

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.

ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 19 2019
**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
Мазилев В.А.

Редакционная коллегия
Баратов Ш.Р.
Карпов А.В.

Редакционный совет

Бубеев Ю.А.
Кашапов С.М. Ключева Н.В.
Поваренков Ю.П. Семенов В.Е.
Субботина Л.Ю.

Технические редакторы

Усманова М.Н.
Останов Ш.Ш.

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

№ 79 от 03.09.2019.г.

Выписка из решения Президиума Международной академии психологических наук (протокол № 79 от 03 сентября 2019 г.)

г. Ярославль 03 сентября 2019 г.

Слушали: об организации издательских проектов в 2019 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», посвященный Дню психолога в ноябре в 2019 года в Бухаре.
2. Куратором выпуска назначить члена президиума, академика МАПН, доктора психологических наук, профессора Баратова Ш.Р.

**Президент МАПН,
доктор психологических наук, профессор**



В. В. Козлов

- 9 ПРЕДИСЛОВИЕ
- 10 ДЕНЬ ПСИХОЛОГА – ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРАЗДНИК
- 12 Абдуллажанова Д.С. (г.Ташкент, Узбекистан)
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ
- 16 Абдурахмонова З.А. (г. Ташкент, Узбекистан)
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**
- 20 Абросимова Е.А. (г. Челябинск, Россия)
**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОЦЕСС СУПЕРВИЗИИ В ПСИХОТЕРАПИИ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ**
- 23 Аvezов О.Р. (г. Бухара, Узбекистан)
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ
- 26 Айрапетова А.Г. (г. Ташкент, Узбекистан)
**DIGITAL RELIGION”: ТРАНСФОРМАЦИЯ РЕЛИГИЙ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
Часть I**
- 31 Айрапетова А.Г. (г. Ташкент, Узбекистан)
**“DIGITAL RELIGION”: ТРАНСФОРМАЦИЯ РЕЛИГИЙ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
Часть II**
- 38 **ВОЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОБЛАСТЬ СПЕЦИАЛЬНОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ПРАКТИКИ**
Алтынов И.И. (Ташкент, Узбекистан)
- 41 Анварова Д.М. (г. Бухара, Узбекистан)
ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
- 44 Арзикулов Д.Н. (г.Ташкент, Узбекистан)
**ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА СПОСОБНОСТЕЙ К СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
- 51 Аскарлова Н. А. (г. Ташкент, Узбекистан)
**СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ – КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ
ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ**
- 54 Атамуратов Дж. А., Хазратов Ф.Х. (г. Бухара, Узбекистан)
**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИКТ ТЕХНОЛОГИЙ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**
- 57 Атамуродов Р.Э. (г.Бухара, Узбекистан)
ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИИ НА ПСИХИКУ ЧЕЛОВЕКА
- 60 Ахмадов Н.Р. (Бухара, Узбекистан)
ПРИЧИНЫ СУИЦИДА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ
- 63 Ахмедов А.А, Зикийева М.М. (Бухара, Узбекистан)
О МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- 67 Ахмедова З. (г. Ташкент, Узбекистан)
**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ У
ЖЕНЩИН ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ**
- 71 Ахмедова З. (г. Бухара, Узбекистан)
ЛЕКЦИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ТЕХНОЛОГИЯ И ТЕХНИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ
- 75 Ахтамов И.И. (г. Бухара, Узбекистан)
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
- 79 Байкунусова Г.Ю. (г. Ташкент, Узбекистан)
ЗАВИСТЬ - НЕГАТИВНЫЕ ВЛИЯНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
- 82 Баратова Д.Ш. (г. Бухара, Узбекистан), Кудратова А. (г. Ташкент, Узбекистан)
ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЁЖИ
- 83 Barotov Sh.R. (Bukhara, Uzbekistan)
**SCIENTIFIC-PRACTICAL BASICS OF THE CREATION OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN
UZBEKISTAN**
- 91 Бахриева Н.А. (г. Бухара, Узбекистан)
**КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ**
- 93 Бахронова К.Я. (г. Бухара, Узбекистан)

- СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
- 96 Бекназарова Л.С. (г.Карши, Узбекистан)
- ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ**
- 101 Боймирзаева Д.Д. (г. Ташкент, Узбекистан)
- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИГРУППОВЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ФРУСТРАЦИИ У СТУДЕНТОВ**
- 103 Ботирова Д. (г. Ташкент, Узбекистан)
- ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦАМИ С ОСОБЫМИ НУЖДАМИ**
- 106 Васильченко О.А. (г. Ташкент, Узбекистан)
- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**
- 108 Abdukholikov S. (Tashkent, Uzbekistan)
- CULTURAL PRESENCE AS A BASIS FOR THE EXISTENCE AND DEVELOPMENT OF SOCIETY**
- 112 Гадаева М.М. (г. Бухара, Узбекистан)
- ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА- ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ**
- 115 Гайбуллаев А.А., Хакимова Ф.Х. (Бухара, Узбекистан)
- ПСИХОЛОГИЯ: ПРОИСХОЖДЕНИЕ И СТРУКТУРА НАУЧНОГО ФАКТА**
- 119 Ганжиев Ф.Ф. (г. Бухара, Узбекистан)
- РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**
- 123 Ганиева Г.В. (г. Ташкент, Узбекистан)
- СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**
- 127 Ганиева М., Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)
- КОПИНГ-СТРАТЕГИИ - МЕХАНИЗМЫ БОРЬБЫ СО СТРЕССОМ**
- 131 Гулямова А.О. (г. Ташкент, Узбекистан)
- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**
- 134 Davronova G., Shaikulov Sh. (Tashkent city, Uzbekistan)
- THE DEVELOPMENT OF PERCEPTUAL ABILITIES OF A TEACHER IN THE PROCESS OF LEARNING TO PLAY NATIONAL MUSICAL INSTRUMENTS**
- 136 Джалипова С.Х. (г. Ташкент, Узбекистан)
- МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**
- 139 Дусмухамедова Ш., Салиева Д. (г. Ташкент, Узбекистан)
- ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И МОТИВАЦИИ УЧАЩЕГОСЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**
- 142 Душанов Р.Х., Каримов Ж.Б. (г. Ташкент, Узбекистан)
- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСНОГО МЕРОПРИЯТИЯ «ОПРОС»**
- 144 Жумаев Н.З. (г. Бухара, Узбекистан)
- МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
- 146 Жуманиязова И.К. (г. Ташкент, Узбекистан)
- АРТ-ТЕРАПИЯ В ЛЕЧЕНИИ ПОСТИНСУЛЬТНОЙ ДЕПРЕССИИ У ПАЦИЕНТОВ**
- 150 Жураев Н.Ж. (г. Бухара, Узбекистан)
- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
- 153 Джуракулова Д. З. (г. Ташкент, Узбекистан)
- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАДНОСТИ У ДЕТЕЙ**
- 156 Зарипов О.М. (г. Самарканд, Узбекистан)
- СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЗАЩИТЫ МОЛОДЁЖИ ОТ ИНФОРМАЦИОННЫХ АТАК**
- 161 Ибрагимов А.К., Кодиров М. (г. Бухара, Узбекистан)
- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СПОРТСМЕНОВ**
- 165 Исакова М.Т., Юлдашева Н.Ш. (г. Фергана, Узбекистан)
- РОЛЬ ТРАДИЦИЙ В КОГНИТИВНОМ И ПОВЕДЕНЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА**
- 167 Исломов Д.М. (г. Бухара, Узбекистан)

- ПРИМЕНЕНИЕ МУЗЫКИ В ЦЕЛЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ**
 171 *Исматова Д. (г. Бухара, Узбекистан)*
- СЕМЬЯ КАК ПРИЧИНА ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ**
 174 *Кадырова Х.А. (г. Ташкент, Узбекистан)*
- ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**
 176 *Кадырова Д.М., Тошова Д. (г. Бухара, Узбекистан)*
- КОММУНИКАЦИЯ - КАК ФОРМА И УРОВЕНЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**
 178 *Калачинская А.М. (г. Ярославль, Россия)*
- САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ВАРИАНТ АУТОАГРЕССИИ. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ**
 182 *Камалова З.Х. (г. Ташкент, Узбекистан)*
- ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
 184 *Камилова Н.Г. (г. Ташкент, Узбекистан)*
- ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА- ЗАЛОГ УСПЕШНОСТИ ВТОРИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ У МОЛОДЕЖИ**
 190 *Каргина Н.В. (г. Одесса, Украина)*
- ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ**
 194 *Каримов Б.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)*
- ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ МИЛОСЕРДИЯ В СЕМЬЯХ УЗБЕКИСТАНА**
 200 *Касимова З.Х. (г. Ташкент, Узбекистан)*
- САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**
 202 *Касимова С.Б. (г. Бухара, Узбекистан)*
- МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ**
 204 *Каххарова З., Худойкулова Г.Б. (г. Бухара, Узбекистан)*
- ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ И СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА**
 206 *Киличев А.А. (г. Бухара, Узбекистан)*
- ВЛИЯНИЕ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ**
 210 *Климонтлова Т.А., Кожевина А.П. (г. Иркутск, Россия)*
- ДОВЕРИЕ К СЕБЕ И ДРУГИМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОТКРЫТОСТИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА**
 214 *Кобилев Х.Н. (г. Ташкент, Узбекистан)*
- ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА У СТУДЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНЫХ ВУЗОВ**
 217 *Козлов В.В., Лавриенко И.Я., Веч Н.Г. (г. Ярославль, Россия)*
- ЭТЮДЫ ПСИХОЛОГИИ МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ**
 221 *Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)*
- К ПОНЯТИЮ «ИНТЕГРАЦИЯ» В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ**
 224 *Кулиев Е.К. (г. Бухара, Узбекистан)*
- ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА В СПОРТЕ**
 227 *Курбонова З.Ф., Собирова Д.А. (г. Бухара, Узбекистан)*
- АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**
 230 *Курбанова Н.Р. (г. Ташкент, Узбекистан)*
- РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ**
 232 *Кушаев И. (г. Бухара, Узбекистан)*
- ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА НЕРВНУЮ СИСТЕМУ ЧЕЛОВЕКА**
 236 *Мадримов Б. (г. Бухара, Узбекистан)*
- КЛАССИЧЕСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ «МАКОМ» И ЕГО МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАПРАВЛЕНИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**
 239 *Мажитов Ш.М. (г. Навои, Узбекистан)*
- МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**
 242 *Маматов М. (г. Ташкент, Узбекистан)*
- ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
 245 *Мираширова Н.А. (г. Ташкент, Узбекистан)*

- СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА**
- 248 Мирзаева С.Р. (г. Ташкент, Узбекистан)
ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ
- 250 Мирзаев У.О. (г. Навои, Узбекистан)
ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА
- 253 Миркасимова М. (г. Ташкент, Узбекистан)
ЛИТЕРАТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ, ПРИСУЩИЕ НАЦИОНАЛЬНОМУ РАССКАЗУ
- 260 Мирсамикова Р.И. (г. Ташкент, Узбекистан)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
- 263 Молокостова А.М. (г. Москва, Россия), Якиманская И.С. (г. Оренбурга, Россия)
ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ
- 266 Муминов Ф.А. (г. Бухара, Узбекистан)
АРХЕТИПЫ КОЛЛЕКТИВНОГО БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО КАК БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ
- 270 Муродов С.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВА БУХАРСКОГО «ШАШМАКОМА»; ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
- 272 Мухамедова Д.Г., Кудратуллаева Р.Б. (г. Ташкент, Узбекистан)
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ
- 276 Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
- 279 Назаров А.С. (г. Ташкент, Узбекистан)
ПРИНЯТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
- 281 Наркевич А.В. (г. Москва, Россия)
ТЕОРЕТИКО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИСТОКИ МЕДИТАТИВНЫХ ПРАКТИК В ВОСТОЧНЫХ ТРАДИЦИЯХ ДАОСИЗМА
- 283 Нематов Ж.Ж., Жалилов Х.Н. (Бухара, Узбекистан)
ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ
- 287 Нишанова З.Т., Алимбаева Ш.Т. (г. Ташкент, Узбекистан)
ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В УЗБЕКСКИХ, РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ
- 289 Нусратова М.Б., Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан)
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА
- 293 Одилова Н.Г. (г. Ташкент, Узбекистан)
СИНЕРГИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ
- 295 Олимов Л.Я., Махмудова З.М. (г. Бухара, Узбекистан)
МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
- 297 Осадчева И.И., Аминов Н.А., Блохина Л.Н. (г. Москва, Россия)
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖИ МАЛЫХ ГОРОДОВ РОССИИ
- 302 Останов Ш.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)
ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА: ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ
- 306 Остонова Г.Р. (г. Бухара, Узбекистан)
РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ
- 309 Останов Ж. (г. Бухара, Узбекистан)
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УСПЕШНЫХ И МЕНЕЕ УСПЕШНЫХ ПРОДАВЦОВ
- 312 Павлова Ю.Б. (г. Гомель, Беларусь)
АДАПТАЦИЯ СОТРУДНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ
- 315 Равшанов Л.У. (г. Карши, Узбекистан)

- 392 Тойирова Ш.И. (г. Бухара, Узбекистан), Тойирова Л.И. (г. Ташкент, Узбекистан)
ВЛИЯНИЕ ГЕНЕТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ БЛИЗНЕЦОВ
- 394 Умарова Н.Ш. (г. Ташкент, Узбекистан)
РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
- 397 Уразбаева Д.А. (г. Ургенч, Узбекистан)
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПСИХООНКОЛОГИИ
- 400 Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
- 405 Fayziyev Y., Sattorova P.E.
IMPROVEMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PROCESS ON PHYSICAL TRAINING
- 407 Файзуллаев Э.М. (г. Жиззах, Узбекистан)
ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА В ИСКУССТВЕ
- 410 Файзуллаева О.С. (г. Ташкент, Узбекистан)
ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕРИНАТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА
- 413 Хайдаров Л.Р. (г. Бухара, Узбекистан)
ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ
- 415 Хамроева Ф.А, Муродова М.Р, Азамова М.А (Бухара, Узбекистан)
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК ГЛАВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ
- 418 Хайитов О.Э. (г. Ташкент, Узбекистан)
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ И СТРУКТУРУ
- 422 Хасанов Р.А., Юлдашев А. (г. Бухара, Узбекистан)
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ТРЕНЕРОМ И СПОРТСМЕНОМ
- 425 Хидиров А.А. (г. Бухара, Узбекистан)
ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЮ ПОДРОСТКА
- 428 Холматова З.А. (г. Коканд, Узбекистан)
РОЛЬ КУРАТОРА В ВУЗЕ
- 431 Халмуратова Д.А. (г. Ташкент, Узбекистан)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС НЕПОЛНОЦЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ
- 435 Шамсиев У.Б. (г. Ташкент, Узбекистан)
СИСТЕМА ОПЫТА МАТЕРИНСКОГО ХОЛДИНГА И ОСОБЕННОСТИ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ
- 440 Эркинов Ф.Ф. (г. Бухара, Узбекистан)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ЭМОЦИОГЕННОСТИ МУЗЫКИ
- 443 Эшов Э.С., Саттаров М.Э., Саттарова П.Э. (г. Бухара, Узбекистан)
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ХОДОМ СПОРТИВНОЙ БОРЬБЫ
- 445 Юлдашева М.Р., Шамсиев Ш. (г. Бухара, Узбекистан)
РАБОТА ПСИХОЛОГА С «ТРУДНЫМИ» ШКОЛЬНИКАМИ

го психологом личностно-смыслового эффекта, оценки уровня организации музыкального восприятия, мышления. Благодаря возможности применения в экспериментальных целях способов преобразования художником своего предмета, а также допустимого с художественной точки зрения разрушения отдельных его элементов (или, напротив, дозированного включения иных элементов), можно уточнить условия, в которых действует вычлененная психологом закономерность. Отчасти такой метод уже используется в творческой практике искусства.

Завершая рассмотрение вопросов психологии музыки в целом, мы хотели бы подчеркнуть, что совокупность затронутых в статье вопросов концентрируется вокруг главного: какими познавательными возможностями обладает психология музыки в решении проблемы формирования личности профессионального музыканта. Конкретизация способа научного исследования этого важнейшего вопроса вызвала необходимость выработки теоретического представления об объекте психологии музыки, предмете, основных методах. Изучая психологические закономерности музыкальной деятельности, непосредственно обращенной к личности, психология способна внести оригинальный вклад в создание научно-психологических основ формирования художника.

Литература:

1. Алексеев В. А. Творчество музыканта. - М., 2005.
2. Вахнянская И. Л. Психологические условия формирования эмоционально-эстетического отношения к музыке у младших школьников: Автореф. канд. дис. М. 2010.
3. Голубева Э. и соавт. Изучение психофизиологических предпосылок успешности музыкальной деятельности студентов // Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны. Клайпеда. 2003. – С. 65—66.
4. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. - М., 1993.

ПРИЧИНЫ СУИЦИДА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Ахмадов Н.Р. (Бухара, Узбекистан)

Как уже говорилось, по статистике самоубийство больше совершают мужчины, чем женщины. Отмечены случаи, когда перед уходом из жизни родители лишают жизни своих детей.

Статистические данные показывают высокий процент смертности среди выпускников детских домов и интернатов – примерно 10% из них кончают жизнь самоубийством. Это связано с жизненными трудностями, неподготовленностью к миру вне стен детского дома и интерната. Отсутствием жизненного опыта в решении проблем, поддержки близких, чувством одиночества и т.д.

Причинами суицида среди школьников могут являться школьные проблемы, связанные с перегрузкой, неуспеваемостью, конфликтами с учителями или сверстниками.

Конфликтные отношения с родителями и систематическое избиение за различные провинности. Эмоциональная холодность со стороны родителей, когда ребенок чувствует себя отверженным, одиноким, когда создается пустота в душе, глубокая тоска. Высокие требования родителей к своему ребенку, которые он не может выполнить, могут привести к суицидальным попыткам. Хотя эти попытки могут носить и демонстративный характер. Ребенок старается свести счеты с жизнью тогда, когда он предполагает, что ему смогут сохранить жизнь. Он совершает самоубийство, когда должны прийти взрослые, чтобы те могли его спасти. Совершение суицида на глазах окружающих и т.д.

К другим причинам самоубийства среди подростков может подтолкнуть:

- Нежелательная беременность.
- Изнасилование.
- Унижение и позор со стороны одноклассников, травля со стороны одноклассников.
- Нетрадиционная ориентация: гомосексуализм. Подростки обоего пола. Подростки сильно переживают, когда от них отворачиваются сверстники и родители.
- Психические заболевания, среди которых можно отметить: депрессию, шизофрению, анорексию.
- Отдельным пунктом Старшенбаум Г.В. выделил дисморфофобию или дисморфоманию в подростковом и юношеском возрасте (сильная неудовлетворенность своей внешностью). Дисморфофобия проявляется в виде глубокой озабоченности мнимыми или незначительными недостатками своей внешности или запахами тела, якобы отталкивающих окружающих. Больные чаще всего переживают из-за своих морщин, пятен и волос на коже, величины носа, ширины бедер, размера ступни и т.д. По данным американских исследователей 30% людей с такими расстройствами самоизолировались от внешнего мира, 17% предприняли попытки самоубийства.

Характерные черты личности суицидента

К индивидуальным психологическим особенностям потенциальных самоубийц можно отнести следующие качества: Ранимость, Инфантильность, Застенчивость, Робость, Импульсивность, Впечатлительность, Склонность к самоанализу, Склонность к сомнениям, Неустойчивость эмоциональной сферы, Неустойчивость настроения, Неуверенность в себе, Зависимость от окружающих, Склонность к депрессивным расстройствам, Неадекватная самооценка, Неспособность адекватно перерабатывать конфликты в межличностной сфере.

Признаки суицидального риска

Крукович, также как и другие авторы, подчеркивает, что индикаторами суицидального риска является следующее факторы:

1. Злоупотребление алкоголем и психоактивных веществ;
2. Уход из дома;
3. Самоизоляция от других людей и жизни;
4. Резкое снижение повседневной активности;
5. Изменение привычек, например несоблюдение личной гигиены, ухода за внешностью;
6. Предпочтение тем разговора и чтения, связанных со смертью и самоубийствами;
7. Наличие суицидальных мыслей, намерений, планов. (например, "Хорошо бы заснуть и не проснуться").

8. "Туннельное видение" - неспособность увидеть другие варианты разрешения проблемы, кроме самоубийства.

9. Частое прослушивание траурной или печальной музыки.

10. "Приведение в порядок" (оформление завещания, урегулирование конфликтов, письма к родственникам и друзьям, раздаривание личных вещей).

В других случаях, наоборот, больной пытается сознательно со всеми своими знакомыми и близкими рассориться, формируя искусственную самоизоляцию. От акта суицида могут удержать престарелые родители, которых не с кем оставить.

Суицидальный риск при депрессии

Самой частой причиной самоубийств в психиатрической практике считают тяжелые депрессивные состояния. Депрессивное настроение: безразличие к своей жизни, подавленность, безнадежность, беспомощность, отчаяние. У этих больных специфический голос, взгляд.

От общего количества совершивших самоубийств 60% приходится на больных депрессией. Среди них в 2-4 раза больше мужчин, чем женщин.

При эндогенной депрессии суицидальные тенденции обнаруживаются у каждого второго больного, а суицидальные попытки у каждого четвертого. Самоубийство является причиной смерти 20% депрессивных больных. Наивысший уровень завершенных суицидов наблюдается в возрастном интервале 35-49 лет.

В 65% случаев формированию суицидального поведения предшествует гибель близких людей, конфликты в семье, разрыв с близким человеком, ребенок-инвалид. Суицидальные попытки чаще совершаются при тревожно-тоскливом аффекте. Мучительная бессонница, которая наряду с нарастанием депрессивной симптоматики в ранние утренние часы, является частой причиной самоубийств в предрассветные часы. Особенно опасны в плане суицида первые 5 лет заболевания. Для оценки депрессивного состояния используют психометрическую шкалу Бека. Тестирование можно проводить в групповом и индивидуальном вариантах. Результаты опросника высоко коррелируют с личностной и ситуативной тревожностью и алекситимией.

Причины депрессии

Психоаналитики выделяют такие характерные для депрессии личностные защиты, как вытеснение ненависти и проекция ее («меня не любят»).

З. Фрейд и К.Абрахам связали развитие депрессии с испытанными в детстве переживаниями по поводу появления в семье второго ребенка и ранними утратами. У людей, которые испытали в детстве недостаточную или чрезмерную родительскую любовь, выявляется особая предрасположенность к депрессии. Оба этих типа людей могут посвящать свою жизнь тому, чтобы заслуживать любовь или одобрение окружающих.

Человек, находящийся в состоянии депрессии: испытывает тоску, находится в состоянии подавленности и безнадежности, тревоги, страха или апатии, безрадостности, скуки. Сильно развито чувство вины, стыда и позора. Практически все больные с депрессией переживают чувство бессмысленности жизни, ждут приближения ее конца.

Важно знать, что за больной с депрессией должен находиться под наблюдением весь период, пока у него отмечается тоскливое настроение. Особенно в утренние часы, когда депрессия наиболее тяжела. По мнению психиатров, родственникам больно-

го не следует отмахиваться от слов больного, когда он говорит о самоубийстве, даже если он это говорит шутливым тоном.

Общие психологические особенности, характеризующие суицидальное поведение:

- Эгоцентризм
- Аутоагрессия
- Пессимистическая личностная установка на перспективы выхода из кризиса
- Паранояльность.

Рекомендации для уменьшения депрессивного состояния

Для улучшения настроения рекомендуется больше двигаться, увеличить продолжительность сна, перед сном принять теплый душ, но не вытирать кожу насухо.

Для лечения сезонной депрессии эффективна фототерапия (пребывание в солярии). Зимой совершать лыжные прогулки.

В интерьере квартиры желательно использовать светлые обои и мебель. В настоящее время у некоторых людей есть тенденция к использованию темных тонов в квартире. Ряд дизайнеров предлагают использовать черный кафель в ванной комнате. Интерьер квартиры состоит из черных красок. Вроде бы стильно, современно, но через некоторое время у человека может возникнуть нервное истощение. Кроме этого депрессивные больные часто не открывают шторы в своей квартире. И человек постоянно находится в полумрачной квартире, куда не проникает солнечный свет.

Депрессивным больным рекомендуется фотографировать облака, особенно в солнечную погоду. Находиться на природе.

Литература:

1. Жариков Н.М., Тюльпин Ю.Г. Психиатрия: Учебник. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2009. – 832 с.
2. Логинова О.И. Суицид Электронный ресурс: <http://olga29011.narod.ru/Suizid.htm>
3. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. – М.: Эксмо, 2008. – 1024 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М.: Эксмо, 2010. – 928 с.
5. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.

О МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахмедов А.А, Зиқиряева М.М. (Бухара, Узбекистан)

На современном этапе развития общества поиск путей повышения эффективности психологического образования приобретает особую актуальность в контексте изучения психологических проблем реформирования профессионального образования. В системе профессионального образования, во всех его видах объективно существует множество актуальных проблем, в решении которых необходимо участие научной психологии. Эти проблемы нельзя считать только психологическими, однако, по своему происхождению, по жизненной сути, все они имеют мощную психологическую проек-

цию, решающий психологический аспект рассмотрения или возможного разрешения. Получить образование или "образоваться" для человека – значит создать, сформировать собственную личность, субъектность, выраженную индивидуальность. Это значит самостоятельно выстроить собственный образ, выделить Я из Мира, самоопределиться в себе, в профессии, в Мире и в бытие [9].

Излишний академизм и неотрефлексированность основ психологического образования, методологические трудности и противоречия ведут к формализации как психологического исследования, так и образования в целом. Принципы психологической методологии излагаются в форме постулатов, а не проблем, что сковывает свободу мысли и исследования [1, с. 98-99]. В сознании профессионала должны присутствовать философский и общенаучный уровни методологии, задающие общие правила рассуждения, но наиболее важными являются собственно психологические методологические представления и ориентиры [5, с. 55-72]. Пересмотр предмета и принципов методологии психологической науки позволит сформулировать также новые подходы в организации психологического образования.

В традиционном понимании методология науки интерпретируется как учение о научном методе познания, принципах и способах планирования и проведения теоретико-практической деятельности человека, совокупности приемов изучения данной области науки или явления [8, с. 8]. Условно различают три уровня методологии науки. *Общая методология* обеспечивает правильные и точные представления о наиболее общих законах развития объективного мира, его своеобразии и составляющих компонентах, месте и роли в нем явлений, которые изучает данная наука. *Специальная методология* или методология конкретной науки позволяет последней формулировать свои собственные (внутринаучные) законы и закономерности, относящиеся к своеобразию формирования, развития и функционирования тех феноменов, которые она исследует. Наконец, *частная методология* представляет собой совокупность методов, способов, приемов и методик исследования конкретной наукой различных явлений, которые составляют предмет и объект ее анализа. В традиционном делении методологии науки на уровни отсутствует внутренняя взаимосвязь, не позволяющая аргументировано обсуждать переход методологии психологической науки в методологию психологического образования на всех уровнях /бакалавриат, магистратура, аспирантура/, так как методология самого образования имеет свои концептуальные принципы.

В поиске новой методологии, основоположниками психософии А.В. Курпатовым и А.Н. Алехиным была предложена модель, основанная на целостности психологического опыта человека. Психософия условно рассматривает мир как «сделанный» и «делаемый» человеком. А «поскольку мир дан нам лишь через психический опыт – «невооруженный глаз» и «глаз вооруженный», воспринимаемое и мыслимое, – то думать о нем – о мире – иначе, отставив человека с его психическим аппаратом в сторону, было бы во всех смыслах неправильно» [11, с.3]. Психологический опыт неограничен, а поэтому не он ограничивает и систему науки. Он процессуален, поскольку существует только в момент непосредственного взаимодействия носителя информации и воспринимающего, что крайне важно, поскольку при этом не допускаются ни языковые, ни интеллектуальные спекуляции. Ничем, кроме психологического опыта, мы не располагаем и располагать не можем. То есть, необходимо изучение не человека, изъятого из мира, оторванного от фактического его существования, помещенного в абстрактную идеальную пробирку, стерильную лабораторию (пусть и существующую лишь в голове исследователя), а человека в его непосредственной, живой взаимосвязи с миром [11, с.57]. Методология психософии, таким образом, является не частным знанием, освещающим какую-то отдельно взятую часть мира, а универсальной базой для целостного знания о человеке и его знании о мире. Принципы методологии психософии универсальны в том смысле, что они позволяют корректно описать и структурировать психо-

лический опыт как в рамках личностных отношений, так и в плане его анализа с целью построения научной или какой угодно другой гносеологической модели. Они делают психологический опыт материалом исследования. Иными словами, новая методология, в частности ее принципы – это способ корректного взаимодействия с психологическим опытом, способ превращения его в знание.

Методология, позволяющая исследовать и строить научные концепции, опираясь на собственный психологический опыт, заинтересовала нас в рамках поиска единой методологии образования, в контексте преобразования методологии науки в методологию профессионального образования. Повышенные требования к мыслительной деятельности современного человека, а также акцентируют необходимость использования научных исследований как универсальных способов мышления и деятельности, так и субъектных качеств личности, отражающих жизненную позицию исследователя. Исходя из этого, методология современной науки в широком смысле формулируется как совокупность мировоззренческих принципов в решении сложных теоретических и практических задач, как мировоззренческая позиция исследователя. Данный подход предполагает разработку нового гносеологического остова, который, с одной стороны, расширит возможности узкого специалиста, с другой – даст возможность интегрировать знания науки в целостную, непротиворечивую систему, преодолев терминологические и междисциплинарные трудности.

Профессиональное обучение предполагает как овладение студентами профессиональными знаниями и навыками, так и формирование на их основе научного мировоззрения и личностных качеств [6, с. 222]. Конечный результат профессионального образования определяется не набором профессиональных знаний и навыков, а наличием у будущего специалиста установки на изменение, совершенствование самого себя с целью организации профессиональной деятельности с более ощутимой для общества полезностью. Профессиональное развитие – есть процесс личностного роста за счет формирования собственной профессиональной идеологии.

Образование есть живой процесс самопознания человечеством (человеком) самого себя. Поэтому качество образования и качество человека едины в глубоком смысле бытия. Онтологии. Образование – система, направленная на воспроизводство качества человека [2, с.7-8]. Таким образом, важнейшим показателем эффективности профессионального образования является качество личности будущего профессионала, становление которого стимулируется преподавателями высших учебных заведений. По сути, именно психолого-педагогическое образование ответственно за формирование личности профессионала всех профилей, следовательно за педагогизацию и психологизацию всего общества.

Итак, развитие современного научного знания, совершенствование профессионального образования направлены на поиск исследователем собственной методологии, включающей способы построения концепции и применения соответствующего инструментария. Поскольку любое направление науки или теория в ходе развития постепенно становится объектом образования, то возникает естественный вопрос о том, как в целом проявляется методология науки в системе психолого-педагогического образования или в системе подготовки будущих специалистов.

С нашей точки зрения, методология психологического образования является тем новым методологическим инструментом, который позволит провести метаанализ основных ориентиров будущего гуманно-ориентированного специалиста.

Профессия психолога относится к «социономической» группе профессий, ориентированной на проблемы общественности и социализации личности. Любая социально-психологическая, педагогическая либо иная проблема в сфере «человек-человек» аккумулирует в себе не только всю психологию, но и особенности культуры данного общества. Психологическое образование учит видеть некоторую гармонию в перманентно меняющемся хаосе. Для того, чтобы разобраться в хаосе, психолог вынужден правильно сорентироваться в выборе концепции и соответствующего инструментария.

Возможность самому разработать некую систему решения проблемы через наведение порядка в собственных психологических знаниях превращает психолога в субъекта профессиональной деятельности, в исследователя со своей мировоззренческой позицией. Проблема первична, она ведет к построению системы и способствует ее систематизации, а не наоборот. При разжевывании готовой системы знаний, степень субъектности специалиста значительно уменьшается.

С нашей точки зрения психологическое образование выступает как органический синтез двух планов восприятия реальности на языке знакового мира /теоретического и практического/. Оно строится на методологии интегративного подхода в психологии, основателем которого является профессор В.В. Козлов [3]. Признанным ученым выделены адекватные методы исследования измененного состояния сознания с применением их в разных областях современной интегральной науки. В построении теории и методологии интегральной психологии четко прослеживается непосредственная связь между теорией и практикой внедрения новых психотехнологий, а также выявляется взаимообусловленность методологий смежных наук [4]

1) формализация психологических знаний на языке понятийного аппарата, то есть путем с организации, понимания и применения знаково-символической деятельности для анализа психологической реальности, 2) построение логического аппарата с установлением причинно-следственных связей /факт аргументирования/;

3) выбор определенных способов кодирования и декодирования для понимания передаваемой информации, представленной определенными знаками и символами;

4) специальные приемы планирования и организации решения психологических задач как форма применения теоретических знаний на практике.

Ниже представлена простейшая схема функциональных составляющих методологии психологического образования, ведущего к развитию психологического мышления.

Основные функциональные компоненты методологии психологического образования

Формализация знаний – это манипуляция, состоящая из следующих трех последовательных операций: извлечение знаний из источников, их преобразование к необходимую форму и перенос в базу знаний. Источниками знаний служат некоторые обьективизированные знания, представленные в форме, доступной исследователю, как, например, книги, документы или другие базы знаний. Помимо этого, знания могут добываться эмпирическим путем (т.е. посредством опытных наблюдений), обозначая каналы поступления субъективного знания. Формализация психологических знаний с целью изучения теоретического материала психологии фактически означает переформлирование информации по следующим направлениям: 1) выявление объектов полученной информации, 2) выделение свойств объектов полученной информации, 3) раскрытие понятийного аппарата информации, 4) определение скрытых связей полученной информации, которые искажают смысл, 5) оформление выводов, 6) анализ того, как данный вывод обогащает содержание старых знаний.

Целью кодирования в образовании является передача научных идей преподавателя студентам, обеспечение такой интерпретации передаваемой информации, которая соответствует замыслу специалиста. Для этого используются специальные системы кодов, состоящие из символов и знаков. Код представляет собой систему условных знаков (символов), предназначенных для представления информации по определенным правилам.

Декодирование – это процесс восстановления изначальной формы представления информации, т. е. обратный процесс кодирования. В более широком плане это: а) процесс придания определенного смысла полученным сигналам; б) процесс выявления первоначального замысла, исходной идеи носителя информации. Кодирование информации – это процесс её преобразования из формы, удобной для непосредственного использования, в форму, удобную для передачи, хранения и переработки. Процессы

кодирование и декодирование полученной информации позволяют специалисту-исследователю исправлять либо корректировать ошибки методом проб и ошибок. Умения кодирования и декодирования являются базовыми как в применении адекватных доказательных средств обоснования собственной позиции, так и в развитии логического мышления.

Формирование мышления профессионала происходит в процессе профессионального образования, основной функция которого заключается в стимулировании исследовательских навыков студентов в процессе коммуникативного, интерактивного, перцептивного и профессионально-делового общения. Эффективность общения преподавателя со студентами напрямую зависит от его психолого-педагогических умений формировать как навыки теоретического анализа информации, так и способность исследовать.

Литература:

1. Солобутина М. М. Методы и методология психологического исследования, Казань, 2014. - 55с.
2. Суворова О.В. Методологические основы деятельности психолога образования: Учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов по направлению «Психолого-педагогическое образование». – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 240 с
3. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., Из-во: "Ленанд" 2016. - 448 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ У ЖЕНЩИН ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ

Ахмедова З. (г. Ташкент, Узбекистан)

Одним из основных факторов, определяющих уровень развития общества, являются показатели репродуктивного здоровья, живущего в нём населения. В этом процессе основное внимание отводится женщинам. При этом существенное значение имеет не только физиологическое, но и психологическое состояние здоровья женщины, ибо только здоровая женщина может привести в свет здорового ребёнка и только в сочетании этих двух факторов можно достичь гармонии в нравственном воспитании и физическом развитии молодого поколения.

В наши дни воздействия, влияющие на качества родов современной женщины, зависят от изменений, возникающих в эмоциональном состоянии в период её беременности, и эти разные расстройства отражаются в психологическом состоянии рождаемого ребёнка, которые представляют для современной психологии актуальные задачи, до сих пор до конца нерешённых проблем в этой области науки.

Новая модель, разработанная Всемирной Организацией Здравоохранения, требует оказание высшей перинатальной помощи женщинам в дородовом периоде. В данное время проблемой мирового масштаба являются решение вопросов, связанных состоянием беременности в разных её периодах и особенностями её протекания, развитием тяжёлого протекания родового процесса, снижением уровня показателей здоровья новорождённых.

На сегодняшний день интенсивно осуществляется эффективный и большой мас-

реформаторской педагогики. Сложилось несколько типов экспериментальных школ: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществлявшие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Первая новая школа для мальчиков была создана *Сесилем Редди* (1858—1932) в 1889 г. в сельской местности *Абботсхольм* (Англия). В программе обучения преобладала естественная подготовка. Ученики ежедневно работали в мастерских. Много времени уделялось спорту, эстетическому воспитанию учащихся. В школе существовало ученическое самоуправление.

В 1893 г. в Англии была открыта *Бидзельская новая школа* (руководитель *Дж. Бэдли*). Она имела большое сходство со школой в Абботсхольме. Бэдли первый в Англии приступил к совместному обучению мальчиков и девочек в средней школе. Практиковалось обучение учащихся согласно их способностям.

Оригинальный тип экспериментального среднего учебного заведения был создан в 1920 г. *Е. Паркхест* в г. Дальтоне — *Дальтон-план* (США). Суть Дальтон-плана состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты). Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся.

Интенсивный поиск шел в Западной Европе и США на базе экспериментальных начальных школ. Появлению в педагогике термина «технология» способствовало бурное развитие информационных технологий обработки, хранения и широкое использование их в сфере образования. Возникло специальное направление педагогическая технология, призванное обеспечить решение поставленных вопросов. Это направление зародилось в 60-е годы в США и Англии и на современном этапе распространилось практически во всех странах. Изучение литературы по проблеме разработки и использования технологий в сфере образования показало, что только за последние несколько лет опубликовано более трёх десятков крупных работ (монографий, учебно-методических пособий), основательно разрабатывающих эту тему. Изобилие работ, посвящённых данной проблеме

Литература:

1. Баруни Абу Райхан. Избранные произведения. Ташкент, 1963.
2. Ибн Сына Дашш-Намэ. Книга знания. Сталинабад, 1957.
3. Фараби Аль. Гражданская политика // Социально-этические трактаты. Алма-Ата, 1973.
4. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность Гл. I. М., 1992.
5. Дикро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция "О человеке" // Сочинения: В 2-х тт. Т. 2. М., 1975.
6. Кляменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт М., 1982.

ПСИХОЛОГИЯ: ПРОИСХОЖДЕНИЕ И СТРУКТУРА НАУЧНОГО ФАКТА

Гайбуллаев А.А., Хакимова Ф.Х. (Бухара, Узбекистан)

В современной психологической науке существует явная недооценка роли методологии психологии. Это заключение может показаться абсурдным: налицо интерес к методологии психологии, методологические идеи интенсивно обсуждаются на научных

конференциях, издается довольно значительное число книг и статей по методологическим вопросам и проблемам. Сам факт издания ежегодника, в котором публикуется настоящая статья, свидетельствует о наличии интереса к методологии.

Научная психология заявила о себе как эмпирическая дисциплина, наука "о фактах". Сыграл свою роль и позитивизм, в котором "факт" был одним из ключевых понятий. На авансцену научной психологии "факт" вышел в тех версиях психологии, которые использовали субъективный метод. Очень скоро обнаружилось, что для получения "настоящего" (то есть соответствующего ожиданиям исследователя) "факта" стихийного самонаблюдения недостаточно, необходимо выполнение особых процедур, позволяющих зафиксировать именно то, что необходимо. В школе В.Вундта, Ф.Брентано, в Вюрцбургской школе, в Корнелле у Титченера использовались специальные процедуры, позволявшие вычленять те аспекты опыта, которые полагались значимыми в данной школе.

Если в психологии проблеме факта "не повезло", то на первый план она вышла в философских направлениях, в первую очередь тех, которые продолжали традиции позитивизма. Через логический позитивизм проблема факта в качестве предмета исследования попала в философию науки, где успешно и продуктивно разрабатывалась многими исследователями. В отечественной философии проблема факта оказалась в значительной степени "вытесненной" из исследовательского пространства категориями "явления" и "сущности", соотношением эмпирического и теоретического уровней познания.

Как было показано в предыдущих исследованиях, проблемы факта в психологии недооценивались и предметом исследования становились только тогда, когда рассматривались в более широком контексте (например, место факта в структуре психологического исследования, или факт в структуре психологического знания). При этом факт рассматривался в психологии как нечто простое и однозначное. В результате даже структура психологического факта оставалась нераскрытой. Обратим внимание на то обстоятельство, что достаточно хорошо известен феномен, проявляющийся в том, что факты могут оцениваться и интерпретироваться существенно по-разному. Причем речь идет не о внешней оценке неизменного факта, он при интерпретации совершенно очевидно видоизменяется. Тем не менее, популярный Большой психологический словарь интерпретирует факт как «результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких толкований».

Любая наука имеет дело с некоторой феноменологией, эмпирическими явлениями. В психологии это психические явления. Так, в психологии могут быть выделены явления памяти, мышления, восприятия и т. д. Хотя на первый взгляд может показаться, что этот феноменологический уровень относительно самостоятелен, это не так. Психика изначально целостна, поэтому выделение в ней или иных явлений определяется теоретическими и методологическими представлениями. Номенклатура психических явлений определяется исходя из теории, в действительности же это серьезная методологическая проблема. В психологии известны случаи, когда те или иные авторы утверждали, что внимания или воображения, к примеру, не существует. Это, конечно, не заставляло этих авторов доказывать, будто не существует сосредоточения на некоторых объектах или создания новых образов. Данные феномены существуют, наблюдаются и описываются, но объясняются совершенно по-иному. Психологи - авторы "революционных" концепций утверждали, что феномены имеют другую природу: сосредоточение это не внимание, а особенности восприятия (Э. Рубин), создание новых образов - функция не воображения, а мышления (А.В. Брушлинский). Эти примеры свидетельствуют о том, что феноменологический и теоретический уровни неразрывно связаны.

Теоретический уровень связан с объяснением психических феноменов. На теоретическом уровне психическое становится психологическим. В психологии эти пробле-

мы очевидны. Существуют различные теории, объясняющие один и тот же феномен. Например, избирательный характер мышления в ходе решения задачи может объясняться влиянием ассоциаций, апперцепции, детерминирующих тенденций, антиципаций и т. д. Известны десятки теорий восприятия, личности, эмоций и т. п. Не станем здесь на этом останавливаться, т. к. многообразие психологических теорий хорошо известно даже каждому психологу-первокурснику. Теоретические проблемы в психологии наиболее многочисленны. Неразрывно связанные феноменологический и теоретический уровни составляют предметное психологическое знание. Два первых уровня связаны с двумя классами проблем: феноменологическими и теоретическими.

Л.Ланге рассматривал мышечную реакцию как подготовленный рефлекс, но сенсорная реакция соответствовала анализу Вундта и включала процессы восприятия и воли. Вундт с удовлетворением признал это разграничение, так как оно согласовывало взгляды таких опытных испытателей, как Экснер и Каттелл с его собственной теорией и самонаблюдением. Экснер и Каттелл должны были реагировать «мышечным» а он сам «сенсорным» образом. Вундт решил, что сенсорная установка дает полную реакцию, а мышечная – сокращенную или коротко замкнутую реакцию. Одна лишь полная реакция могла бы служить основной отправной линией для определения времени дополнительных процессов узнавания, выбора и ассоциации».

Итак, версия Людвиг Ланге. Он видит причину краткости мускульной реакции главным образом в предварительном иннервационном напряжении. Дело в том, что различие мускульной и сенсоральной реакции было первоначально обнаружено внутренним самонаблюдением и потом уже проверено объективными психометрическими результатами. Именно, один из реагентов Людвиг Ланге заметил, что, сосредоточивая внимание на имеющем произойти движении, он производил его особенно легко, хроноскоп затем показал, что при этом время реакции бывает особенно коротко. По оценке Н.Н.Ланге, Людвиг Ланге, а «за ним и другие исследователи приняли, что предварительное иннервационное напряжение двигательных центров есть *conditio sine qua non* мускульной реакции. Между тем такое утверждение отнюдь не может быть признано, ибо мускульная реакция может происходить и без всякого обращения на должное условие кратких или так называемых мускульных реакций есть не предварительное напряжение иннервационных центров, а не обращение внимания на качество ожидаемого впечатления, то есть готовность реагировать на любое моментальное раздражение, как на простой толчок из сознания (Ланге, 1893, с.12).

Что касается до второй теории мускульной реакции, предложенной Мюнстербергом, то она основывается на его опытах, которые показали, что краткая и продолжительная реакции имеют место не только в тех психических процессах, в каких они найдены Людвигом Ланге, но и в гораздо высших, а именно в сложных актах различения и выбора. Исходя отсюда, Мюнстерберг утверждает, что отличие мускульной реакции от сенсоральной состоит в том, что при первой мы, хотя и делаем акты различения и выбора, но их не сознаем, а при последней движение происходит лишь тогда, когда присоединяется и сознание этих актов.

Версия Н.Н.Ланге. «По нашему взгляду, сущность так называемой мускульной реакции состоит в том, что реагент производит здесь движение тогда, когда он почувствует, что явилось *какое-то* раздражение, но когда качество раздражения им еще не сознается, сущность же сенсоральной реакции состоит, напротив, в том, что реакционное движение происходит в ней на одной из дальнейших ступеней перцепции, т.е. например, тогда, когда реагент сознает общее качество ощущения, именно как слухового или осязательного, или зрительного, или даже когда он сознает частное качество ощущения, то есть признает его за *определенный* звук, за *определенный* цвет, за *определенное* кожное ощущение. Иначе говоря, мускульная реакция есть движение, следующее за самой первоначальной ступенью перцепции, сенсоральная же – за одной из *последующих*. Если это так, то совершенно понятно, что мускульная реакция

должна давать одинаковые величины, продолжительность же сенсорной есть величина довольно неопределенная и зависит от того, какой из дальнейших ступеней перцепции (а их, как мы увидим, несколько) она соответствует. Такой взгляд на сущность различия между мускульной и сенсорной реакциями уже с первого взгляда кажется правдоподобным. Во время реагирования по методу мускульной реакции реагент старается вовсе не думать о качестве ожидаемого раздражения и производит движение на какой-то ему совершенно не ясный толчок в сознании; напротив, при сенсорной реакции он должен сосредоточиваться на определенном, ожидаемом им впечатлении, различая его от всяких других, и реагировать только в том случае, если получаемое раздражение соответствует ожидаемому. Отсюда получается уже указанная и другими исследователями особенность мускульной реакции: эта реакция часто происходит ошибочно, именно не на должное впечатление, а на какое-нибудь случайно происходящее при эксперименте раздражение, например, на какой-нибудь случайный посторонний звук. Напротив, таких реакций при сенсорной форме не встречается. Это совершенно понятно из вышесказанного: мускульная реакция есть движение, происходящая в тот момент, когда качество ощущения субъекту еще не выяснилось, и потому всякое смещение вполне возможно».

Кратко данные экспериментов Людвиг Ланге, Гуго Мюнстерберга и Николая Ланге сводятся к следующему.

Л.Ланге: мускульная реакция представляет собой натренированный рефлекс (причина краткости мускульной реакции главным образом в предварительном иннервационном напряжении), сенсорная включает восприятие и волю.

Г.Мюнстерберг: при мускульной реакции мы делаем выбор и различие, при сенсорной реакции мы их еще и осознаем.

Исследование Н.Н. Ланге представляет самый значительный интерес. Н.Н. Ланге при исследовании «закона перцепции» повторил исследование Л.Ланге. У Н.Н. Ланге происходит важное изменение: Л. Ланге проводил свое исследование как направленное на изучение структуры сознания, что позволило зафиксировать наличие в сознании двух различных феноменов: сенсорной и моторной установок, русский психолог подошел к исследованию этих феноменов с точки зрения схемы процесса, что позволило рассмотреть эти явления как разные фазы одного и того же процесса. Дополнительными остроумными экспериментами Н.Н.Ланге опровергает аргументацию Г.Мюнстерберга и Л.Ланге (не будем здесь приводить эти данные, чтобы не загромождать изложение).

В свете нашего подхода процедурный уровень факта для всех исследований общий. Это измерение скорости реакции при мускульной и сенсорной установках, составляющее разницу приблизительно в 100 миллисекунд. Предполагается использование хроноскопа.

Предметный уровень факта значительно различается. Для Л.Ланге это, как было отмечено, наличие иннервационного напряжения в первом случае и участие восприятия и воли во втором. Для Г.Мюнстерберга эти реакции отличаются тем, что во втором случае (при сенсорной реакции) дополнительно требуется осознание выбора и различения. Для Н.Н.Ланге в случае мускульной и сенсорной реакций мы имеем дело с разными стадиями процесса перцепции. Естественно, что факты получают различное наименование в соответствии с различным предметным содержанием.

Идеологический уровень тоже различен. Для Л.Ланге и Г.Мюнстерберга это использование внутреннего самонаблюдения (факт получен субъективно), тогда как для Н.Н.Ланге измерительный (объективный) эксперимент, направленный на проверку гипотезы.

Хотя во всех случаях речь идет о различии во времени мускульной и сенсорной реакций, мы реально имеем дело с различными фактами, весьма различно представляющими феномен.

Интересно сопоставить наши результаты с выводами А.Л.Никифорова, о которых речь шла выше. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

В заключение напомним, что уровневая трактовка факта позволяет преодолеть ложный постулат о несоизмеримости научных фактов в ситуациях до- и послереволюционной (имеются в виду научные революции по Т.Куну). Наши исследования убедительно показывают, что факт, имеющий уровневую структуру, имеет как инвариантные, так и изменяющиеся составляющие (Мазиллов, 2013). В этом мы склонны видеть большие перспективы применения данного подхода в сфере философии и истории науки.

Литература:

1. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. М., 1950
2. Еникеев Б.Н. Факт // Большой психологический словарь / Под ред В.П.Зинченко и Б.Г.Мещерякова. СПб, 2008.
3. Ланге Н.Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса: Типография Шт. Одесского военного Округа, 1893. 297 с.

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ганжиев Ф.Ф. (г. Бухара, Узбекистан)

«Компетентность» человека стала объектом специальных научных исследований, начиная со второй половины XX века. Интерес к ее изучению впервые возник в США в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала в сфере бизнеса, появившейся на фоне ускоренного вхождения в жизнь информационных технологий. «Место эффективно справляющегося со своими обязанностями исполнителя занял образ работника инициативного, умеющего брать на себя ответственность и принимать решения в неопределенных ситуациях, умеющего работать в группе на общий результат, самостоятельно учиться, восполняя недостаток профессиональных знаний, необходимых для решения конкретной задачи».

Таковы требования к современному компетентному воспитателю.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «компетентный» (производное от «компетентности») – это знающий, осведомленный, авторитетный, обладающий компетенцией. «Компетенция», в свою очередь, – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. В словаре по социальной педагогике А. В. Мардахаева «компетентность» (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо». В словаре терминов по дошкольному образованию Н. А. Виноградовой «компетентность» рассматривается как степень выраженности присущего человеку профессионального опыта в рамках круга вопросов (полномочий), соответствующих конкретной должности; обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, качество личности профессионала.

Медитативные практики применялись даосами для установления контакта человеческого сознания «Я» с Дао. Условно их можно разделить на методики укрепления здоровья и иммунитета организма, достижения долголетия, управления внутренней энергией, развития сексуальной энергии, техники аутогенной тренировки, реализации творческого, интеллектуального и духовного потенциала [5]. Медитативные практики сочетают в себе статические и динамические упражнения.

Употребление, активизация и использование энергии «ци» способствует контролю силы мысли, развитию психической силы и творческих способностей, саморегуляции психических процессов и состояний, а также создает психокоррекционный и психотерапевтический эффект, что многократно подтверждалось научными исследованиями.

Наиболее известные нам даосские психо-энергетические практики сейчас следующие: «Внутренняя улыбка», «Нэйдань» или Внутренняя алхимия, «Ци-нейцзан» (ци-массаж внутренних органов), «цигун - железная рубашка», медитация всемирной связи (соединение с мировым полем «ци») и другие.

Заключение. Таким образом, систематизированные мировоззренческие основы древних традиций даосизма оказали существенное влияние на формирование и развитие медитативных практик Востока. Системный эффект их проявляется в формировании целостного восприятия жизни и себя как части целого, психическом самовоздействии и духовном саморазвитии.

Литература:

1. Наркевич А.В. Медитативные практики: истоки и современные исследования // Вестник интегративной психологии. Вып. 17. Ярославль, 2018. с. 117-120.
2. Шлахтер В.В. Акмеологические и психо-педагогические аспекты медитации как метода самовоспитания личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13: - СПб., 1998. - 210 с.
3. Козлов В.В Основы трансперсональной психологии. Учебник для вузов. - М.: Изд-во «Эксмо», 2010. - 512 с.
4. Каптен Ю.Л. Основы медитации. Вводный практический курс. - СПб.: Изд-во «АНДРЕЕВ И СЫНОВЬЯ», 1991. - 254 с.
5. Левшинов А.А. Секретные даосские техники управления событиями. - М.: «Изд-во АСТ», 2015. - 250 с. ISBN: 978-5-17-089054-5

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Нематов Ж.Ж, Жалилов Х.Н. (Бухара, Узбекистан)

У умственно отсталых детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, незрелость эмоционально-волевой сферы.

По мнению С. Я. Рубинштейн [1], основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей является «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах». В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает

звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи.

Долгое время звучащая речь слабо интересует умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней и, как правило, начинают пытаться говорить с большим запозданием. Однако постепенно они в разные сроки, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им никакой реальной помощи, и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими.

Многие умственно отсталые дошкольники произносят первые слова в 2-3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные — названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

К этому времени дошкольники хоть и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложными оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Мало разговаривая, дети любят слушать читаемые им детские рассказы и с еще большим удовольствием смотрят любимые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение.

Направленность на речевое общение с окружающими у умственно отсталых дошкольников снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, но указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

Им плохо удается взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Они недостаточно понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы. Вместе с тем эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться даже диалогической речью. Обладая весьма ограниченным словарным запасом и не владея предложением, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам.

Фразовая речь, формирующаяся у некоторых детей, отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает связность речи. Одной из характерных особенностей становится стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

У всех умственно отсталых учащихся на всех годах обучения наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на разных уровнях речевой деятельности. Некоторые из отклонений относительно быстро

поддаются коррекции, другие — сглаживаются лишь в известной мере и вновь обнаруживают себя при осложненных условиях. Для олигофренов характерна задержка становления речи, которая проявляется в более позднем, чем в норме, понимании обращенной к ним речи и в дефектах самостоятельного пользования ею.

Пассивный словарный запас значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов. Есть слова, которые умственно отсталый ребенок произносит с опорой на картинку, но не понимает, когда их произносит другой человек, вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых дошкольников длительное время сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них значительно меньше, чем у нормально развивающихся сверстников [2].

Словарь умственно отсталых дошкольников состоит преимущественно из имен существительных и глаголов. Среди имен существительных преобладают слова, обозначающие хорошо знакомые детям предметы. Глаголы большей частью бесприставочные. Имена прилагательные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой малоконкретные характеристики типа «большой, маленький, хороший, плохой». Очень редко встречаются прилагательные, характеризующие личностные свойства и качества человека.

Для речи умственно отсталых детей свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным. Другими словами, они понимают более или менее правильно значительно большее количество слов, чем употребляют.

Предложения, которыми пользуются дети, являются преимущественно простыми, состоящими из 1—4 слов. Построены они бывают не только примитивно, но и часто неправильно. В них наблюдаются различные отклонения от норм родного языка — нарушения согласования, управления, пропуски второстепенных и даже главных членов. Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться учениками обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности и служит еще одним свидетельством грубого недоразвития мышления учащихся.

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т.е. необходим определенный уровень сформированности диалогической речи. Наблюдения показывают, что дети редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, с их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхоталически повторяют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие хотя бы из одного-двух малораспространенных предложений, от них можно услышать не часто.

Без специального обучения у умственно отсталых дошкольников совсем не развивается регулирующая функция речи. Во многих случаях наблюдается эхоталическая речь. Речь умственно отсталых дошкольников настолько слабо развита, что не может осуществлять и свою важнейшую функцию — коммуникативную. К сожалению (и это характерно для умственно отсталых дошкольников, в отличие, например, от дошкольников с нарушением слуха), недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения, в частности мимико-жестикультурными. Амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов характерно для этой категории детей.

У умственно отсталого ребенка в силу недоразвития коры мозга медленно развивается словарь, замедленно формируются обобщающие понятия, дети с трудом абстрагируются от конкретной ситуации, их речевая продукция сводится к использованию заученных речевых шаблонов. Медленно и неточно осуществляется перенос речевого опыта в сходные ситуации, речь недостаточно регулирует деятель-

ность таких детей. Ребенок долгое время общается только вопросно-ответной формой, контекстная речь формируется с трудом [3].

Недоразвитие интеллекта и речи многовариативны. Они могут проявляться в широком диапазоне - от глубокого слабоумия с отсутствием понимания и собственной речи (импрессивной и экспрессивной речи) до сравнительно неплохого развития, которое иногда расценивается как низкая норма, пограничное состояние [4].

Диагностика негрубых форм умственной отсталости (олигофрения в степени дебильности) у детей дошкольного возраста, часто затруднена. Ребенок незначительно отличается своим поведением от детей с нормальным развитием, а несформированность навыков самообслуживания можно расценить как результат его неправильного воспитания. Иногда выраженное речевое недоразвитие является единственным симптомом, который настораживает, вызывает тревогу у окружающих. Однако с возрастом все четче проявляются, помимо недоразвития речи, и другие симптомы общего психического недоразвития. У ребенка оказываются нарушенными целенаправленная познавательная деятельность, анализ и синтез разнообразных раздражителей окружающего мира, он не выделяет существенных признаков предметов и действий, не дифференцирует их. У него не формируются категории цвета, формы, величины, количества и т.д. Отмечается специфика двигательной сферы. Особенности интеллектуального, сенсорного, эмоционального, речевого недоразвития вызваны недоразвитием коры головного мозга [5].

Все речевые нарушения у умственно отсталых детей встречаются чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Данные, полученные в процессе длительного педагогического эксперимента с дошкольниками с недоразвитием интеллекта свидетельствуют, что развитие речи у этой категории детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности, поскольку именно в ходе овладения ею у ребенка возникает потребность в активном использовании слов, фраз, новых речевых оборотов. Наличие потребности в речевом общении является важнейшим условием для возникновения и развития речи у умственно отсталых детей [6].

Таким образом, особенностями и закономерностями развития речи у умственно отсталых дошкольников является то, что у них оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении. Ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей.

Литература:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488с
2. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение – 1985 – 132 с.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос – 2004 – С.176. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – Москва, 2009. – 523 с.
4. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М.: Издательский центр «Академия» – 2000–168 с.
5. Кукушкина, О.И. Новые средства развития письменной речи детей / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 76 – 85.
6. Петрова В.Г., Белякова И.В., Кто они, дети с отклонениями в развитии М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 104 с.

Литература:

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
2. Выготский Л.С. Психология. – М.: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2000.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008.
4. Карпов А.В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. М., 1991.
5. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 2004. – 400с.
6. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности – М.: Психотерапия, 2007 – 528 с.
7. Козлов В.В., Донченко И. Психология успеха: жизнь с вершины (монография) Запорожье: СТАТУС, - 2019. – 144 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
9. Мак-Клелланд Д. Мотивация человека / Д. Мак-Клелланд. - СПб.: Питер, 2007.
10. Новиков В.В. Социальная психология и экономика: Избр. произв. в 11 т. / Под ред. проф. В.В. Козлова. - Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2003-2005.
11. Узнадзе Д.Н. Теория установок. - Москва-Воронеж, 2010.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ СТРАХА

Тилавов М.Х (г. Бухара, Узбекистан)

В своем первом значении страх - это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. Функционально страх служит предупреждением о грозящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути выхода из опасной ситуации. Именно поэтому страх полезен. Страх как реакция на угрозу или опасность обоснован и естественен. Это неотделимая часть человеческого естества. Абсолютное отсутствие страха - болезнь, психическое расстройство [1].

Наше восприятие мира не пассивный, а очень активный процесс. Мы видим события, людей и факты не объективно и беспристрастно, а сквозь некие рамки, шаблоны, фильтры, стереотипы восприятия, которые прихотливо и разнообразно искажают реальность для каждого из нас.

Эту предвзятость, избирательность и произвольную окраску восприятия психологи обозначают термином «установка» [2].

В очень многих случаях, когда мы уверены, что поступаем и судим вполне здраво, при зрелом размышлении и пристальном рассмотрении, оказывается, - сработала установка на восприятие. И тогда препятствиями на нашем пути оказываются, как правило, неуверенность в своих силах, боязнь критики, отсутствие должной решимости. В результате человек сплошь и рядом не берется за решение задачи на преодоление страха.

Страх стал для многих постоянным спутником, они уже не могут представить себе жизнь без страха. Самые частые известные внешние причины страха – неудача,

бессмысленность, отрицание, война и одиночество. Но это лишь пусковые механизмы страха. Подлинные причины всегда заключаются в собственной личности, в подсознании, в древних психоаналитических "комплексах", мышлении, создающем ложные связи между событиями прошлого и принимающем их за основу бытия. Расширяется сознание в данной сфере – и страх обыкновенно исчезает.

Опасность. Опасность может быть как прямая – группа хулиганов в подворотне, так и косвенная – ожидание любых негативных последствий для себя и своих близких.

Страх опасности – это вполне нормальная реакция организма на внешний раздражитель, последствия влияния которого на организм могут оказаться губительными. В природе этот страх проявляется в виде своего рода ограничителя. Например, страх обжечься горящим огнем или порезаться острым лезвием – это адекватная реакция, поскольку данные действия представляют реальный риск и опасность для человека. Т.е. в данном случае, этот вид страха предназначен, в первую очередь, для того чтобы организм не разрушил сам себя. Сюда же относится и страх боли, т.к. бессознательно наш организм понимает что боль – это повреждения в том или ином виде. Поэтому он старается нас оградить от боли, путем появления страха, следовательно обезопасив себя от саморазрушения. А вот, например, страх высоты – страх организма перед падением, полезен лишь в случае наличия реальной опасности..

Неопределенность. Пожалуй, одна из наиболее распространенных причин возникновения страха, когда человек просто не знает чего ждать и это начинает его пугать.

Страх неопределенности. Сложно сказать, в какой именно момент нашего развития у нас возникает страх неопределенности. Наиболее вероятно – что он появляется у нас в раннем возрасте исключительно благодаря среде нашего обитания, а именно – семье, и другим социальным институтам, таким как школа и детский сад. В отличие от страха опасности, который является естественным страхом, страх неопределенности – это страх искусственный, страх, не имеющий функции защиты организма. Этот страх имеет лишь одну функцию – сохранение статики в жизни. Иными словами – если страх опасности ограждает нас от разрушений, страх неопределенности ограждает нас от перемен, в любых отношениях. С одной стороны, он не позволяет нам принимать решений, приводящих к ухудшению нашего положения в обществе или семье. С другой же стороны, он является негативным фактором, поскольку является помехой на пути личностного развития.

Внутренний диалог с самим собой. Тоже распространенная причина появления страха у человека. Вызвана склонностью человека драматизировать реальность и негативным настроением.

Страх действовать.

Действие может породить последствия. И страх действовать – это естественный инстинктивный страх перед негативными последствиями, которые могут возникнуть в результате действия. Мы можем действовать, но если наше действие явилось результатом размышлений, это означает, что мы не вышли в действие спонтанно.

Истинное действие – это спонтанность, это тотальный отклик, когда мы отвечаем на ситуацию, не опираясь на ум, всей своей тотальностью. Тогда это действие является истинным, оно немедленно завершается, не оставляя в нас психологических следов, что говорит о нашей невинности в жизни.

Из множества вариантов, которые приходят человеку посредством мысли, он должен будет выбрать один. Этот один вариант он и воплотит в жизнь, совершив определенное действие, но оно уже будет запоздалым, оно не будет адекватным, потому что совершено с опозданием, в отрыве от ситуации. В итоге, человек совершает действие, но остаются все остаточные мысли – желания и варианты, которые он обдумывал, собираясь действие предпринять. Все это остается в человеке

и уходит в подсознание, порождая беспокойство и недовольство. В дальнейшем человек встречается с последствиями такого действия, потому что, по сути, оно не совершенно.

Отсюда страх действовать - когда мы ищем опору в уме, у нас тут же возникает сомнение, нужно выходить в действие, а совершенное, безукоризненное действие уходит безвозвратно, потому что действие – это действие, а не мышление. Найдя опору в уме, мы впоследствии сожалеем, потому что нас преследует вторая, подавленная часть наших размышлений, вариантов, идей, желаний.

Когда мы начинаем предполагать, то посредством мысли отрываем ситуацию от жизни и рассматриваем ее под микроскопом нашего ума. То есть, мы сужаем ум и наводим его на одну определенную проблему. Рассматривая часть, мы избегаем целого - суженный ум не в состоянии его охватить.

Страх перед недоброжелательным отношением других возникает у нас, когда мы не уделяем себе внимания, забывая о своем внутреннем мире, и полностью устремляемся в окружающий нас мир.

Мы смотрим на других, в надежде получить определенного рода отражение, имея идею о себе, о том, какие мы есть. Но мы не доверяем этой идее, так как она никем не подтверждена. Люди все время должны подтверждать, что мы хорошие.

Человек является социальным существом, он не может жить без коллектива, он не может обслуживать самого себя во внимании, поэтому ему нужно множество отражений. Только в самопознании, он начинает уделять внимание себе, а до тех пор, независимо от того, ребенок это, женщина или мужчина, человек устремляется к другим, спрашивая других о себе. Где бы мы ни были: на улице, на работе, в собственном доме, в кругу друзей, нас отражают тем или иным образом. Мы безумно страдаем, когда нас отражают «не так» и приходим в восторг, в восхищение, когда отражение совпадает с тем, что мы хотим. Весь смысл жизни посвящен этому. Ради этого мы стремимся к славе, власти, деньгам, сексу – мы делаем все, чтобы получить высшее удовлетворение от этого. Но дело в том, что наше «я» - это нищенская сума, оно никогда не получит удовлетворения, его все время надо будет восстанавливать и подпитывать за счет отражения. Поэтому разочарование, фрустрация, невротичность сопровождают жизнь человека.

Чем больше наша заинтересованность, больше наша рана, тем больше наше подавление, тем больше страха перед другими. Проблема этого страха в малой осознанности. Нет понимания самого себя, а без этого нет понимания и приятия другого. Нет достаточной осознанности, чтобы жить в позволении, жить неумело, без всякой корректировки, жить с тем, что мы имеем, принимая дар жизни изначально, постоянно обнаруживая свою неумелость, давая себе право на ошибку. И, оказывается, из этой неумелости, рождается уместность, колоссальное понимание, проникновение и сила. Живя в таком позволении, человек позволяет и другим делать все, что они хотят, играть в любые виды игр, потому что он начинает полностью видеть отношение к нему другого человека. При этом, он никогда не претендует на какое-то особое отношение к себе, он просто видит каждого, его истинную мотивацию. Кто-то говорит ему про свою любовь, а он знает, что его не любят, кто-то говорит: «Я не люблю тебя, я тебя терпеть не могу», а он знает, что его любят. Что бы ни говорил другой человек, он просматривает истинную суть, его взгляд идет за пределы внешности, тела, одежды, речи. Он понимает и узнает самого себя, поэтому точно так же понимает и узнает других людей, его страх перед другими людьми исчезает.

В основе страха не справиться с чем-либо лежит требование человека к самому себе обязательно справиться с тем, что ему предстоит. В результате такого внутреннего требования, такого напора, по отношению к себе и растёт страх не справиться.

Чтобы справиться с чем-либо, нам необходимо вступить в ситуацию, войти в опыт. И вполне возможно, то, с чем нам предстоит справиться, окажется совершенно новым

для нас и не всё может сразу получаться. Но это ни о чём не говорит. Входя в опыт, видя и осознавая при этом свои чувства, мысли, переживания, мы обязательно получим навык, обязательно обучимся проходить через всё, что нам необходимо пройти в жизни.

Разнообразные проявления эмоция страха имеют как психические, так и физиологические основы. Обучению саморегуляции проявлений реакций психики и физиологии человека может стать эффективным средством коррекции основных видов страхов.

Литература:

1. Изард К. «Эмоции человека» - М., 1980.
2. Методы современной психотерапии: Учебное пособие. /Сост. Л.М. Кроль, Е.А. Пуртова. — М.: Независимая фирма "Класс", 2000.
3. Кондрашенко В. Т. и др. Общая психотерапия: Рук. для врачей. - 4-е изд., перераб. и доп. - Мн.: Выш. шк., 1999. - 524 с.

ВЛИЯНИЕ ГЕНЕТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ БЛИЗНЕЦОВ

Тойирова Ш.И. (г. Бухара. Узбекистан),

Рождение близнецов было серьезным явлением, поскольку оно также было проблемой дозировки для биологии, физиологии, генетики и медицины, а также психологии. В то же время следует отметить, что в контексте Узбекистана этот вопрос был сведен к минимуму. Мы фокусируемся на том, что мы изучаем.

Во-первых: взаимосвязь между двумя симптомами развития с минталетет. То есть, в каждом возрасте близнецов существует явная проблема социализации и генетики

Второе: сходство в психологии близнецов или характерные особенности противоположных сторон, признание которых формируются.

В мире насчитывается более 60 миллионов близнецов, и одна треть из них напоминают две капли воды. Эти монозиготные двойники такие же, как гены генов. Другие виды двойных клеток сходны друг с другом, и только половина генов последовательно-го двойника.

Два яйцевидных близнеца могут быть разных жанров и просто идентичны друг другу, в отличие от их сестер.

В некоторых древних цивилизациях, которые всегда были в интересах двух или более детей, рождение близнецов рассматривалось как опасность для опасности, которая может угрожать всей нации религиозной, мистической основой. Были случаи, когда они убивали близнецов своими матерями.

У нас был период длительного времени, но сегодня, близнецы считаются своего рода единого разума в науке до настоящего времени, какие факторы близнецы происходят под влиянием различных народов и рождение близнецов разнообразие ряд причин, почему они более или менее родились в разных странах и как социальные устанавливаются условия. В России рождение близнецов является одним из 80-100 рождений. Каждая семья со своими детьми сталкивается с рядом трудностей. В случае детей-близнецов эти трудности являются более ярким проявлением, и эти родители

здают дополнительные трудности в формировании гармоничной личности в ранней юности.

Процесс формирования личности происходит стихийно, в соответствии с житейским опытом родителей, дедушек и бабушек, влиянием ближайшего окружения ребенка. Доверия ребенка к взрослому в этот период чрезвычайно велико, и ребенок принимает на веру то, в чем он еще не имеет собственного опыта и собственных оценок. Отсюда возникает стремление подражать взрослым, стремление получить одобрение, похвалу от взрослого, ориентация на его оценки происходящего.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК ГЛАВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА Личности

Хамроева Ф.А, Муродова М.Р, Азамова М.А (Бухара, Узбекистан)

Социокультурная среда XXI столетия качественно отличается от среды XX столетия, соответственно новые условия жизни диктуют новые требования к образованию и определяют характер образовательных потребностей человека.

Образование сегодня содержит в себе много новых идей к обучению и воспитанию подрастающего поколения, но в большинстве случаев внедрить в массовую практику принципы открытости, вариативности, разнообразия, многоплановости, индивидуализации образовательных траекторий во многом остались нереализованными. Конечно же, существует огромное количество причин, в том числе организационные, социальные, экономические и другие, из-за которых педагогам трудно реализовать данные принципы на практике. Но в тоже время, нам кажется, что, зная истинное содержание сути самого процесса индивидуализации, индивидуализации образования, его открытости и вариативности, понимая смысл и владея необходимыми педагогическими технологиями, все выше перечисленные идеи станут более понятными, а главное, принятыми педагогическим сообществом. Ведь в рамках этого процесса личность разворачивает свою уникальность, свой индивидуальный взгляд на мир, свою самостоятельную позицию. В самом общем виде предполагается, что результатом процесса индивидуализации, индивидуализации образования должна стать индивидуальность ребенка. Поэтому для объяснения этого процесса мы решили вновь обратиться к понятию «индивидуальность», т.к. осмысление его сущности имеет реальный практический смысл для всего образования.

Такие авторы, как: К.М. Гак, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов, В.И. Слободчиков, - под индивидуальностью понимают своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта, как личности.

Исследователь Крупнов А.И. считает, что свойства индивидуальности являются как бы связующими в системе понятий "организм" и "личность", так как они, с одной стороны, базируются на нейрофизиологических характеристиках организма, а с другой стороны, являются внутренними условиями формирования социально-психологических качеств личности [4, 9]. Эта связующая функция индивидуально-психологических свойств позволяет сделать вывод, что "индивидуальность составляет центр личности, ее внутреннее ядро".

Другой взгляд связан с пониманием индивидуальности как индивидуального способа существования личности (А.И. Крупнов, А.Г. Асмолов, И.С. Кон, Л.А. Радзиховский, К.А. Абульханова-Славская и др.). Так, например, К.А. Абульханова - Славская,

трактуя жизнедеятельность как "задачу", где заданы определенные типизированные, характерные для данного общества условия, в то же время подчеркивает, что "...понятие "задача" предполагает индивидуальный характер ее "решения", она "решается" каждым как своя "задача" [1, с.80]. Асмолов А.Г. в этой связи говорит о том, что личность «социальна по всей своей сущности, но индивидуальна по способу своего существования» [2, с.11]. Или, например, И.С. Кон считает: "Будучи социальной, личность в то же время индивидуальна, неповторима, так как данная структура и сочетание ролей и такое именно их осознание характерны лишь для этого человека и ни для кого другого". По его мнению, индивидуальность личности определяет своеобразие жизненного пути и противоречивость общественных отношений, в которые включен индивид.

Рассмотрение индивидуальности как индивидуального способа существования личности реализовывалось в так называемом принципе индивидуального подхода, т.е. в признании специфичности, избирательности и тем самым индивидуальности внутренних условий самой личности.

Другой подход к рассмотрению индивидуальности как конкретного способа существования личности придерживается основной идеи того, что своеобразие человека возможно оценить лишь при условии учета всех без исключения ее характеристик. Известный отечественный исследователь Б.Г. Ананьев пишет о том, что: "Единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь в единстве и взаимосвязи его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства как индивида. Иначе говоря, индивидуальность может быть понята лишь при условии полного набора характеристик человека". В этом направлении автор В.С. Мерлин создает концепцию интегрального исследования индивидуальности, в которой он описывает, что все индивидуальное в личности возникло на основе психических свойств индивидуума и формируется в зависимости от социально-типических отношений личности. Эта концепция особо подчеркивает субъектную линию в трактовке индивидуальности, ее автономность, поднимает вопрос об индивидуальности как глубинном бытии личности.

По мнению И.И. Резвицкого, "индивидуальность - это интегральное понятие, выражающее особую форму бытия индивидов, в рамках которой они обладают внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает им возможность активно(творчески) и своеобразным способом проявлять себя в окружающем мире на основе раскрытия задатков и способностей и в соответствии с общественными потребностями. В качестве индивидуальности человек является автономным и неповторимым субъектом сознания и деятельности, способным к самоопределению, саморегулированию, самосовершенствованию в условиях общества". И.И. Резвицкий один из немногих обратился собственно к процессу индивидуализации личности. Он выделил внешние факторы индивидуализации: дифференциацию- обособление от окружающей среды, в том числе социальной, и интеграцию-включение в систему социальных связей, которые, на его взгляд, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены; и внутренний фактор - централизацию, объединяющую все элементы ее структуры в единую систему, обуславливающую целостный характер индивидуального бытия, которая является одновременно внутренней основой и критерием индивидуализированности личности. Кроме того, он назвал автономизацию (обладание своим собственным способом существования, способностью к самоопределению и саморегулированию) в качестве условия процесса индивидуализации.

Как систему личностных смыслов рассматривает индивидуальность Д.А. Леонтьев. Главная задача, на его взгляд, - описать механизмы, посредством которых формируется и проявляет себя в содержательном плане индивидуальность личности. Можно выделить две сферы этих проявлений: первая - в плане сознания; вторая - в плане деятельности (влияние особенностей индивидуальности на протекание деятельности) ,

источником которых является мотивационная сфера, а "механизмами, их реализующими, выступают в первом случае - личностный смысл, во втором - смысловая установка".

С точки зрения смыслов рассматривает индивидуальность и А.Г. Асмолов, который характеризует ее как "совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые порождаются в ходе жизни человека в обществе ... , обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов и воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, других лицах, себе самом ради продолжения являющегося ценностью для данного человека образа жизни".

А.М. Эткинд для описания глубины личности- индивидуальности - вводит понятие субъективной реальности. По его мнению, "индивидуальное своеобразие поведения и переживаний есть прежде всего своеобразие отражения индивидом своей жизненной ситуации, своеобразие констатируемой им субъективной реальности, его способа отражения объективной реальности"[25, с.46]. Субъективная реальность, по А.М. Эткинду, - это индивидуально своеобразная система отражения субъектом взаимодействий с внешним миром, единицами которой являются эмоциональные образы, одновременно отражающие и свойства объекта, и отношение к нему субъекта.

Существует и другой подход в психологи, который рассматривает индивидуальность как итог, результат индивидуального развития человека. Данный взгляд, напротив, предполагает анализ внутренних динамических источников индивидуальности человека. В центре исследования становится проблематика изменения, развития и саморазвития личности. Развитие личности осуществляется через разрешение многочисленных противоречий в жизнедеятельности, внутренних конфликтов, трудностей, связанных с социальной дезадаптацией и личностной дезинтеграцией, которые переживаются различными способами и имеют индивидуальные закономерности. И в этом ключе такие авторы, как: С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, - индивидуальность понимают как высший уровень развития личности, свидетельство высокой степени ее развития и большой объективной ценности для общества.

Исходя из ранее описанных трактовок индивидуальности, мы можем выделить следующие подходы к индивидуализации не столько декларируемые, сколько подразумеваемые в исследованиях авторов:

1. индивидуализация как отклонение в процессе социализации, вызванное все большей включенностью внутренних условий, сложившихся личностных черт, установок и т.д.;

2. индивидуализация как субъективация, т.е. становление личности в качестве субъекта;

3. индивидуализация как "самоопределенность и обособленность личности, ее выделенность из сообщества, оформленность ее отдельности, уникальности и неповторимости";

4. индивидуализация как интеграция - установление баланса, равновесия между индивидуальными потребностями (инстинктами, врожденными и приоритетными стремлениями) и социальными требованиями, между социальным и биологическим в структуре личности;

5. индивидуализация как существование, индивидуальное бытие личности, представляющее собой непрерывный глубоко внутренний процесс;

6. индивидуализация как реализация уникальной сущности личности, ее творческое самовыражение;

7. индивидуализация как выработка уникальных жизненных стратегий, смыслов, стилей деятельности, отражающих характер и уровень адаптивности личности;

Данное многообразие говорит о недостаточной разработанности проблемы индивидуализации и, следовательно, актуальности проблемы ее изучения.

Таким образом, исходя из основополагающих принципах интегративной психологии, мы придерживаемся следующего определения понятия «индивидуализации».

Индивидуализация - это целостный, внутренней относительно самостоятельный процесс самораскрытия, саморазвития, самоактуализации индивидуальности человека, что дает ему возможность активно проявлять себя в окружающем мире в соответствии со своими задатками, способностями и потребностями. В процессе индивидуализации распаковывается вся внутренняя индивидуально-психическая реальность человека, его неповторимость. Это «восхождение» личности к себе самой, в котором она признает себя в качестве субъекта деятельности, свободно определяющего и реализующего свои собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты. Индивидуализация – это процесс, в котором содержатся все условия для развития воли и ответственности.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни.-М.,1977.- 224с.
2. Абульханова-Славская К.А., Серенкова В.Ф. Индивидуализация и типизация в изучении реальной личности и сознания.// Индивидуальность в современном мире.- Часть.1.- Смоленск,1995.- С. 5-12.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. -М. -Воронеж, 1996. -384с. 15
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968. - 338с.
5. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе.-М.:изд-во МГУ,1986.-96с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ И СТРУКТУРУ

Хайитов О.Э. (г. Ташкент, Узбекистан)

Введение. Динамика социально-экономических, социально-политических, социально-психологических и социально-педагогических преобразований в современном мире предъявляет особые требования к психологическим ресурсам человека как субъекта жизнедеятельности. Это определяется как насыщенностью жизненного пространства и времени жизни человека XXI века, так и кардинальностью трансформации когнитивной, смысловой, эмоциональной и поведенческой плоскостей развития личности.

В современной психолого-педагогической науке психологическая компетентность субъекта жизнедеятельности стала предметом научной рефлексии в социальной психологии, психологии личности, психологии развития, акмеологии, педагогической психологии и менеджмента образования.

Интерес к феномену психологической компетентности человека обусловлен, прежде всего, поиском ответа на вопрос об истоках, механизмах и способах реализации психологически-конструктивного взаимоотношения с миром и попыткой объяснить адаптивную, функциональную и прогностическую успешность одних и деструктивность других.

Поздравляем с днем психолога!
Пожелаем настроения,
Равновесия, гармонии,
И улыбок, и терпения!

А еще – побольше радости,
Новых планов замечательных,
И коллег, душой отзывчивых,
И соседей проницательных!

Поздравляем с днем психолога!
И всего желаем ценного:
И здоровья, и удачи вам,
Счастья в жизни полноценного!