболеваний. Подробный, подтвержденный тысячами исследований и детально аргументированный подход, основанный на 4 великих этапах филогенеза и эмбриогенеза [9]. Исследуя 5 Биологических Законов Природы и понимая, что целью любой клетки нашего тела, как и всего тела в целом, является выживание и расширение в любых условиях, мы видим логическую систему адаптации к резким изменениям окружающей среды – не важно, какой – материальной, социальной или духовной.

Важно отметить, что Биологические Законы просто есть, и они не имеют никакого отношения к лечению заболеваний. Они описывают систему адаптации точно и буквально – в этом и есть огромная заслуга доктора Р.Г.Хамера, потому что этого не было раньше. Зато знание дает людям силу и возможность измениться на всех уровнях.

То, что мы называем психологическим и биологическим шоком – событие, которое произошло неожиданно, несет в себе драматический контекст и в следствие первичных страхов, о которых говорит Френк Фаррелли как о «страхе быть смешным» и «страхе сумасшествия», проживается в одиночестве.

Доктор Р.Г.Хамер обнаружил, что любая адаптация в теле разворачивается по определенной схеме. Он дал ей емкое, передающее полный смысл название – Целесообразная Биологическая Программа (далее по тексту ЦБП). А точкой запуска ее в организме является тяжелейший, остродраматический и изолированно проживаемый шок в результате какого-либо драматического события, и проявляется одновременно на трёх уровнях: в психике, в головном мозге и в органе тела [9]. Это рассматривается как угроза биологическому выживанию и поэтому в первую очередь является конфликтом биологическим.

Содержание такого биологического конфликта воспринимается всем телом, т.е. тип восприятия в момент шокового события определяет в какой части головного мозга и в каком органе запустится ЦБП – программа, которая поможет организму выжить [9]. Все ресурсы и возможности, которые есть на этот момент в сознательном или бессознательном доступе человека включаются одномоментно. На уровне сознания возникает принудительное мышление – поиск решения в предыдущем или биографическом опыте, в мозге или в бессознательном – поиск решения на физиологическом уровне.

В открытиях Р.Г.Хамера мы обнаруживаем ту самую психофизиологическую, филогенетическую регрессию с соответствующими проявлениями как в психике, так и в теле, о которых говорит М.Е.Сандомирский в интегративной концепции психосоматических расстройств.

Рассмотрим 4 этапа филогенеза и их проявлений в теле, это обоснует, что биографическая и психофизиологическая регрессии являются только разными «сторонами» одной медали – многомерного целостного сознания человеческого тела.

1 этап филогенеза – это появление самой жизни и выживание, которое обеспечивается питанием – учуять и схватить кусок, проглотить, переварить; дыханием – захватить кусок воздуха (кусок жизни); выделением продуктов жизнедеятельности – вывести то, что не нужно; воспроизводством себе подобных для сохранения вида, что отражено в каждой клетке человеческого организма в виде митоза.

Это самый архаичный этап, который отражается в эмбриогенезе в эндодермальных тканях, образующих ствол мозга и все органы или участки органов, связанные с этим этапом в теле. Соответственно, управление этими тканями идет из ствола мозга. Если резко меняются условия – функции этих тканей должны усилиться, чтобы выжить.

Например, реальный кусок пищи, или кусок, который может иметь и переносный смысл близкий по контексту с пищей и означать все, что необходимо человеку (или он так считает) для его выживания. Допустим, человек расценивает свою работу как то, что дает ему и его семье «кусок хлеба». Неожиданно он лишается работы – лишается этого «куска». Тогда он войдет в особый режим функционирования – его тело начнет адаптироваться к изменениям окружающей среды – потери пищи, и усваивать не 30%, как в благоприятных условиях, а все 90% потребляемой пищи, что может привести к увеличению печени. Или он будет вынужден ускорится, чтобы «поймать» кусок еды – для увеличенной выработки гормона тироксина будет происходит увеличение ткани щитовидной железы.

Реакция адаптации напрямую зависит и от личности человека – от его образования, убеждений, когнитивных процессов и ранних научений, и от механизмов мозга, управляющих физиологическими процессами. Поэтому одновременно возникает и биографическая, и филогенетическая регрессии.

2 этап филогенеза – это переход из жидкостной среды обитания в земную. Живое сталкивается с тем, что оно может быть подвергнуто нападению и должно быть защищено. В эмбриогенезе – это формирование старой или энтодермальной мезодермы – мозжечок и все укрывные ткани – глубокая кожа, плевра, брюшина, перикард, мозговые оболочки, молочные железы (защита потомства). Примером из животного мира является панцирь черепахи, который делает ее недосягаемой для врагов, и

чем больше этот панцирь, тем надежнее она защищена. Когда человек сталкивается с ощущением нападения, грязного пятна, посягательства на целостность, то он сам и его тело будут реагировать определенным образом, усиливая защиту. На этом этапе также прослеживается одновременная биографическая и филогенетическая регрессии.

3 этап филогенеза возможен только тогда, когда живое существо уже выжило (1 этап) и защищено (2 этап). Теперь оно может познавать мир, перемещаться – убегать от хищников, догонять еду и т.д. – возникает необходимость в создании индивидуальной структуры, чтобы придать всему этому смысл, заключенный в ценности действия и движения. Например, если у живого существа есть крылья – это для того, чтобы летать, если летать не нужно, то и крылья не нужны. В природе наблюдается девалоризация – то, что не нужно через несколько поколений исчезает.

В эмбриогенезе на этом этапе формируется паренхима полушарий мозга, из которых происходит управление всеми новомезодермальными тканями, такими как кости, мышцы, связки, сухожилия, ганглии, аденокортикальные железы, вены, артерии, жир. Именно на этом этапе у человека живут ощущения собственной индивидуальности и значимости, ценности себя и частей себя. Эмпирически выявлено, что отсутствие уверенности и самоценности всегда сопровождается проблемами в костно-мышечных структурах. Это и есть одновременное проявление биографической и физиологической регрессии. [10]

И, наконец, 4 этап эволюции – возникает необходимость общения с сородичами и выстраивания с ними отношений. Эмбриогенез этого этапа – формирование коры головного мозга и всех эктодермальных тканей – нервная система, надкостница, бронхи, мочеточники и т.д. В следствии этого эволюционного витка в психическом плане человек проецирует себя во все окружающее его пространство. Например, это невозможность отношений, движений, владения территорией и положение в иерархических стаях/группах [10,11].

Основная задача, решаемая интегративным подходом в гипнотерапии – это снятие психологической или психической нагрузки с инфантильного отношения к изменению окружающей среды (уволили с работы, бросила жена, забрала детей, лишился бизнеса, уехал близкий человек… и т.п.) и поиск единственно верного решения, что позволяет помочь человеку восстановить свое здоровое состояние. Знание и понимание 5 Биологических Законов Природы и 4 этапов филогенеза позволяет увидеть какие события «снаружи» привели к изменениям «внутри» и быстро определить стратегию видения гипнотерапии, что увеличивает ее результативность.

На наш взгляд использование открытии Р.Г.Хамера расширяет возможности помощи при психосоматических расстройствах и способствует тому, что «формируется, конструируется совершенно новый объектив, адекватно отражающий психическую реальность, чтобы воссоединить целостную ткань и выстроить интегративную парадигму» и позволяет уменьшить дистанцию между психологическим и клиническим подходами помощи человеку, восстанавливая функциональную взаимосвязь.

Интегративный подход в гипнотерапии психосоматических расстройств – это синтез методологии гипнотерапии и понимания 5 Биологических Законов, филогенеза, эмбриогенеза, а также схем адаптаций на психологическом и физиологическом уровнях. Это позволяет с помощью инструментария интегративной гипнотерапии выстроить целостную стратегию психосоматической помощи, потому что психическая реальность и телесные структуры являются единым целым.

Литература.

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л: Наука, 1988, - 270 с.
2. Доморацкий В.А. Краткосрочные методы психотерапии. – М: Психотерапия, 2006, - 304 с.
3. Кандыба В.А. Основы гипнологии: Основы психофизиологии и пр. Серия «Мир культуры, история и философия», - СПб: Издательство «Лань», 1999, - 736 с.
4. Козлов, В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. — М.: Психотерапия, 2007 - 528 с.
5. Козлов В.В., Бубеев Ю.А. Измененные состояния сознания: системный анализ. М., 2005 – 419 с.
6. Сандомирский М.Е. Интегративная концепция психосоматических расстройств / Марк Евгеньевич Сандомирский, - [б.м.]: Издательские решения, 2019, - 202 с.
7. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия. Практическое руководство, - М: Независимая фирма «Класс», 2007, - 592 с. – (Библиотека психологии и психотерапии)
8. Eybl Bjorn. The Psychic Roots of Disiase: Five Biological Laws of Nature, USA: Thirty-Three & 1/3 Publishing, 2018 – 337 p.
9. Хамер Р.Г. Научные таблицы Германской Новой Медицины. Amici di Dirk®. Ediciones de la Nueva Medicina, S.L., Перевод с немецкого: Д-р флософии Кэролайн Марколин, 2007 – 155 с.
10. Энгельбрехт Т., Кёнлейн К. Вирусомания или как медицинская индустрия постоянно изобретает болезни, делает миллиарды прибыли на наших расходах., - [Электронный ресурс] CoolLib Электронная библиотека, Режим доступа: https://clib.me/b/490119-klaus-kyonleyn-virusomaniya (26.10.2020)
11. Верификация Германской Новой Медицины, - [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://gnm-practice.ru/verifikaciya-germanskoj-novoj-mediciny/ (26.10.2020)

12. Гинзбург М.Р., Яковлева Е.Л. Эриксоновский гипноз: систематический курс, М: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 312 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФЕНОМЕНА ОТВЕТСТВЕННОСТИ СФОРМИРОВАНЫ В СИСТЕМЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Халимова Машрабой Вахидовна
(г.Андижан, Узбекистан)

Концепция ответственности широко используется при изучении и развитии различных областей, от когнитивной психологии до экзистенциальной психологии. Анализ концепции показывает, что ответственность, как и прежде, имеет узкие и специфические рамки понятия. Также понимается, что ответственность является результатом выполнения социально значимых обязанностей и ответственности, этических принципов, лежащих в основе поведения. Следует отметить, что характеристики социальной ответственности, суть содержания выражаются через ее структурные структуры. В этом смысле, как известно, социальная ответственность состоит из объектов (человека, сообщества, общества), характера (кто стоит перед, для кого, как) и объектов (технических и биологических). Компонент социальной ответственности состоит из социальной цели и социальных инициатив. Достижение социальных целей и социальной реальности — это организация положительных трудовых навыков, создание благоприятных условий для формирования личности.

Поэтому уровень понимания взаимопонимания и сотрудничества в реализации своих целей и задач в строительстве государства и общества отражается в прямой и косвенной ответственности.

Социальная ответственность возникает при выполнении служебных, семейных, гражданских, общественных и личных услуг. Он отвечает за поведение человека, социальные нормы в обществе и их выполнение. Например, «Клятва Гиппократа» — это общепризнанная социальная ответственность медицинских работников перед пациентом. Социальная ответственность может быть индивидуальной, групповой и коллективной. Он принимает социальную цель как часть реализации социальной инициативы.

Ответственность проявляется на разных уровнях и в разных проявлениях. Это делается на основе диалектической связи с молодежью, педагогических и психологических особенностей личности. Родители несут ответственность за семейное воспитание, а учителя - за образование в школе. Ответственность определяется иерархически как система, начиная с отдельного человека, до построения и управления государством и обществом.

В рамках концепции ответственности теории Л. Кольберга отличаются своим содержанием и значимостью. Автор подчеркивает важность активного творческого взаимодействия с окружающей средой как ключевого фактора развития нравственного сознания человека. Пять этапов развития духовного сознания анализируются путем решения моральных второстепенных тем, которые противоречат двум различным общепринятым моральным нормам: 1. объективная ответственность, 2. субъективная ответственность, 3. инструментальный обмен, 4. социальный строй и этика совести, 5. понимание ответственности на основе принятых в обществе этических норм. [1]

Помимо понимания формирования ответственности как процесса активного взаимодействия индивида с окружающей средой, оно играет важную роль в концепции Л. Колдберга, продвигающей уровень ответственности, регулирующий социальное поведение. Ж. Пиаже подчеркивает формирование внутренней ответственности через усвоение внешних социальных норм с учетом этапов нравственного развития ребенка. Ответственность автора рассматривается как часть общего процесса нравственного развития ребенка. В своей теории моральной ответственности Ж. Пиаже выделил два основных этапа в формировании ответственности: объективный и субъективный. Первый — это изучение социального поведения (через игры), второй важнее, и, по мнению автора, высокий уровень личностного развития. [2]

К. Хелкама изучал процесс принятия ответственности. Он выделяет несколько этапов развития принятия ответственности: 1. автономная субъективная ответственность, 2. ответственность как социальные отношения, 3. ответственность, основанная на этических нормах.

Ф. Хейдер сформировал основные принципы понятия атрибута результата. Это направление широко принято в зарубежной психологии и представляет собой аспект ответственности, отражающий субъективность. Выявление результатов (выявление причин) — это попытка объяснить причины определенных событий, которые происходят повсюду в повседневной жизни людей. Поэтому анализ поведения и характеристик концепта является обязанностью «человека с улицы». Вот три основных предположения исходя из концепции, что Ф. Люди, которые так говорят Гейдару, как правило, актеры («актеры») или причина окружающей среды.

Во-первых, правильное поведение человека в социальных действиях во многом зависит от определения того, как человек воспринимает и понимает окружающий мир.

Во-вторых, люди хотят предвидеть и контролировать окружающую среду, свое окружение. Это желание возникает, если человек умеет правильно определять причины действий других людей, правильно определять корни происхождения социальных событий. В-третьих, существует сходство между восприятием социальных и физических объектов». [3:196] Следовательно, события представляют собой соотношение внешних сил и личных ресурсов. может нести ответственность только за события и последствия, которые могут повлиять на человека.

Ф. Хейдер определяет 5 уровней распределения ответственности:

1. Ассоциация — это индивидуальная ответственность за любой результат, связанный с ней.

2. Причины — это ответственность за «происхождение» человека. Если у человека есть необходимое условие для события, результат учитывается даже в том случае, если его невозможно предсказать.

3. Предварительный - Ответственность зависит от любого события, которое может быть предусмотрено, даже если оно не связано с целями.

4. Перспективные планы - ответственность за то, что начинает человек и что делать.

5. Реальность - происходящее делится с окружающей средой и частично им объясняется. [3:196]

С первого по пятый уровень учитывается личный вклад в происходящее, но сложные ситуации, снижающие уровень ответственности пятого уровня. Существует множество исследований влияния ситуационных факторов на возникновение ответственности. Сюда входят исследования поведения, ходатайства и помощи другим в ситуациях, когда требуется помощь. Так, исследование Бибба Латана и Джона Дарли [5] посвящено определению требований пассажиров к выполнению определенных услуг, таких как называть время, спрашивать свое имя, указывать путь. Исследователи выяснили характер опроса, а также ответы на форму и порядок обращения и уровень чувствительности (например, при запросе монеты и названии ее количество людей, заполнивших опрос, увеличивалось, когда отношения экспериментатора менялись). Также было определено влияние таких характеристик заявителя, как пол, возраст, внешность и т. Д. Местоположение прохожего удобно для получения дополнительной информации об опросе. (Если клиент просит о финансовой помощи, ему следует позвонить или объяснить, что ему или ей нужно потерять свой кошелек, количество людей, которые помогут, увеличится).

Среди этих исследований - исследование модели Аллена «сложный пассажирский». Эксперименты проводились на вагонах в поездах метро. С помощью экспериментатора и ассистента создали неверную информацию в непосредственной близости от «Реального» пассажира «Эксперимент рядом с пассажиром». Независимой переменной был тот факт, что дезинформированный свидетель был исправлен пассажирами, и ситуация помешала его вмешательству. Вторая серия экспериментов Аллена проводилась несколько раз. Предполагается, что деинформатором является человек, включая измененное поведение, которое было введено. По результатам серии экспериментов были сформулированы две ситуационные детерминанты ходатайства:

«Первый вопрос — это отношения зависимости между свидетелем прямого обращения и «сбитыми с толку пассажирами», а второй - опасность ситуации из-за ненадлежащего поведения или прямых угроз со стороны дезинформатора». [3:169-171] Согласно концепции, выдвинутой С. Шварцем, положительное поведение в контексте оказания помощи чувствительно к воздействию «личных норм», которые являются результатом усвоенных общих социальных норм и приобретенного личного опыта и личной ответственности. Персональная ответственность здесь понимается как «... чувство и следствие определенной способности контролировать выполнение действия». [3:175] Желание человека действовать в соответствии с нормами определяется его или ее восприятием последствий того, что происходит с другими людьми, и последствиями его или ее соблюдения личных норм, а также его или ее чувством ответственности. Поскольку личные нормы связаны с самооценкой, нарушение этой нормы приводит к чувству вины и повышению уровня самооценки, гордости и самоуважения. [3]

Дж. Роттер обобщил свои идеи о внутренних основах в рамках концепции того, сосредоточен ли человек на внешних факторах или на внутреннем контроле.

Второй: различают тип внутреннего и внешнего контроля.

Внешний контроль — это интерпретация поведения человека, основанная на поведении человека, используемая для связи причин события с внешними или внутренними источниками. Брать на себя ответственность за десятки событий, объяснять их личным вкладом и влиять на их развитие и результаты — это признак внутреннего контроля. Распределение ответственности за происходящее во внешней среде, за окружающих людей и другие внешние факторы указывает на точку внешнего контроля.

К.Л. Рубинштейн определяет проблему соотношения свободы и обязанности через детерминизм и ответственность индивида за свои действия. Автор раскрывает свободу и необходимость в позиции человека, с одной стороны, работающего с окружающей средой, зная свои законы, преследуя собственные цели, а с другой - сильной зависимости от внешней среды. не может повлиять. В

этом случае человек сам определяет условия своей жизни и создает ситуацию, но в то же время это зависит от внешних условий и обстоятельств. Писатель рассматривает способность видеть последствия своих действий как главное средство воздействия на внешние проблемы. «... Когда он понимает последствия своих действий, человек самоопределяется своими действиями, развивающейся реальностью. Действие, определяемое как субъект этого действия, движущийся человек, самоопределяется по отношению к реальности. Действие зависит от субъекта, которым следовательно, проделанная человеком работа может свидетельствовать о нем, и он несет ответственность за свои действия»... [4: 259] Рассуждая по этому поводу, автор ищет ответ на вопрос, потому что он является лицом, ответственным за результат внутреннего намерения или действия. Тот или иной ответ отражает две этические позиции, одна из которых определяет ответственность за определенный результат деятельности, а другая - за внутреннее намерение. [4] Анализ этих двух парадигм приводит к выводу, что автора не оценивали с точки зрения предполагаемого, а не достижения результата. Автор вводит понятие меры ответственности за влияние определенных обстоятельств на материальную ответственность. «Четкой мерой каждой индивидуальной ответственности является то, что человек несет ответственность за свои действия в зависимости от конкретных обстоятельств, реальных возможностей, которые дает жизнь для жизни человека. Сознательно подумайте о последствиях своих действий, чтобы определить свою собственную судьбу. В зависимости от этих условий людям задают разные вопросы. они несут ответственность за ходьбу по-разному». [4:261] Б.Ф. Ломов подчеркнул необходимость развития теории, согласно которой в отношениях учитывается выражение «субъективной» ответственности. «По мнению автора, действие должно рассматриваться двумя сторонами ...» При анализе действия важно помнить не только о себе, но и о его социальном воздействии. влияние определения конкретной области, развития, продолжительности и глубины связанных с ней социальных отношений, а также «резонанс» общественности. Задание человека имеет социальную значимость и имеет помощь или сопротивление, которое запускает поведение других людей. Этот результат может отличаться от того, что было предложено ранее. В этом случае человек, прогнозирующий исход проблемы, получит возможность действовать и разрабатывать проблемы ответственно. [5] Инициатива, наряду с ответственностью по мнению К.А. Абулхановой-Славской, является формой собственности на личную деятельность. Ответственность Необходимость сыграть здесь ключевую роль — это предмет, который и определяет меру ответственности. В качестве принципа ответственности необходимо адаптироваться к потребностям и желаниям человека, то есть к появлению инициатив. Результат исследования, сфокусированного на отношениях ответственности и инициативы, если ответственность связана с инициативой, то она становится внутренней силой вопроса. К.А. Абулханова-Славская подчеркивает это как логическое продолжение его идей. Ориентация на ответственность как на собственность человека определяет содержание его деятельности. Л.И. Деменция рассматривает ответственность как собственность и представляет типологию личной ответственности, которая представляет собой четыре основных обязанности. Следует отметить отсутствие гибкости в переходе от одного вида представителей к другому. Нормальные типы легко двигаются в зависимости от параметров ситуации. (В этой статье есть 4 типа ответственности взрослых: 1. приемлемая, 2. подлежащая исполнению, 3. профилактическая, 4. условная) [6]. Характеризуя ответственность как многокомпонентную целостную личную собственность как важный фактор изменения проявлений ответственности, автор указывает на важность влияния ситуации на ответственное поведение. Невозможность и бессмысленность исследования ответственности — это наблюдения за пределами реальных ситуаций, которые оно само демонстрирует. Положения системного подхода и параметров операционной ответственности, их функциональное единство позволяют рассматривать ответственность как системное качество личности и определять различные взаимосвязи между ними как возможности достижения индивидуальной ответственности.

Гармоничное или словесное выражение параметров ответственности позволяет выделить конструктивные или пагубные тенденции развития ответственности как метафорического качества личности, сформированного в процессе профессионального развития. Автор выделяет следующие компоненты ответственности: мотивационный компонент, эмоциональный компонент, динамический компонент, когнитивный компонент, эффективный компонент, нормативный компонент. [7]

Наряду с работами Ж. Пиаже, Л. Кольберга есть работы, посвященные анализу формирования ответственности в русской психологии.

Основная часть исследования посвящена дошкольному и младшему школьному возрасту. К.А. Климова представляет структуру показателей ответственности следующим образом:

1. Ребенку важно понимать необходимость и важность обязательного выполнения данной инструкции;

2. Характер действий, направленных на успешное выполнение поставленной задачи (начинается вовремя, пытается преодолеть трудности, завершает задачу и т.д.);

3. Эмоциональный опыт, характер, результат выполнения задания (поставили ли они серьезное задание, заботы об успехе, удовлетворенность сознанием успешного выполнения, оценки других и т.д.);

4. Понимать необходимость нести ответственность за выполнение поставленной задачи. [8]

Целью исследования было оценить ответственность детей 4-мя способами. Одним из результатов стала разработка специальной программы, направленной на повышение ответственности детей в раннем возрасте, и в результате она оказалась эффективной. Я.С. Славин подчеркивает, что задача как основной механизм ответственного выполнения связана с задачей и последующими действиями по ее выполнению, здесь мы говорим о планировании. Автор говорит о важности обучения детей знаниям. Помимо отношения к ответственности как к собственности на индивидуальном уровне, существуют подходы, которые исследуют ответственность на групповом уровне. А.В.Петровский акцентирует внимание на исследовании ответственности в контексте групповой деятельности, отмечая свое высказывание с точки зрения ответственной зависимости, и рассматривает характер ответственности как важный критерий развития группы. Примером этого является взаимное определение ответственности за успех и неудачу. [9]

Главной особенностью этой ответственности, как признака включенности индивида в систему общественных отношений, является его социальность, «... прежде всего, ответственность - качество, характеризующее социальный характер человека». [11: 25]

Основная тема К. Муздбаевой - социальная ответственность. Под этим понимается «...готовность человека вести свое поведение в соответствии с общепринятыми социальными позициями в обществе, выполнять ролевые задания и обращать внимание на свои действия». [11:25] Исследования социальной ответственности показывают, что менее ответственные люди не выполняют более продуктивных и социальных задач, и существует более высокая положительная взаимосвязь между социальной ответственностью и алиментным поведением.

Вопрос об ответственности является предметом различных дисциплин: психологии, философии, социологии, педагогики и юриспруденции. Каждая из научных дисциплин имеет свои подходы и методы работы с ответственностью. Общим для всех наук является то, что категорию ответственности различают социальное и духовно-правовое отношение человека к обществу, его моральный долг и исполнение правовых норм. Анализ проблемы ответственности в области психологии показывает, что существует множество различных подходов и точек зрения на это явление. В данном случае обобщение представлений о понятии ответственности позволяет сформулировать ряд общих черт, описывающих это явление.

Литература.

1. Kohlberg L. The philosophy of moral development: Moralstudes and the idea of justice. - San-Francisko, 1981. V. 1.
2. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Академический проект,2006.480с.
3. Муздыбаев, К. Психология ответственности/ Под ред. В.Е. Семенова. Изд. 2-е, доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. - 248 с.
4. Latane B., Darley J.M. Group inhibition of bystander intervention in emergencies. - Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 10. 215221.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. - 512 с.
6. Ломов.Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука. 1984. - 444 с.
7. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности. - Екатеринбург, 2001. - 209 с.
8. Климова К.А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет //Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. - М., 1968. - С. 328-353.
9. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982. - 328 с.
10. Дорофеев Е.Д. Внутригрупповая ответственность в условиях совместной деятельности. Дис.... канд. психол. наук. - М., 1994. - 158 с.
11. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - С. 34-51.

АГРЕССИВНЫЕ ВИДЫ СПОРТА И ЛИЧНОСТЬ СПОРТСМЕНА

Хасанов Рустам Адизович, Файзиев Яхши Зиёевич
(г. Бухара, Узбекистан)

Агрессия — это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Под агрессивностью рассматривается сложное свойство личности, проявляющееся в готовности человека решать конфликтные ситуации с помощью агрессивных действий.

Современный спорт в силу своих специфических особенностей предъявляет разнообразные и высокие требования к психическим качествам подростка, так как психоэмоциональная подготовка спортсмена не менее важна, чем тренировка физических качеств. Агрессивность спортсменов обусловлена стремлением к самоутверждению и соперничеству. Таким образом, агрессивность подростков, занимающихся спортом, является стимулом к победам в спорте. При этом следует учесть, что длительные занятия спортом могут привести к трансформации спортивной агрессии в некие жизненные установки, которые могут отразиться на социальной адаптации подростков в обществе.

Во многих видах спорта от участника требуется проявление агрессивности в рамках существующих правил и условий деятельности. В некоторых видах спорта проявление агрессивности чередуется с полным отсутствием подобных действий. Таким образом, в спорте, как и в жизни, решение одних проблем требует оптимальной степени агрессивности, решение других возможно без ее проявления.

Некоторые спортсмены не могут сдерживать свою агрессивность в рамках спортивных правил и приемлемых границах, которые диктуются здравым смыслом.

Многие спортивные обозреватели в США высказывали свое беспокойство по поводу все увеличивающегося количества драк, возникающих на соревнованиях по баскетболу в ряде студенческих команд. Более того, ухудшение спортивной деятельности наступает при проецировании агрессивности спортсмена на самого себя. В этих случаях спортсмен чрезмерно винит себя, когда у него не все получается так, как хотелось бы.

Спортивная агрессия - мотивированное деструктивное поведение, противоречащее спортивным правилам, способное причинить вред противнику через физический ущерб или психологический дискомфорт. Разным видам спорта присущи разные возможности проявления агрессии. В одних спортсмены разве что могут попытаться надавить на оппонента через выступления в СМИ (шахматы, фигурное катание), в других агрессия - естественный способ победить (множества единоборств). Но в рамках каждого вида спорта, даже в условиях наиболее жёстко ограниченной возможности проявления спортивной агрессии, к ней можно прибегать в большей и в меньшей степени.

Для спортивных мероприятий короткого цикла, когда от старта до вручения наград проходит совсем небольшое время, выражение спортивной агрессии - вопрос конкурентных преимуществ, тактики, формы и физической формы конкретного спортсмена [1: 78].

Уменьшаются или увеличиваются агрессивные наклонности у спортсменов в результате соревновательных процессов? В спорте существуют ситуации, когда высока вероятность проявления агрессии. Они обусловлены состоянием фрустрации у спортсменов. Такие состояния бывают в результате проигрыша, несправедливого судейства, от травм и других причин. К другим причинам относится чрезмерный акцент на достижении победы. Недопустимо настраиваться только на победу. В таком случае, при неудачном исходе соревнования, высока вероятность агрессивных реакций [2: 218].

Поведение спортсмена формируется посредством обратной связи, подкрепления и внутренней мотивации. Подкрепление способствует повышению эффективности обучения и воспитания, формирует поведение в нужном направлении. В основе подкрепления - использование методов поощрения и наказания. Если результаты спортивной деятельности положительные, спортсмены стараются повторить то же поведение, чтобы получить такой же результат и наоборот, если выступление неудачное, то поведение, при котором был проигрыш - не повторяется. Однако сложность подкрепления заключается в том, что не все спортсмены могут повторить подкрепленное поведение по причине собственных индивидуальных особенностей. Кроме того, особое значение имеют подходы к воздействию на поведение.

Положительный подход основан на поощрении спортсмена за успешное поведение, отрицательный - направлен на устранение агрессивных тенденций посредством критики и наказаний. Систематическое использование методов подкрепления снижает вероятность агрессивного поведения. Для обеспечения обратной связи, способствующей закреплению устойчивого поведения, необходима регистрация поведения. Графики, отражающие спортивный прогресс, усиливают мотивацию на самосовершенствование. Психологи, исследуя социальное поведение, пришли к выводу о том, что необходимо популяризировать спорт, но, при этом, спортсменам необходимо самим соблюдать спортивное поведение, в котором отсутствовали бы агрессивные импульсы. Кроме того, необходимо учитывать наличие социальной фасилитации. Наблюдая за эмоциональной игрой спортсменов, которая включает сцены грубого поведения, зрители "заражаются" негативными эмоциями, что в последствии проявляется в их агрессивном поведении. В целом, специфика спорта обусловливает выполнение, спортсменами норм спортивного поведения, контролируя свои действия и эмоции [2: 305-312].

Спорт создает условия сохранения душевного равновесия через управляемое эмоциональное реагирование. Спорт может служить и способом эмоциональной разрядки как форма катарсиса (дословно - "очищение"), но это не является главной целью спорта. Ведущая цель спорта в контроле и сдерживании агрессивных тенденций. Таким образом, необходимо: контролировать эмоции и реакции на фрустрацию, упреждать стрессы, различать напористость и агрессивность, модифицировать агрессивные действия. Понять и решить проблему агрессии в спорте можно через обращение к осознанной организации действий и волевыми усилиями.

Исследователи полагают, что внутренняя агрессивность человека может быть стимулирующим фактором при принятии решения о занятии спортом. Именно в ходе спортивных соревнований происходит выход и компенсация имеющейся агрессивности, которая, в конце концов, приводит к рекордам и победам.

В большинстве видов спорта, требующих проявления непосредственной агрессивности, занимаются юноши и мужчины, хотя в отдельных случаях такими видами спорта, как борьба, футбол и др., занимаются также и женщины. В большинстве стран отрицательно относятся к участию женщин в агрессивных видах спорта. Исключение составляет женский хоккей с шайбой в Канаде.

Если юноша после агрессивной игры сильно переживает или проявляет другие признаки компенсаторного поведения (сомнения в правильности своего поведения, самообвинение, неуверенность в себе, враждебность по отношению к тренеру), то это можно объяснить условиями его воспитания, реакцией родителей, поощрениями и наказаниями, которым он подвергался. Как и в случае с мотивацией к достижению, склонности юноши к агрессивности и связанные с ней переживания формируются задолго до его первой встречи с тренером. Поэтому яростные выкрики тренеров: "Бей их!", "Задави их!", которые нередко можно услышать на соревнованиях, не окажут на неагрессивного спортсмена никакого действия в ситуациях, требующих агрессивности. В данной ситуации тренеру, может быть, целесообразнее попытаться понять индивидуальные особенности спортсменов. Более конкретные рекомендации будут предложены в заключительной части настоящей главы [3: 90-100].

Снижает или повышает спорт агрессивные тенденции и непосредственные агрессивные действия Многочисленные философы, натуралисты, психологи и психиатры пытались определить, каким образом спортивная деятельность влияет на уровень агрессивности зрителей и участников. В целом они пришли к выводу, что не во всех случаях спорт может быть эффективным средством снижения агрессивности и напряженности в группах и у отдельных индивидов. Другая точка зрения на то, каким образом агрессивность в спорте может повлиять на агрессивные тенденции у человека, основана на наблюдении изменчивости агрессивности в зависимости от физических усилий индивида, который ее проявляет, и, что особенно важно, от результатов, к которым приводят агрессивные действия. Агрессивное поведение может снизить фрустрацию или способствовать проигрышу соперника. С другой стороны, оно может усилить фрустрацию (за нарушение правил соперник получает право на штрафной бросок или свободный удар и побеждает). На основании этих положений была построена модель, в соответствии с которой снижение агрессивности зависит от агрессивных потребностей субъекта, от величины физического напряжения, а также от результатов агрессивных действий [4: 1-3].

Трудно определить, выбирает ли индивид с агрессивными наклонностями сам вид спорта и игровое амплуа в команде, требующее проявления агрессивности, или занятия определенным видом спорта каким-то образом способствуют формированию должной агрессивности у человека. Как тренеры, так и зрители, и спортсмены ожидают от участников, выполняющих в команде определенное амплуа, проявления агрессивности, если последние добиваются признания и успеха. По крайней мере, в одном из исследований, проведенном Уильямсом и Иозефом, была предпринята попытка выяснить, придерживаются ли тренеры определенных стереотипов относительно личностных характеристик, имея в виду агрессивность у игроков, выполняющих различные амплуа. Результаты психологического тестирования, хотя и не имели решающего значения, но все же в известной мере подтвердили зависимость стереотипного ранжирования игроков от выполняемой ими роли в команде. Авторы высказывают предположение, что на результаты исследования мог повлиять один из двух факторов: а) тренеры могли считать спортсмена агрессивным только потому, что он выполнял определенное амплуа в команде; б) сами игроки могли выполнять соответствующие роли, зная, каких действий ждут от них. Далее было высказано предположение, что ожидания тренера и его восприятие поведения, которое должен демонстрировать игрок определенного амплуа, может не соответствовать тому, что представляет собой спортсмен на самом деле или, по крайней мере, каким он сам себя воспринимает. Это последнее обстоятельство может разочаровать тренера [5: 230].

Проблема взаимосвязи агрессии и спорта вызывала интерес психологов во все времена. Особое место в полемике занимают спортивные единоборства, которые в наши дни пользуются особой популярностью в молодежной среде. Существует два подхода: - занятия боевыми видами спорта формируют у спортсмена уверенность в себе и способность контролировать свои эмоции или занятия ведут к постепенному росту подсознательной, а потом и сознательной агрессии, причем агрессия приобретается путём наблюдения или подражания, и чем чаще она подкрепляется действиями, тем вероятнее её проявление. Испытывая агрессию как ситуативное состояние, подросток производит действия, направленные на нанесение ущерба себе либо другим. На уровне личностных свойств агрессия проявляется как агрессивность, т.е. готовности к агрессии.

В процессе социализации личности агрессия в норме освобождает от страха, помогает отстаивать свои интересы, защищает от внешней угрозы, способствует адаптации, т.е. является доброкачественно-адаптивной. В целом для развития личности подростка опасна деструктивно-дезадаптивная агрессия, которая возникает, когда подросток испытывает трудности адаптации к средовым условиям, что обусловлено не только психофизиологическими факторами, но и неблагоприятными семейными, социальными условиями, массовой культурой, недостатком воспитания, некоторыми чертами харак-

тера. Изучение, своевременная диагностика, предупреждение и коррекция повышенного уровня агрессии подростков является одной из острых и актуальных задач практического психолога, работающего в различных сферах (образование, спорт, производство, психологическое консультирование и т.д.). Одним из путей решения данного вопроса является вовлечение подростка в активную деятельность, так как занятия спортом способствуют психической устойчивости.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

Во многих видах спорта, особенно в тех, где допускается непосредственный физический контакт, различные формы контролируемой физической агрессивности просто необходимы. Можно предположить, что, отвечая на вопросы личностных тестов, спортсмены, занимающиеся этими видами спорта, проявят различную степень агрессивности. Данные исследований свидетельствуют о том, что спортсмены высокого класса не только более агрессивны, но и склонны более свободно выражать свои агрессивные тенденции, чем представители так называемой нормальной выборки.

Уровень агрессивности, скрытой или явной, существенно изменяется в периоды до, во время и после спортивной деятельности. Вероятно, что существующие сейчас методы оценки уровня агрессивности могут дать лишь общее и поверхностное представление о возможных реакциях спортсмена в ситуациях, провоцирующих различный уровень выраженной или контролируемой агрессивности. Более того, полагают, что происхождение агрессивных тенденций и соответствующего поведения, наблюдаемых у иных спортсменов и подростков, можно проследить в их ранних детских впечатлениях и опыте. Затем под влиянием своевременных санкций и наказания за непосредственное проявление агрессивности поведение индивида модифицируется. Поэтому для того, чтобы адекватно оценить агрессивные тенденции спортсмена, его потребность и стремление непосредственно выразить свою агрессивность, необходимо проводить как беседы, так и тщательный анализ его поведения в соревновательной обстановке. Бланковые тесты, предназначенные для оценки агрессивности, служат только для определения большей или меньшей вероятности проявлений различных уровней агрессивности в условиях спортивной деятельности.

Литература.

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - С-Пб - "Питер" – 2000. - 352 с.
2. Бротченко С.Л. Межличностный конфликт как общение // Конфликт в конструктивной психологии. - Красноярск - 1990.- 356 с.
3. Диагностика состояния агрессии (Опросник Басса-Дарки) //Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. - М.: Изд-во "АСТ", 1997. - С.90-100.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. - М.:Смысл, 1993.
5. Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 308с.

ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Ходжабаева З.П, Расулова Ю.Б,
(г.Навои, Узбекистан)

Музыка глубоко и многообразно воздействует на чувства, мысли и волю детей, благотворно сказывается на их созидательном труде и опыте, участвует в формировании личности.

Восприятие является таким же необходимым внутренним двигателем самого существования, исторического развития и социально-значимого влияния музыки, как и создание и исполнение.

Музыка, как и другое любое искусство, способна воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно-эстетическим переживаниям, вести к преобразованию окружающего, к активному мышлению. Наряду с художественной литературой, театром, изобразительным искусством она выполняет воспитательную функцию. Музыка, как и другие виды искусства, отражает действительность. Она характеризует поступки, отношение, переживание героев (в сказках, на развлечениях). В музыке изобразительного характера, которую можно назвать «музыкальной живописью», «рисуются» великолепные картины природы. В повседневной жизни музыка сопровождает ребенка, выявляет его отношение к окружающему миру, обогащает духовно, помогает трудиться, отдыхать. По выражению композитора Б.В. Асафьева, музыка - «образно-звуковое отображение действительности». В ней слышится живая речь - взволнованный или спокойный рассказ, прерывистое или плавное повествование, вопросы, ответы, возгласы. Для характеристики музыкального образа немалое значение приобретает сочетание выразительных средств в музыке с поэтическим словом (в песне), с сю-

жетом (в программной пьесе), с действием (в игре, танце). Музыкальный образ делается более конкретным, понятным ребенку.

Под «музыкальным языком» понимается весь комплекс выразительных средств: передача мыслей, чувства, то есть содержание произведения, характеристика выразительных интонаций, ритмического богатства, гармонического звучания, тембровой окраски, темповых, динамических нюансов.

Сила воздействия музыки зависит от личности ребенка, от подготовленности его к восприятию. Надо развивать восприятие музыки, как деятельность активную, подобную пению, игре на музыкальных инструментах. Это сложная работа, так как она связана с тонкими, глубокими переживаниями. Их и выявлять трудно, и наблюдать нелегко, и особенно сложно формировать. Необходимо, прежде всего, понять, о чем «рассказывает» музыка. Естественно, что ребенок как бы мысленно следует за развитием музыкальных образов.

Восприятие всегда тесно связано с осмыслением и осознанием того, что ребенок видит, слышит, чувствует.

Традиционное определение музыкального восприятия включает в себя способность переживать настроение и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении, и получать от этого эстетическое удовольствие. Основной путь развития музыкального восприятия — это повышение тонкости звуковысотного слуха и его производных, а также расширение круга знаний о музыкальных стилях, жанрах.

То, что воспитывается в личности ребенка в процессе общения с музыкой одного плана, вероятно, не может быть замещено и возмещено музыкой другого.

Использование средства музыкального выражения - мелодии и гармонии, темпа и ритма, динамики и логики, регистра и тембра, структурной организации формы музыкального произведения воздействует на ребенка. Любой ребенок, обладающий простым физическим слухом, может определить, где звучит музыка, а где простой шум. Но услышать в звуках музыки отражение тончайших движений и выражение серьезных глубоких переживаний, надо развивать.

Развить музыкальное восприятие — это значит научить ребенка переживать чувства и настроение, выражаемые композитором при помощи игры звуков. Это значит включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям и образам, выраженным на языке музыки.

В.Г. Белинский писал: «Влияние музыки на детей благодатно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них. Они не переведут на свой детский язык ее невыговариваемых глаголов, но запечатлеют их в сердце, – не перетолкуют их посвоему, не будут о ней резонерствовать; но она наполнит гармонией их юные души...». Действительно, восприятие является одним из ведущих видов детской музыкальной деятельности. Оно доступно детям с самого рождения, хотя, как показывают современные исследования психологов, этот вид деятельности активизируется уже в перинатальном периоде.

Только через живое общение со взрослым ребенок научится говорить, только находясь в музыкальной среде, ребенок овладеет музыкальным языком, научившись чувствовать и осмысливать выразительность музыкальной речи, будет испытывать потребность в ней, любить и понимать музыку.

Примечательно, что если для взрослого человека вся музыкальная деятельность, по определению Б.В. Асафьева, – это триединство процессов создания музыки композитором, воспроизведения исполнителями и восприятия слушателями, то для детей первичным является именно восприятие музыки. У детей особенности восприятия зависят от личностных качеств ребенка, внешних условий, а также самого прослушиваемого музыкального произведения. Еще с начала XX в. эти и другие вопросы, связанные с характеристикой музыкального восприятия, находились в центре внимания Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского, С.М. Майкапара, В.Н. Шацкой, Н.А. Метлова и других исследователей. В дальнейшем они интересовали таких музыкантов-психологов, как Б.М. Теплов, К.В. Тарасова и педагогов-музыкантов И.Л. Дзержинскую, Н.А. Ветлугину, О.П. Радынову и др.

Большинство педагогов-психологов и музыкантов рассматривают процессы музыкального восприятия детей дошкольного возраста (с 4 до 7 лет) и старше. Но мы рассмотрим ранний период, с 2 до 3 лет, поскольку уже в этом возрасте происходят интенсивное развитие мозга, становление основных черт характера и, по мнению современных психологов, создается потенциал для последующего обучения. Еще Л. Выготский говорил о том, что «обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие… ребенок развивается в самом процессе обучения…» [2, с. 266].

Музыка может восприниматься различными способами. Так, например, Морис Мартено предложил следующую классификацию:

– «пассивное восприятие – ребенок слышит звук радио, но занят другим делом;

– частично активное восприятие – малыш слушает и одновременно предается своим мыслям: музыка в данном случае служит для него источником вдохновения;

– активное, когда ребенок требует исполнения той или иной песенки, поет отрывки из нее или, слыша мелодию, начинает танцевать»

В раннем возрасте дети любят повторять, они просят вновь и вновь прослушать то, что им понравилось, поэтому возникает некоторая цикличность прослушивания произведений, но в целом за

учебный год дети осваивают огромный пласт музыкальной литературы.

Несколько слов о «взрослой музыке». Н.А. Метлов пишет о том, что в младшей группе нужно для прослушивания давать детям только вокальные произведения без сопровождения и «по три такта инструментальной музыки».

О.П. Радынова говорит о необходимости освоения «интонационного словаря» эпох и стилей, подчеркивая, что без этого не происходит должного развития основ музыкальной культуры ребенка [5, с. 10, 47, 52], а «в детском саду они воспитываются в основном на упрощенном по музыкальному языку репертуаре, не имеющем подлинной художественной ценности. В семье дети слышат, как правило, развлекательную музыку» [5, с. 4].

К сожалению, базовые программы дошкольного воспитания ориентируются на репертуар, написанный специально для детей. Не умаляя композиторского дарования, мы подчеркиваем, что нельзя лишать детей знакомства с серьезными шедеврами музыкального искусства.

Существенным обстоятельством того, что происходит с мелодическим слухом при становлении музыкального восприятия является и то, что оно формируется не только в практике слушания, но и пения - исполнение музыки, а также и музыкально-игровых действий. Ограниченная связь этих способов детского музицирования при стихийном общении с музыкой в условиях образовательно-воспитательного процесса не исключает целесообразности выявления того специфического, что может вносить в восприятие мелодии каждый из нас.

Литература.

1. Метлов Н.А. Музыка детям. - М., 1985.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4. Детская психология. - М., 1984.
3. Лупан С. Поверь в свое дитя. Гл.10 [электронный ресурс] http://www.znaniesila.com/2007/03/23/sesil_lupan_pover_v_svoe_ditja.html
4. Тарасова К.В., Рубан Т.Г. Дети слушают музыку. - М., 2001.
5. Радынова О.П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации. - М., 2000.
6. Смирнова М. Система воспитания Древнего Востока и современность / Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы истории, теории, психологии, методологии // Научно-практическая конференция 25–29 октября 1994 г. - М., 1997 РАМ им. Гнесиных.

МУЗЫКА И ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА

Холиков Комил Буронович
(г.Бухара, Узбекистан)

О том, как музыка влияет на человека, написано немало научных работ. Если обобщить и упростить, то правильно подобранная музыка, в зависимости от ситуации, может придать человеку бодрости, вызвать у него ностальгические чувства и воспоминания, успокоить, разозлить, подтолкнуть к совершению незапланированных покупок, напугать, встревожить и даже повысить болевой порог.

Музыкальные шедевры и сердечная деятельность подчинены асимметрической ритмике, основанной на золотом сечении (ЗС). И в современной науке существуют спец методы математического анализа, позволяющие ученым определить наличие или отсутствие ЗС в музыкальных произведениях. Таким наличием или отсутствием ЗС в произведениях (или также в других произведениях искусства), можно объяснить благотворное или разрушающее их воздействие на живые организмы (как на человека, так и на растение или животное).

Вот ещё научные факты о музыке:

1. В 1987г. американский доктор, ученый из Национального медицинского центра Бекмановского исследовательского института увидел, что молекулярная структура генов, записанная в ДНК и ее структура ферментов, совпадают с музыкальным звукорядом так, что получается целая октава.

2. В 40-50 годы учёные обнаружили, что каждый внутренний орган или ткань имеет собственное акустическое поле, генерируемое органами и физиологическими системами.

3. Российские ученые во главе с Я. Левиным озвучили биоэлектрические сигналы мозга. Эти сигналы оказались мелодией, индивидуальной для каждого человека.

4. Ну, и уже в середине прошлого века (ещё задолго до аппаратов фотографирующий биополе) ученые пришли к такому выводу, что муз произведения разных авторов имеют не только свое биопо-

ле, но и окраску этого поля. И в зависимости от наличия или отсутствия какого-либо цвета в своей ауре, человек либо легко, либо с трудом воспринимает музыку того или иного композитора.

Существуют, кстати, такие болезни мозга, которые способны «разрушить» искусство профессиональных музыкантов. Например, есть такое явления, как амузия или дисмузыкальность. Люди с такой патологией не способны понимать и исполнять музыку, они не способны даже писать и читать ноты — музыка для них это просто набор шумов. Также эта особенность может проявляться в неузнавании известных музыкальных произведений, в затруднении восприятия и воспроизведения ритмических сочетаний звуков (аритмия). Часто амузия сочетается ещё и со слуховой агнозией, при которой перестают различаться обычные звуки или шумы.

Но, для других, музыка для человека это всё. Благодаря её, человек испытывает львиную долю всех своих эмоций и ощущений. Есть такая вещь, как колокольчик коши. Колокольчики Коши являются прекрасным интерьерным и медитативным инструментом. Пение музыкальных колокольчиков не спутать ни с каким другим звуком в мире. Мягкая и завораживающая музыка не оставит...

Сила музыки заключается в том, что она обусловлена психоэмоциональным состоянием человека. Попробуйте утром включить зажигательные песни, на вашей лице отразится улыбка, гормоны играют, настроение улучшается. Также музыка способна унести вас в самые сокровенные уголки вашего внутреннего мира. Она способна за мили секунды вызвать ностальгию. Музыка пахнет необычайным и определенным запахом, соответственно, как и запах она может вызвать воспоминания. У меня всегда так, каждая музыка ассоциируется с определенными моментами из моей жизни. Всегда слушали песни, когда ночью сидели и мечтали под звездным небом. Сейчас, если включить эти песни, то я мысленно уже нахожусь там, с человеком, который уже далёк. Наверное, музыка — это дар природы, который не даёт забывать про самые ценные и сокровенные вещи, она помогает нам сохранить в сердце те моменты, которые тем или иным способом не дают нам забывать пройденные нами моменты. Если же вы хотите пройтись по вашей прошлой жизни, включите музыку, которая была на тот момент в памяти сердца, и вы снова проживете эту секунду. Музыка творит чудеса. Музыка может оказывать на человека самое благотворное влияние, некоторым очень нравится классическая музыка, они ее слушают, когда что-то беспокоит или, переживают. После классики успокаиваются и могут принять правильное решение. Если тебе грустно-то она тебя как-ты может "подбодрить".

Если одиноко "поддержать", помочь перестать чувствовать себя одиноким. Музыка оказывает влияние на настроение человека и на его поведение. Положительно, главным образом, заставляет жить, радоваться жизни каждому её моменту, ведь она так коротка, и она одна единственная вот пример.

Исследования показали, что красивая инструментальная музыка обладает способностью стимулировать определенные участки мозга, способна возбуждать сильные эмоции и активирует подкорковые мозговые центры, связанные с вознаграждением, мотивацией и эмоциями. Приводит человека в изменённое состояние сознания. Вариаций много, различная музыка действует по-разному на разных людей, в зависимости от исходного состояния слушателя, его ассоциаций и интерпретаций. Музыка- возвышает, облагораживает. задевает, самые тонкие душевные струны!! Это любовь- к Родине, матери, семье, природе!! Музыка может сотворить чудо- вылечит больного, совершить подвиг. во-имя чего, создать радость и печаль чтобы человек понял смысл жизни! Прослушивание музыки дарит нам положительные эмоции, мы испытываем удовольствие, получаем гормон радости) Музыка помогает расслабиться или поднять настроение.

Нейрофизиологи давно выяснили, что приятные человеку звуки активируют определенные зоны мозга. Тут есть интересная особенность, связанная с удовольствием:

Когда вы слышите новую мелодию, то мозг пытается предсказать ее. И если песня превзошла все ваши ожидания, то вы испытываете позитивные эмоции. Действительно, музыкальные вкусы человека зависят от уровня его интеллекта, но при этом они не жестко регламентированы. Невозможно выделять музыку для умных и для тупых. Пристрастия, как правило, разнообразны, человек может слушать разную музыку.

Реалистическая музыка – это музыка, основанная на народном мелосе. Народный мелос, естественно, придумали двумя поколениями раньше те, кто были профессиональными композиторами, но не суть важно. Весь народный мелос уже к этому моменту имел вид канона.

Реализм возник в середине XIX века как противопоставление романтизму с его экзальтированной идеализацией внутренних переживаний личности. Народный мелос – это реализм, потому что нет ничего реальнее, чем народ с его базовыми потребностями, которые удовлетворяются самым базовым, понятным ему способом. Все, уклоняющееся от народного мелоса, это уже модернизм. В виде противоположностей какая-то часть модернизма туда допускается, но она всегда должна сниматься в синтезе. В плане инструментовки, ритмики, гармонизации материала.

Нормативная среда, предписывающая, как эту музыку нужно воспринимать, предполагает, что есть профессиональные операторы, которые уже все описали. В этот момент создается концертная практика восприятия. Есть профессиональные операторы, музыковеды и музыкальные критики, они уже рассказали обо всем, что в этой музыке есть. Задача слушателя – врубить эту музыку, а лучше прийти на концерт, и все услышать.

Эта нормативная среда, существовавшая в официальном виде до 1990-го года, а в неофициальном продолжающая воспроизводить себя до сих пор в разговорах об опоре на традицию, о традиционализме русского народа. Эта схема, по большому счету воспроизводящая нормативно-пассивное восприятие культуры, успешно продолжает это воспроизводство и по сей день. Смысла высказывания, глубокого важного смысла, красивая важная сложная музыка, поднимающая красивые, важные, сложные темы. Это все актуальные темы и сейчас, как должна выглядеть культура. Таким образом, мы еще очень страдаем от этой нормативности, которую мы так и не переварили. А поскольку у нас в повседневности со свободой отдельного человека все не очень хорошо, в том смысле, что сама повседневность до сих пор не очень уютная, изменения происходят очень медленно.

У нас присутствует очень сильная, особенно сейчас, диктующая, как не надо себя вести, как одеваться, на какие темы говорить, на какие не говорить. И вот этот столбик нормативности в том числе определяет и то, что мы продолжаем воспринимать искусство как некий объект, из которого мы должны вычитывать смысл, вложенный туда профессиональным оператором.

Итак, музыкальный, и художественный вообще, вкус — это способность осознанно различать и оценивать, и на основе этого осознанно формировать свои музыкальные предпочтения. А это подразумевает наличие достаточного опыта сознательного прослушивания, определённое знание истории жанров, возможно, даже исполнителей и наиболее важных произведений. Из этого следует, что хороший вкус даже в рамках какого-то отдельного жанра нужно ещё развить.

Музыкальные предпочтения же могут формироваться, так и, в абсолютном большинстве случаев, социальными и психологическими причинами. Человек просто слушает то, что слушают в его компании, или то, что услышал первым.

Итого, вкус - сознателен, требует опыта и знания контекста, может сегментироваться (вкус в рэпе, роке и т.п.), может быть относительно оценен категориями "развитый" или "неразвитый". Кроме того, что для развития вкуса нужно слушать музыку в максимальном возможном качестве, следовательно, есть требования к аппаратуре и музыкальному сервису. А ещё, избыток вкуса вполне может вести к "извращениям", что может быть оценено, как отсутствие вкуса. Музыкальные предпочтения же часто формируются средой случайно, обуславливаются психологически, о них не спорят, а вкусом называются исключительно из-за нереалистичных представлений о себе.

Влияние музыки на умственные способности. Самое известное исследование влияния музыки на концентрацию было опубликовано Фрэнсисом Раушером из Университета Висконсина. Их испытуемые могли сосредоточиться лучше всего через 10 минут прослушивания творений Моцарта. «Эффект Моцарта» с тех пор был распространен на других классических мастеров и рок-музыки. Самый важный момент — это не тот тип музыки, который им нравится. Интересно, что классика и рок работают на большую концентрацию.

Концентрация звукового фона не должна быть слишком насыщенной инструментами, звуками и резко выделяющимися шумами, и должна содержать как можно меньше текста или вообще без него. Счастливый основной тон, в классическом мажорном, а не минорный, лучше всего активирует соответствующие мозговые области. То, что появилось в исследованиях в школах, — это возможное увеличение IQ с помощью музыкальных прослушиваний. Деградация клеток мозга у людей в возрасте должна замедляться под влиянием музыки. Большим плюсом для умственной деятельности является периодическая музыкальная деятельность. Даже больше, чем пассивное прослушивание, новые взаимодействия образуются в мозге при обучении и игре на муз. инструменте. Интересный факт — музыканты имеют более выраженный мост, то есть связь между правым и левым полушариями, чем немузыканты.

Расслабляющая музыка снижает концентрацию кортизола (гормона стресса) и увеличивает образование болеутоляющих эндорфинов. Пациент меньше боится хирургического вмешательства, а потребность в анестетиках снижается на 50% во время операции. Музыка также успешно используется в реабилитации после инсульта или черепно-головные травмы. С марширующей музыкой или другими активирующими элементами пациент мотивирован и мобилизуется. Упражнения по координации легче. В терапии тиннитуса используется музыка, созданная специально для индивидуального тона в ухе. Музыкотерапия — идеальная среда, чтобы вернуться в контакт с пролитой травмой. У пациентов с комой она ускоряет регенерацию. Пациенты с деменцией возвращаются к своим старым воспоминаниям через песни с ранних дней, давая им духовную поддержку.

Музыка в памяти хранится как запахи, в лимбической системе. Подобно тому, как некоторые ароматы сразу напоминают человека или ситуацию, так и она. Вот почему композиция, которую мы знаем, всегда вызывает чувства. У каждого свои воспоминания. Нет защищенного выбора воспоминаний, ведь если мы услышали музыку в эмоциональной ситуации и, услышали ее через 10-20-30 лет, ненавязчиво вы вспомните все до последней детали.

Литература.

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области музыки. -М., 1970.
2. Луначарский А. В. В мире музыки: Статьи и речи. — М., 1971.
3. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М., 1992.

4. Петровский А. В. Что мы знаем и чего не знаем о себе. — М., 1988.
5. Платонов К. Занимательная психология. — М., 1986.
6. Розенов Э. К. Статьи о музыке. Избранное/Сост., вступ. ст., коммент. Н. Н. Соколова. Общ. ред. Вл. В. Протопопова. — М., 1982.
7. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей. - М., 1973.

ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ НА ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Худойназарова Дилора
(г. Джиззак, Узбекистан)

Особое воздействие на развитие духовности личности в системе образования оказывает музыка. Являясь по своей сущностной природе явлением идеальным, а в онтологической данности отражением подлинности чувств и сокровенности бытия, она обладает потенциями огромной силы педагогического влияния на духовность человека. Ее воспитательная миссия заключается в призыве к добру и справедливости, в прозрении более совершенного мира. Посредством музыки происходит формирование сильной, творческой, жизнеспособной личности, она «позволяет полнее ощутить ценность жизни, почувствовать ее пульс, течение: она облагораживает внутренний мир личности и делает его подлинным «аристократом духа».

С другой стороны, музыка — это то, что несет красоту в земной мир, это своеобразное соприкосновение идеального и реального, что позволяет глубже осознавать пути утверждения духовности и пробуждать обеспокоенность нравственными проблемами. [3]

Музыка в системе высшего образования может стать средством развития и воспитания духовности будущих специалистов. Приобретаемые с помощью музыки знания, умения и навыки становятся личностным духовным достоянием, в своей ценностной данности превращающегося в основу духовного роста и самоутверждения. Более того, музыка оказывает комплексное воздействие на человека.

Слушая музыку, мы учимся правильно воспринимать то, что она несет в себе: истину, добро, красоту и т.п., а также развиваем способность к адекватному восприятию окружающего мира и человека в нем. Восприятие музыки основано на пробуждении наших эмоций, мыслей, миропонимания; будит в нем ассоциации, почерпнутые из его личной жизни, всю цепь чувств, переживаний, испытанных им ранее. Мир слушателя входит важнейшей составной частью в мир, создаваемый композитором. Не случайно, кажется, будто всё, что происходит с героем произведения, совершается со слушателем. [5]

На современном этапе развития образования в теоретическом и практическом плане сформирован определенный опыт решения проблемы воспитания личности средствами музыки. В нормативных документах отмечается значимость формирования музыкальной культуры, развития способности учащихся к творческому самовыражению в музыкальном искусстве.

Анализ научной литературы показал, что существуют труды, в которых освещаются некоторые аспекты воспитания личности средствами музыки. Музыка всегда была предметом изучения и философов, и искусствоведов, физиков, математиков, психологов, педагогов… Все они единодушны в том, что музыка оказывает огромное влияние на развитие личности.

Воспитание – сложный, многогранный процесс. Миссия воспитания – помочь личности обрести духовные ценности и смыслы жизни, содействующие социализации.

Осуществляя воспитание средствами музыки, необходимо «иметь представление о механизмах личностного и духовно-нравственного становления ребенка, понимать его потребности и интересы, его уникальную индивидуальность». [1:35] Для того чтобы сформировать систему ценностей, необходимо предоставлять возможность воспитаннику отстаивать свое мнение, самостоятельно принимать решения, осуществлять рефлексивную деятельность, преодолевать трудности, возникающие в процессе жизнедеятельности, а также создавать педагогические условия – «управляемых педагогом факторов воспитания, предполагающих определенный результат» [2], содействующие социализации личности в социально-культурной среде образовательной организации.

В сложившихся условиях значительно повысился интерес к возможностям музыкального воспитания как одному из важнейших факторов формирования духовного потенциала. В силу своей многофункциональности музыка способна хранить эмоциональную и духовную информацию. Одна из её функций заключается в передаче этой информации от человека к человеку, от поколения к поколению. Проблема формирования духовного потенциала учащейся молодежи посредством музыки и её

выразительных средств в современных социокультурных условиях требует новых научно - теоретических и практических решений. Обращение к музыкальному воспитанию как фактору развития духовного потенциала учащейся молодежи не случайно: именно музыка, являясь одним из специфических видов искусства, отражает действительность посредством музыкальных образов и системы музыкальных выразительных средств, а стремление к развлечениям и наслаждению, может привести к деградации воли и сознания подрастающего поколения. В приобщении учащейся молодежи к музыке, во всем богатстве ее форм и жанров, важную роль играет классическая и народная музыка. Но в современных условиях музыкально-эстетическая культура молодежи в большей степени формируется под влиянием развлекательной музыки. Жанры развлекательной музыки сегодня вытеснили музыку классико-академической традиции и народную музыку, на которых, прежде всего, должны воспитываться учащиеся.

Одним из направлений приобщения учащейся молодежи к духовной культуре общества, является музыкальное искусство, которое ненавязчиво и исподволь оказывает глубинное воздействие на духовный мир индивида, его внутреннюю культуру.

Изучение социальных представлений о поп-музыке у молодежной слушательской аудитории представляется важным в плане общего исследования социально-психологических вопросов восприятия музыки. В пользу необходимости проведения специальных исследований в этой области свидетельствуют и широкомасштабные преобразования в политической, социально-экономической и духовной жизни современного общества. Увеличивающийся поток музыкальной информации, а также возрастающая роль поп-музыки в культурной жизни общества заставляют задуматься о новых функциях и эффектах воздействия музыки. Роль музыки и эффект ее влияния особенно проявляются в молодежной среде, поскольку для нее музыка – это важный атрибут, неотъемлемая часть их жизни. Несмотря на разнообразие музыкальных жанров, стилей и направлений, на сегодняшний день в системе художественных приоритетов молодежной аудитории именно поп-музыка занимает ведущую позицию.

Исследования последних лет свидетельствуют о возрастающем влиянии поп-музыки на выбор стиля жизни, на формирование определенного типа поведения, системы ценностных ориентаций и, в целом, на мировосприятие и мироотношение личности. Вместе с тем при рассмотрении социально-психологических эффектов поп-музыки отмечается преимущественно ее отрицательное воздействие на развитие и становление духовной культуры. В работах музыковедов, музыкальных социологов, культурологов и психологов особо остро поднимается вопрос о загрязнении информационного пространства, и, в частности, звуковой среды, что связывается с тотальным распространением музыки невысокого художественного уровня.

Сложившаяся ситуация во многом связана с новыми условиями функционирования музыкального искусства в обществе, с распространением и расширением сферы влияния средств массовых коммуникаций. Но наиболее важной и существенной причиной, на наш взгляд, является то, что в настоящее время поп-культура является частью современной идеологии, с мощной экономической нагрузкой. Кроме того, поп-культура как часть массовой культуры является продуктом своего времени, отражением современной социокультурной ситуации. Поэтому поп-культура, хотя и выступает в роли своеобразного социально-психологического катализатора, тем не менее, она развивается, видоизменяется, формируется в контексте конкретной социально-исторической ситуации и под влиянием изменяющихся условий.

Обозначенные выше возможные причины доминирования поп-музыки среди других музыкальных жанров и направлений не объясняют социально-психологические причины, механизмы и закономерности ее привлекательности для молодежной аудитории. Одним из возможных подходов в изучении данной проблемы в рамках социальной психологии может явиться исследование социальных представлений о поп-музыке у слушательской аудитории. Мы полагаем, что исследование социальных представлений может быть весьма продуктивным в том плане, что указанный подход дает возможность посмотреть на поп-музыку не только с точки зрения традиционного научного анализа, но и «изнутри», глазами молодежи.

В социально-психологической науке вопросы восприятия поп-музыки, и, в частности, анализ становления и трансформации социальных представлении о популярной музыке еще не выступали предметом серьезных, комплексных и систематических эмпирических исследований. И хотя сам феномен привлекательности поп-музыки в отдельных научных и публицистических работах неоднократно выступал предметом обсуждения, но рассматривался он либо в рамках общей проблемы изучения музыкальных потребностей и вкусов различных социальных групп, либо с позиций музыкознания. Соответственно, предметом в этих работах были объекты и явления, относящиеся к музыкальной теории и эстетике.

К числу любимых исполнителей (групп) студенты в основном относили новомодных исполнителей, которые в настоящее время находятся на пике популярности, чьи песни занимают верхние строчки всевозможных хит-парадов.

Изучая влияния музыки на социализацию молодёжи, мы провели анкетирование студентов первого курса музыкального факультета. По данным нашего опроса, можно сказать, что студенты, разу-

меется, музыку слушают, она занимает важное место в их жизни, музыку связывают с дальнейшей профессиональной жизнью. Играют на музыкальных инструментах, участвуют в конкурсах, концертах, фестивалях и т.д. Респонденты предпочитают классическую музыку, понимают, что она влияет на духовное развитие и физическое состояние. Любят узбекские народные песни, на наш взгляд, это и есть проявление патриотических чувств. Популярную эстрадную музыку не игнорируют.

Таким образом, формирование духовного потенциала посредством музыкального воспитания — это музыкально-творческий процесс (освоение теоретических основ музыки, восприятие музыки, индивидуальные и коллективные формы художественного творчества), способствующий изменению личностных качеств учащейся молодежи (любовь к ближнему, доброта, общительность, порядочность, уважительность, умение сопереживать). Эффективность данного процесса зависит от интенсивности музыкально-творческой деятельности.

Развитие духовного потенциала учащейся молодежи объективный и регулируемый обществом процесс социокультурных изменений в молодежной среде, происходящий в результате целенаправленной воспитательно-образовательной деятельности семьи, образовательных учреждений, социального окружения, отражающих ценностные ориентиры и культурные традиции данного общества.

Социальным механизмом влияния музыкального воспитания на формирование и развитие духовного потенциала учащейся молодежи являются:

- творческое осмысление и выявление специфики музыкально-художественного освоения действительности в духовном становлении молодого поколения;

- формирование многоаспектного подхода к процессу музыкального воспитания: духовно-нравственного (влияние музыкального искусства на социокультурную сферу), эмоционального (формирование социально-значимых личностных качеств в процессе музыкально-творческой деятельности);

- поощрение самостоятельной деятельности и творческой активности учащейся молодежи.

Приоритетными направлениями музыкального воспитания являются личностно-ориентированное обучение музыке и адаптация молодежи к современной культурной среде. Личностно-ориентированный подход к музыкальному воспитанию предполагает включения утвердившихся в социокультурной сфере музыкально-художественных ценностей и национально-культурных традиций в систему индивидуальных приоритетов личности. В эту систему включаются не навязанные музыкально-художественные ценности, а только те, которые представляют ценность для самой личности.

Литература.

1. Бахтизина Д.И., Канапацкий А.Я. Истинность музыки: философско-онтологический аспект. - Уфа: РИО БашГУ, 2005. - 101 с.
2. Исхакова Н.Р. Музыкальная культура как фактор формирования у школьной молодежи общечеловеческих ценностей: Автореф. Дис. . канд. социол. наук. - Казань, 2002.
3. Каплина С.Е., Серебренникова О.Л. Роль аутентичной англоязычной песенной музыки в профессионально-личностном развитии студентов высшей школы // Вестник ЧитГУ. - Чита: ЧитГУ, 2012. № 3(82). С. 83-90.
4. Крымгужина З.З. Роль музыки в воспитании духовности современного школьника. –
[Электронный ресурс]. — Режим доступа: http: // festival.1September.ru
5. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности. - М.: Изд-воМГУК, 1995. - 133 с.
6. Скриптунова Е.А., Морозов А.А. О предпочтениях городской молодежи // Социологические исследования. 2002. №1. С. 108.

ДИСКУРСИВНЫЕ ОСНОВЫ ВЫСТРАИВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПРОЕКТА И ТЕХНОЛОГИЙ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ

Чепелева Наталия Васильевна
(г. Киев, Украина)

Способность, к индивидуально осмысленному самопостроению, самоконструированию, самопроектированию, является ведущей характеристикой зрелой личности. Внутренние предпосылки для этого создаются возможностью взрослой личности осознавать себя одновременно и субъектом собственной жизненной активности, по сути, автором собственной жизни, с одной стороны, с другой – объектом персональных наблюдений и преобразований, то есть героем, персонажем жизненной истории.

На основании собственного жизненного и обобщенного социокультурного опыта строится самой

личностью идеальный проект желаемого развития. Осмысление социокультурного и личного опыта, воплощение его в дискурсивной форме является основой для выстраивания жизненной стратегии и формирования прочных установок относительно самого себя и своих взаимоотношений с реальностью (самопрограммирования). Содержания такого проекта человек кладет в основание своей культуры, это смыслотворчество, позволяющее выстроить структуру индивидуального опыта, расставить смысловые указатели, т.е. это своеобразная форма познания человеком самого себя [1].

Самопроектирование предполагает наличие во внутреннем плане сознания некоего дискурсивного поля, постоянно пополняемого за счет приобретаемого опыта, обобщаемого на основании внутренних интенций личности и структурируемого под влиянием целей, мотивов, намерений человека. При этом он также опирается на социокультурные концепты, организующие его личностный опыт.

Таким образом, по мере развития личность берет на себя ответственность за собственную жизнь, становясь, по сути, не только ее автором, но и творцом самой себя. Авторство, основывающееся на процессах интерпретации и реинтерпретации своего жизненного опыта, предполагает создание проекта «Я» и постоянное его отображение, переопределение, достраивание в дискурсе. Авторство и есть показателем зрелой личности, осмыслившей себя, свой жизненный опыт, создавшей свой личностный проект, проект «Я» и способной развиваться в направлении реализации этого проекта. Личностный проект можно трактовать как осмысленную версию человеческого бытия. Будучи облеченной в дискурсивную форму, он становится доступным осознанию, выступает как ведущее средство самопонимания и саморазвития благодаря обогащению смыслового пространства личности [1].

Авторское участие личности в поддержке и укреплении своей целостности, поиск новой системообразующей основы, нового смысла жизни – это продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, постоянное воссоздание себя и воплощение этого процесса в дискурсе, стремление организовать сценарий собственной жизни, «проект Я» и постепенно воплощать его в жизнь, создавая таким образом собственную неповторимую личностную историю.

Причем важнейшую роль тут играют освоенные личностью способы семиотического опосредования и регуляции жизнедеятельности, осуществляемые посредством дискурсивных практик, позволяющих осмыслять, концептуализировать происходящие события, выстраивая с помощью этих процессов собственную психическую реальность, создавая собственный жизненный проект, проект Я.

Необходимость самоосмысления, уточнения или даже переопределения личного проекта становится особенно острой в период переломных событий, в которых человек сталкивается с ситуацией, которую условно можно назвать «прерванной идентичностью». В подобных ситуациях возникает необходимость переопределения идентичности. Это события, связанные с осмыслением жизни и себя требующие не следования социальной норме, а личностного усилия, направленного на ее преодоление.

Мы считаем возможным говорить о дискурсивном самопроектировании, поскольку человек самоопределяется, самопроектируется в дискурсе. Именно дискурс является не просто инструментом присвоения культуры, но важнейшим инструментом личностного самоопределения человека в культуре, расширения границ самого себя, построения собственного смыслового пространства.

Кроме того, тексты культуры являются основным источником культурно приемлемых личностных и жизненных проектов, на основании которых строятся персональные тексты, отражающие эти, а также возможные пути самоинтерпретации, самопостижения и самоконструирования. Тем самым создается смысловое пространство личности, в котором рождаются новые смыслы, разрабатываются идеальные проекты и жизненные стратегии, формируются новые самоидентификации и т.д.

Таким образом, неисчерпаемым семиотическим ресурсом для самоосмысления и самопроектирования является имеющийся в распоряжении каждого развивающегося субъекта набор текстов, созданных культурой. В них зафиксированы социокультурные нормы, программы и способы освоения реальности, представлены различные культурно приемлемые варианты личностного развития и пути самоконструирования, а также версии «идеальной» для данной культуры личности.

Можно выделить следующие социокультурные личностные проекты, предлагаемые культурой и отраженные в ее текстах: Homo faber, Homo ludens, Человек творящий, Человек развивающийся, Человек потребляющий, Человек размышляющий (рефлексивный) и т.п.

Личностный проект может воплощаться в различных дискурсивных формах. Ведущей из них является наратив, но, кроме этого, в качестве такой формы могут выступать мифы, легенды о себе, личностные концепции и тезаурусы, создающие разнообразные версии себя потенциального, как бы программируя свое личностное развитие [3].

К основным путям личностного самопроектирования мы относим:

– интерпретацию и реинтерпретацию личного и социокультурного опыта;

– построение собственной символики, позволяющей создать личный концепт, миф, проект и т.п.;

– создание собственной жизненной истории на основе создания жизненных нарративов, историй;

– тезаурусный опыт постижения жизни, предполагающий построение смысловых классов событий, на основе которой создается концепция собственной жизни и средства ее воплощения в жизнен-

ных практиках [2].

Таким образом, осмысление социокультурного и индивидуального опыта, а также его воплощение в дискурсивной форме является основой для выстраивания личностного проекта, осуществляемого в процессе дискурсивных практик и выработке на их основе технологий самопроектирования.

Литература.

1. Дискурсивні технології самопроектування особистості: монографія / [Н. В.Чепелєва, М. Л.Смульсон, С. Ю. Рудницька, О.В.Зазимко, та ін.]; за ред. Н. В. Чепелєвої. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717132/ (дата звернення 27.10. 2019).
2. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі: монографія / Н. В. Чепелєва, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол [та ін.] ; за ред. Н. В. Чепелєвої. К. : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/ 704560/ (дата звернення: 13.02.2019).
3. Чепелева Н. В., Рудницкая С. Ю. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика: зб. наук. праць. Серія: Психологія.* - Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2019. Вип. 25 (1). С. 363–383.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ЭКСПЕРТИЗЫ И КОРРЕКЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чудакова В. П. (г. Киев, Украина)

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3801-6545

Воссоединение целостной картины (ткани) психической реальности и выстраивания многомерной парадигмы «интегративной психологии» (предложенной В. Козловым) является одной из главных целью современной психологии. На современном этапе социально необходимым является *возникновение «интегративной психологии»* и использование психологических технологий интегративного характера. Психология в процессе своего исторического развития дошла до такой стадии, когда ее объединение не только возможно и желательно, но и неизбежно. Полностью солидарны и поддерживаем в этом В В. Козлова − автора парадигмы «интегративной психологии», которая предполагает консолидацию множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле пяти основных волн психологии (физиологическая психология, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическая и трансперсональная психология) (В. Козлов, 2007) [3].

Стратегией интегративной психологии является − постижение природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена (В. Козлов, 2007) [3].

Весомой важности и особого значения набираю вопросы интегративной психологии в условиях быстро изменяющихся инновационных преобразованиях, когда основной характеристикой современного общества и сферы образования XXI века становится рынок компетенций и компетентностей.

Объединение, интеграция и трансформация нами различных современных психологических технологий в процессе проведения исследования «научно-методического обеспечения формирование компетентностей конкурентоспособности личности» дало возможность выявить заметные личностные и профессиональные изменения, которые происходят у его участников. Что позволило за сравнительно небольшой промежуток времени решить задачу интенсивного формирования и развития компетентностей конкурентоспособности, как необходимого условия продуктивного наращивания творческого потенциала личности в условиях инновационной деятельности (В. Чудакова, 2018) [9].

За основу в данном исследовании нами был взят интегративный подход — это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском (В. Козлов, 2007) [3].

Интегративная психология предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: взаимодействие между всеми пятью волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование. Внутри каждого человека скрываются не только решения всех жизненных проблем, но и потенциаль-

ная возможность прожить жизнь на уровне, гораздо более высоком, чем он в настоящий момент может себе представить (В. Козлов, 2007) [3].

Обращаясь к проблеме, разработки классификаторов специальностей и квалификаций в условиях стандартизации образования, можно отметить особенности современного рынка компетенций: − *с одной стороны*, это предлагаемые учебными заведениями знания, умения и навыки, необходимые для освоения предметных компетенций в процессе образовательного процесса. − *с другой стороны,* это компетенции, которыми уже обладают отдельные лица, а также компетенции, востребованные сферой труда и в которых заинтересованы работодатели, то есть так называемые ключевые компетенции, которые в дальнейшем складываются в компетентность. В современных социально-экономических условиях работодатели заинтересованы в таких выпускниках учреждений общего среднего образования и учреждений профессионального и высшего образования, которые имеют высокий уровень компетенций: инновационных, адаптивных, социально-профессиональных, интеллектуальных, психолого-педагогических, информационно-коммуникационных и т. д (В. Чудакова, 2019; 2020) [4; 8]. В Законе Украины «Об образовании» указано, что компетентность − динамическая комбинация знаний, умений, навыков, способов мышления, взглядов, ценностей, других личных качеств, определяет способность человека успешно социализироваться, осуществлять профессиональную и / или дальнейшую учебную деятельность (URL:http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19) [4; 8].

В современных социально-экономических условиях развивается «рынок труда» и «рынок личностей», которые предъявляют к подрастающему поколению высокие требования. Сегодняшним выпускникам в недалеком будущем предстоит принять на себя весь груз проблем, которые необходимо решать в постиндустриальном обществе современных цивилизованных рыночных отношений. В связи с этим, одной из приоритетных задач современной школы становится создание условий для формирования конкурентоспособной личности, и сформировать высокий уровень конкурентоспособности в быстро изменяющих условиях. Именно поэтому особое значение приобретает актуальность и важность изучения и решения актуальной проблемы *«научно-методического обеспечения формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности»*.

В данной публикации нами представлена *авторская интегративная комплексная система научно-методического обеспечения* формирования компетентностей конкурентоспособной личности в условиях инновационной деятельности. С целью ее реализации нами разработана, адаптируется и внедряется в практику образовательных заведений и учреждений *авторская «Психолого-организационная технология формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности организации»* (далее «Технология»). Она состоит из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих интегративных моделей, отвечающих диагностическому этапу исследования (поисковому и констатирующему) и коррекционно-развивающему (формирующему) этапу исследования, а именно: *1). Диагностическая модель* экспертизы компетентностей конкурентоспособности личности; *2). Коррекционно-развивающая модель* рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга «Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособной личности в быстро меняющихся условиях инновационной деятельности (В. Чудакова, 2019; 2020) [4; 6; 8].

«Технология» содержит основные блоки: информационно-смысловой, диагностический, аналитически-интерпретационный и прогностический, и коррекционно-развивающий.

Для эффективной реализации авторской «Технологии» нами использованы интегративные психологические методы: − *диагностических методов для экспертизы* состояния сформированности компетентностей конкурентоспособности личности на поисковом, констатирующем и контрольно-аналитическом этапе эксперимента; − *коррекционно-развивающих методов коррекции* компетентностей личности с целью формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности, на формирующем этапе эксперимента.

Внедрение «Технологии» осуществляется в заведениях и учреждениях образования и науки: − Украины (г. Киев, г. Одесса, г. Херсон и др, 2016-2020.), в рамках проведения научно-исследовательской деятельности на базе Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины и Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины; − Республики Узбекистан (г. Ташкент и г. Бухара, 2018 - 2020); − Республики Казахстан (г. Алматы, 2020)

в рамках международных проектов содружества образовательных программ В. П. Чудаковой в Узбекистане и Казахстане.

Для осуществления «1. Диагностическая модель экспертизы компетентностей конкурентоспособности личности» (В.П. Чудакова). нами подобраны, экспериментально проверены надежные и валидные интегративные психодиагностические методы для экспертизы состояния сформированности компетентностей конкурентоспособности личности: инновационности; коммуникативной; стрессоустойчивости и способности к быстрой адаптации; разрешения конфликтов; принятия решения и целеполагания; самодиагностики.

Применены методы математической статистики (корреляционный, факторный анализ и т.п.) с использованием современных программ обработки данных. Проведена математически-статистическая обработка эмпирических данных результатов эксперимента в ходе констатирующего этапа и контрольно-аналитического этапа «до» и «после» формирующего коррекционно-развивающего воздействия с помощью рефлексивно-инновационного тренинга и коучинга.

Для осуществления «2. Коррекционно-развивающей модели рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга» нами разработаны образовательные модули авторской программы специальной психологической подготовки «Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособной личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности» (В. П. Чудакова, 2019; 2020) [4; 6; 8].

В процессе разработки этого спецкурса учитывались основные факторы, влияющие на формирование компетентностей конкурентоспособной личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности, которые выявлено нами в ходе исследования на этапе реализации «1. Диагностической модели экспертизы компетентностей конкурентоспособности личности»

Интегративные методы специальной психологической подготовки и коррекции построены на основе использования интерактивных коррекционно-развивающих методов, благоприятных для обучения взрослых: мультимедийные лекции и презентации, креативные коррекционные методы, развивающие учебно-ролевые и деловые игры; выполнение творческих заданий; межгрупповая дискуссия; выполнение домашних заданий; социально-психологические тренинги, рефлексивно-инновационный тренинг, рефлексия задач, упражнений, техник и занятий; коучинг, психотерапевтические практики, консультирование. Их реализация способствовала овладению специальными приемами решения типичных проблем и обеспечению создания благоприятных условий и факторов сформированности компетентностей конкурентоспособной личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности (В.П. Чудакова, 2016; 2019; 2020) [4; 5; 6; 8]..

Существенным методом в процессе формирующего эксперимента исследования выступил рефлексивно-инновационный тренинг и коучинг, в процессе осуществления «2. Коррекционно-развивающей модели РИТ, коучинга».

Рассмотрим их понятийно-терминологический аппарат.

Рефлексивно-инновационный тренинг (РИТ) представляет собой систему специально организованных развивающих взаимодействий между его участниками. *В широком смысле под рефлексивно-инновационным тренингом* (РИТ) понимается практика психологического воздействия, которая основанная на интерактивных методах групповой работы. При этом имеется в виду использование своеобразных форм рефлексивно-гуманистического интерактивного обучения знаниями, умениями и технологиями (В.П. Чудакова [5;6;7]. Нами определено, что *рефлексивно-инновационный тренинг*:

РИТ − это совокупность способностей, средств и стратегий, которые обеспечивают осознание и освобождение от стереотипов непродуктивного образовательного опыта и деятельности, путем ее переосмысления и выдвижения благодаря этому инноваций, которые ведут к преодолению тех проблемно-конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения практических задач в сфере общения, деятельности, личностного развития и коррекции (В.П. Чудакова) [5; 6;7].

РИТ − это психологическая практика, при которой личность переосмысливает ситуацию, в которой она находится, проблемы, которые она хочет решить, цели, которые она стремится достичь через интенсивный поиск новых путей и средств решения задач, которые стоят перед ней (В.П. Чудакова) [5; 6; 7],

Коучинг — это сочетание активных методов обучения и консультирования который активизирует потенциал человека. *Цель коучинга* заключается в повышении показателей работы отдельных людей и команд путем раскрытия скрытого потенциала и преодолении ограничивающих стереотипов мышления. Он повышает эффективность, стимулирует естественную синергию качества действий и внутреннее равновесие. Автор (В. П. Чудакова) обучалась коучингу на тренерских курсах у мастеров: М. Аткинсон (Канада), П. Врица (Англия), Я. Ардуя (Бельгия), Ф. Пьюслика, Р. Дилса (США) и др. [1; 2; 5; 7]. Коучинг нами *внедряется* в образовательную практику с 2001г. (В. П. Чудакова) [5; 7].

В процессе экспериментальной проверки и внедрения «2. Коррекционно-развивающей модели РИТ, коучинга». Раскроем краткое содержание: основных образовательных модулей, цели их осуществления и приоритетные возможности реализации программы специальной психологической подготовки авторского курса рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга (РИТ) «Современные психологические технологии формирования компетентностей конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности» (В. П. Чудакова).

Авторская программа РИТ нами реализован в условиях международной школы, в рамках образовательно-исследовательского проекта «Академия конкурентоспособного инновационного лидера ПРОФИ» (учредитель и руководитель В.П. Чудакова, Киев, Украина) в формате рефлексивно-инновационного тренинга с участием представителей Украины, Узбекистана, Казахстана и других стран. РИТ предназначен для управленцев, менеджеров, психологов, педагогов, научно-педагогических кадров, студентов, учащихся и родителей, ученых, консультантов и для тех, в деятельности которых изменения и развитие отдельных людей и групп играют существенную роль [4; 8].

Программа спецкурса РИТ нацелена на овладение определенными социально-психологическими компетентностями необходимых для формирования конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности организации. *Это позволяет решению следующие задач:* − *развивать* коммуникативную компетентность; − *овладеть* инструментарием эффективного взаимодействия и взаимопонимания с людьми; − *развивать* рефлексивные навыки, то есть способность анализировать ситуацию, поведение и состояние в этой ситуации, как членов группы так и личности; − *овладевать* умениями адекватно воспринимать себя и окружающих, что способствует выработке и корректировке норм личного поведения и межличностного взаимодействия; − *развивать* эмоциональную устойчивость в сложных жизненных ситуациях и способность к быстрой адаптации; − *овладевать* способами избавления от тревожных переживаний, фобий, страхов и других психологических травм и травмирующих воспоминаний; − *овладеть* методами преодоления профессионального стресса и синдром профессионального выгорания; − *преодоление* пессимизма и депрессии; − *овладеть* технологией решения межличностных противоречий и преодоления конфликтных ситуаций; − *выработать* умение противостоять манипулятивным воздействиям; − *развивать* способность гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и различных группах, выйти на новый уровень управления своими состояниями; − *овладеть* технологией создания адекватной самооценки и уверенности в себе; − *прояснить* и *развивать* ценностно-мотивационную сферу личности, овладеть технологией создания положительной мотивации; − *овладеть с*тратегиями принятия решений и постановки стратегических и тактических целей и *выяснить* их влияние на эффективность формирования компетентностей конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности; − *открыть* свою миссию, которая побуждает личность двигаться вперед и объединяет ее убеждения, ценности, действия и чувства собственной значимости и радости; − *овладеть* теорией и практикой самодиагностики характеристических особенностей личности и устранение выявленных проблем.

Результатами внедрения программы РИТ, с использованием комплексной интегративной специальной психологической подготовки (объединяющие разные направления психологической теории и практики), в условиях реализации *«рефлексивно-инновационного тренинга»* и *«Коучинга основанного на НЛП»* [9]*. Предоставили возможность участникам:* раскрыть новые возможности для успешного инновационного решения многих задач профессиональной деятельности, эффективного формирования личности с задействованием личных усилий и резервов; обеспечить поиск человеком в себе мобилизующих факторов для выхода из затруднений, экстремальных и проблемных ситуаций.

Выводы. Внедрение предложенной нами интегративной «Технологии» позволит решить общественно значимую задачу сформировать компетентности конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях инновационной деятельности организаций. Это открывает перспективы: – дальнейшего *изучения* исследуемой проблемы, совершенствования системы подготовки / переподготовки / повышения квалификации, участников инновационного процесса; – *создания* системы психологического консультирования по вопросам отбора, подбора, коррекции, развития, прогнозирования: целесообразности первоочередного привлечения к осуществлению инновационной деятельности, эффективности осуществления профессиональной деятельности в условиях реализации инновационных проектов; – *формирования* конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности.

Осуществление поставленных перспективных задач возможно в условиях реализации *международных проектов, которые успешно осуществляются* в рамках международных проектов содружества образовательных программ В.П. Чудаковой: в Украине (2016-2020); в Республике Узбекистане (2018-2020) и Республике Казахстан (2020).

Литература.

1. Аткинсон Мэрилин, Чоис Т. Ре. Коучинг - новые возможности лидерства: наука и искусство трансформационного коучинга / Marilyn Atkinson, Rae Chois /. Пер. с англ. под редакцией А. Ястреб - К.: Companion Group, − 2009. – 208 с.
2. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП. / Роберт Дилс - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, - 2004. -256 с.
3. Козлов В.В. Интегральная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. — М.: Психотерапия, 2007. -528 с.
4. Чудакова В.П. (2020) Методы экспертизы и коррекции формирования инновационности, компетентности конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности // Topical issues of the development of modern science. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Publishing House “ACCENT”. Sofia, Bulgaria. − Pp. 975 - 984. URL: http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/topical-issues-of-the-development-of-modern-science_12-14.02.2020.pdf
5. Чудакова В.П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук; 19.00.10 / Віра Петрівна Чудакова Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. − 2016. – 474 с.
6. Чудакова В. П., Шарипов Ш. С., Чупров Л. Ф., Баратов Ш. Р. Психологическое обеспечение образовательного процесса: психологическая служба в школе – создание, современное состояние и перспе-

ктивы. // Щоквартальний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток обдарованої особистості» − Київ: − ІОД, − 2019. № 2 (73). − С. 39-46 DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46
7. Чудакова В.П. Коучинг, как средство развития одаренной личности и формирования успешных жизненных стратегий. Мастер-класс коучинга «Ваш успех в открытии ваших способностей». / В.П. Чудакова //Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. − 2012. № 2. (липень) - С. 93-98.
8. Chudakova V. (2020) RESOURCES DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF PERSONALITY COMPETITIVENESS IN TERMS OF INNOVATIVE ACTIVITIES. *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy*: collective monograph / Editors Lyubomira Popova, Mariana Petrova. Veliko Tarnovo, Bulgaria: Publishing House ACCESS PRESS, − 2020. − 532 p. − P. 473 – 485.
9. Чудакова В.П. (Украина) Интегративные современные психологические технологии для формирования конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности /В. П. Чудакова //Вестник интегративной психологи. Журнал для психологов. Международная академия психологических наук. Бухарский государственный университет. − 2018. Выпуск 17. 2018. – 236 с. – С. 215-221.

ФЕНОМЕН ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Шамсиев Уктам Бахриддинович
(г.Ташкент, Узбекистан)

Всем известен тот факт, что семья является частью цивилизации. Вопрос построения семьи, как правило, свидетельствует о культуре нации. Семья в любое время не теряет свою значимость и именно наличие семьи является основой для поиска ответа на наши постоянные вопросы. Мы можем выходить из семейной среды в более широкую социальную среду, в частности уезжать с запада на восток или с севера на юг, выезжаем в различные командировки и по другим причинам вынуждены выходить за пределы семейной среды, но со временем все равно возвращаемся в объятие семьи. В этот период много времени мы тратим, чтобы связаться с семьей, т.е. пишем, отправляем письма посредством различных средств, разговариваем по телефону, чтобы услышать новости о родственниках; кроме этого, в период напряжения и стресса многие люди не доверительно относятся к чужим, стараются быть как можно ближе к семье, повышается доверие к ней.

С первого взгляда семья проявляется как одна определенная часть всем знакомого общества, однако семейные процессы нуждаются в отдельном изучении. Психианалитики, изучив психологическое развитие индивида, утверждают, что он, начиная с периода его индивидуальной связи с матерью до момента достижения самостоятельной личности, проходит длинный путь в тесной взаимосвязи с родителями. Семья имеет свои особенности развития и ребенок, который растет в ней, переносит вместе с ней все невзгоды и радости, а также трудности, которые происходят в этой семье, переживает за нее. Семья защищает ребенка от внешнего мира, но внешний мир постепенно поглощается в него. Тетя, дядя, родные, друзья и наконец – школа. Расширение таким образом связи способствует адаптации ребенка к внешнему миру.

С этой точки зрения, в целях исследования познания и оценки родителей по отношению к своим детям мы использовали методику Т.В.Дембо-С.Я.Рубинштейн, по которой мы проанализировали результаты по следующим шкалам таких критерий как “интеллект”, “красота”, “здоровье”, “удача”, “счастье”, “характер.”

По результатам наших исследований, родители поделены на две группы: те, которые оценивают себя средне составляют 58,5 %, из них 53% матери, а остальные – отцы. Те, которые оценивают себя высоко составляют 40,15%, среди них удельный вес матерей больше, чем удельный вес отцов и составляет 47%. Среди последних, те, которые оценивают своих детей средне составляет 10%, а те, которые оценивают их высоко – 90%. Если среди отцов, которые оценивают себя средне, составляет 64 процентов, а те, которые оценивают себя высоко – 36 процентов, то 16 процентов из этих отцов оценивают своих детей средне, а 84 процентов – высоко. Итак, исходя из вышеприведенных данных, мы убедились, что родители, которые оценивают себя средне, высоко оценивают своих детей как по показателям “здоровье, красота, интеллект и характер”, так и по показателям “удача и счастье”. Оценка матерей и отцов по отношению к своему ребенку все же имеет относительно схожий характер, данное положение свойственно нуклеарным семьям, однако если исходить из анализов абсолютных цифр, самооценка отцов по отношению к самооценке матерей немного ниже, а также ниже показатель оценки своих детей.

Второе количественное выражение анализа наших результатов приведены в следующей таб-

лице. Согласно данным этой таблицы, можно сказать, что, нам удалось получить особые данные при самооценке родителей и их оценки по отношению к своему ребенку.

Самооценка родитетей и их оценка в отошении своих детей (n=85)

	Самооценка матери	Самооценка отца	Оценка матери по отношению к своему ребенку	Оценка отца по отношению к своему ребенку
X	6,55	6,11	8,00	7,81
σ	2,04	1,88	1,49	1,71
	2,84*		-0,128	

Примечание: *p <0.01

В наших количественных анализах и результатах, которые были проведены в целях нахождения мнений родителей в отношении самооценки и оценки их по отношению к своему ребенку, мы практически не встретили крайне отличных случаев. Так как, мы стали свидетелем того, что в условиях, когда самооценка матери составила 6,55 баллов, а самооценка отца – 6,11 баллов. Оценка, которая дана ими по отношению к своему ребенку, также имело относительно равное значение: оценка, которая дана матерью по отношению к своему ребенку составила 8,00 баллов, а оценка отцов – 7,81 баллов. Причиной того, что результаты не отражают столь различные отношения, заключается, в том, что, во-первых, родители стремятся видеть воспитательное влияние своих детей через отношения между ними, а также свои мечты и желание, во-вторых, оценка по отношению к своим детям, считается одной из форм оценок, данная себе. В связи с этим, можно сделать заключение, что самооценка родителей (“Я”) при оценке их по отношении к своим детям, направлена на семейную среду (ценности) и результаты ее деятельности (влияние, которые может оказать на воспитание детей). В свою очередь, наши рассуждения находят также свое отражение в наших статистических анализах по внутренней взаимосвязи этих оценок.

Значит, чувствительно-эмоциональные новшества у матери дают возможность ей представлять своего ребенка в качестве владельца преимущественных качеств. Именно как отражаются эти отношения в отношении детей изучены в следующем этапе исследований.

Основанная цель следующего этапа исследования заключается в изучении особенностей формирования ребенка дошкольного возраста во взаимосвязи с его самооценкой и оценкой других значимых для него лиц. По шкале Т.В.Дембо-С.Я.Рубинштейн при помощи вариантов, тесно связанных с вербальными факторами оценки, проделана диагностика самооценки, экстраполяция их по времени и ожидаемой оценки родителей. В качестве критерий самооценки использованы следующие параметры: “плохой-хороший” “приятный-неприятный”, “интеллектуальный-неграмотный”, “способный–неспособный”, “счастливый-несчастливый”. Для обоснования своих мнений при самооценке мы обратили внимание на глубокость и разновидность суждений по оценке. В следующей таблице в цифрах обобщенно приведено распределение результатов, полученных от оценки испытуемых лиц по пяти шкалам.

Результаты самооценки ребенка (n=85)

Уровень отношений		X	Σ	t
Отношение ребенка к “Я”	Я-сейчас	4,87	0,41	2,12
	Я-в прошлом	4,60	0,73	1,75
	Я- в будущем	5,00	0,00	0,75
Отношение других по отношению к ребенку	Мать	4,81	0,39	1,75
	Отец	4,85	0,35	0,71

Как показывают анализы данных, приведенных в таблице, большинство (96,7%) детей дошкольного возраста считают свое состояние удовлетворительным, при этом 90 % детей входят в число “очень хорошие”, а 6,7 % в число “хорошие”. Как мы видим, у детей этого возраста присутствует “очень большое Я”, поэтому самооценка является неадекватной.

В результате выявления основ расположения ребенком себя в ту или иную категорию выявлена интересная информация. Например, дети, которые расположили себя в пятую категорию для комментирования своего выбора использовали следующие аргументы: *“Я хороший”, “Я послушный”, “Я красивый”, “Я счастливый”* и т.д. Малое количество детей, которые не считают себя “самым лучшим” ответили следующее: *“Потому что у меня не все сходится с рук”, “Я еще не все могу”, “Я не очень красивый”, “Иногда я слушаю, а иногда - нет”*. Необходимо отметить, что у детей понятие “хороший”

в более 50 % случаях ассоциируется с понятием “послушный”, а понятие “счастливый” с понятием “весёлый”. 10 % детей дали неудовлетворительный комментарий своего выбора поверхностно изложив: *“не знаю”*, *“мне так хочется”.* Здесь нужно отметить, что в категории “способный-неспособный” наблюдается совсем другая ситуация, 90 % детей в своих оценках поставили себя во II категорию, хотя эта оценка немного объективна. Оценка детей со стороны взрослых, которые для них имеют важное значение, по большей мере дифференциально, каждый ребенок считает, что его родители относятся особо по отношению к ним, оценка матери для ребенка имеет немного меньшее значение по отношению к собственной оценки. При прогнозе оценки матери и мотивации выбора категории со стороны ребенка, ребенок проявляет отношения к матери таким образом: *“Моя мама любит меня больше всех на свете”, “Моя мама постоянно говорит мне что я самый умный”* – 4-5 категория, *“Иногда я слушаюсь мама, а иногда - нет”* - 3 категория. Однако и здесь наши экспериментальные данные отличаются от данных других исследователей, в экспериментах других исследований оценка матери по отношению к своему ребенку показала другую ситуацию – удельный вес средних и отрицательных оценок выше других. Оценка отца по отношению к своему ребенку в нашем исследовании почти не отличаются от оценки матери по отношению к своему ребенку: *“Мой отец также любит меня больше всех на свете”,* в отличии от результатов других исследований, в нем происходит совсем другое распределение, т.е. дети распределив себя во всех категориях одинаково, показали тенденцию изменения в сторону отрицательных оценок, а комментарии детей по поводу оценки их со стороны отца характеризуются “отдаленностью и требовательностью к подчинению”; только 10 % детей дали положительную характеристику отцам, а 20 % не смогли прокомментировать отношения к себе со стороны отца.

Существенные различия между нашим эмпирическими заключениями по самооценке детей дошкольного возраста и оценки их со стороны родителей и результатами других исследовательских работ, социально-культурная характеристика исследуемых лиц объясняется серьёзными различиями в их особенностях, так как мы проводили свои исследования в другом городе, а исследования, проводимые до нас, проводились совсем в другом городе, т.е. при сопоставлении с результатами исследования, проведенного в другом регионе, выявлено наличие особого влияния культуры, методов воспитания, особенностей семейной среды, свойственных этой территории.

Помимо этого, данные методики Дембо-Рубинштейн в условиях психического развития и социализации ребенка требует анализа психического развития отношений к “Я” в трех периодах. В результате было выявлена взаимосвязь и разница между “Я в прошлом”, “Я сейчас” и “Я в будущем”. В первичном анализе результатов мы стали свидетелем взаимной пропорциональности самооценок детей и оценок, данные родителями по отношению к своему ребенку. В результате этого, родители смогли приспособить свои чувства с переживаниями своих детей (у детей в катеогриях “Я” 4.87; 4.60 и 5.00 баллов). Кроме этого, в оценках родителей по отношению к своему ребенку также не наблюдалось резкая дифференциация (родители: 4.81 и 4.85 баллов). Есть основания говорить, что такое стечения результатов с одной стороны имеет сходство между двумя периодами “Я”, т.е. “Я сейчас” и “Я в прошлом”. Так как ребенок в этот период был под воздействием социальной среды, претерпел не только положительные, но и отрицательные влияния, свойственные различным эмоциональным и поведенческим аспектам, свойственные этому возрасту при формировании личности. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что ребенок способен индивидуально выражать отношения, касающиеся таких аспектов как счастье и несчастье, плохое и хорошее, здоровье или болезнь, а также что, он имеет источник впечатлений, дающая возможность к самопознанию. Однако, из-за того, что у ребенка не хватает определенности в представлении, связанные с “Я в будущем”, будущее представление детей в среде дошкольного воспитания может находится далеко от реальности. Возможно, нет необходимости сомневаться в том, что ребенок дошкольного возраста не способен комментировать такие представления о конкрентном будущем, а также оценить “Себя”. Можно сказать, что наши результаты свойственны первоначальным представлениям детей в возрастном этапе – один из факторов, который приводит к тому, что став взрослым человек не способен подготовить себя к сложной ситуации из-за того, что он не видит сложные стороны жизни, а занят мыслями (гедонистических), связанных только с положительными сторонами жизни.

Исходя из эмпирических данных, полученных в результате качественного и количественного анализов, а также самооценки детей и оценки их со стороны родителей, нам удалось выделить следующие варианты оценки:

1) дети, у которых самооценка завышена, а также оценка родителей по отношению к ним также высокая, принимают любую оценку своих родителей, даже если это критическая оценка, они соглашаются с ними, у них есть чувство самоуверенности и чувство близости к родителям;

2) дети, у которых самооценка средняя, а также оценка родителей по отношению к ним тоже средняя – при самооценке комментируют это не завышенным суждением родителей о них, ребенок средне представляет формирующийся образ о себе, это в свою очередь, приводит к пассивному восприятию оценки родителей, в результате в будущем формируется негативное отношение к себе;

3) дети, у которых самооценка средняя, а также оценка родителей по отношению к ним тоже средняя, по большей мере формируются неадекватные отношения, его переживания потом проявля-

ются не определенно;

4) у детей, самооценка которых средняя, а оценка родителей по отношению к ним завышенная - оценка которых, по отношению к ожидаемой оценке родителей высокая, создается благоприятная среда для формирования у них в будущем положительного образа “Я”. Т.е. именно это положение может стать фундаментом для более объективных отношений и адекватного самопознания.

Кроме этого, данные, полученные в результате исследований самопознания у детей при помощи метода **“**Лестницы” В.Г.Шура, показали что, большинство детей старшего дошкольного возраста (97,6%) хорошего о себе мнения, из них 90 % детей представляют себя “очень хорошими”, а 7,6% детей просто вошли в категорию детей, считавшим себя “хорошими”, это говорит о том, что у детей такого возраста высокая оценка по отношению к себе, и не является адекватной самооценкой. Как показывают анализ данных, у всех детей такого возраста развита высокая оценка по отношению к себе, а индивидуальные формы рассмотренной самооценки на самом деле являются сложным в процессе его формирования и показывают отношения к ним.

Однако есть и такая категория детей, которые в качестве привлекательного образа для себя выбирают образ в прошлом. Желание возвратиться в прошлое связано с глубоким осознанием того, что с возрастом увеличивается и ответственность детей, связанная с жизнью взрослых. Негативная оценка по отношению к образу взрослого в будущем, желание возвратиться в беззаботное детство и всегда оставаться в роли любимого ребенка свойственно некоторым детям этого возраста, причина этому сознание ребенка и ожидаемая неадекватная оценка по отношению к взрослым. Анализ качественных и количественных отношений выбора детей показал взаимозависимость формы “Я”, нравившемуся самому себе и “привлекательный Я”. Например, у детей которые имеют систему представлений “Я+” период “отрочества” --- “Меня” + ---- “Я – старчество”, желание стать взрослым в той или иной степени имеет противоречия и амбивалентность, это с одной стороны отражает понимание могущества мира взрослых и положительные стороны представления о них, с другой стороны стремление быть взрослым характеризуется потребностью воссоединения ребенка с миром взрослых. Это дает возможность ребенку представить состояние “Я-сейчас” и “Я в будущем” как модель существования в будущем и устойчивого мировоззрения в мире социальных отношений.

На основании практических и теоретических заключений, вытекающих из исследований, можно дать следующие рекомендации.

1. Не закрывайте глаза на проблемы и противоречия – слушайте детей и говорите с ними;
2. Не угнетайте себя – так как если вам плохо, то и ребенку тоже не будет сладко;
3. Не отворачивайтесь от детей, даже если они виновны в чем-то.

Литература.

1. Винникотт Д.В. Разговор с родителями. – М.: Класс, 1995. – 92 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. -СПб.: Питер, 1999. – 478 с.
3. Каримова В.М. Меҳр ва мурувват оиладан бошланади – Т.: Янги аср авлоди, 2004. – 28 б.

BILINGUALISM IN PSYCHOLINGUISTIC INTERPRETATION

Shamsieva M.B.
(Tashkent, Uzbekistan)

In European countries, in the USA, China, India, Indonesia and other countries of the world, polygamy is common in various forms. Multilingualism and its multifaceted type bilingualism are a worldwide phenomenon, becoming an object of study of linguistics, psycholinguistics, neurolinguistics, psychology, sociology, pedagogy, cultural science, and each of these disciplines performs its theoretical and practical functions. Nevertheless, although the concept of "bilinguism" is widely used in the scientific literature, the debate about what exactly is behind this term and what kind of person can be considered bilingv has not yet been completed.

According to the comments recorded in the English explanatory dictionaries (for example, Webster's dictionary or BBC English Dictionary), "bilingual" refers to someone who can speak two different languages fluently. American linguist Leonard Blumfield uses this traditional interpretation in his work "Language", but shows that it is not possible to accurately determine the level of second language proficiency that the speaker can be considered bilingual. Psychologist Dj.Maknamarova suggests that one of the main language skills, such as hearing, speaking, reading or writing, should be considered bilingual, everyone who has a minimum

of competence. Researchers D.Hamers and M.Blank offers a functional approach to the description of the essence of bilinguism, since language is a tool designed to perform cognitive and communicative functions in society and in the personal circle. These authors in their research use the term "bilinguism" in relation to a language society in which two languages are practically intertwined, while the term "individual bilinguism" or "bilingualism" refers to the psychological state of a person who has multiple language codes as a means of social communication.

Francois Grojan studies the phenomenon of bilinguism in terms of language activity, as well as from the point of view of the scope of the use of each language by a bilingual person. In his opinion, it is illogical to evaluate bilinguals according to their degree of possession or "balanced"in their minds, because bilinguals usually use languages for different purposes in different situations: at family, work, friendly communication, etc. The use of languages in these circles is represented by the term Grojan "domains", and the compatibility of the languages of one person, or form a mutually complementary principles. According to the scientist, it is precisely as a result of the "special" use of such languages that bilinguals rarely occupy them equally.

In the question of how bilingvs use different languages, psycholinguists and neurolinguists use the term "change of codes" to denote the process of involuntary transition of speakers from one language to another, depending on the communicative situation. F.Grojan uses this term in a more special sense to denote the behavior of bilinguals. In the work of Garsia, two options are offered in explaining the interaction of bilingual personality languages: the first is based on the fact that in the minds of bilingvs two different language systems exist simultaneously; the second option implies the presence in the mind of the individual of a single integrated linguistic system. In this case, dynamic mental processes associated with the application of research researchers are more interested. In this way, one of the main theoretical issues of how bilingvs are structured is the functioning of the brain, in particular, the system of storing language information and the methods of its management. The research of psycholinguists and neurolinguists has made it possible to identify differences in the physical characteristics of the mind of bilingv and monolingv: from experimental data it is known that neuroplasticity indicators in bilingv are higher. According to a number of researchers, bilingvs consciousness is inherent in the interconnected or joint activity of the two languages, and for successful communication, bilingv consciousness will have to adapt to such a joint activity by activating control in the selection of language tools.

As we can see, despite the great scientific and practical interest in the phenomenon of bilinguism, as well as the accumulated information, there is still no single explanation for the term "bilinguism", and stable criteria are not established, which will be the basis for talking about a particular individual bilinguism.

According to linguists and psychologists, one of the main functions of the language is the creation of the landscape of the world or the focus on "orientation". The scientists believe that the main task of the language in the quality of the character system is the objectification of information received by man from outside, as well as the provision of information of all types of activities. E.S.Kubryakova defines language as" the spiritual, mental, intellectual means of entry into the human brain". N.Y.D.Arutyunova comes to the conclusion that the reality in the language is reflected not by the "unprocessed" appearance, but by the classifying and abstract activity of the human mind, reflected in the language strengthened. Clarification of the nature of communication between language and thought constitutes one of the main issues of theoretical linguistics and psycholinguistics. Language is considered not only as a means of expression and transmission of thoughts, but also as a direct single form of the occurrence of the thought itself, the reality of thought. Most philosophers and linguists agree as an axiom that thinking cannot exist without expression in the language. Philosopher Bertrand Russell studied the connection between the appearance of thought and its occurrence in the form of words. Rassel believes that language serves not only to express thought, but also to think, because without language they could not exist. According to the British scientist, the main functions of the language are, first, the expression of a person's own thoughts and feelings, and secondly, the realization of communication by a person.

Using these fundamental cases in determining the methodological basis for accepting a person as a bilingv, one can conclude that the criteria of bilinguism should be sought not by the ability to speak in another language as in their native language, but by the ability to think in that language. The criterion for the ability to think in a language is the ability to form sentences or texts directly in a particular language, in contrast to the translation from another language.

Having considered the construction of sentences as an indicator of the implementation of thinking in a particular language, we rely on the fact that representatives of logical (analytical) philosophy consider speech as the main semantic unit of the language. Many linguists also agree with this rule. In particular, the founder of the school of logical analysis of language, N.D.Arutyunova emphasizes that the idea cannot be expressed in a language other than the form of a sentence. The researcher will include in the main characteristics of the sentence the ability of a person to establish a connection between any of the subjects guided by thought – object, concept, name (word). It is precisely this ability of a person to formulate sentences in a particular language and to form coherent texts based on the consistency of the sentences in order to express his thoughts that allows him to be considered the owner of that language. In this case, it is necessary to formulate the idea in a particular language without the help of an intermediary language, that is, from one language to another without translation.

References

1. Grosjean F. Bilingual: life and reality. – Cambridge: Harvard University Press, 2010.– 276 p.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 384 с.
3. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка //Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: когнитивные исследования. – М.: Знак, 2012. – С. 63–78.
4. Райл Г. Понятие сознания: пер. с англ. – М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 408 с.
5. Таскаева Е.Б. Многоязычие в современном мире: культурные традиции и направления исследования //Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2017. – № 2. – С. 50–57.
6. Austin J.L. How to do things with words. – London: Oxford University Press, 1962. – 166 p.
7. Bloomfield L. Language. – London: George Allen & Unwin, 1935. – 566 p.
8. García O., Lin A.M.Y. Translanguaging in bilingual education // Bilingual and Multilingual Education / O. García, A.M.Y. Lin (eds.). – 3rd ed. – Cham, Switzerland: Springer, 2017. – P. 117–130. – (Encyclopedia of Language and Education).
9. Hamers J., Blanc M. Bilinguality and bilingualism. – Cambridge: Cambridge Uni- versity Press, 2000. – 458 p.
10. Macnamara J. The bilingual's linguistic performance – a psychological over- view // Journal of Social Issues. – 1967. – Vol. 23, iss. 2. – P.58–77.

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шукурова Я.С., Усманова М.Н.
(г.Бухара, Узбекистан)

Свободная ролевая игра -- самая привлекательная деятельность для детей. Это объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений -- всего того, что в практической продуктивной деятельности дается с трудом. Это состояние внутренней свободы связано со спецификой сюжетно-ролевой игры -- действием в воображаемой, условной ситуации. Сюжетно-ролевая игра не требует от ребенка реального, ощутимого продукта, в ней все «как будто», «понарошку». Игра, как и любая другая деятельность, возникает не спонтанно, а передается людьми, которые уже владеют ею -- «умеют играть».

В игре осуществляются два вида взаимоотношений - игровые и реальные. Игровые отношения — это отношения по сюжету и роли, реальные взаимоотношения — это отношения детей как партнеров, товарищей, которые выполняют общее дело. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопониманию, взаимопомощи, учатся подчинять свои действия действию других игроков.

Сюжетно-ролевая оказывает значительное влияние на развитие коммуникативной деятельности у старших дошкольников. Ребенок начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка. Разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, ребенок открывает новые грани окружающей его действительности.

В игре дети учатся общению друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других. Игра способствует развитию произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением, подчинения правилам складывается именно в сюжетно-ролевой игре, а затем проявляется и в других видах деятельности (например, в учебной). В развитой ролевой игре с ее сложными сюжетами и ролями, которые создают широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, вниманию и мышлению ребенка. Игра создает реальные условия для развития многих навыков и умений, необходимых ребенку для успешного перехода к учебной деятельности. [7;34]

В дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью, а общение становится частью и условием. В этом возрасте приобретается тот сравнительно устойчивый внутренний мир, который дает основания впервые назвать ребенка личностью, хотя и не вполне сложившейся, но способной к дальнейшему развитию и совершенствованию.

Ребенок - дошкольник, входя в коллектив сверстников, уже имеет определенный запас правил, образцов поведения, каких-то моральных ценностей, которые сложились у него, благодаря и влиянию взрослых, родителей. Дошкольник подражает близким взрослым, перенимая их манеры, заимствует у

них оценку людей, событий, вещей. И все это переносится на игровую деятельность, на общение со сверстниками, формирует личные качества ребенка.

Содержание, сюжеты игры, предпочитаемые ребенком, особенности его речи позволяют предположительно установить тип общения дошкольника в семье, внутрисемейные интересы и отношения. [6;328]

Поощрительное отношение к игровой деятельности со стороны родителей имеет большое позитивное значение для развития личности ребенка. Осуждение игры, стремление родителей сразу переключить ребенка на учебную деятельность, порождают у дошкольника внутри личностный конфликт. У ребенка возникает чувство вины, которое внешне может проявиться в реакциях страха, низком уровне притязаний, вялости, пассивности, способствует появлению чувства неполноценности.

В условиях игрового и реального общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В игровой деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к партнерам по игре, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят нужные способы поведения. Нередко между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не считаясь с правами ровесников. Глубина, длительность конфликтов у дошкольников во многом зависят от усвоенных ими образцов семейного общения.

В группе сверстников постепенно складываются общественное мнение, взаимная оценка детей, которые существенно влияют на развитие личности ребенка. [8;34]

Особенно важна оценка со стороны группы сверстников в старшем дошкольном возрасте. Ребенок чаще старается воздержаться от поступков, вызывающих неодобрение ровесников, стремится заслужить их положительное отношение.

Каждый ребенок занимает в группе определенное положение, которое выражается в том, как к нему относятся сверстники. Степень популярности, которой пользуется ребенок, зависит от многих причин: его знаний, умственного развития, особенностей поведения, умения устанавливать контакты с другими людьми, внешности и т.д.

Сверстники объединяются в игре, в большей степени учитывая собственно-личностные отношения и симпатии, однако иногда в игровую группу на роли, которые никто не хочет выполнять, попадает непопулярный ребенок.

Вместо взрослого регуляторами сюжетно-ролевой игры и игр с правилами в старшем дошкольном возрасте становятся сверстники. Они сами распределяют роли, следят за выполнением правил игры, наполняют сюжет соответствующим содержанием и т.д. В этом возрасте взаимоотношения с ровесниками в некоторых случаях становятся для ребенка более важными, чем взаимоотношения со взрослыми. Дошкольник стремится утвердиться в своих лучших качествах в коллективе сверстников. [4;112]

Действия и взаимоотношения, которые дети разыгрывают в соответствии со взятыми на себя ролями, позволяют им ближе познакомиться с определенными мотивами поведения, поступками, чувствами взрослых, но еще не обеспечивают их усвоения детьми. Игра воспитывает детей не только своей сюжетной стороной, тем что в ней изображается. В процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по поводу игры -- при обсуждении содержания, распределении ролей, игрового материала и т.п. -- дети учатся на самом деле учитывать интересы товарища, сочувствовать ему, уступать, вносить вклад в общее дело. Как показали исследования С.Н. Карповой и Л.Г. Лысюк, отношения по поводу игры способствуют развитию у детей нравственных мотивов поведения, возникновению «внутренней этической инстанции». [5;47]

Мы считаем, что характер реальных взаимоотношений, складывающихся между детьми в связи с игрой, в значительной мере зависит от ценностей поведения «вожаков», от того, какими путями они добиваются выполнения своих требований (улаживая, договариваясь или прибегая к физическим мерам).

В исследованиях Л.Г. Лысюк рассматривается усвоение нравственной нормы у дошкольников в различных ситуациях: 1) в вербальном плане; 2) в реальных житейских ситуациях; 3) в отношениях по поводу игры; 4) в сюжетно-ролевых отношениях. Отношения со сверстниками по поводу игры и сюжетно-ролевые отношения оказывают существенное влияние на становление личности ребенка, способствуют развитию таких личностных качеств, как взаимопомощь, отзывчивость и т.п. Особое значение для развития личности ребенка, для усвоения им элементарных нравственных норм имеют отношения по поводу игры, так как именно здесь складываются и реально проявляются усвоенные нормы и правила поведения, которые составляют основу нравственного развития дошкольника, формируют умение общаться в коллективе сверстников. [5;65]

На протяжении всего детского возраста не только игра проходит несколько стадий развития как самостоятельная деятельность, но и взаимоотношения детей в игре меняются. Это связано с тем, что происходит развитие форм общения детей -- от эмоционально-практической, ситуативно-деловой до внеситуативно-деловой (М.И. Лисина). [3;37]

Более активно общение детей начинает проявляться, когда осуществляется переход к действию совместно с кем-то из детей возникает процесс взаимодействия, который вызывает детей на то или иное общение, на установление каких-либо отношений друг с другом. Уже дети 4 лет отдают предпочтение совместным играм. В игре с другими детьми у ребенка возникают новые отношения, порождающие новые запросы, более многообразные взаимовлияния.

Взаимодействие носит различный характер и проявляется по-разному. Это может быть чисто механическое взаимодействие, которое характеризуется слиянием, по существу, разнородных действий, происходит как бы мирное течение двух индивидуально происходящих игр. Даже действия детей, переплетаясь, остаются в своем плане. Это очень похоже и на «игры рядом».

В дальнейшем отчетливо вырисовывается взаимодействие на основе содержания игры. Здесь детей объединяет и даже заставляет действовать согласованно понимание общего смысла игры и включение в действие другого партнера. Общение играющих становится более выраженным.

Взаимодействие детей может проявляться и на основе взаимного интереса; это уже включение какого-то личного отношения, предпочтения, знакомства и т.д.

Действовать согласованно с другим ребенком -- не так просто для ребенка шести и даже семи лет. И хотя распространенным является мнение, что язык игры понятен всем детям, оказывается, что нужен еще другой язык -- язык общения -- приноравливание своих действий к действиям другого лица, помощь товарищу и т.п. Именно взаимодействие и формирует общественность, требует такого качества, которое поведет игру детей именно по этому пути. Чем дальше процесс взаимодействия идет от механического к более осознанному взаимодействию, тем общественность как качество личности все больше дает о себе знать: нужно найти свое место среди играющих, наладить в ними связь, понять их желания, примериться с другими, убедить в чем-то или убедиться самому. Все это требует особого качества, которое А.П. Усова и А.В. Запорожец назвали общественностью. [1;110]

В зависимости от того, каким будет взаимодействие между детьми -- механическим или дети будут играть, объединяясь уже содержанием игры, или это будет происходить на уровне интереса друг к другу -- определится и жизнь играющих групп, а именно длительность их существования, состав, изменения этого состава.

При чисто механическом взаимодействии детей (по месту игры, по привлекательности действия) существование игровых групп очень кратковременно; часто игравшие вместе дети больше не общаются, поскольку почва механического общения исчерпывается.

Если взаимодействие между играющими происходит на основе интереса к содержанию игры, то группы детей составляются уже избирательно — это дети, интересующиеся преимущественно двигательными или умственными играми. Здесь проявляются те или иные склонности и интересы, прочнее становится знакомство детей друг с другом.

По-нашему мнению, игровые группы, возникающие на основе личного интереса, -- самые устойчивые по составу группы. На этой основе развиваются и живут играющие коллективы детей. Общественность здесь выражена в сложном виде оценочного отношения друг к другу.

На развитие взаимоотношений детей в игре огромное влияние оказывает овладение ими структурными компонентами игры: ролью, правилами.

Таким образом, роль сюжетно-ролевой игры в формировании коммуникативной деятельности, навыков и развития взаимоотношений детей друг с другом чрезвычайно велика. [2;35]

Позиция Д.Б. Эльконина показала, что в структуру сюжетно-ролевой игры входят: роль, содержание, правила, сюжет. Также Д.Б. Элькониным были установлены разновидности ролей (роль конкретного взрослого, роль профессии обобщенного типа, роль детей, этнографические роли, семейные роли, роли сказочного, карнавального характера).

Отношения со сверстниками в сюжетно-ролевой игре оказывают существенное влияние на становление личности ребенка, способствуют развитию таких личностных качеств, как взаимопомощь, отзывчивость и т.п.

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Литература.

1. Запорожец А.В. Общение как проблема общей психологии. - М., 1987.
2. Лежнева Л.И. Научим детей общаться // Начальная школа. 1991. № 10.
3. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.Анцыферовой. - М., 1994.
4. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самосознания у дошкольников. - Кишинев: Штиинце, 2002.
5. Лысюк Л.Г. Различные планы взаимодействий детей в игровой деятельности.М., 1990.
6. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду». Под ред. В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. - 2-е изд., испр. И доп. - М.: «Мозаика-Синтез», 2005.

7. Общение детей в детской саду и семье / Под. ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. - М.: Педагогика, 1990.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Владос, 1999.

ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ МОТИВАЦИИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Элов З.С.
(г.Бухара, Узбекистан)

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) на 2019 год, уровень самоубийств для населения в 100 тысяч человек в Австрии составляет 24, в Канаде - 15, в Дании - 18, в Финляндии - 28,4, в Испании – 8,7. Жестокое обращение, ставшее причиной гибели миллионов людей во многих государствах, и социально-психологический кризис, вызвавший его, являются одной из глобальных проблем, стоящих сегодня перед человечеством.

В мире существует широкий спектр зрелых, профессиональных компетенций для сотрудников органов внутренних дел, растет спрос на научные исследования по подготовке кадров. В связи с этим возросла потребность в самостоятельных, ответственных, а также волевых и конкурентоспособных специалистах для качественной деятельности органов внутренних дел. Постоянно возрастающее чувство личной, профессиональной и духовной ответственности в деятельности сотрудников органов внутренних дел напрямую связано с психологическими факторами. Поэтому социально-психологический фактори, влияющий на деятельность сотрудников органов внутренних дел, все больше нуждается в научных исследованиях и предоставлении соответствующих научных рекомендаций. Это требует дальнейшего совершенствования системы психологической помощи сотрудникам органов внутренних дел.

Реформы, проводимые в органах внутренних дел нашей страны, а именно в этой системе, ставят задачу подготовки ответственных, волевых и самоотверженных кадров. Это важно с учетом того, что направлен на реализацию таких вопросов, как подготовка, отбор, повышение квалификации, переподготовка и повышение квалификации работников правоохранительных органов, совершенствование их системы.

Указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 года «О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» и ПП-5005 от 10 апреля 2017 года «О мерах по коренному повышению эффективности деятельности органов внутренних дел, усилению их ответственности за обеспечение общественного порядка, надежной защиты прав, свобод и законных интересов граждан», также ПП-2883 от 12-апреля 2017 года « Об организационных мерах по дальнейшему совершенствованию деятельности органов внутренних дел», это диссертационное исследование в некоторой степени способствует выполнению задач, изложенных в решении и других нормативных актах, связанных с этой деятельностью.

Суицидальное поведение и суицидальные факторы риска у сотрудников правоохранительных органов изучались рядом отечественных и зарубежных ученых. Научные исследования по этим вопросам проводились зарубежными психологами В. Ф. Бойцехом, Э. М. Вроно, Э. Дюркгеймом, К. Меннингером, З. Фрейдом и другими.

В исследованиях российских ученых, таких как А.В.Боева, Д.И. Шустов Н.В. Верещагина, А.Р. Коршунова, раскрыты компоненты и функции мотивации суицидального поведения у сотрудников правоохранительных органов.

Исследования из научных источников показывают, что суицидальное поведение определяется многими факторами, среди которых большое значение придается описанию личности. Как признается А.Г. Амрумова, человек, наряду со всеми его специфическими чертами личности, является основой для понимания суицидального поведения как проявления социально-психологической дезадаптации.

В своих научных исследованиях А.Г.Амбрумова, Е.Гроллман, А.А.Фролова, А.Е.Личко, Ю.Г.Кашперович, А.М. Сысоев, М.Я. Феноменов и др., были изучены такие мотивы как: низкая толерантность к эмоциональным задачам, настойчивость, гибкое мышление, несоответствие их возможностей, психологическая защита личности, упадок и потеря жизненной ценности, перфекционизм, когнитивная ригидность, дихотомия мышления и аналогичные суицидальные поведенческие мотивы.

В исследованиях узбекских ученых Г.Б. Шомарова, У.Д. Кадырова, З.Р. Ибодуллаева, Н.А. Согинова, Р.С. Самаров, В.М. Каримова рассматриваются психологические особенности личности, поведения, девиантного поведения, суицидального поведения.

В юридической психологии И.А. Кудрявцев М.М. Коченов В.Ф. Энгаличев Ф.С. Сафуанов И.И. Такие ученые, как Мамайчук, выявили проблему изучения детерминант суицидального поведения, методологические особенности посмертной психологической экспертизы самоубийств.

Суицидальное поведение и суицидальные факторы риска изучались рядом отечественных и зарубежных ученых. Исследования по этим вопросам: А.Г. Амбрумова, В.Ф. Войцекс, Э. Дюркгейм Ю.Г. Касперович К. Меннингер, З. Фрейд А.В. Боева Д.И. Шустов Н.В. Верещагина, А.Р. В исследованиях узбекских ученых Г.Шомарова, У.Д. Кадырова, З.Р. Ибодуллаева, Н.А.Согинова, В.М. Каримова рассмотрены психологические особенности личности, поведения, девиантного поведения, суицидального поведения.

Ряд исследований по проблеме изучения детерминант личности в системе суицидального поведения, в том числе И.А. Кудрявцев М.М. Коченов В.Ф. Энгаличев Ф.С. Сафуанов И.И. Мамайчук и соавт.

Во второй половине XIX века преобладало мнение, что человек может совершить самоубийство в условиях сильного стресса. В связи с этим французский психиатр Esquirol выдвинул идею о том, что существует определенная связь между психическим заболеванием и самоубийством. Среди сторонников этой концепции следует отметить известных российских психиатров - И.Ю. Белякова, А.О. Имена Прохорова, Г.И. Гордона и других.

Сегодня более 1 миллиона человек во всем мире ежегодно умирают от самоубийства (согласно следующему докладу Всемирной Организации Здравоохранения). Этот показатель составляет в среднем 16 человек на 100 000 жителей. Россия (26,5), Литва (25,7) и Казахстан (22,8) из наиболее развитых стран по уровню самоубийств в мировом масштабе. Южная Корея (20,2), Бельгия (15,7), Япония (14,3), США (13,7), Франция (12,1), Швеция (11,3), Германия (9,1), Израиль (5,2) и др., имеют определенный уровень суицидальных наклонностей. Эти показатели меняются с каждым годом.

Депрессия является одним из наиболее распространенных психологических расстройств, которые могут привести к самоубийству. Анализ показывает, что Д.И. Шустов оправдывал депрессию как один из важнейших предикатов суицидального поведения. Обсуждение отдельных депрессивных явлений упоминалось во многих научных работах как детерминанта суицидального поведения. Американские технические условия Бек и Д. В научной работе Лестера, подчеркивающей, что отчаяние является суицидальным фактором, авторы считают, что суицидальный ответ на депрессию является очень чувствительным показателем в системе развития.

Важно отметить, что во время депрессии подростки и пожилые люди становятся более чувствительными к проблеме самоубийств, в течение которых человек обращается к проблеме многих жизненных проблем, пересматривает и формирует основу для ее оценки.

Несомненно, на развитие суицидальных тенденций может влиять депрессия, но А.Г. Амбрумова считает, что в генезе суицидального поведения депрессивных больных необходимо учитывать комплекс воздействий окружающей среды, социально-психологическую структуру и патопсихологические симптомы.

Изучив естественные детерминанты суицидального поведения, К. Ясперс полагал, что на биологические и психологические процессы в организме человека влияют время суток, времена года, погода, изменение климата.

Менее трех случаев самоубийств в Италии, Испании, Греции, Албании, Великобритании, Голландии, Норвегии, Ирландии, а также в большинстве африканских стран по всему миру. Наилучший показатель в этом отношении наблюдается в арабских и мусульманских странах (Саудовская Аравия, Иран, Ирак, Бахрейн и др.).г.). У них это состояние почти незаметно.

В Узбекистане тоже уровень самоубийств варьируется географически. Например, согласно информации, предоставленной, Г.Б. Шоумаров и У.Д.Қодиров (2015), Узбекистан входит в число стран с наименьшей распространенностью самоубийств (этот показатель составляет 5,8 на 100 тысяч жителей). Число граждан, умерших на почве самоубийства, остается в регионах.

Осложнения профессионального стресса у сотрудников органов внутренних дел стран мира выходят за определенные рамки. К ним можно отнести увольнение сотрудников, психологические дисбалансы, алкогольную зависимость, злоупотребления, развод в семье.

Приведенный выше научный анализ предполагает, что формирование мотивации суицидального поведения в деятельности сотрудников правоохранительных органов следует рассматривать как проблему, основанную на конкретных эмпирических данных, как теоретически, так и практически, чтобы прояснить ее в контексте их профессиональной деятельности сегодня (например, сотрудники правоохранительных органов) , В целом, существуют разные споры о самоубийстве, фактах самоубийства в истории и сегодня, которые отражены в различных источниках, в трудах восточных и западных мыслителей, религиозных учениях, научных работах по углубленной психологии, а также в проблеме самоубийств в психологии. Хотя это имеет методологическую основу, объем исследований по этому вопросу ограничен.

Чтобы заполнить этот пробел, были выбраны этапы исследования и на каждом этапе выполнялись конкретные исследовательские задачи. Так, например,

На первом этапе проводился теоретический и методологический анализ. Проанализировано

современное состояние изучения проблемы исследования, изучена философская, педагогическая, психологическая, историческая, социологическая и др. Литература по теме исследования. Формируется концептуальный аппарат исследования, определяются цель, задачи, объект, предмет. Разработана концепция исследования и общие тематические исследования формирующей экспериментальной модели. Были выбраны диагностические методы исследования и разработана программа социально-психологического тренинга;

на втором этапе были выбраны соответствующие методологии для определения психологических характеристик суицидального поведения среди сотрудников внутренних дел и адаптированы к цели исследования;

на третьем этапе в специальной социально-психологической программе обучения приняли участие, 100 рядовые служащие, 100 младших офицеров, 100 старших офицеров, в общей сложности 300 сотрудников. Проведено 12 семинаров и тренингов на основе социально-психологической программы обучения;

на основе эмпирических данных, собранных на **четвертом этапе**, результаты исследований были обработаны и обобщены.

Человек которому способно в суицидально в середи общество адекватно не сможет взоимодейсвоват с людьми. Линейные движения определяются и оцениваются такими качествами, как неадекватная чувствительность к своему опыту и неспособность адекватно оценивать себя в различных ситуациях.

1. Были убедительные различия в проявлении механизмов психологической защиты у сотрудников правоохранительных органов с точки зрения должностных обязанностей и категорий. В то же время тот факт, что механизмы защиты были выше в рядовых, чем в рядах младших и старших офицеров, показал, что это в основном объясняется жестким контролем над рядовыми и отсутствием объективного реагирования на ситуацию.

2. С возрастом и категориями сотрудников возрастают и их механизмы компенсации за психологическую защиту. Этот механизм используется сознательно, так что, когда мы становимся старше, у нас может возникнуть искушение учиться в других ситуациях тому, что мы не делаем в результате роста ума

Литература.

1. Авдеев В.В. Психологические основы повышения эффективности деятельности работников ОВД в экстремальных ситуациях. – М, 1988. – 146 с.
2. Амбрумова А.Г. Непатологические ситуационные реакции в суидцидологической практике // Научные и организационные проблемы суидцидологии. - М., 1983. С. 40-52]
3. Баратов Ш.Р. Социально-психологические и научно-практические основы создание. Автореф. дисс. психол. наук. –Т., 1999.-37 с.
4. Баратов Ш.Р. Из опыта внедрения концепции психологической службы в Узбекистане // Психология. – Бухоро, 2020. N1. – С. 6-14 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Эргашева Сайёра Холиёровна
(г.Карши, Узбекистан)

Анализ литературы по проблеме развития психических познавательных процессов младших школьников позволяет выделить следующие условия, влияющие на развитие психических познавательных процессов:

— учёт возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников в процессе развития познавательных процессов;

— педагогическое взаимодействие: сверстники - педагог - социум - среда;

— систематический процесс организации занятий с использованием психологических занятий и упражнений в игровой форме;

— соединить обучающую, воспитательную, развивающую, тренировочную и состязательную деятельности в ходе занятий;

Условия, влияющие на развитие психических познавательных процессов — это то, что оказывает определённое влияние на ребёнка; те обстоятельства обучения, воспитания и развития, от которых зависят особенности и уровень психического развития. В психологии выделяют внешние и внут-

ренние условия. Внутренние условия — это активность, интересы, целеустремлённость, мотивы и волю. К внешним условиям относят обучение и воспитание. [2]

Условия, необходимые для организации систематической работы по целенаправленному развитию познавательных процессов, очень трудно обеспечить на уроках, насыщенных учебным материалом. Этому может служить специальная организация регулярных факультативных занятий, занятия в учреждениях дополнительного образования на которых дети с помощью игры решают нестандартные задачи. [3]

Немаловажное значение для развития психических процессов играет познавательный интерес. Для формирования и развития познавательного интереса необходимо выполнение следующих условий:

- укреплять в каждом ребенке веру в свои силы, поощрять, не ослаблять интереса недоверием, негативными оценками;
- развивать у детей чувство собственного достоинства: позиции учителя и ребенка являются равными, партнерскими;
- развивать творческие силы детей, создавать для этого условия;
- использовать приемы, способствующие выходу двигательной энергии.

Таким образом, занятие будет познавательным, если дети:

- думают (анализируют, сравнивают, обобщают, доказывают);
- удивляются (радуются успехам и достижениям, новизне);
- внимательны (целеустремленны, настойчивы, проявляют волю);
- фантазируют (предвосхищают, создают новые образы).

Психологи отмечают, что интерес сообщает познавательной деятельности силу, интенсивность, легкость, быстроту, плодотворность, снимает утомление, создает здоровый климат общения и коллективной деятельности. [4, с.59]

Развитие отдельных психических процессов осуществляется на протяжении всего младшего школьного возраста. Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия, наблюдается высокая острота зрения и слуха, хорошо ориентируются на различные формы и цвета. В учебной деятельности восприятие сводится лишь к узнаванию и называнию формы и цвета у первоклассников отсутствует систематический анализ воспринимаемых свойств и качеств предметов.

Человек по своей биологической сути является существом разумным, то есть понимающим смысл своего существования и умеющим осознанно реализовываться в жизни. Такой статус приобретался человеком длительной отработкой навыков поведения, путем приучения к определенным действиям. На раннем этапе развития человечества для передачи опыта достаточно было показать действия, направленные на сохранение жизни. И в подсознании человека укоренилось стремление к знаниям, которые помогут выжить. По мере усложнения жизни усложнялись и способы передачи опыта для дальнейшего применения. Но эффективным остался понятный и простой способ: показ действий учителем, повторение учеником и получение результата повторения. В психологии такой способ называют психологическими занятиями и упражнениями в игровой форме [6, с. 43]. Занятия проходят в игровой форме, потому как необходимость игры объясняется тем, что ребенок деятельностное существо, которому присуща любознательность. «Игра — это огромное окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире.

Дети, приходящие в школу, еще не имеют целенаправленного внимания и обращают внимание в основном на то, что непосредственно интересно, что выделяется яркостью и необычностью (непроизвольное внимание). Произвольность внимания, умение преднамеренно направлять на ту или иную задачу - важное приобретение младшего школьного возраста.

Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка, сообщение таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми ученик сможет руководить собственным сознанием.

Развитие внимания связано также с расширением объема внимания и распределением между разными видами действий. Поэтому учебные задачи целесообразно ставить так, чтобы ребенок, выполняя действия, мог и должен был следить за работой товарищей. [1, с. 17]

Семилетний ребенок, пришедший в школу, стремится по преимуществу буквально запомнить внешне яркие и эмоционально впечатляющие события, описания, рассказы. Но школьная жизнь такова, что требует от детей произвольного запоминания материала. Ученики должны специально запомнить режим дня, правила поведения, домашние задания, а затем уметь применить правила в поведении или уметь воспроизвести на уроке материал. У детей вырабатывается различение задач. Одна предполагает буквальное запоминание материала, другая - лишь пересказ своими словами.

Первоначально дети применяют простые способы - многократное повторение материала при расчленении на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания происходит лишь на уровне узнавания. Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство нуждается в специальном и длительном обучении этому в школе и дома.

Обе формы памяти - произвольная и непроизвольная - претерпевают в младшем школьном возрасте такие качественные изменения, благодаря которым устанавливается тесная взаимосвязь и взаимопереходы.

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемонической деятельностью является в этот период наиболее эффективной.

В.Д. Шадрикова и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приёмов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приёмы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение. Необходимо помочь овладеть ребёнку данными приёмами и наиболее эффективным способом обучения являются психологические упражнения и занятия в игровой форме, в ходе которых нет оценивания и контроля, а есть возможность использования психологом индивидуальной работы [5, с. 29].

Память младшего школьника первостепенный психологический компонент учебной познавательной деятельности. Кроме того, память может рассматриваться как самостоятельная мнемоническая деятельность, направленная специально на запоминание. В школе ученики систематически запоминают большой по объему материал, а потом воспроизводят. Не владея мнемонической деятельностью, ребенок стремится к механическому запоминанию, что вообще не является характерной особенностью памяти и вызывает огромные затруднения.

Мнемоническая деятельность, как и учение младшего школьника в целом, становится все более осмысленной и произвольной. Показателем осмысленности запоминания и является овладение учеником приемами, способами запоминания.

Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются в младшем школьном возрасте. Поэтому особое внимание ученых сейчас направлено на, выявление резервов развития психических процессов младших школьников. Использование резервов позволит более успешно готовить детей к дальнейшей учебной и трудовой деятельности.

Развитие психики младших школьников происходит на основе ведущей деятельности - учения. Включаясь в учебную работу, дети постепенно подчиняются требованиям, а выполнение требований предполагает появление новых качеств психики, отсутствующих у дошкольников. Новые качества возникают и развиваются у младших школьника по мере формирования учебной деятельности.

Для полноценного формирования ведущих психических процессов важно развитие сенсорной сферы, восприятия, внимания, воображения. Главная задача, решаемая в процессе развития восприятия, - научить школьников выделять и анализировать отдельные признаки или свойства воспринимаемых объектов (цвет, форма), осмысливать увиденное, активно включая в процесс восприятия мыслительную деятельность. Для развития осмысленного восприятия полезны задания на сравнение.

Внимание является основой любой интеллектуальной и практической деятельности. В начальной школе особое значение придается формированию устойчивости внимания, определяемой длительностью сохранения концентрации, распределению, то есть умению контролировать выполнение одновременно двух или больше действий.

Развитие воображения является важной предпосылкой успешного обучения. По всем школьным дисциплинам имеют место задания, когда надо представить ситуацию, в которой ребенок никогда не был, создавать образы, не имеющие конкретного аналога в окружающей действительности, преобразовывать имеющийся образ, переходить от одной системы отсчета к другой. Развитие этого важного качества является важной составляющей интеллектуального развития. Формирование воображения осуществляется с помощью заданий, стимулирующих фантазию, предполагающих воображаемые ситуации. К таким заданиям относятся:

1) задания на развитие вербальной фантазии: а) сочинение сказок, историй; б) представь, что будет, если...;

2) задания на формирование невербальной фантазии (создание нового объекта: животного, механизма.);

3) задания на пантомимическую фантазию (изобразить чайник, машину, поезд);

4) задания на развитие зрительного воображения: а) завершить незаконченный рисунок; б) нарисовать как можно больше предметов, используя геометрические фигуры.

Умственное развитие является важной стороной в становлении личности младших школьников, в частности познавательной сферы. С помощью мышления осуществляется поиск связей и отношений между разными событиями, явлениями, вещами, предметами. Именно направленность на отражение прямо не наблюдаемых связей и отношений, на выделение в вещах и явлениях главного и второстепенного, существенного и несущественного и отличает мышление как познавательный процесс от восприятия и ощущения.

Процесс развития личности - процесс усвоения человеком социального, общественного опыта, который происходит в общении с людьми. В результате этого и формируются психические особенности человека -- моральные качества, характер, волевые черты, интересы, склонности и способности.

Развитие психики в конечном итоге обусловлено внешними условиями, внешними воздействиями. Однако это развитие нельзя непосредственно выводить из внешних условий и обстоятельств. Эти условия и обстоятельства всегда преломляются через жизненный опыт человека, личность, индивидуальные психические особенности, психический склад. В этом смысле внешнее влияние опосредуется, преломляется через внутренние условия, к которым и относится своеобразие психики индивида, личный опыт.

Из всего изложенного следует, что одни и те же внешние условия, одна и та же среда могут оказывать различное влияние на различных учащихся. Законы психического развития школьника потому и сложны, что психическое развитие является процессом сложных и противоречивых изменений, что многообразны и многогранны факторы этого развития, в частности условия обучения и воспитания, которые могут по-разному влиять на разных детей. Продуктивность развития познавательных процессов младших школьников зависит от понимания характера задачи и от овладения соответствующими приемами и способами каждого психического процесса.

Природные особенности человека являются важными предпосылками психического развития, но лишь предпосылками, а не движущими силами, факторами психического развития. Мозг как биологическое образование является предпосылкой появления сознания, но сознание -- продукт общественного бытия человека. В ходе психологических занятий в игровой форме развивается речь, память, внимание, логическое мышление, зрительная память. Закрепляется культура поведения, навыки общения. Занятия можно проводить индивидуально с каждым ребенком и с группами детей. Такие занятия в игровой форме следует продумать заранее. Выбранные упражнения должны стимулировать у детей умственную и творческую активность. Необходимо использовать правильную интонацию, продумать, как заинтересовать детей. В конце обязательно подводится результат.

Разрабатывая психологические занятия, психолог исходит из того, какие программные задачи будет решать с помощью упражнений в игровой форме. Вначале разбираются занятия с точки зрения структуры: дидактическая задача, содержание, правила. Заботится о том, чтобы в выбранных занятия или упражнениях дети закрепляли, уточняли, расширяли знания и умения и в то же время не превращали занятия или упражнения в игру. Педагог детально продумывает, как, выполняя программную задачу, сохранить игровое действие, высокий темп и обеспечить возможность каждому ребенку активно действовать.

Организуя и направляя познавательную деятельность детей, психолог помогает упорядочить накопленный опыт, быть внимательным, размышлять, обогащает новыми знаниями, воспитывает любознательность, наблюдательность, развивает желание глубже познать окружающий мир [4, с. 48-53].

Таким образом, исходя из вышеизложенного материала можно сделать следующие выводы:

1. Условия, влияющие на развитие психических познавательных процессов — это то, что оказывает определённое влияние на ребёнка; те обстоятельства обучения, воспитания и развития, от которых зависят особенности и уровень психического развития;

2. Психологические занятия в игровой форме это разумная и целесообразная, планомерная, социально-координированная, подчинённая известным правилам система поведения или затрата энергии;

3. Учет условий и факторов, влияющих на развитие психических познавательных процессов в ходе занятий способствует более эффективному развитию.

4. Психические познавательные процессы — это процессы, происходящие в голове человека и отражающиеся в динамически изменяющихся психических явлениях, способствующие познанию, расширению знаний.

5. Ценность занятий и упражнений как способа развития познавательных процессов заключается в том, что, оказывая воздействие на играющих детей, психолог через коллектив оказывает воздействие на каждого из детей.

6. В ходе занятий психолог формирует не только игровые отношения, но и реальные, закрепляя полезные привычки и нормы поведения детей в разных условиях и вне занятий. Таким образом, при правильном руководстве детьми психологические занятия и упражнения становится школой воспитания, средством развития познавательных способностей и процессов школьников.

Литература.

1. Баринова, Н. Внимание! Внимание. // Вопросы психологии. 2008. - № 18, С. 17 – 24.
2. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: Книга для учителя начальных классов. - М.: Педагогическое общество России, 2005. - С. 48.
3. Маклаков, А.Г. Психические познавательные процессы. Хрестоматия -- Серия «Учебник нового века» Учебник для студ. Вузов. СПб. Питер, 2005. -- С. 215.

4. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учебное пособие для студентов под. ред. Г.Ф. Кумариной. - М.: Академия, 2007. - 320с.
5. Познавательные процессы и способности в обучении. / Под ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Просвещение, 2005. - 142с.
6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии /Под ред. А.А. Крылова. Учебное и методическое пособие. - СПб, 2006. - 286с.
7. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 3-е изд., перераб. и доп. 2005. - С. 358.
8. Эксакусто, Т.В., Истратова, О.Н. Справочник психолога начальной школы. (второе издание). Серия «Справочники». - Ростов н/Д: «Феникс», 2005. - С. 48.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

Эшонкулова Г.
(г.Карши,Узбекистан)

Эмоциональная жизнь наиболее сосредоточена в кругу семьи. Эмоциональное самочувствие ребенка, ощущение нужности и значимости, эмоциональное благополучие во многом определяются детско-родительскими отношениями. Наиболее сильный источник переживаний ребенка — его взаимоотношения с другими людьми, прежде всего близкими.

Эмоциональное отношение это субъективная сторона отражения действительности, то, как ребенок воспринимает и оценивает родителей, полагаясь на собственную систему установок, ориентаций, ожиданий в ходе совместной деятельности и общении. Отражение и восприятие ребенком отношения родителей порождает у ребенка определенные чувства и эмоции, и как следствие этого у него возникает обусловленный эмоциями тот или иной способ взаимодействия с родителями.

В работах Е.О. Смирновой и М.В. Быковой раскрывается сущность родительского отношения к ребёнку дошкольного возраста [1]. Так, ими отмечено, что родители пятилетних детей настроены на признание их интересов, специфически детских видов деятельности, поддержание инициативности ребенка. Об этом свидетельствуют ярко выраженное личностное начало в родительском отношении, ориентация на развитие воли ребенка и гибкий, ситуативный стиль взаимодействия с ним. Вместе с тем этот возраст – период подготовки ребенка к школе, что отражается в повышенной значимости интеллектуального развития. Противоречие между повышенной значимостью творческого самовыражения ребенка и ориентацией на его умственное развитие как главное условие будущих успехов в школе, составляет главную оппозицию личностного и предметного начала в отношении родителей к детям дошкольного возраста.

В цикле исследований В.В. Столин, Е.О.Соколова, А.Я. Варга попытались вычленить совокупность детских черт в дошкольном возрасте, связанных с фактором родительского контроля [2]. Были выделены три группы детей: компетентные, с устойчиво хорошим настроением уверенные в себе, с хорошо развитым самоконтролем поведения, умением устанавливать дружеские отношения со сверстниками, стремлением к исследованию, а не избеганию новых ситуаций. Избегающие – с преобладанием уныло-грустного настроения, трудно устанавливающие контакты со сверстниками. Незрелые – неуверенные в себе с плохим самоконтролем, с реакциями отказа во фрустрационных ситуациях. Они выделили также четыре параметра родительского поведения, отвечающие за описанные паттерны детских черт.

Родительский контроль, когда родители стараются оказывать большое влияние на детей, способны настаивать на выполнении своих требований, последовательны в них. Контролирующие действия родителей направлены на модификацию у детей проявлений зависимости, агрессивности на развитие игрового поведения детей, а также на более успешное усвоение родительских стандартов и норм [2].

Родительские требования побуждают развитие у детей социальной зрелости; родители стараются, чтобы дети развивали свои интеллектуальные, эмоциональные и коммуникативные способности, настаивают на необходимости и праве детей на независимость и самостоятельность

Способы общения с детьми в ходе воспитательного воздействия рассматриваются, когда родители стремятся добиться послушания с помощью убеждения, обосновывают свою точку зрения и одновременно готовы обсуждать ее с детьми, выслушивают их аргументацию. Родители с низким баллом не выражают четко и однозначно свои требования и недовольство или раздражение, но чаще прибегают к косвенным способам воздействия — жалобам, крику, ругани.

Эмоциональная поддержка, которая крайне важна в дошкольном периоде развития личности ребёнка. Так как, когда родители способны выражать сочувствие, любовь и теплое отношение, их действия и эмоциональное отношение направлены на физическое и духовное развитие детей.

Комплекс черт компетентных родителей соответствует наличию в родительских отношениях четырех измерений — контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки. При этом адекватный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью их предъявления ребенку.

Зарубежный учёный У. Шобен выявил, что дети с проблемным поведением имеют родителей, которые поддерживают строгую дисциплину и требуют от детей послушания. Другой учёный Д.Уотсон исследовал детей, у которых были любящие, но строгие родители и сравнивал их с другой группой детей, родители которых любили детей и многое им разрешали. Он показал, что предоставление ребенку большей свободы позитивно коррелирует с инициативностью и независимостью детей, их дружелюбием по отношению к людям, лучшей социализацией и кооперацией, высоким уровнем спонтанности, оригинальности и креативности [3].

Исследования Т. Радке показали, что дошкольники из семей с ограничивающим, авторитарным стилем воспитания менее живые, более пассивные и незаметные, менее популярны среди сверстников. Кроме того, агрессивный воспитательный стиль с применением принуждения связан с низкой социальной компетентностью и отвержением со стороны сверстников. Вербальные и физические наказания ребенка провоцируют агрессивное поведение детей, что может служить причиной отвержения со стороны сверстников [3].

Дети авторитарных родителей имеют тенденцию, как отметил Э. Харт усваивать авторитарный стиль общения и воспроизводить его уже в собственных семьях. В дальнейшем такие дети склонны устанавливать большую социальную дистанцию с людьми и формировать ролевые, а не межличностные отношения [3].

Длительный опыт работы с семьями и анализ экспериментальных данных позволила А.Я. Варге описать структуру родительского отношения, представленную следующими компонентами:

1) интегральное принятие—отвержение ребенка,
2) межличностная дистанция родителя и ребенка,
3) формы и направления родительского контроля;
4) социальная желательность поведения ребенка для родителя [4].

Как уже отмечалось выше, детско-родительские отношения очень неоднозначны, факт их противоречивости и амбивалентности был клинически подтвержден в работе А.Я. Варги. Она считает, что такие элементы эмоционального компонента родительского отношения, как симпатия — антипатия и уважение — неуважение, бесконечно разнообразны по содержанию в зависимости от времени и ситуации. Родительское отношение имеет устойчивые и неустойчивые черты, устойчивые черты внеситуативны, они проявляются в таких базовых модальностях, как, например, принятие — непринятие, и во многом определяют тип родительского отношения. Неустойчивые черты ситуативны, подвержены воздействию различных внешних и внутренних факторов, они оказывают незначительное влияние на родительское отношение в целом, однако в крайних вариантах эти черты могут закрепиться в своеобразный «неустойчивый» тип родительского отношения, крайне неблагоприятный для развития личности ребенка.

Внутренняя потребность ребёнка общения с родителями проявляется в том, что дошкольник в своем поведении среди сверстников копирует движения, поведение, ценностные оценки и формы сознания, свойственные его родителям. Ребенок подражает данной модели поведения и тем самым воспроизводит образ родителей. Такое подражание часто называют отождествлением - ребенок как бы воссоздает в себе образ родителей [5].

Конфликтность ребёнка с родителями имеет возрастные особенности. Так, у дошкольника наиболее частым содержанием межличностных конфликтов со взрослым становится сниженная самооценка, блокирующая его активность. А также причиной увеличения числа конфликтов в общении родителей с детьми могут быть кризисы нормального развития трех и семи лет; неадекватный тип воспитания в семье. Ребенок ожидает от взрослых признания своей независимости, самостоятельности, хочет, чтобы его мнения спросили, посоветовались с ним. Поведение определяется не только отношением ко взрослому, но и к себе [5].

Американский психолог Р. Дрейкурс выделяет четыре наиболее существенные причины нарушения дисциплины: ребенок хочет обратить на себя внимание; не хочет подчиняться взрослым, хочет одержать верх над ними; мстит взрослым за то, что нелюбим и обижен; демонстративно показывает, что он ни на что не способен и пусть его оставят в покое [6].

Если у мамы сложилась установка на своего ребенка как на болезненное, нуждающееся в постоянной и неусыпной заботе существо, она будет формировать в нем изнеженность, мнительность, боязливость.

В старшем дошкольном возрасте происходит переход от эмоционального непосредственного отношения к окружающему миру к отношениям, которые строятся на основе усвоения нравственных

оценок, правил и норм поведения. В общении со взрослыми ребенок часто усваивает нравственные понятия в категориальной форме, постепенно уточняя и наполняя их конкретным содержанием, что ускоряет процесс их формирования и вместе с тем создает опасность их формального усвоения. Поэтому важно, чтобы ребенок учился применять их в жизни по отношению к себе и другим. Это имеет существенное значение, прежде всего для формирования у него личностных свойств. При этом важны социально значимые эталоны поведения, которыми становятся литературные герои и непосредственно окружающие ребенка люди. Особое значение в качестве эталонов поведения для дошкольника имеют персонажи сказок, где в конкретной, образной, доступной ему форме акцентируются положительные и отрицательные черты характера, что облегчает первоначальную ориентацию ребенка в сложной структуре личностных свойств человека. Личность складывается в процессе реального взаимодействия ребенка с миром, включая социальное окружение, и путем усвоения им нравственных критериев, регулирующих его поведение. Этот процесс управляется взрослыми, которые способствуют отбору и тренировке социально значимых свойств. Самостоятельность ребенка начинает проявляться в том случае, когда он применяет к себе и другим нравственные оценки и на этой основе регулирует свое поведение. Это означает, что в этом возрасте складывается такое сложное свойство личности, как самосознание [6].

Б.Г. Ананьев выделял в генезе самосознания формирование самооценки [7]. Адекватность оценочных суждений ребенка определяется постоянной оценочной деятельностью родителей, а также воспитателей в связи с выполнением правил поведения детей в группе, в различных видах деятельности (игры, дежурство, занятия). Следует заметить, что влияние оценок родителей на самооценку дошкольника зависит от понимания ребенком компетентности матери и отца и стиля воспитания, от характера взаимоотношений в семье. Дети принимают и усваивают оценки того родителя, который для них является значимым лицом и носителем эталонов поведения.

Старший дошкольник по-прежнему нуждается в поощрении и одобрении родителей, его уже гораздо больше волнует оценка не конкретных умений, а его личности в целом. В 6-7 лет ребёнку важно понять сущность требований взрослого и утвердиться в своей правоте. Поэтому дети старшего дошкольного возраста хотят разговаривать не только на познавательные темы, но и на личностные, касающиеся жизни людей. К 7 годам мнение окружающих взрослых непосредственно определяют самоотношение ребёнка. Знания о себе и своей состоятельности дошкольник получает через оценки окружающих в том же качеств.

Таким образом, в заключении можно сказать следующее:

1. Тип эмоционального отношения родителей к ребенку – это интегративная характеристика родительских ценностных ориентаций, установок, которая проявляется в родительской компетентности воспитания, эмоциональном принятии ребенка, заинтересованность в ребенке и забота о нем, обращение с ребенком тем или иным образом.

2. Эмоциональное благополучие характеризуется как устойчиво- положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, являющееся основой отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживаний, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками. Эмоциональное благополучие формируется на основе эмоционального поведения ребенка, эмоционального отношения ребенка к семье и эмоционального принятия своих родителей.

3. Эмоциональное отношение к своей семье и эмоциональное принятие – это субъективная сторона отражения действительности, то, как ребенок воспринимает и оценивает родителей, полагаясь на собственную систему установок, ориентаций, ожиданий в ходе совместной деятельности и общении. Отражение и восприятие ребенком отношения родителей порождает у ребенка определенные чувства и эмоции, и как следствие этого у него возникает обусловленный эмоциями тот или иной способ взаимодействия с родителями.

Литература.

1. Семья в психологической консультации. / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 208с.
2. Разумова А.В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник Московского университета. - 2000.- №1.- с.88-93.
3. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под редакцией Е.А.Савиной и Е.О.Смирновой. – М: «Когито-Центр»,2003. – 230с.
4. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс.- СПб.: Питер, 2001.
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Кн. для учителя. - М., Просвещение, 1983. – 208с.
6. Флэйк- Хобкон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. –М., 1998. 52
7. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей.- М.: Издво Института Психотерапии, 2003.- 480с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «МАТЬ-РЕБЕНОК» В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ УЗБЕКИСТАНА

Юнусова Гузал Султановна
(г. Фергана, Узбекистан)

В психологических исследованиях мира символ матери проанализирован с психоаналитической, этологической и бихеовиористической точек зрения. Исследуются такие аспекты феномена матери как пренатальная психология, психологические вопросы готовности к материнству, материнство как независимый психологический феномен, причины образования неполных семей, психологические особенности одинокой матери, особенности межличностных отношений в семье, семейные противоречия, формирование социальной роли детей в полных и неполных семьях, причины отклонений в поведении детей в неполных семьях, особенности их отношений со сверстниками. Становится актуальной необходимость исследования социально-психологических сторон вопроса влияния матери на формирование её детей как личности, представлений подростков о будущем.

В целях глобального развития семьи в Узбекистане, а также в рамках пяти приоритетных направлений развития Стратегии действий Республики Узбекистан[1] намечены меры по налаживанию сотрудничества между государством, гражданским обществом и частным сектором по вопросам равзития семьи, устранению причин отрицательных тенденций и проблем, связанных с семейными разводами, укреплению и развитию современной семьи, повышению благосостояния семьи, укреплению воспитательно-образовательного потенциала семьи, сохранению в обществе традиционных семейных ценностей. улучшению нравственно-моральной среды в семьях, созданию эффективной системы оказания действенной методической, консультативной и практической помощи семьям.

Никакая перспектива развития общества не представляется отдельно от интересов семьи, так как семья для каждого человека – это начало всех начал. Любой человек связывает свое счастье и благосостояние со своей семьей, т.е. человек чувствует себя полностью счастливым лишь тогда, когда благополучна семья. В республике Узбекистан каждая семья находится под защитой государства и общества.

Семья прежде всего является развивающейся системой и ей присущи возрастные закономерности. Как члены семьи с годами развиваются, стареют, так и семья постоянно изменяете и развивается.

Какие бы условия и психологическая среда не главенствовали в семье, матери в большинстве случаях стараются психологически защитить своего ребенка, растить их здоровыми и умными. В этом большую роль играет их информированность о своеобразных закономерностях подросткового и раннего юношеского возраста, а также знание психологии своих детей в зависимости от их пола. Поэтому мы провели исследование среди матерей. Мы определили задачей наследования то, насколько матери хорошо знают психологию ребенка подросткового и раннего юношеского возраста, так как основной нашей целью было выяснение того, как влияют на содержание социальных представлений детей о будущем, формирующихся под воздействием матерей, каково влияние их психологической грамотности матери.

Для достижения этой цели мы использовали тестирования методику, «Знание взрослыми возрастных особенностей своих детей – подростков», разработанную Ж.Пиаже и И.Коном. Методика является своеобразным тестом и дает возможность получить ответ только на один вопрос – «Знают ли взрослые психологию подросткового и раннего юношеского возраста?». В этом смысле выражение «взрослые» подразумевает не только родителей, но и других – учителей, воспитателей. Учитывая важность знания психологии своих детей подросткового и раннего юношеского возраста, мы предложили матерям инструкцию. После проведения опроса на основе «ключа» было выявлено, насколько ответы «+» и «-» совпали с ним. Выясненные на основе «ключа» «сырые» единства по указанным на специальном графике показателям превратились на Т- знаки и общие результаты подверглись анализу в отдельности по группам представителей полных и неполных семей, а затем результаты были обобщены.

По условиям методики, при подсчете результатов за каждый совпадающий с ключом ответ дается 1 балл, за каждый несовпадающий – 0 балл. Результаты каждого участника («сырые» единства) затем переводятся на стандартные результаты (Т - единства).

[1] Указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 года № УП-4947 «О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан». - "Собрание законодательства Республики Узбекистан".

Большинство матерей, т.е. 48 %, имеют средний уровень понимания своих детей подросткового и раннего юношеского возраста. 36,3 % матерей имеют низкий уровень понимания. Значит, лишь 15,6% ответивших имеют точное представление о трудностях в психологии детей подросткового и раннего юношеского возраста. По условиям методики, стандартные единства означают три уровня знаний взрослыми своих детей подросткового и раннего юношеского возраста:

Группа – «С» - низкий уровень – ниже 40 стандартных единств;

Группа – «В» - средний уровень – 40-60 стандартных единств;

Группа – «А» - высокий уровень – выше 60 стандартных единств.

Превращение «сырых» единств, собранных из ответов матерей на стандартные единства привело к тому, что стандартные показатели представителей группы «А» в среднем 63-67, т.е. не очень высокий результат для этой группы. Как мы предполагали в начале исследования на второй и седьмой вопросы теста большинство родителей ответили неправильно. С нашей точки зрения это объясняется тем, что семьи у нас, в основном, многодетные, мать должна заботиться не только о детях, но и о других членах семьи (свекор, свекровь и др.) из-за этих забот ей не всегда удается уделять должное внимание на своего ребенка подросткового и раннего юношеского возраста. Как показали результаты исследования, в неполных семьях, несмотря на малодетность, матери мало уделяют внимания ребенку. Однако большинство респондентов считают, что родители должны особо заботиться о ребенке на этом периоде жизни. Одинокие матери во многих случаях много обращают внимания на каждое поведение ребенка. У нас до сих пор сохранились представления о том, что даже тогда, когда ребенок становится главой семьи, он должен находиться под заботой и опекой своих родителей и поэтому одинокая мать не может даже представить свою дальнейшую жизнь без ребенка. Восточный менталитет по этому вопросу таков, что родители специально не занимаются психологией своего ребенка подросткового и раннего юношеского возраста, на основе научной литературы. Такая психологическая неграмотность, естественно, часто приводит к возникновению конфликтных ситуаций между взрослыми и детьми подросткового и раннего юношеского возраста. А конфликт между разведенной матерью и ребенком, по возрасту, близким к ней, на наш взгляд, имеет сложный характер и полно противоречий Нами была выдвинута гипотеза, что содержание представлений ребенка о семье и о ее ценностях в перспективе отражается в сознании ребенка в негативном виде, но результаты исследования заставили нас изменить такую точку зрения.

На основе вышеизложенного можно делать вывод о том, что матери в неполных семьях по сравнению с матерями из полных семей больше внимания уделяют индивидуальным и возрастным особенностям своего ребенка, и потому они ярче представляют изменения, связанные с возрастом.

Специфическое психологическое расстояние в межличностных взаимоотношениях в неполной семье, наличие «отчужденности», степень осведомленности со стороны матери о психологии ребенка юношеского возраста отражаются на сформировавшихся в сознании юношей и девушек подросткового и раннего юношеского возраста, воспитывающихся в семье, представлениях о системе ценностей, социальных ориентирах, будущем, но не порождают несформированность социальных представлений или отдаленность от реальных образов.

Литература.

1. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
2. Абдусатторова О.А.. Оила муҳитида ўсмирларда шаклланадиган идентификациянинг гендер хусусиятлари // Психол.ф.н. илмий дараж. олиш учун ёзилган дисс. автореф.-Т., ЎзМУ 2007. – 22 б.
3. Гендер тадқиқоти асослари курси хрестоматияси: Олий ўқув юртлари учун тавсия қилинади // Илмий муҳаррир: проф. Ў.Абилов; Рус тилидан қисқартирилган таржима: доц. З.Бобоева, З.Усмонова. – Т.: Ўзбекистон, 2003. – 276 б.
4. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты/Под ред. Г.М.Романенковой. -Л., 1984. - 136 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. – СПб: Питер, 2008.
6. Имом Ғаззолий. Эй, фарзанд. – Т.: Мовароуннахр, 2005 – 128 б.
7. Эйдемиллер Э.Г. Юститский В.В. Семейная психотерапия. - Л., 1989. - 192с.
8. Каримова В.М.Ёшларда ўзбек оиласи тўғрисидаги тасаввурлар/ Психол.ф.д. илмий даражасини олиш учун ёзилган дис.. Фарғона.: ФДУ 1994.-291 б.

НАРОДНАЯ МУЗЫКА В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Юсупов Бекзоджон
(г. Джиззак, Узбекистан)

Музыкальное воспитание –одно из направлений общей системы воспитания младших школьников. Особую актуальность на современном этапе приобретает патриотическая направленность искусства в целом и музыкального искусства, в частности, на художественно-образное познание мира и воспитание чувства единства с ним, формирование культуры чувств у младших школьников, эмоциональной сферы, его ассоциативного мышления, освоение национальных и общечеловеческих ценностей культуры прошлого и настоящего, формирование творческой активности, интеграция личностных качеств с национальной и мировой музыкально-художественной культуры. Социокультурная и педагогическая значимость музыкального искусства школьников, его практическая результативность позволяет подойти к музыке как системе патриотического воспитания. Отражая жизнь общества и личности своими специфическими художественно-образными средствами, музыка способствует глубокому эмоциональному восприятию данного обобщенного музыкального образа, воплощенного в музыкальном произведении. Музыка формирует личность образованную, культурную, передавая ей ценности, нормы, идеалы, накопленные общенациональной культурой.

Воспитание патриотизма на музыкальных занятиях имеет огромное значение, так как речь идет о судьбе настоящего и будущих поколений, так как наши молодые современники должны не только обладать должным объемом знаний, но они должны стать зрелыми духовно и интеллектуально. Отсюда — острая необходимость в воспитании патриотизма дошкольников на музыкальных занятиях, которое на основе отечественных произведений, русских песен, прибауток и т. д., будет воспитывать в молодом поколении качества во все времена отличавшие национальный характер: доброта, открытость, достоинство, сострадание, благородство. Чувство любви к Родине начинается у ребенка с привязанности к дому, к природе, окружающей его, к родному селу, городу. Развитие, углубление патриотических чувств тесно связано с формированием представлений о родном крае. Поэтому необходимо постепенно расширять круг знаний ребенка о своей стране. В связи с этим особая тема бесед на музыкальных занятиях — о Родине.

Именно музыка способна выражать идею патриотизма с исключительной яркостью и достоверностью. Патриотическая тема Родины, любовь к Отечеству передается в музыкальных произведениях через призму собственных переживаний композитора или раскрывается через картины народной жизни, природы. Патриотическое воспитание младших школьников средствами музыки направлено на развитие у них целостного представления о музыкальном искусстве, на то, чтобы дать им опорные ключевые знания, умения, навыки музыкально-художественной деятельности в системе, обеспечивающей младшим школьникам в своей совокупности базу для дальнейшего самостоятельного общения с музыкальным искусством, для самообразования и самовоспитания. Общепризнана роль народного творчества в истории музыкального искусства. Свое яркое и полное выражение народная музыка нашла не в чисто инструментальной музыке, а в объединении мелодии со словом, т. е. в песне. Народная песня –это, основной и главный по своему художественному значению вид народной музыки. Зародившись в самой примитивной форме много тысячелетий назад, она неуклонно развивалась, эволюционировала в тесной связи с развитием культуры самого народа, его быта, языка, мышления, неизменно находящих отражение и в текстах песен, и в напевах.

В музыкальном энциклопедическом словаре в понятие «народная музыка» включается как песня, песенная импровизация, песня без слов, эпическое сказание, танцевальные мелодии, плясовые припевки (например, частушки), инструментальные пьесы и наигрыши (сигналы, танцы). Ее жанры складывались веками в зависимости от разнообразия социально-бытовых функций народной музыки, связанных с экономико-географическими и социально-психологическими особенностями формирования этической общности.

«Народная песня в педагогике есть носительница живых индивидуальных основ национального воспитания, — писал известный русский педагог С. Миропольский. При этом народная наша песня служит незаменимым средством для образования здорового вкуса, понимания изящного и способности им наслаждаться... Народной песни так же нельзя заменить в начальном воспитании, как нельзя заменить ничем молока матери для младенца... Имея в запасе роскошный образовательный материал народного музыкального творчества, было бы крайне нерасчетливо не воспользоваться им на пользу школы, на пользу образования народа» [1].

Влияние музыки на сознание и поведение школьников основывается на закономерностях воспитания личности и прежде всего — ее нравственных чувств. Вне этого условия способность остро чувствовать, обычно трактуемая как «музыка подействовала», «заставила пережить», «взволновала»,

«повлияла», может ровным счетом ничего не значить для возвышения слушателя [2, 43]. Задача патриотического воспитания средствами народной музыки состоит в том, чтобы, установив соответствие тех или иных произведений уровню учащихся, отбирать те, которые наиболее эффективно воздействуют на ум и чувства, поведение детей и способствуют формированию патриотического сознания. Формирование мировоззрения и воспитание чувств средствами народной музыки осуществляется в единстве — их нельзя отделить друг от друга.

Идейное воспитание средствами искусства может успешно осуществляться лишь в том случае, когда у детей воспитываются способности активного эстетического восприятия произведений искусства, эстетического переживания этих произведений как единства их идейного содержания и художественного воплощения в определенных формах. Воспитание средствами народной песни неразрывно связано с воспитанием художественного вкуса. Художественный вкус — это способность отличать, ценить и любить такое искусство, которое правдиво отражает действительность, волнует своей идейностью, глубоким содержанием, отражающим идеалы общества, лучшие чувства и мысли народа, выраженные такими художественными средствами, которые, будучи доступными, заставляют наиболее интенсивно, эмоционально и эстетически переживать произведение искусства и наслаждаться им. Эти способности, характеризующие уровень художественного вкуса, необходимо развивать и укреплять [3,9].

Успешно осуществить воспитание средствами народной песни и развить музыкальный вкус возможно лишь при наличии у объектов этого воспитания интереса к музыке, любви к ней. Эту любовь к музыке так же, как к литературе, живописи, театру, нужно пробудить и развить. Нужна подчас большая и упорная работа, чтобы музыка стала по — настоящему жизненной потребностью человека, а вместе с этим и подлинным средством его воспитания. Для этого необходимо не только любить музыку и эмоционально ее воспринимать, но и понимать ее идейную сущность и ее язык, ее музыкальные образы и наслаждаться ими. В народной песне определенно присутствует патриотическая идея, она и обусловливает воспитательную функцию подрастающего поколения. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что народное музыка, в частности, народная песня, может служить основой патриотического воспитания младших школьников на музыкальных занятиях.

Литература.

1. Миропольский С. И. Народная песня в воспитании // Беседа. — 1992. — № 10—С. 5–9.
2. Соколова В. Н. Приобщение младших школьников к народной музыкальной культуре// Начальная школа. — 2002. —№ 9. — С.85–92.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ

Гайбуллаев А.А.
(г.Бухара, Узбекистан)

Одни из ведущих мотивов выбора спортивной деятельности – это развитие индивидуальных физических качеств, укрепление здоровья, а также развитие личных психологических качеств. Особенность спортивной деятельности - изучение своеобразных основ двигательных действий, в которых реализуются как индивидуальные, так и адаптивные возможности индивида, где скорость реализации зависит от личностных особенностей человека

Для того, чтобы выполняемые занимающимся действия, как в тренировочном процессе, так и в соревновательный период, стали устойчивыми образованиями они должны сформироваться в систему навыков. Действия, выполняемые под контролем сознания, в большинстве случаев, в последующем, в процессе совершенствования навыка, доходят до стадии автоматизма. На качество выполнение таких действий, состоящих из комплекса двигательных актов, могут влиять психические состояния, зависящие от личных качеств занимающихся.

Эмоции — состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые, прежде всего, в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. Психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненного явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта

В теории деятельности эмоции определяются как отражение отношения результата деятельности к ее мотиву, являются одним из главных регуляторов деятельности. Если деятельность успешна, относительно мотива деятельности, образуются положительные эмоции. Соответственно, когда 2 деятельность неуспешна — отрицательные эмоции. Эмоции, в основном, выражаются к непосредственным ситуациям, которые образовались в процессе жизнедеятельности. Эмоции возможны без

действия актуальной ситуации их образования; в этом ключе эмоции являются ориентирами деятельности

Как и в любом виде деятельности, в спортивной работе присутствуют положительные эмоций, так и отрицательные, деструктивные эмоции. Систематические занятия избранным видом спорта предполагают влияние на эмоциональную составляющую занимающегося: эмоциональную устойчивость, волевые качества, личную агрессивность

Как и в любом виде деятельности, в спортивной работе присутствуют положительные эмоций, так и отрицательные, деструктивные эмоции. Систематические занятия избранным видом спорта предполагают влияние на эмоциональную составляющую занимающегося: эмоциональную устойчивость, волевые качества, личную агрессивность.

Показателем эмоциональной устойчивости служит оценка адекватности восприятие окружающей обстановки: характер анализа, оценки, принятие решений, в той или иной ситуации, для достижения поставленной цели, в создавшейся ситуации конкретным индивидом. Выраженностью степени эмоциональной устойчивости являются эмоции и эмоциональные реакции.

Эмоциональная устойчивость - способность к сохранению устойчивости психических и психомоторных процессов, к поддержанию эффективной деятельности в условиях воздействий внешней и внутренней среды, обусловленных эмоциогенными факторами. Эмоциональная устойчивость – это личное качество, обусловленное ценностными ориентациями, выражающееся в способности противостоять эмоциональной напряженности, посредствам мотивации к преодолению последствий психогенных воздействий. Эмоциональная напряженность характеризуется состоянием резкого понижения устойчивости психических и психомоторных процессов. При этом происходят сенсорные, двигательные, интеллектуальные нарушения деятельности. Эмоциональная напряженность приводит к сенсорным нарушениям, отличающимся снижением внимания, точности восприятия и двигательных возможностей.

Эмоционально-интеллектуальные нарушения приводят к утрате способностей обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с условиями реальности. Ослабление контроля над интеллектуальными процессами приводит к снижению критичности оценки своих действий, затрудняют мыслительные операций. В таком состоянии спортсмен склонен к неадекватным решениям, примитивным мыслительным актам.

Эмоциональная напряженность – величина не постоянная. Она изменяется в зависимости от качества взаимодействия с внешней и внутренней средой. Достаточная профессиональная и специальная психологическая подготовка, приспособление к вероятным эмоциогенным факторам, чувство уверенности в своих силах при хорошей подготовленности и адекватной, соразмерной возможностям занимающегося, мотивации ведет развитию эмоционального интеллекта, следственно, к снижению эмоционального напряжения.

По мнению О.А. Черниковой, эмоциональная устойчивость выражается в том, что она в определенные важные моменты спортивной деятельности достигает наивысшей степени интенсивности, характеризуясь при этом стабильностью определенных качественных особенностей и имея устойчивую направленность на решение спортивных задач.

Кроме вышеизложенного, большинство авторов, ведущих исследования в области спортивной психологии, отмечают выраженные компенсаторные качества у людей, занимающихся спортивной деятельностью. Слабая эмоциональная устойчивость отдельных спортсменов может быть компенсирована твердостью характера, потребностью в достижениях, хорошими мотивационными воздействиями тренера или психолога команды, что обеспечивает необходимое оптимальное психическое поведение во время соревновательного цикла.

В.Э. Мильман приходит к выводу, что психическая устойчивость состоит из ряда компонентов: соревновательной эмоциональной 4 устойчивости, соревновательной мотивации, стабильности, помехоустойчивости саморегуляции. Каждая из составляющих психической устойчивости имеет ряд признаков.

К показателям соревновательной эмоциональной устойчивости относят: характер, интенсивность предсоревновательного и соревновательного эмоционального возбуждения и его изменения, величина его влияния на характер выступления. Показатели стабильности – помехоустойчивость, устойчивость внутренних функциональных двигательных навыков, спортивной техники, воздействию разного рода помех.

Показатели соревновательной мотивации содержат: любовь к спорту в широком смысле понятия, к избранному виду спортивной деятельности, стремление к любой соревновательной борьбе, максимальная работа на тренировках и соревнованиях.

Показатели саморегуляции включают: умение правильно осознавать и оценивать свои эмоциональные состояния, правильное воздействие на них (например: словесные самоприказы), развитие функции самоконтроля.

Оптимальный уровень интенсивности эмоциональных переживаний и состояний в течение спортивной борьбы не остается величиной постоянной. Она изменяется соответственно ситуации спортивных действий, их задачам. Однако этот «оптимум эмоций» должен быть относительно устойчивым, оставаясь в то же время динамичным, что и характеризует эмоциональную устойчивость спортсмена.

Литература.

1. Анисимова Ю.Н, Каменева Г.Н. Психологические особенности волевых качеств у спортсменов командных и индивидуальных видов спорта // Вестник СГТУ. Серия: психолого-педагогические науки. - 2018. Т. №4. С. 44-54.

2. Есаулов М.Н., Ломакина Н.М. Абдулова Л.Л. Формирование психологии победителя при подготовке юных спортсменов к соревнованиям в различных видах спорта. // Вестник Адыгейского Государственного университета. Серия:3 Педагогика и психология. - 2017. Т. №2. С. 124-129.
3. Шумова Н.С, Байковский Ю.В. Психологический анализ субъектной активности личности в баскетболе. // Вестник ПГУ. Серия: психологопедагогические науки. - 2018. Т. №8 С. 93-98.
4. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта - М.: Академия, 2017.- 480с. 25. Ярмухаметова Г.У. Мотивация в спорте. // Вестник науки. - 2018. Т. №3 (9). С. 61-63

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ПЕДАГОГОВ

Каршиева Дилафруз Суюновна
(г.Ташкент, Узбекистан)

В настоящее время стресс вошел в нашу жизнь. Он стал научной проблемой, интересующей не только теоретиков-исследователей, но и практиков, работающих с состояниями напряжения, возникающими у каждого человека под влиянием сильных эмоций, позитивных и негативных воздействий. Ученые считают, что незначительные стрессы неизбежны и безвредны, но чрезмерный стресс создает большие проблемы для личности и группы. Стрессогенные факторы в личной и профессиональной среды снижают жизнестойкость специалистов и жизнеспособность организации, в которой они трудятся. Следовательно, они заставляют педагогов и руководство организаций считаться с их присутствием. С одной стороны, благодаря стрессу мы испытываем разнообразные эмоции, которые обогащают нашу жизнь, добиваемся новых результатов, достигаем вершин личностно - профессионального роста – состояния «акме». С другой стороны, угнетающее действие хронического стресса может вызывать депрессии, психосоматические заболевания, психологические проблемы личности, имеющей низкую педагогическую мотивацию, не стремящиеся к повышению квалификации и карьерному рост. Имеющие те или иные деформации и деструкции, отклонения от гармонично-профессионального развития и этичного поведения специалиста.

Существуют три основных подхода к анализу профессионального стресса: экологический, трансактный и регуляторный.

Экологический стресс понимается как результат взаимодействия индивида с окружающей средой;

трансактный – как индивидуально-приспособительная реакция профессионала на осложнение ситуации;

регуляторный – как особый класс состояний, отражающий механизм регуляции деятельности в проблемных условиях. [1: 22–28]

В современных условиях определившиеся ряд очередных задач развития нашей страны связан с обеспечением кадров, формированием и развитием профессиональных компетентностей специалистов системы образования. Ключевой фигурой современной школы является учитель, поскольку качество образования не может быть выше качества работающих в этой среде учителей.

На современным этапе в Узбекистане сложилось определенное несоответствие социальной роли педагога и его положения. С одной стороны, отмечается возрастающей труд учителя, а с другой – условия профессиональной деятельности способствуют постоянному высокому нервно-психическому и эмоциональному напряжению педагогов.

Профессия учителя относится к умственному труду и, значит, требует большого интеллектуального напряжения и имеет незначительную мышечную активность. Профессия учителя, аккумулируя в себе все недостатки умственного труда, отличается еще и высокой плотностью межличностных отношений, а значит, и высокой вероятностью конфликтов. Педагогическая профессия к тому же соединяет в себе и творческую, организаторскую, исследовательскую деятельность. Все эти особенности делают работу учителя значительно более сложной, чем работу человека, занятого в сфере материального производства и обслуживания.

Исходя из этого формирования стрессоустойчивости у педагогов актуальная проблема. В практике для формирования стрессоустойчивости у педагогов можно использовать методы арт - терапии.

Махоуни выделены существующие на сегодняшний день формы арт-терапевтической работы с педагогами [2:10]:

1) арт-терапия как форма образовательного воздействия, ориентированного на развитие творческого начала, интересов и мотивации, на воспитание и формирование социальных навыков;

2) арт-терапия как целительство, когда в процессе творческой активности обеспечивает от реагирование эмоций (катарсис), отвлечение и др. Эффекты (психотерапевтические отношения при этом не играют важной роли или вовсе не рассматриваются);

3) арт-терапия как психотерапия, предполагающие психотерапевтические отношения, создание педагогом анализу и обсуждению изобразительной продукции, выступающей средством символической трансакции между педагогом и психотерапевтом.

Согласно международной классификации, психотерапия искусством включает четыре основные модальности:

1) драма-терапию (психотерапию посредством сценических постановок и игр);

2) танцевально-двигательную терапию (психотерапию посредством движения и танца);

3) музыкальную терапию (психотерапию посредством звуков и музыки);

4) арт-терапию как психотерапию посредством изобразительного творчества. В отечественной практике арт-терапия включает в себя все виды пассивной и активной творческой деятельности: слушание и создание музыки; просмотр и анализ полотен знаменитых художников и создание собственных картин; участие в разыгрывании авторских пьес и постановка собственной драмы; просмотр снятого оператором релаксационного видеоряда и создание собственной ресурсной детальной истории. [2: 4]

В качестве основных арт-терапевтических принципов А.И. Копытин рассматривает принцип субъектной; активности; системности; партнерства в терапевтических отношения; опоры на наглядно-чувственный характер деятельности; обратной связи; единства и взаимодополнения вербальной и невербальной экспрессии; взаимопроникновения лечебных, профилактических, развивающих и обучающих элементов; ориентации на саморазвитие; признание регрессивных психологических реакций в качестве закономерных и даже необходимых для развития онтогенетические зрелые и совершенные формы психической деятельности.

Н.Е. Пурнис [3] отмечает, что арт-терапия способствует установлению социально значимых отношений и взаимопониманию, позволяет выражать широкую гамму чувств, повышает самооценку и ослабляет негативные эффекты социальной запущенности. Арт-терапия стимулирует естественное и компенсаторное развитие разных психических функций и свойств личности: образного мышления, способности к осознанию своих чувств и потребностей, самостоятельному принятию решений, эффективному копинг-поведению и др. Арт-терапевтический процесс может помочь педагогам осознать свои проблемы, а символическая экспрессия позволяет пациентам воздерживаться от сложных эмоций и контролировать импульсивное отреагирование. Арт-терапия обеспечивает возможность преодоления эмоциональных, когнитивных и поведенческих нарушений: одиночества, неспособности к открытому выражению чувств или их бесконтрольного отреагирования (Мур, 1983). Уоллер и Махоуни подчеркивают, что арт-терапия может быть эффективным средством развития навыков самоконтроля, ответственности, психологической автономности, преодоления одиночества и эскапистских тенденций благодаря творческой самореализации и поддержке со стороны участников группы. Символическая коммуникация процесса арт-терапии может служить альтернативной формой общения и социальных трансакций в тех случаях, когда словесное общение трудно из-за имеющихся психологических барьеров (Адельман и Кастриконе, 1986). [2:12–18]

Таким образом, арт-терапия позволяет выявлять и корректировать личностные изменения – как незначительные деформации, так и глубокие деструкции.

В психопрофилактики профессионального стресса широко используются социально-психологический тренинг.

Социально-психологический тренинг, на наш взгляд, является наиболее эффективным способом работы психолога с профессионально обусловленными психологическими проблемами учителя. Его преимуществами являются:

1) высокая степень охвата педагогического коллектива как поля психологического воздействия по сравнению с индивидуальными формами работы;

2) формирование и поддержка благоприятного морально-психологического климата в педагогическом коллективе;

3) положительный эффект воздействия группы на личность, изменение индивидуальных суждений, оценки себя и окружающих в процессе дискуссий и групповой динамики;

4) возможность применения широкого спектра групповых методов работы из различных направлений практической психологии: психодрамы, символ драмы, арт-терапии, сказкотерапии, телесно-ориентированной терапии.

Организация социально-психологических тренингов должна осуществляться в общей системе профилактики профессионального стресса педагога, которая включает диагностическое, просветительское и психокоррекционное направление деятельности педагога-психолога образовательного учреждения.

На этапе подготовки к тренингу желательно провести просветительскую работу в форме лекции, презентации, видеоролика в отношении заявленных психологических проблем педагогов, а также

соответствующую диагностику, о результатах которой необходимо сообщить каждому. Проведенное тестирование позволяет определить:

- какие симптомы доминируют;
- объяснимо ли стресс факторами профессиональной деятельности или в большей степени субъективными факторами;
- какой симптом более всего отягощает эмоциональное состояние личности;
- в каких направлениях необходимо влиять на учебно-образовательную среду, чтобы снизить нервное напряжение;
- какие аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы профессиональный стресс не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и окружающим.

Комплексный подход к организации педагогического тренинга по профилактике профессиональных стрессов означает, что программа тренинга должна включать упражнения различных уровней воздействия на личность.

1. Телесный. Предполагает снятие мышечного напряжения, усталости, психосоматических симптомов. Формирование мотивации к физической активности, занятию спортом.

2. Эмоциональный. Снятие эмоционального напряжения, снижение уровня беспокойства, тревожности, подавленности, апатии. Обучение способам саморегуляции эмоционального состояния.

3. Когнитивный. Переосмысление своей профессиональной деятельности, снятие негативного отношения к своей работе, формирование (реконструкция) позитивного образа учителя, улучшение самопонимания.

4. Поведенческий. Устранение стереотипов профессиональных действий, освоение новых, более адаптивных и результативных форм поведения на работе.

В структуру социально-психологического тренинга для учителей возможно включение ролевых игр (в том числе салонных), реальных профессиональных ситуаций, релаксационных упражнений, техник визуализации и работы с рисунком.

При разработке плана и сценария занятий педагогического тренинга по профилактике профессиональных деструкций важно, чтобы выбранные педагогом психологом упражнения и техники соответствовали следующим приоритетным целям.

1. Активизация участников группы, повышение их самооценки и уверенности в себе.

2. Развитие индивидуальности учителя, поиск и выбор наиболее эффективного стиля педагогической деятельности.

3. Расширение самосознания, укрепление доверия к собственным желаниям и потребностям.

4. Обучение и отработка эффективных коммуникативных средств взаимодействия с учениками и коллегами по работе, активизация диалогизации общения.

5. Развитие социального интеллекта, распознавание собственных эмоций и эмоционального состояния окружающих.

6. Развитие гибкости и артистизма, способностей к смене социальных ролей.

7. Личностный рост, повышение социальной, психологической и общепедагогической компетентности.

8. Укрепление силы «Я», эмоциональной стабильности, стрессоустойчивости.

9. Безопасный сброс агрессии, управление негативными эмоциями через обучение способам саморегуляции состояния.

10. Формирование эмоционально-положительного отношения к детям через активизацию внутреннего ребенка, развитие способности к спонтанному игровому общению и раскованности.

11. Укрепление в педагогическом коллективе доброжелательности, открытости и взаимопомощи по отношению друг к другу.

12. Обмен между учителями опытом успешного разрешения трудных ситуаций профессиональной деятельности.

При проведении социально-психологического тренинга не следует перенасыщать занятия упражнениями, слишком активно предлагать одно упражнение за другим, не давая возможность участникам глубоко обсудить возникшие проблемные ситуации или выразить свои чувства. В то же время важно не допускать слишком затянутых пауз или чрезмерно длительных высказываний одного из участников. Психолог должен быть готов, что некоторые занятия с одной и той же группой учителей будут в большей степени информационными, другие – театрализованными, третьи – интимными, способствующими глубоким личностным изменениям.

Литература.

1. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: учеб. пос. для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М.: Академический проект – Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
2. Копытин А. И. Арт-терапия наркоманий: лечение, реабилитация, постреабилитация / А. И. Копытин, О. В. Богачев. – М.: Психотерапия, 2008. – 172 с.
3. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала / Н. Е. Прунис. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНАЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

Джалилов З.Б.
(г.Бухара, Узбекистан)

Педагогическая диагностика основывается на специальных алгоритмах, разрабатываемых медиками, психологами, учителями. Педагогическая диагностика сегодня все еще является скорее активно оспариваемой и неопределенной, нежели сформировавшейся научной дисциплиной.

И если психодиагностика стремится описать личность и ее отдельные стороны как относительно устойчивые образования, то педагогическая диагностика направлена на результаты развития личности ребенка, на поиск причин этих результатов и характеристику целостности педагогического процесса, т.е. это изучение личности ребенка, включенного в педагогический процесс.

Метод проективной техники – это группа методик, предназначенных для диагностики личности (Л. Франк). Дошкольные образовательные организации с целью соблюдения конфиденциальности получаемых результатов диагностики индивидуального развития детей дошкольного возраста не размещают такую информацию в открытом доступе, соблюдают строгую регламентацию доступа к полученной информации о детях. Педагогам и родителям результаты предоставляются в виде психолого-педагогической характеристики и рекомендаций, разработанных на основе анализа данных.

Анализ отчетов о самообследовании, размещаемых на сайтах дошкольных образовательных организаций показал, что в него включается обобщенная информация о динамике развития детей дошкольного возраста.

В результате статистического анализа было обнаружено, что наиболее часто встречающиеся ответы:

по методам:

- группа методов предварительного этапа диагностики;
- наблюдение;
- беседа;
- опрос;
- изучение продуктов деятельности ребенка.

Указанные методы относятся ко всем разделам анкеты.

по инструментам:

- журнал диагностики,
- карта-схема,
- методика «доска Сегена»,
- «Педагогическое наблюдение, как метод мониторинга в дошкольном образовании», под ред. Л.С. Вакуленко,
- рисуночные методики,
- методики Т.Д. Марцинковской.

По заполненным анкетам было проведено обобщение, выборка и статистический анализ данных для описания существующих и используемых в системе дошкольного образования методов и инструментов педагогической диагностики для определения уровня индивидуального развития детей.

Методики и инструменты диагностики не имели частого совпадения, что может свидетельствовать о том, что они применяются и выбираются специалистами самостоятельно в зависимости от вида дошкольной образовательной организации (общеразвивающие, компенсирующие, комбинированные, оздоровительные) и основной общеобразовательной программы дошкольной организации.

Анализ литературы по педагогической диагностике подтвердил, что перечисленные методы и инструменты наиболее эффективны (часто используемы), как в практике, так и теории про-

ведения таких исследований. Выбор и эффективность данных методов и инструментов подтверждены исследованиями психологов и педагогов, начиная с 1970-х годов.

Выбранные методы и инструменты позволяют выявить этапность развития ребенка и изучить параметры, характеризующие процесс становления личности ребенка.

Выбранный инструментарий отвечает требованиям не только к диагностике, но и носит развивающий характер, уже в процессе использования данного инструментария происходят позитивные изменения в личности воспитанников на основе осмысления ими ряда моментов своей жизнедеятельности, стимулирование речевых, поведенческих, эмоциональных реакций.

Выбранные методы и инструменты могут быть применены, как специалистами, так и родителями (законными представителями), не имеющими специального образования, так как имеют четкую интерпретацию, не допускают переутомления ребенка, исключают режим внушения, позволяют ребенку раскрепоститься и свободно выразить свое отношение к миру, создают ребенку знакомую ситуацию (социальную, образовательную), хотя и специально моделируемую для проведения диагностики.

Литературы:

1. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика, пер. с нем. / К. Ингенкамп. - М.: Педагогика, 1991. - 240с.
2. Дульнев, Г. М. «Принципы отбора детей во вспомогательные школы». / Г. М. Дульнев, А. Р. Лурия. – М.,1973.
3. Власова, Т. А.«Отбор детей во вспомогательную школу». / Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. - М. Просвещение, 1983 - , 176 с. ил.
4. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. / С. Я. Рубинштейн. — М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. — 448 с.

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 21 2020

ЖУРНАЛ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ

Журнал ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ рекомендован Высшей аттестационной комиссией Республики Узбекистан для публикации основных научных результатов докторских диссертаций. Постановление Президиума ВАК Республики Узбекистан (20.03.2015 г., № 214/2; 18.11.2015 г., №218/5; 22.12.2015 г., №219/5).

Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов. Вып. 21. /Под ред. В.В.Козлова. – Ярославль: МАПН, 2020. – 478 с.

Ярославль, 2020

С профессиональным праздником всех психологов России, и стран СНГ. Пусть те, кто обращается к вам за помощью, всегда уходят, решив все свои проблемы.

Иногда достаточно одного лишь взгляда, понимающего, обнадеживающего, одного лишь слова, чтобы остаться жить полноценно, а не просто существовать, чтобы выйти из замкнутого круга. И все это возможно с помощью мудрой и грамотной, профессиональной работы психолога.

Пусть отношение к вам и вашей профессии будет достаточно серьезным и достойным вас.

В профессиональный праздник всех психологов, хочется поблагодарить Вас за важный и ответственный труд, а также пожелать силы и терпения — пусть всегда ваша помощь будет своевременной!

С праздником и удачи во всех сферах жизни.

ISBN 978-5952-70216-5

