

А.С. НОВОСЕЛОВА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УБЕЖДЕНИЯ И ВНУШЕНИЯ
КАК УСЛОВИЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ

Теория и технология

Москва, 2001

А.С. Новоселова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УБЕЖДЕНИЯ И ВНУШЕНИЯ
КАК УСЛОВИЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ**

Теория и технология



Penal Reform International
Москва, 2001

Рецензенты:

зав. кафедрой педагогики Пермского государственного педагогического университета, канд. пед. наук Санникова А.И.,
доцент академии МВД России канд. псих. наук Дебольский М.Г.

Новоселова А.С.

- Н 76 Психолого-педагогические основы взаимодействия убеждения и внушения как условие ресоциализации личности осужденных: Теория и технология. Изд. 2-е. М.: ПРИ; ООО «Центр содействия реформе уголовного правосудия». (1-е изд. – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 1998.) – 224 с.

ISBN 5-901458-06-0

ББК 67.99

В монографии проанализированы и обобщены материалы двадцатилетней опытно-экспериментальной работы по проблеме ресоциализации и нравственного становления личности осужденных, отбывающих наказание в исправительно-трудовом учреждении. Исследование основано на концепции взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике человека, выраженной в педагогическом аспекте как взаимодействие методов убеждения и внушения. Представлена оригинальная педагогическая технология с использованием механизма доминантных установок, теоретических принципов при неоднократном апробировании изложенной воспитательной системы, получившей название социально-педагогического тренинга. Книга адресована психологической и воспитательной службам, решающим вопросы ресоциализации осужденных.

Табл. 19. Рис. 11. Библиогр: 334 назв.

ISBN 5-901458-06-0

© А.С. Новоселова, 2001.

Посвящается
учителю и наставнику
И.Е. Шварцу

ПРЕДИСЛОВИЕ

Социальное становление личности в период ее переломного развития, обусловленного причинами объективного и субъективного характера, имеющими отношение как к нравственным, так и к социальным недочетам в ее воспитании и формировании – одна из насущных проблем педагогической науки в сложный период развития нашего общества. Демократизация общества в целом предполагает усиление тенденций гуманности во всех сферах воспитания, особенно в пенитенциарной педагогике.

Решение этих задач требует не только реставрации отдельных блоков существующей системы воспитания в ИТУ, но и создания новой концепции. Следует отметить, что поиск путей реорганизации системы воспитания в условиях насильственной изоляции велся на разных этапах и уровнях общественного развития. Известны попытки гуманизировать ее отдельные блоки. Однако в большей мере этот вопрос решался в теоретическом плане, а не в практическом.

В последние (1990) годы сделана попытка создания новой концепции воспитания. В ней определены основные факторы, обуславливающие необходимость совершенствования перевоспитания в условиях ИТУ, одним из которых является усиление внимания к личности самих осужденных, привлечения их в той или иной мере непосредственно к процессу социализации (Детков М.Г., 1990). Предлагается усиление гуманизации и демократизации применительно к определенной части осужденных (Деев В.Г., 1990). Отмечается насущная необходимость создания в ИТУ качественной психологической службы (Дебольский М.Г., 1990). Указывается на важность включения в процесс перевоспитания в условиях ИТУ всех служб учреждения (Стурова М.П., 1990). Выдвигается на первый план значимость социальных, психологических и педагогических проблем в целях ресоциализации личности осужденных (Пищелко А.В., 1992 и другие).

В свете сказанного неоспоримо актуальным становится поиск путей и способов привлечения личности осужденного к пересмотру своих жизненных позиций и социальных установок.

Один из подходов к решению этой проблемы позволяет раскрыть и использовать как резервы человеческой психики, так и возможности способов и средств воспитательного влияния на нее. В этой связи возникает необходимость выявления педагогических условий, позволяю-

щих, соблюдая закон, реализовать принципы сотрудничества.

В литературе есть данные о подходах к разностороннему решению этой проблемы, однако, вопрос о привлечении личности осужденного к собственному социальному преобразованию на основе реализации резервов ее психики при использовании взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого начал ставится только в последние годы (Красник В.С., 1992; Ушатиков А.И., Лузгин С.А., Шеломов О.И. и другие, 1995). Нет фундаментальных исследований о взаимодействии методов убеждения и внушения на основе взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике человека в целях его исправления и перевоспитания в условиях насильственной изоляции.

Проблема научного подхода к решению воспитательных задач не нова. Впервые к ней обратились ученые на рубеже XVIII–XIX веков. При попытках научного обоснования феномена «внушение» был поставлен вопрос о возможности его применения в «особых случаях воспитания», когда обращение непосредственно к сознанию не дает положительного результата. В конце XIX и начале XX века к этой проблеме обращались отечественные ученые: Бехтерев В.М. (1923), Кравков С.В. (1924), Подъяпольский П.П. (1924), Тарханов И.П. (1904) и другие. В 50-е годы методы, основанные на взаимовлиянии осознаваемого и неосознаваемого в психике человека, нашли применение в медицинской и спортивной практике, получили в широком диапазоне сочетаний общее название «психической саморегуляции». (Алексеев А.В., 1978; Беляев Г.С. и другие, 1973; Вольперт И.Е., 1973; Гиссен Л.Д., 1977; Ганелин А.М., 1973; Дашкевич О.В., 1975; Раздольский В.А., 1973; Ромен А.С., 1974; Слободяник А.П., 1966 и другие)

Позднее к исследованию этой проблемы присоединились ученые таких областей научных знаний, как психология и педагогика. Следует отметить, что для подхода к решению этих задач в данном направлении созданы предпосылки в исследованиях фундаментальных наук в разные годы: философии (Бассин Ф.В., 1963; Дубровский Д.И., 1978 и другие), психологии (Асмолов А.Г., 1965; Куликов В.Н., 1971; Ковалев А.Г., 1979; Маренина А.Е., 1958; Мерлин В.С., 1987 и другие), медицины (Лебединский М.С., 1971; Рожнов В.Е., 1979; Ромен А.С., 1965; Райков В.Л., 1965; Платонов К.И., 1962; Платонов К.К., 1975 и другие). В теории по этим направлениям накоплен опыт использования синергической связи осознаваемого и неосознаваемого в решении разных задач. Однако в основе своей опыт обращен к человеку, нуждающемуся в медицинской или психологической помощи, которая при этом давала положительный эффект. (Беляев Г.С. и другие, 1977; Бурно М.Е., 1974; Вольперт И.Е., 1975; Гримак Л.П., 1978; Донченко Н.М.,

1974; Докторский Я.Р., 1978; Мясищев В.Н., 1973; Перекрестов И.М., 1973; Свядошь А.М., 1972; Соборнов Г.Н., 1974 и другие).

Широко применялась психическая саморегуляция в спортивной деятельности (Алексеев А.В., 1982; Гиссен Л.Д., 1973; Волков Н.К., 1981; Вяткин Б.Я., 1983; Горбунов Г.Д., 1976; Дашкевич О.В., 1975; Зотов Ю.А., 1975; Ханин Ю.Л., 1974 и другие). Она нашла применение у людей, чья деятельность протекает в экстремальных условиях (космонавтов и других) (Кондратов А.М., 1983; Космолинский Ф.П., 1976; Маришук В.Л., 1974; Минасенко Ю.И., 1983; Стенько Ю.М., 1981 и другие).

Достижения смежных областей наук дали возможность психологии и педагогике выйти за рамки глубоко традиционного взгляда на применение методов и средств в педагогическом процессе. Данные физиологии, психологии и медицины о резервах психики человека позволили изучить возможности этого феномена в педагогических целях. На кафедре педагогики Пермского государственного педагогического института с 1968 года велись планомерные исследования в данном направлении. Прежде всего, изучалась возможность использования его в дидактических целях. Первые шаги в этом направлении были уже сделаны в 1969 году в Воронежском медицинском институте (Гуськова В., Гуськов В., Мягков И., Свиридов В., 1969). Была установлена возможность изучения иностранного языка во время естественного сна (никтопедия). Здесь были обобщены данные экспериментального исследования других авторов (Зухарь В., Максимов Ю., 1964; Куликов В., 1965; Куприянович Л., 1965; Райков В., 1965 и другие). Шварцем И.Е. разработан метод релаксопедии, давший возможность использовать ее непосредственно во время учебных занятий (1971). Это позволило интенсифицировать и оптимизировать учебный процесс. Его учениками и последователями велись исследования в школах и вузах. (Баташов А.В., 1983; Востриков А.А., 1979; Гашева Л.В., 1973; Гейхман Л.К., 1976; Калининский Л.П., 1983; Малкова А.В., 1979; Моисеев Б.К., 1983; Менделевич Э.З., 1978; Огарь В.Г., 1973; Садовская А.С., 1979 и другие).

Кроме дидактического изучались и другие аспекты включения внушения в педагогический процесс: психогигиенический (Бутолин С.Г., 1980; Новоселова А.С., 1982; Чарный Б.М., 1979; Шварц И.Е., 1979 и другие), адаптация к профессии учителя (Шубина Л.С., 1979), овладение учителем педагогической техникой (Галахова П.В., 1987) использования функциональной музыки в ходе релаксопедических занятий (Метельницкая Т.Н., 1979), выявление педагогических особенностей воздействия убеждения и внушения в процессе восприятия детских телепрограмм (Фейгинов С.Р., 1976).

Более близко к теме нашего исследования выступает направление по изучению возможностей взаимодействия убеждения и внушения в аспекте профилактики и преодоления педагогической запущенности школьников (Новоселова А.С., 1972; Хавкин П.А., 1972; Шкиндер В.И., 1972 и другие).

В литературе известны фундаментальные исследования феномена «внушение» и его использования вкупе с другими методами нравственного воспитания в условиях, требующих особенного подхода к личности (Куликов В.Н., 1971; Николаевич Б.О., 1976; Шварц И.Е., 1971 и другие).

Исследование проблемы в разных направлениях свидетельствует о ее значимости и позволяет отнести к числу перспективных в современной пенитенциарной педагогике. Одно из таких направлений изучение возможности применения внушения в целях исправления и перевоспитания осужденных, отбывающих наказание в исправительно-трудовом учреждении, включение непосредственно самой личности в процесс ее нравственного преобразования.

Такой подход к организации перевоспитания обусловлен несколькими факторами. Во-первых, психологическими особенностями контингента, отбывающего наказание в условиях насильственной изоляции, что порождает явление, названное А.С. Макаренко «сопротивление воспитанию». Без преодоления этого «барьера» трудно говорить об эффективности воспитательного воздействия. Во-вторых, наличие у этих людей искаженных моральных понятий и в целом – нравственного сознания. Для них характерны довольно устойчивые асоциальные установки. Все это значительно затрудняет педагогический процесс в условиях ИТУ. Нетрадиционный подход обусловлен также необходимостью реализации принципов гуманности и демократичности в сложной системе традиционного воспитания личности, по разным причинам вставшей на путь социального конфликта с обществом. Включение личности в процесс самопреобразования дает ей шанс на социально-нравственное выздоровление, в котором она сама может принять активное участие.

Следует отметить, что анализ теории и практики по вопросам оптимизации и интенсификации педагогического процесса в ИТУ свидетельствует об активном поиске решения этой проблемы. (Деев В.Г., 1980; Дебольский М.Г., 1990; Детков М.Г., 1991; Зотов А.Т., 1991; Красник В.С., 1991; Новиков В.П., 1991; Пищелко А.В., 1992; Стурова М.П., 1992; Суханов А.Н., 1991; Ушатилов А.А., 1995; Фомин Н.С., 1991; Хребтов В.И., 1991 и другие). Однако весьма мало изучен вопрос о механизмах комплексного влияния на личность осужденного на основе сотрудничающей связи осознаваемого и неосознаваемого в пси-

хике, во взаимодействии убеждения и внушения как методов перевоспитания с учетом изломанной психики, о преодолении различного рода психологических «барьеров», углубляющих и прессующих асоциальные установки, которые, по замечанию психологов, почти не поддаются устранению методом убеждения, так как закрепились на неосознаваемом уровне (Антонян Ю.М., Божович Л.И., Краковский А.П., Филонов Л.Б. и другие).

Не разработана педагогическая инструментовка и программа такого взаимодействия методов, учитывающая половые различия и возрастные границы, не создана педагогическая технология, не обозначены условия, достаточные для педагогической целесообразности включения ее в воспитательный процесс ИТУ.

Неоспоримая актуальность проблемы, ее малая изученность и новизна обусловили выбор данной темы. Поиск системы средств взаимодействия методов убеждения и внушения длился двадцать лет. Базой экспериментальной работы стали исправительно-трудовые учреждения Пермской области. Гипотеза в общем виде представляет систему рабочих гипотез, призванных решать конкретные задачи на каждом этапе исследования. Основное предположение – педагогически целесообразен и эффективен симбиоз убеждения и внушения, основанный на взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике человека, если он будет органично включен в целостный процесс исправления и перевоспитания осужденных, отбывающих наказание в ИТУ.

Этому должны способствовать: решение психогигиенических задач, нормализующих в определенной мере нарушенную психику человека, активизация его психической деятельности посредством педагогического аутотренинга, имеющего целевую педагогическую направленность на пробуждение стремления к пересмотру своих жизненных позиций и взглядов; формирование психологической готовности к жизни на свободе – при реализации возможности принятия в этом процессе активного участия самой личности.

Достижение этого возможно при создании системы средств воспитательного влияния на личность, где органически переплетаются и взаимодействуют на разных этапах методы убеждения и внушения, формируя, в конечном счете, осознанную социальную мотивацию.

Предполагается создание целостной педагогической технологии, способной стимулировать направленную на формирование социальных установок положительную психическую деятельность не только осужденных, но и сотрудников, призванных решать эти задачи, осуществляя в рамках закона педагогическое сотрудничество, что должно оптимизировать весь педагогический процесс ИТУ.

Гипотеза потребовала экспериментальной проверки. Первый этап начался с изучения состояния проблемы в теории и практике. Определялись конкретные ИТУ как базы исследования. Вопросы проведения экспериментальной работы согласовывались с коллективами режимных учреждений и другими инстанциями. На этом этапе проводился массированный психолого-педагогический всеобщий сотрудников базового учреждения для включения их в экспериментальную работу. Одновременно велся поиск приемов, средств, методов взаимодействия убеждения и внушения путем педагогических проб и разведок.

Второй этап представлен многолетней кропотливой работой по созданию педагогической технологии комплексного влияния на личность с учетом сотрудничества в психике элементов осознаваемого и неосознаваемого и разработкой воспитательного инструментария взаимодействия методов убеждения и внушения, способного формировать заданные установки, привлекая к этому процессу самих осужденных.

На третьем этапе появилась возможность найденные способы ввести в систему, органически включив ее в педагогический процесс ИТУ, где вопросы воспитания приобретут приоритет у всех служб.

Объектом исследования выступила система педагогического процесса ИТУ по подготовке осужденных к жизни на свободе.

Предметом исследования – ресоциализация личности осужденного путем формирования социально-нравственных установок поведения и деятельности через взаимодействие убеждения и внушения с предельно индивидуализированным воспитывающим влиянием и привлечением к нравственному выздоровлению самой личности.

В ходе опытно-экспериментальной работы решались следующие задачи:

- обосновать концептуально возможность, необходимость и эффективность, а также педагогическую целесообразность включения в систему средств воспитания в ИТУ убеждения и внушения, основанных на взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике;

- разработать программу, способную решать задачи социализации личности осужденных с применением социально-педагогического тренинга, основанного на взаимодействии методов убеждения и внушения;

- создать методический инструментарий реализации этой программы;

- отработать все звенья системы социально-педагогического тренинга на методическом уровне;

- определить область применения социально-педагогического тренинга в общей системе воспитания ИТУ;

– выявить необходимые и достаточные условия для получения педагогического эффекта при реализации системы социально-педагогического тренинга;

– обучить сотрудников ИТУ методам социально-педагогического тренинга во всех звеньях системы.

Методика решения названных задач апробировалась неоднократно в других учреждениях области и результаты докладывались на Всесоюзных и Всероссийских научно-практических конференциях. По данной проблеме на базе учреждений Пермской области проведены две научно-практические конференции: в 1981 году – Академией педагогических наук СССР, а в 1989 – Министерством внутренних дел. Опыт работы получил высокую оценку.

В предлагаемом исследовании описан экспериментальный опыт решения поставленных задач, представлена технология, позволяющая индивидуализировать и интенсифицировать процесс социализации личности осужденного, ее нравственного выздоровления в сложных условиях отбытия наказания в ИТУ. Следует заметить, что такой опыт не принижает роль других подходов и уж никак не отвергает их в решении задач ресоциализации личности осужденных и подготовки их к жизни на свободе. Освещается лишь еще одна сторона многогранного педагогического процесса. Книга рекомендована воспитательскому составу ИТУ и работникам их психологических служб.

КОНЦЕПЦИЯ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОСПИТАНИЯ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ СИНЕРГИЧЕСКОЙ СВЯЗИ ОСОЗНАВАЕМОГО И НЕОСОЗНАВАЕМОГО В ПСИХИКЕ

Учет взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого в системе средств воспитания как педагогическая проблема

В условиях демократизации общества личность во всех ее проявлениях становится центром внимания, и цель воспитания определяется качеством ее социально-нравственного развития. По определению социологов, всесторонность и гармоничность развития личности проявляется в совокупности социально необходимых видов активности, которые составляют основу жизнедеятельности человека в обществе. Гармония с этих позиций рассматривается как внешняя и внутренняя согласованность как особый вид связи человека с обществом (Буева Л.П., 1968). В процессе развития формируется человек, способный на сознательный нравственный выбор, творческий труд, в процессе которого он приносит максимум пользы обществу и получает личное удовлетворение. Этот сложный процесс обусловлен многими факторами, среди которых важное место занимает воспитание. Общество оставляет за собой право социальной регуляции поведения личности, которая во многом детерминирована содержанием, направленностью и качеством воспитания. В широком смысле слова проблема социальной регуляции поведения многогранна и многомерна. В традиционном понимании – это влияние на личность всей системы общественных институтов, решающих вопросы социализации личности. Не ставя целью изучения всей этой сложной проблемы, рассмотрим только те аспекты, которые касаются незаконопослушной личности. Мы исходим из понимания прикладного характера исследования взаимовлияния осознаваемого и неосознаваемого в психике явления и рассматриваем его в узком смысле: как целенаправленное педагогическое влияние в целях ресоциализации личности, вступившей в конфликт с социальными структурами общества. Мы считаем правомерным оперирование такой формулировкой данного понятия, так как, в конечном счете, исправление и перевоспитание выступает как способ нравственно-социальной регуляции поведения лиц, отбывающих наказание за преступление против человека данного общества. В литературе, освещающей разные области научных знаний, известно немало подходов к обоснованию концепции регуляции поведения (Асеев В.Г., Беттун Н.И., Бобнева М.И., Дубинин Н.П., Журавлев А.Г., Жуков Ю.М., Кучевский Н.В., Левкович В.П., Ломов Б.Ф., Плотников В.И., Рубахин В.Ф., Хво-

стов Б.Ф., Шорохова Е.В. и другие). Ученые рассматривают социальную регуляцию поведения правоупослушного гражданина с позиции общественного влияния на него всех общественных институтов и всех слоев общества. Проблема социальной регуляции поведения человека, вставшего на путь правонарушения, часть общей проблемы, что обуславливает изучение ее в свете общих позиций. Прежде всего – это соотношение социального и биологического в процессе восприятия личностью воспитательных влияний и реакций на них.

В зарубежной психологии известны положения о том, что детерминантой в развитии личности, в формировании ее поведения является биологическая сторона (Джоунс М., Краснер Л., Нельсон С. и другие). Так, Л. Краснер утверждает, что терапия поведения – это прямое изменение отклоняющегося поведения. М. Джоунс предлагает распространить принципы модификации (терапии поведения) на всю общественную жизнь, что позволит создать правильную социальную структуру общества. Согласно их общей концепции первичные побуждения биологического типа являются не только динамической основой мотивации энергетического источника поведения (что немаловажно с нашей точки зрения), но и его содержательной основой, определяющей ту или иную направленность поведения. Эту позицию, по мнению К.В. Мадсона, разделяют большинство психологов зарубежных стран (1965). В концепции «гештальтпсихологии» важнейшей переменной поведения является так называемая «психологическая сила», определяющая напряжение, вызванное взаимодействием личности и среды. В определенной ситуации и определяющая валентность личности в отношении к среде. Несмотря на культивирование биологического начала в этой концепции, привлекает внимание то, что довольно значимая роль отводится психической силе личности с ее внутренним миром, влияющим на отношение к среде, в том числе и социальной. В последнее десятилетие в этом направлении определилась так называемая гуманистическая концепция, в которой поведение человека рассматривается с позиции его потребностей – от самых низких до самых высоких (потребность в престиже и самоактуализации). Сильная сторона этой концепции – подчеркивается уникальность и индивидуальность личности. Слабая – характер поведения личности рассматривается вне прямой связи с социальной средой, хотя и признается, что высшие потребности формируются не без ее влияния.

При всем разнообразии не всегда приемлемых нами подходов к определению поведения и возможностей его социальной регуляции в этих теориях есть рациональное зерно. Называя поразному биологическую сущность, влияющую на форму поведения, на мотивы и потребности личности, ученые придают большое значение психике челове-

ческой личности, ее внутреннему миру, его энергетической силе, которая не растворяется целиком под влиянием социальной сущности явлений и в достаточной мере определяет его индивидуальность. Известно, что отрицание значимости биологических факторов так же недопустимо, как и умаление социальных. С учетом исследуемого аспекта остановимся на тех учениях, которые отводят большую роль в регуляции или саморегуляции неосознаваемым компонентам психики. Прежде всего, следует упомянуть работы З. Фрейда. Он открыл, что под сознанием человека скрыт глубинный пласт неосознаваемых самой личностью влечений, стремлений, желаний, существенно влияющих на способы поведения. Общеизвестна позиция З. Фрейда о разрыве сознания и подсознательного. Однако делимость сознания он понимал как процесс, происходящий внутри его: «Случаи, в которых описывается деление сознания, могли бы скорее рассматриваться как блуждание сознания, причем последнее, что бы оно собой ни представляло – колеблется между двумя различными психологическими комплексами, которые попеременно становятся то сознательными, то бессознательными» (Фрейд З., 1994, с. 31). Этот процесс он определил, как явление «предсознательного». По его словам, действующее «предсознательное» без труда переходит в сознание, и действующее «бессознательное» остается бессознательным и кажется отрезанным от него (с. 32). Однако в последних своих работах он указывал на значимость сознательного в комплексе поведенческой деятельности человека, утверждая, что без света качества сознательного мы бы затерялись в потемках глубинной психологии.

Ученые, изучающие наследие З. Фрейда отмечают: «Если откинуть временные увлечения и все несущественное, если взять только само ядро его теории, то оно, без сомнения, представляет ценный вклад как в медицину, так и в психологию» (Рахманов В., 1994, с. 133). По словам В. Рахманова, психологические воззрения Фрейда представляют собой некоторую своеобразную особенность. Он отводит громадное значение в душевной жизни сфере бессознательного или неосознанного, как сказали бы другие психологи (с. 133). И далее В. Рахманов подчеркивает: «Мы должны будем пойти за Фрейдом в признании многочисленных выводов... Самый важный вывод, конечно, тот, что течение наших мыслей и наши поступки в значительной степени зависят от процессов, совершающихся в области этого темного неосознанного, и если мы хотим понять истинные причины этих поступков, то мы должны, так или иначе, проникнуть в эту область неосознанного» (с. 133). Б. Быховский, анализируя наследие З. Фрейда, замечает: «то обстоятельство, что бессознательное в той или иной форме вмешивается в жизнь сознания, обнаруживается в нем и, следовательно, подвержено

наблюдению, позволяет быть понятию бессознательного понятием позитивным» (1994, с. 227).

Взаимодействие сознательного и неосознанного, биологического и социального – все это имеет прямое отношение к социальной регуляции поведения в области воспитания. Отечественные психологи исходят из постулата гармоничного единства внешних и внутренних факторов, влияющих на поведение личности. Большое место в этой общей концепции занимает учение о деятельности (Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Локрия А.Р., Теплов В.М. и другие), в том числе о деятельности, протекающей в условиях общения (Бодалев А.А., Ломов П.Ф. и другие). Оба отношения деятельности: «субъект – объект» и «субъект – субъект» участвуют в психологическом обеспечении поведения, деятельности и образа жизни индивида.

Принимая в целом эти положения, мы, тем не менее, обращаем внимание на «психологическую силу», как энергетический источник активности человека, признаем значимость неосознанного, что в разной мере прослеживается в концепциях психологов и в работах отечественных психологов начала нашего века. Рассматривая регуляцию поведения в общесоциальном и в педагогическом ракурсе, то есть как процесс приобщения личности правонарушителя к социальным нормам жизни общества, мы видим возможность и необходимость активного участия самой личности с социально неадекватным поведением в формировании социальных установок, а, в конечном счете – социальной мотивации, ориентированной на общечеловеческие ценности гуманизма, добра, совести, красоты, окрашивающие идеалы общества. Ее участие может обеспечиваться через обращение к неосознаваемому в психике, где пробудятся стремление, желания, влечения понять себя, через преодоление различного рода психологических «барьеров» к педагогическому влиянию. На осознанном уровне должны быть созданы условия реализации установок со всеми вытекающими отсюда последствиями. Это предполагает создание системы тесного взаимодействия воспитывающей стороны с личностью, системы, основанной, с одной стороны, на расширении психологической зоны влияния на личность, с другой – на активизации психической деятельности самой личности, пробуждения ее «психической силы», как энергетического источника. Расширение психической зоны предполагает целенаправленное педагогическое влияние на всю психику в целом, по выражению И.П. Павлова, «пестро складывающуюся из сознательного и бессознательного» (Павлов И.П., 1951, с. 105). Известно, что принцип сознательности был и остается основным в воспитании. «Однако, – как отмечает К.К. Платонов, – этот принцип отнюдь не исключает необходимость использования во всех сферах формирования личности, вплоть

до ее воспитания, и неосознаваемых влияний и формирования у нее неосознаваемых действий. Более того, последние как формирование полезных бытовых, нравственных и профессиональных высокоавтоматизированных навыков умений и привычек, без которых нет ни высокой культуры личности, ни ее мастерства, представляют собой, в известной мере, конечную цель педагогического процесса» (1975, с. 15). Автор делает акцент на применении такого подхода в перевоспитании. «Изучение неосознанных явлений в педагогическом процессе нужно не только для их умелого применения, но и для умелой профилактики отрицательных явлений» (с. 18).

В этой связи меняется и взгляд на тенденции развития педагогического процесса – он тоже переживает период переосмысления и перестройки. В центре внимания – творческий поиск, позволяющий раскрывать его новые возможности. Вопрос о необходимости и целесообразности взаимодействия методов внушения и убеждения неоднократно поднимался в литературе последних десятилетий. Так, в частности, А.П. Аристова заявляет: «Необходимо преодолеть тенденцию к одностороннему интеллектуальному воспитанию» (1977, с. 46). Правомерность обращения в процессе воспитания к сфере неосознаваемого в последние годы не отрицается представителями психологии и педагогами принципиально, но возможность такого воздействия до сих пор дискутируется. Поскольку влияние в целях воспитания в данном случае идет на неосознаваемую сферу психики способом внушающего воздействия, многие сомневаются в правомерности его, так как восприятие идет на уровне малого контроля со стороны сознания. О воспитательном влиянии на сферу осознаваемого путем убеждения науке известно многое. Но мало изученным остается участие неосознаваемого сферы психики в этом процессе. Этот вопрос волновал многих ученых с давних времен. Изучены сферы «бессознательного», «подсознательного», «неосознаваемого», как поразному называют эту область психики ученые, связано с появлением феномена «внушение». Знакомство человека с этим явлением уходит в глубокую древность. Первые попытки постичь сущность проявления сферы неосознаваемого в процессе взаимовлияния людей, как известно, относятся к XVIII веку, периоду изучения феномена гипноза и сделаны с механистических и метафизических позиций. Многие ученые того времени увлекались теорией так называемого магнетизма, объясняя внушающее влияние одного человека на другого по механизму действия магнита на физическое тело (Парацельс В.). Вслед за ней появилась другая теория – «магнетический флюид», якобы передаваемый одним человеком другому в процессе общения и взаимодействия (Месмер Ф.А., 1812). Считается, что первая попытка более или менее научного объяснения внушения сде-

дана Д. Бреду (1838). Он определил гипноз как «нервный сон», отдавая при этом предпочтение во взаимовлиянии первичным факторам (взгляд, мимика, жесты и так далее). В конце XIX века была предпринята новая попытка научного обоснования этого явления. Однако на этот счет возникали разные теории. Ученые школы Шарко отнесли гипноз как вид внушения к патологии. Гельмонт заявил, что это фокусы, не имеющие отношения к науке. Школа А. Бернгейма рассматривала данные явления как с психической, так и физиологической стороны (1888). Ученые этого направления объясняли внушение как введение в мир другого человека готовых представлений, который почти неосознанного принимал их за свои собственные.

В. Вунд и Л. Ливефельд рассматривали этот вопрос с позиции ассоциативной теории. Расходясь в частности с представителями других направлений, они утверждали, что внушающее влияние – результат ассоциативной деятельности человека. Примечательно, что с самого начала изучения феномена внушающего влияния на человека, ученые разных стран и разных школ подняли вопрос о возможности использования этого явления в коррекции поведения и развития личности. Еще в 1886 году на суггестологическом конгрессе во Франции Е. Берильон привел экспериментально установленные факты, свидетельствующие об эффективности применения внушения для исправления нравственных недостатков детей. Под влиянием этих идей Международный конгресс по гипнотизму в 1889 году во Франции принял положение, которое определило целесообразность изучения этого вопроса для применения коррекции развития «дегенерированных детей». В этом положении отмечалось, что внушающее воздействие может быть эффективным способом против порочных инстинктов, привычек ко лжи, жестокости, воровству, лени, нечистоплотности, трусости и так далее. Однако дальнейшего развития эти идеи не получили.

Значительный вклад в исследование этого вопроса внесли ученые Бехтерев В.М., Владимирский Ф.В., Лазурский А., Тарханов И.Р., Россолимо Г.И., Розенбах П.Я., Сперанский В.Н., Срезневский В.В. и другие. Еще в 1981 году профессор – физиолог И.Р. Тарханов первым из ученых-медиков опубликовал результаты исследований о влиянии самовнушения на произвольные функции организма. Изучая проблему «гипнотизма» в широком плане, исследователи отметили возможность использования средств внушающего воздействия в целях положительной коррекции личности. Влияние этих средств подтверждается экспериментальными данными. Так, в конце XIX века известный ученый А.А. Токарский впервые в России прочел курс гипнотизма сначала в Московском, а затем и в Петербургском университетах. Рассматривая в основном проблему в медицинском аспекте, он как врач отме-

тил не только влияние внушения на организм человека, но и возможность его использования в целях коррекции психики для развития личности. В работе «Гипнотизм в педагогии» (1990) он писал: «С помощью внушения может быть ослаблено влияния вредной привычки, могут быть внесены новые стремления, возбуждающие энергию старых, уже существующих» (с. 86). А.А. Токарский уже тогда отвергал бытующее понятие о внушении как ослабляющем волю человека: «Здесь нет решительно никакого ослабления психической деятельности, и здесь совершенно нельзя отметить ослабление воли. Здесь – выигрыш, а не проигрыш (с. 85). Ученый утверждал, что силой внушения можно привить такие положительные качества, как «честность, трудолюбие и искоренить лень и нерадивое отношение к труду» (с. 86). Выступая в Москве на IV съезде русских врачей, А.А. Токарский говорил о том, что смешно было бы думать, что гипнотизм вырос где-то сбоку, за дверьми храма науки. Можно только сказать, что невежды захватили его своими руками (1892). В том же докладе ученый заметил, что внушение открыло могучее влияние психических воздействий, которые могут быть поставлены наряду с воздействием факторов физических (1892).

В 20-е годы проблема внушения привлекла внимание ученых многих стран. Французский город Нанси стал центром изучения этого явления. Основные успехи Нансинской школы, изучающей феномен внушения, связаны с именем Эмиля Куи. Он создал учение, известное под названием «произвольное самовнушение». Суть его сводилась к признанию существования у человека подсознательного «Я», в котором заключена особая психическая сила, способная саморегулировать состояние человека, его самочувствие и здоровье. Согласно его теории, огромное значение придавалось самой личности. В воображении человека отражается его подсознательное «Я». Девиз Куи: «Успех приносит не столько сила воли, сколько сила собственного воображения». Он предлагал самому человеку составить формулу самовнушения, направленную на проявление заданного им самим содержания текста формулы и в индифферентном режиме проговаривать его как бы, между прочим, включая воображение и представляя все как свершившееся. Э. Куи имел свою клинику, которая с 1910 по 1926 год успешно функционировала. Теория Эмиля Куи основана на произвольном самовнушении и имеет чисто соматическую направленность. Однако следует отметить, что с годами она не устарела. Ее принципы легли в основу нетрадиционной медицины. Обновленная и модернизированная, она оказала влияние на формирование систем, успешно применяемых в социальных и воспитательных целях.

В изучении явления внушающего воздействия на личность значительная роль отводится В.М. Бехтереву. В довольно обширных трудах

он много внимания уделил использованию рефлексии и внушения в воспитании. В.М. Бехтерев утверждал, что человек по природе своей склонен к восприятию внушения, причем в равной степени как положительного, так и отрицательного. «На применение внушения в воспитании, – писал он, – следует смотреть, как на один из воспитательных приемов, предназначенных наряду с другими способами для укрепления тех или других положительных сторон личности и исправления недостатков» (1923, с. 40). В.М. Бехтерев рассматривал также проблему внушения и в аспекте воздействия коллектива на личность (Бехтерев В.М., Ланге М.В., 1928). Отмечая важную роль коллектива в общественной жизни, он изучал факты массовых иллюзий, галлюцинаций, описал эпидемию колдовства, исследовал феномен проявления паники среди людей, рассматривая влияние внушения на общественные группы и так далее. Анализ ему позволил прийти к следующему заключению: «Внушение служит важным фактором нашей общественной жизни и должно быть предметом изучения не одних только врачей, но и вообще лиц, изучающих условия общественной жизни и законы ее проявления. Здесь, во всяком случае, открывается одна из важных страниц общественной психологии» (1908, с. 16). Вслед за В.М. Бехтеревым известный вклад в развитие идеи использования внушения в целях коррекции личности внес С.В. Кравков. Он утверждал, что внушаемость – объективно существующий факт, и если это свойство не будет учитываться, то личность имеет гораздо больше шансов попасть под влияние вредных воздействий социальной среды» (1924).

Однако на этом этапе учения о применении внушения в целях воспитания в силу неприятия этого явления марксистской философией заканчиваются. В работе «философия духов» Энгельс писал, что гипнотизм не нуждается в мистических толкованиях и отличается от состояния бодрствования только степенью воздействия. Именно такое воздействие на человека не считалось возможным при решении общественных задач. Это отмечено и в работах В.И. Ленина. В замечаниях к работе Рея «Современная философия», он отметил: «Если трудно преувеличить объем, занимающий в нашей организации бессознательным, то не следовало бы преувеличивать качественное значение этого бессознательного» (Полн. собр. соч. т. 29, с. 5). Такая позиция авторов, в сущности, не отрицала это явление, но и не признавала его окончательно. Дальнейшее изучение проблемы, начатое отечественными учеными в нашей стране, было приостановлено.

Современная философия четко определяет взаимодействие осознаваемого и неосознаваемого в психике человека. «Неосознаваемое отражение – это биологически и исторически обусловленное звено в цепи форм отражения», в цепи, началом которого является отражение в фор-

ме раздражительности, безусловно, рефлекторное внекорковое реагирование на биологически значимые раздражители. Концом же этой цепи является чувствительность нашего осознаваемого уровня». (Матвеев В.С., 1973).

Философы, рассматривающие проблему соотношения осознаваемого и неосознаваемого, утверждают наличие синергической связи этих явлений. По их мнению, психика в целом реагирует на воздействие внешней среды на разных уровнях осознанности, и в ней постоянно идет процесс взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого тоже на разных уровнях взаимодействия (Бассин Ф.В., Дубровский Д.И., Косицкий Г.И., Матвеев В.С. и другие).

И.П. Павлов выявляет физиологический аспект в развитии учения о соотношении сознания и неосознаваемого в нервной организации человека. Сознание, по Павлову, связано с нервной деятельностью больших полушарий мозга, обладающих большой возбудимостью по сравнению с другими отделами. «Деятельность этих отделов мы субъективно называем бессознательной автоматической деятельностью» (1951, с. 105, 248).

По утверждению известного современного физиолога П.В. Симонина, взаимодействие неосознаваемых и неконтролируемых сознанием этапов пронизывает всю работу мышления. П.В. Симоновым отмечен факт равной неосознаваемости элементарных и чрезвычайно сложных процессов в живом организме. Однако этот факт, по мнению автора «не должен служить поводом для неоправданного сближения первых со вторыми» (1975, с. 73). Физиологи признают наличие синергической связи осознаваемого и неосознаваемого при приоритете сознания.

В свете проблемы нашего исследования важное значение имеет психологическое обоснование сотрудничества осознаваемого и неосознаваемого в психике с современных позиций. В отечественной психологии при наличии разных школ в оценке психических явлений утвердился подход к личности как к единой системе взаимодействия. Л.С.Рубинштейн различает два уровня психической деятельности человека: осознанный и неосознанный (1957). Он утверждает, что «...психическое содержание человеческой личности не исчерпывается мотивами сознательной деятельности, оно включает в себя также много неосознанных тенденций» (1957, с. 312).

А.Н. Леонтьев, полностью признавая доминирование сознания в деятельности, между тем отмечает, что «...неосознаваемое и осознаваемое не противостоят друг другу – это лишь разные формы и уровни психического отражения, находящиеся в строгом соотношении с тем местом, которое занимает отражаемое в структуре деятельности» (1975,

с. 204). В другой своей работе А.Н. Леонтьев подчеркивает, что субъективный образ действительности, побуждая и направляя деятельность субъекта ... не может быть презентированным ему. Эта область непрезентированного (актуально неосознаваемого) в психике человека чрезвычайно широка (1959).

Исключительно важным в нашем исследовании является подход к данной проблеме, отраженный в книге К.К. Платонова «Система психологии и теория отражения», где сознание рассматривается как системное образование. Автор дает характеристику подсистем: творческое озарение, вдохновение, ясное сознание, неосознанные явления, спутанное сознание, патология сознания, потеря сознания (1982, с. 172). Это одна из подсистем уровней ясности сознания. Автор пишет, что «достаточно полной и четкой и главное общепризнанной классификации неосознанных явлений человеческой психики нет. Более того, многие явления неосознанные вообще не изучаются» (с. 169). К.К. Платонов делает попытку представить неосознаваемые явления человеческой психики с точки зрения системноструктурного подхода как целое, имеющее в свою очередь подсистемы, в числе которых иллюзорные явления, вера, суггестия (внушение) и система осознанных автоматизированных действий (с. 171). В целом неосознанные явления – это, по К.К. Платонову, одна из подсистем уровней сознания. Такой подход позволяет говорить о неравномерности осознания субъектом явлений действительности в разных ситуациях.

Интерес представляет и кибернетический аспект проблемы, освещенный Н. Амосовым в книге «Мышление и психика» (1956). Речь идет о подсознании, роль которого, по утверждению автора, очень велика. Именно там, в подсознании, готовятся модели, соревнуясь за привлечение внимания для выхода на уровень сознания. Переработка информации, как утверждает автор, в подсознании в значительной степени направляет поток мышления, действуя, так сказать, из-под кулис. В формировании таких скрытых очагов особенно велика доля участия инстинктов и чувств. Объясняя этот механизм, Н. Амосов считает, что в каждый момент только одна модель усилена вниманием и находится на уровне сознания. Она – главная. Активность всех других много ниже, но это не значит, что они отсутствуют. Наоборот, переработка информации корковыми моделями, которые в данный момент не усилены, осуществляется подсознанием (с. 198–190). В данном случае автором не только признается участие подсознания в сотрудничестве с сознанием, но и определяется своеобразный механизм такого взаимодействия.

Анализ литературы свидетельствует, что авторы, признавая неосознаваемое, указывают на разные грани его взаимодействия с осознаваемым. Одни видят в осознаваемом и неосознаваемом разные уровни

психического отражения (Леонтьев А.Н.), другие считают неосознаваемое частью сознания на его сниженном уровне (Платонов К.К.). Третьи относят его к снижению уровню критичности и сознательности психики (Куликов В.Н.) и так далее. В целом представлено органическое взаимодействие этих двух важных сфер психики.

В свете нашего исследования встает вопрос: насколько правомерно и целесообразно обращение в той или иной мере к неосознаваемому в целях коррекции личности и в частности в формировании ее ценностных ориентаций и жизненных позиций? Этот вопрос в науке тоже имеет свою историю. Как уже отмечалось выше, ученые смежных с педагогикой наук с самого начала, проникая в тайну механизма внушения, указывали на реальную возможность использования этого явления в воспитательных целях (Берильон Е., Бехтерев В.М., Кравков С.В., Куз Э., Токарский А.А. и другие). В свое время этим заинтересовалась Н.К. Крупская. Она писала: «Вопрос о переводе подсознательных импульсов в сознательные очень важен с педагогической точки зрения» (1932, с. 42). Однако научные исследования в те годы по данной проблеме не проводились.

В семидесятые годы эта проблема вновь привлекла к себе внимание ученых. Представители смежных с педагогикой наук вновь заговорили о возможности использования методов внушения в воспитании: «Умело используя суггестивные связи, можно влиять на отношение людей к труду и на сам труд, интенсифицировать физическую и умственную активность» (Куликов В.Н., 1971, с. 9). Автор довольно категорично заявляет, что «велика роль внушения как одного из методов воспитания и перевоспитания людей» (1971, с. 9), что хорошие результаты может дать внушение при кризисных состояниях личности и социальной общности, в ситуациях, которые психологически и идеологически надламывают людей» (1971, с.8). Л.П. Гримак утверждает, что «... в интересах перевоспитания личности вполне оправданы суггестопедические воздействия с целью формирования социально ценных установок, которые впоследствии могли бы стать сознательными мотивами деятельности» (Гримак Л.П., 1978, с. 246).

Следует отметить, что есть и возражения, так как этот метод якобы подавляет волю и противоречит основному принципу сознательности и активности. Ученые, глубоко исследующие проблему суггестии в аспекте взаимовлияния людей, обоснованно аргументируют возможность применения внушения наряду с другими методами воздействия. Так, Ю.А. Шерковин заявляет следующее: «Применение такого способа воздействия в условиях общества возможно, так как это делается во имя гуманистических целей, преследуемых этим обществом» (1969, с. 35–38). Ему вторит В.Н. Куликов: «Цели и содержание внушения,

как и других методов воздействия, определяются не самим по себе методом, ни тем более его механизмами, а ценностями общества, его социальной структурой» (1971, с. 7). Основные возражения связаны с опасением отрицательного влияния на волевую активность личности. Это предмет давнего спора ученых. Данные современных исследований позволяют утверждать, что такие опасения напрасны. Так, Гримак Л.П. считает, что если у человека волевые качества достаточно высоки, то даже в гипнозе он не выполнит задание, противоречащее его установкам. Выполняя определенные действия, он не утрачивает волевых свойств – просто они в данный момент не включены в систему отношений (1978, с. 21, 31, 54). Детальный анализ возможных ослаблений воли при внушении, особенно гипнотическом, провел И.П. Брызгуновым, работающий в основном с детьми, чья психика особенно чувствительна к любым воздействиям. Он категорически не согласен с мнением об ослаблении воли даже при гипнозе. Наоборот, считает автор, в использовании внушения много положительного (1970). Что же касается внушения в аутогенном погружении, то медики и психологи видят в этом один из способов тренировки волевых процессов (Беляев Г.С., 1973; Вольперт И.Е., 1972, 1975, 1979; Горбунов Г.Д., 1976; Дашкевич О.В., 1975; Ромен А.С., 1973, 1974, 1983 и другие).

Еще одно возражение связано с утверждением, что внушение подавляет активность личности, так как этот метод якобы сугубо пассивный. Действительно, в процессе аутогенного погружения вызывается предсонное состояние дремоты. В свете современных исследований ученые склонны считать сон не пассивным, а активным состоянием. В литературе все чаще появляются научные факты, дающие основание полагать, что во сне происходит особым образом организованная деятельность мозговых систем, выступающая и в качестве важного этапа переработки информации, полученной мозгом извне, и поэтому существенно определяющая в нейрофизиологическом и психологическом отношениях мозговую активность в период последующего бодрствования (Латаш Л.П., 1974). Объяснение такого механизма сна согласуется с теорией физиологической активности Н.А. Бернтштейна (1966). В этой связи важно заявление А.И. Марениной о том, что гипноз следует рассматривать как специфическую разновидность бодрствования. Это состояние, близкое ко сну или промежуточное между сном и бодрствованием. Основываясь на экспериментальных данных, она утверждает, что «энцефалограмма человека во время гипноза существенно отличается от картины естественного сна и сходна с энцефалограммой бодрствования» (1952, с. 132–135).

Состояние аутогенного погружения – это состояние между бодрствованием и некоторым состоянием снижения сознательности и критичности

психики, позволяющее человеку остаться как бы наедине с собой. Его видимая внешняя пассивность не определяет пассивность внутреннюю. В.Н. Куликов в работе «Психология внушения» называет такой вид внушающего влияния «побуждающим внушением», когда оно приобретает функцию побуждения людей к свершению тех или иных действий или поступков, а также функцию активизации потенциальных возможностей человека» (1971, с. 15). Поскольку внушение идет через формулы самовнушения, то «увеличение удельного веса аутосуггестии означает усиление психологической устойчивости человека» (Куликов В.Н., 1971, с. 18).

В.Н. Куликов уверен: «Педагогический аспект внушения состоит в исследовании этого явления как одного из методов воспитания и перевоспитания. Поэтому основное внимание уделяется приемам внушения и их педагогической отдаче, изменением в поведении воспитуемых» (с. 45). Окончательное слово в этом вопросе должна сказать педагогическая наука. Вначале были лишь очень осторожные высказывания в пользу значимости исследования этой проблемы. Так, Б.Ф. Лихачев пишет: «Рассматривая вопрос об объекте педагогического воздействия, мы не можем игнорировать и область бессознательного как сферу целенаправленного влияния педагогов». Далее он продолжает: «Сама мысль о том, что область подсознательного претерпевает постоянные изменения под влиянием деятельности больших полушарий мозга, представляется благотворной для педагогики, так как в области подсознательного формируется системы условно-рефлекторных связей, управляющих многообразными видами деятельности человека» (1979, с. 155–158).

Целесообразность, необходимость, важность применения внушения в педагогическом процессе доказал И.Е. Шварц (1971). Им экспериментально установлена принципиальная возможность использования средств внушающего воздействия наравне с другими методами в дидактических и воспитательных целях, организовано исследование этого явления в разных направлениях педагогической науки.

В литературе последних лет, имеющей прямое отношение к перевоспитанию правонарушителей, поддерживается такой подход. Так, Ю.М. Антонян заявляет: «Если учесть, что бессознательное оказывает решающую роль при формировании мотивов преступного поведения, то сфера бессознательного может оказывать и обратное действие. Для того чтобы у отбывающих наказание воспитывались социально одобряемые взгляды, на сознание человека можно действовать и через его бессознательную сферу» (1992, с. 237).

Итак, данные фундаментальных наук в области физиологии, психологии философии признают феномен неосознаваемого в психике, сотрудничество которого с сознанием проходит на разных уровнях, не

входя глубоко в область бессознательного. Признана синергическая связь между осознаваемым и неосознаваемым в психике, которая динамически осуществляется в разных соотношениях в зависимости от влияний внешней среды. Такой подход обуславливает постановку проблемы о возможности учета данной взаимосвязи о воспитательных целях при взаимодействии методов убеждения, обращенного к осознаваемому, и внушения, адресованного к компонентам неосознаваемого в психике.

Исследователи смежных наук, в частности медицины и психологии, категорически отвергают возможность вредного влияния на организм внушения, несущего позитивное содержание, что позволяет считать его взаимодействие с убеждением целесообразным. Представленные данные экспериментальных исследований ученых физиологов, медиков, психологов об эффективности воспитательного воздействия на личность с помощью внушения и имеющиеся в литературе данные педагогических действий в этом направлении обуславливают целесообразность использования методов убеждения и внушений в целях нравственного становления и развития личности.

При малой изученности многих положений и почти полном отсутствии экспериментальных данных возникает необходимость в выявлении механизма, способного формировать заданные установки, убеждения, ценностные ориентации и в целом направленность личности, без чего нравственное становление социально и педагогически запущенной личности невозможно.

Будучи довольно сложной и самостоятельной проблема механизма внушающего влияния в литературе не имеет однозначного решения и дискутируется представителями разных школ со времени появления феномена «внушение».

Механизм формирования социально-нравственных установок поведения

Важным при изучении механизма формирования того или иного способа поведения является понимание методологического принципа данного явления, при этом имеет важное значение принцип соотношения внутреннего и внешнего по Л.С. Рубинштейну (1957). Такой детерминирующий подход к поведению человека органически сливается с личностным подходом. Е.В. Шорохова отмечает при этом, что «...роль внутренних условий в детерминации поведения людей в их жизни весьма существенна» (1976, с. 95). В свете нашего исследования представительство внутреннего мира личности и его соотношение с внешним миром привлекает особое внимание.

В традиционном плане в состав внутренних условий, через которые преломляются внешние влияния, включается широкий спектр явлений. Это индивидуальные особенности высшей нервной деятельности, чувства и способности, вся система навыков, привычек и знаний, в которой отражен опыт человека и усвоенный им опыт человечества.

Естественно, что в соотношении внутреннего и внешнего при формировании способов поведения человека ведущая роль отводится сознанию. Однако в литературе отражена неоднородность сознания, представленного не только лишь одним интеллектом. Так, А.Г. Ковалев замечает, что «... убеждение, обращенное к сознанию, в разной степени затрагивает и другие сферы психики, в частности, чувства» (1965, с. 264). Е.В. Шорохова пишет: «В структуре сознания, как известно, наряду со знаниями переживаниям принадлежит существенное место» (1976, с. 21). По мнению А.Н. Леонтьева, «Сознание человека ... не аддитивно. Это не плоскость, даже не емкость, заполненная образами и процессами. Это и не связи отдельных его единиц, а внутреннее движение его образующих ...» (1975, с. 157). Очевидно, это и есть та часть психики, где явления окружающего мира воспринимаются на разных уровнях сознания. Как видно из представленной характеристики внутреннего мира человека, особое место в нем отводится эмоциональным компонентам психики, которые, по утверждению психологов, менее осознаваемы, чем интеллектуальные. По утверждению некоторых ученых, эмоции имеют прямое отношение к формированию мотивации личности и являются не менее существенным регулятором поведения (Изард К., 1980, с. 144, 187, 209). Психологи придают эмоциональному отношению серьезное значение как стимулу поведения и деятельности личности. В частности Е.В. Шорохова утверждает: «Эмоциональное отношение к действительности выступает как самостоятельный стимул деятельности человека. Эмоции в известной степени индивидуализируют сознательную деятельность индивида» (1976).

Именно на этой основе начинает формироваться отношение, в котором ясно просматриваются потребности, установки, ориентации. Если влияние на интеллектуальную сферу формирует понятия и убеждения, то воздействие на эмоциональную сферу рождает переживание, как менее осознанную субстанцию. Как известно, в структуре сознания переживаниям принадлежит одно из важных мест, их участие в регулятивной функции очень велико и важно (Блонский П.П., 1979). Ученые считают, что переживания, рожденные в эмоциональной сфере, делают убеждение более действенным. И в этом плане в воспитательных целях рождению эмоций следует уделять как можно больше внимания. П.К. Анохин заметил однажды, что эмоции необходимо воспитывать и тренировать, как мышцы.

Взаимодействие осознаваемого и эмоционального, скрепленного синергической связью обогащает внутренний мир личности. Однако следует заметить, что в этой верной и важной концепции среди внутренних условий почти не упоминается представительство неосознаваемого. В науке до сих пор этот вопрос дискутируется. Вместе с тем, как уже было сказано выше, довольно большая часть ученых полагает, что неосознаваемые компоненты психики наряду с другими играют существенную роль в формировании способов поведения.

По заявлению А. Маслоу, психический внутренний мир управляется своими законами, он представляет собой мир переживаний, эмоций, желаний, надежд и страхов, любви и фантазии. Это то основание айсберга сознания, которое открыто в подсознании и лежит там до востребования (1965, с. 315). На это явление есть указание в работах З. Фрейда. Переживания, по Фрейду, представлены содержанием душевной жизни, которые в данный момент неосознаваемы, но могут стать таковыми, если «привлекут к себе взоры сознания» (1989, с. 443).

Как уже отмечалось выше, внешнее влияние, преломляясь через внутренне содержание личности, дает отношение, проявляющееся в поведении и деятельности, и регуляция их может идти на разных уровнях. Н.А. Бернштейн, согласно своей теории «потребного будущего» замечает: «В управлении сложными процессами принимает участие сразу несколько уровней. Эти уровни, однако, неравноправны. Один из них является ведущим, в то время как другие являются фоном. Сознательное содержание личности, афферентирующее деятельность, при неврологически разном ее построении различно. Деятельность, выражающаяся внешне в одинаковых движениях, может строиться на разных неврологических уровнях в зависимости от того, какие раздражители играют в ней главную роль (1954). Характер проявления уровней регуляции поведения и деятельности по психологической теории В.Н. Куликова зависит от степени критичности и сознательности психики в целом. В работе «Психология внушения» (1971) Куликов В.Н. представляет четырехмерную таблицу снижения критичности и сознательности психики, где крайние позиции занимают полное сознание и полная бессознательность.

По теории К.К. Платонова, сознание уже само по себе имеет несколько уровней, один из них представлен как «неосознаваемое» (1982, с. 172).

Таким образом, регуляция поведения и деятельности человека осуществляется на разных уровнях регуляции. Это подтверждается физиологами (Бернштейн Н.А. и другие) и психологами. Однако последние трактуют эту теорию несколько поразному. Если В.Н. Куликов имеет в виду всю психику в целом, то К.К. Платонов рассматривает разные

уровни непосредственно сознания. Поскольку по утверждению И.В. Павлова, «психика пестро складывается из элементов сознательного и бессознательного» (1951, с. 105), то в данном случае мы имеем характеристику разных граней одного и того же явления. Именно такой подход в нашем исследовании является целеполагающим, и он требует большего внимания к области неосознаваемого, так как именно к ней адресуется внушающее влияние.

Обратимся к более близкой нам теории В.Н. Куликова. Внушение в бодрствующем состоянии он считает первой степенью снижения критичности и сознательности психики. Внушение в гипнотическом состоянии автор относит ко второй степени снижения критичности и сознательности психики. Далее идет полная бессознательность. В полной сознательности, автор считает внушение невозможным (1971, с. 62).

Следует при этом заметить, что степени, представленные В.Н. Куликовым, снижения критичности и сознательности психики даны с ориентацией на гипнотическое внушение, которое в нашем исследовании исключается. Сам автор замечает: «Предлагаемая выше шкала содержит только четыре степени сознательности психики. В действительности же их, конечно, много больше» (1971, с. 60). Цели нашего исследования предполагают более детальное рассмотрение этих степеней.

По мнению ученых, исследующих проблему суггестии, совершенно не внушаемых людей нет (Бакеев В.А., Часов В.А., Шварц И.Е. и другие). В этой связи элементы внушаемости могут присутствовать в психике в полном состоянии бодрствования. Внушение в этом состоянии адресуется к первой степени снижения сознательности и критичности психике (команды, приказы, категорические требования – по Шварцу И.Е., 1971). Состояние мышечной релаксации, достигнутое неглубоким уровнем аутогенного погружения, когда сознание «дремлет» и, что называется, находится «на чеку», сохраняя определенный уровень активности, мы характеризуем второй степенью снижения критичности и сознательности психики, не имеющей ничего общего со второй степенью по В.Н. Куликову, связанной с гипнотическим внушением. Полное подчинение другому лицу по нашей шкале представляет третью степень снижения сознательности и критичности психики при гипнотическом внушении. Педагогическое внушение возможно при этих первых двух степенях снижения сознательности.

Что дает внушающее влияние в целях воспитания и развития личности? Какой механизм лежит в основе? Только получив ответ на эти вопросы, можно говорить о воспитывающем влиянии внушения в целях нравственной социализации личности.

В основу нашего исследования при внушающем влиянии положен в самом общем виде механизм установки по Н.Д. Узнадзе (1966, 1971).

Установка по Узнадзе – это целостное состояние, возникающее в субъекте под воздействием ситуации и представляющее собой непосредственно причину или условие течения поведения (1966, с. 87). Это состояние предуготовленности определенного способа поведения в определенных обстоятельствах, обусловленное потребностью среды. Воздействие на неосознаваемое в психике посредством внушения создает первичную психологическую установку, направленную, по словам автора, на «предметное поведение», когда формируется у человека уверенность в себе, желание стать лучше, уметь тормозить себя, оптимизировать свое психическое состояние и так далее. Теория установки по Узнадзе близка нам по своей побудительной силе, предвосхищающей действие, своей возможностью влияния через неосознаваемое на осознаваемое в психике, способностью создания ее путем вербального воздействия. В данном случае речь идет о более высоком ранге психической установки, способной существенно влиять на поведение человека (Чхарташвили Ш.Н.). По Узнадзе, личность может быть представлена как иерархия установок, а установки, имеющие определенный вес для личности, несут в себе ценностную ориентацию. Между прочим, – пишет Н.Д. Узнадзе, – личность человека создают исключительно эти установки, они являются причиной того, что для некоторых основным источником энергии является одна система потребностей, а для других – другая. Смысл мотивации заключается именно в этом. Отыскивается и находится именно такое действие, которое соответствует основной, закрепленной в жизни установке личности (1958, с. 405).

По мнению Н.Д. Узнадзе, установка является именно тем механизмом, который наиболее точно выражает взаимосвязь осознаваемого и неосознаваемого. «Особенностью этого состояния, – утверждает он, – является то обстоятельство, что оно предвещает появление определенных фактов сознания или предшествует им. Мы могли бы сказать, что это состояние, не будучи осознанным, все же представляет своеобразную тенденцию к определенным содержаниям сознания. Правильнее всего было бы назвать это состояние «установкой субъекта» (1958, с. 405).

В исследованиях Ш.Н. Чхарташвили, развивающего концепцию бессознательного в психике, также предусматривается тенденция окрашивания чисто психологической бессознательной установки социальным фоном, связанным с поведением человека. Ш.Н. Чхарташвили выделяет две группы бессознательного. Первая группа – явления, имеющие физиологический характер. Эти образования чаще всего находятся в статическом состоянии и функционируют, время от времени в соответствии с требованиями жизни (темпераментом, одаренностью и так далее.). Вторая группа – это явление динамического характера. В эту группу входят бессознательные процессы, осуществляющие це-

лесообразную регуляцию деятельности и оказывающие решающее влияние на течение сознательной духовной жизни. По мнению Ш.Н. Чхварташвили, психологическая установка на ее более высоком уровне выполняет регулятивную функцию поведения (1966, с. 27). В последние годы в школе грузинских психологов, последователей Н.Д. Узнадзе, говорят о «целостной установке личности», то есть о ее большей личностной характеристике.

Школе грузинских психологов, исследующих психологическую установку как первичную субстанцию, выражающую предуготовленность к определенному способу действия и имеющую личностный смысл, противопоставляется в определенной мере теория деятельного подхода, которой следует А.Г. Асмолов (1979). В работе «Деятельность и установка» (1979) А.Г. Асмолов излагает свой подход к рассмотрению теории установки. Признавая в принципе первичность бессознательной установки Узнадзе, он отмечает, что бессознательность в данном случае имеет отношения только к сознанию, но не к деятельности (с. 29). Им вводится понятие «смысловой или личностной установки, понимаемой как форма выражения личностного смысла в регуляции деятельности человека (с. 68). Она, по мнению А.Г. Асмолова, может быть как осознаваемой, так и неосознаваемой. Он подчеркивает, что изменение смысловой установки всегда обусловлено изменением реальных отношений к действительности. Меняется мотив – меняется установка. Смысловая установка по А.Г. Асмолову – установка самого высокого уровня. Ее особый смысл – в цементировании направленности деятельности в целом, придании ей устойчивого стабильного характера и во влиянии на целевую установку, которая представляет еще более высокий уровень (с. 76). Таким образом, автор ранжирует установки: смысловая, целевая, операциональная, каждая из которых вносит свой вклад в регуляцию предметной деятельности (с. 115).

По сути обе школы рассматривают установку, существенно влияющую на предметную деятельность, но исследуют ее с разных позиций. Есть попытки в какой-то мере развести эти школы по разным направлениям. Одно направление пытается объединить подходы разных школ. Оно получило название «Установка в экспериментальной психологии» (Асмолов А.Г., Михалевская М.Б., Надриашвили Ш. и другие). Это направление характеризуется сближением психологической и социальной областей знаний, оно приблизилось к учению о социальной установке.

Первыми изучение социальной установки как одного из центральных психологических образований начали американские социальные психологи (Олпорт, 1935; Остром, 1969; Ропис, 1968 и другие). По мнению Фримена, такая установка является фактором, организующим и поддерживающим поведение (1939). Томас и Знанецкий первыми оп-

ределили понятие социальной установки как психологического процесса, рассматриваемого в отношении к социальному миру и, прежде всего, к социальным ценностям, отмечая одновременно, что она, по своему существу остается чьим-то состоянием (1918–1920, с. 21, 23).

Г. Олпорт считает, что социальная установка есть состояние психонервной готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей динамическое влияние на реакции индивида относительно объектов или ситуаций, с которыми он связан (1935, с. 810).

В отечественной литературе феномен социальной установки привлек внимание социальных психологов, исследующих проблему социальной суггестии (Колбановский В.Н., 1963; Куликов В.Н., 1979; Кузмина Е.С., 1959; Парыгин Б.Д., 1968; Поршнева Н.Ф., 1966; Шерковин Ю.А., 1971; Шихарев П.Н., 1976; Ядов В.А., 1978 и другие).

Современные социальные психологи, в частности, П.Н. Шихарев, определяют социальную установку как «едва ли не самым важным механизмом (психологическим) включения индивида в социальную систему (1976, с. 278). П.Н. Шихарев считает, что она одной гранью обращена к социологии, другой – к психологии. Социальная установка указывает одновременно на факт психологического переживания и на факт его социальной детерминации и направленности, объединяя тем самым в себе смысл аффектов, эмоций и их предметного содержания (с. 278). Шихарев П.Н. предлагает рассматривать три структурных компонента социальной установки: когнитивный, аффективный и конативный (поведенческий). По его мнению, все вместе они создают единое целое. В.А. Ядов специфику социальной установки видит в том, что она возникает как результат взаимодействия социальной ситуации и социальной потребности в отличие от установки общепсихологической, складывающейся на основе витальной потребности и в простейших ситуациях (1974, с. 74–100).

Следует отметить, что, по мнению зарубежных психологов, социальная установка имеет специфику, но действует по тому же принципу, что и общепсихологическая (Шериф и Ховленд). Сам Н.Д. Узнадзе, не отрицая общих принципов этих установок, выступал против смешения их по сути.

Необходимо заметить, что на современном этапе развития науки теория установки как таковая (и психологическая, и социальная) находится в стадии экспериментального исследования и широко дискутируется в научной литературе. То же можно сказать и по вопросу осознаваемости и неосознаваемости установки. Одни заявляют, что «истинно психологическая установка сама по себе непосредственно предметом сознания не становится» (Чхарташвили Ш., 1971, с. 70). Другие отмечают, что социальные установки большей частью осознаваемы (Надринашвили Ш., 1974, с. 103). Третьи считают, что соци-

альная установка, будучи фиксированной ... может осознаваться или не осознаваться в зависимости от конкретных условий. При этом переход из осознаваемого в неосознаваемое (и обратно) не меняет ее характера как регулирующего фактора (Шихарев П.Н., 1976, с. 293).

Однако понятие об этом процессе было бы неполным, если не раскрыть хотя бы в общих чертах физиологический механизм создания, протекания и реализации установки. В свое время И.П. Павлов заметил, что воспитательное действие должно строиться на законах физиологии. Говоря о физиологических механизмах установки, одни психологи называют механизм доминанты (Асмолов А.Г., 1979). Другие утверждают, что высшим уровнем физиологического механизма установки может быть либо «образ потребного будущего» по Н.А. Бернштейну (1966), либо акцептора действия по П.А. Анохину (1973), либо доминанта по А.А. Ухтомскому (1950, 1967). Не ставя своей целью дать глубокий анализ этим теориям, так как это другая область знаний, отметим только те явления, которые имеют прямое отношение к теме нашего исследования, а именно: сам механизм создания, протекания и перехода установочных явлений из неосознаваемого в осознаваемое, из предуготовленности в действие. Разные подходы позволяют увидеть многосторонность этого механизма. Каждая из теорий отражает свой аспект, а вместе они раскрывают единую сущность.

По теории Н.А. Бернштейна о «потребном будущем» интерес вызывает аспект наличия «дремлющих установок», предугадывающих свою потребность в будущем. Автор утверждает, что, будучи однажды зафиксированной, установка может сохраняться некоторое время в психологической структуре человека и в соответствующей ситуации выполняет свою регулятивную функцию. Благодаря фиксированной установке организм как бы предугадывает события. Установка как механизм реализации поведения, по Н.А. Бернштейну, представляет собой единство информативного и аперентного аспектов самоуправления организма на психологическом уровне (1954).

По концепции П.К. Анохина, для функционирования любой системы требуется не столько взаимодействие, сколько взаимодействие системообразующих факторов. «Функционирование такой системы, – отмечает автор, – важно для всех уровней, в том числе и для высоких». П.К. Анохин подчеркивает, что такого рода двусторонняя связь существенно важно для процесса саморегуляции, играющих исключительно важную роль в протекании высших функций (1963, с. 23). Следует заметить, что «потребное будущее» по Н.А. Бернштейну, может не осознаваться. «Опережающее отражение», по П.К. Анохину, может возникать на довольно низком уровне осознанности общей системы.

Особого внимания с учетом темы нашего исследования заслужива-

ет механизм теории доминанты по А.А. Ухтомскому (1950). Этот механизм рассматривал и П.К. Анохин. По П.К. Анохину, доминанта – это определенный поведенческий синдром (1967, с. 82). По А.А. Ухтомскому, доминанта – не только физиологическая предпосылка поведения, но и господствующая направленность рефлекторного поведения субъекта в ближайшей его среде (1954, с. 101). П.К. Анохин характеризует доминанту как деятельность, благодаря которой в данный момент приспособляется механизм. Любая деятельность, по его мнению, организованная на всех уровнях развития, которая в данный момент превалирует, является доминантной (1967, с. 81). По А.А. Ухтомскому длительно протекающие рефлекторные акты становятся доминирующими, оформляясь в доминанту (1967). Как отмечают многие исследователи, это согласуется с теорией И.П. Павлова о механизмах условного рефлекса. Последователи и ученики А.А. Ухтомского считают, что оба механизма неотделимы друг от друга, пронизывают деятельность головного мозга, но это не эквиваленты, а самостоятельные рефлекторные функциональные конструкции (Айрапетян Э.Ш., 1967, с. 6). В этой связи весьма важно заявление В.П. Симонова: «Рефлекторная теория, обогащенная представлением о потребностях творческо-поисковой функции доминанты и двусторонней природой условно рефлекторных связей, является наиболее плодотворной теоретической основой изучения нейрофизиологического механизма активного целенаправленного поведения» (1986, с. 23).

Необходимо в данном механизме увидеть процесс формирования установки. В книге «Механизмы доминанты» (1967) Анохин П.К. указывает, что в ее формировании участвуют оба процесса доминантных и условно-рефлекторных связей: «Факты поведения посредством ценных комплексных обратных – положительных и тормозных условных рефлексов постоянно с разной силой закрепляются в виде доминантной сигнализации и условной доминанты. И сама возникшая доминанта становится доминантной установкой» (1967, с. 81). Это, по сути, новое качество установки, имеющей наиважнейшее значение для объяснения механизма ее возникновения. Ученые школы А.А. Ухтомского отмечают такие важные характеристики доминантной установки, как ее способность быть стойкой, угасать и возникать заново в определенных условиях. «Угасание доминантной установки протекает либо в результате устранения вызванных и поддерживающих состояние доминант – раздражителей, либо в результате усиления этих раздражителей, либо в порядке сопряженных торможения при возникновении и подкреплении другой доминантной установки, несовместимой с первой. Следы пережитых доминант длительно сохраняются в высших отделах нервной системы и, при определенных условиях, установка может вспыхнуть вновь» (Голиков П.В., 1967, с. 23–24). Это подтверждается тео-

рией И.П. Павлова, согласно которой область неосознаваемого не локализуется в определенном участке коры головного мозга, а перемещается вместе с процессом торможения. «Такой важный корковый акт, как синтезирование, – пишет И.П. Павлов, – может совершаться и в частях полушарий, находящихся в известной степени под влиянием преобладающего в коре в данный момент сильного раздражения. Пусть этот факт тогда не свершится, но он произошел и при благоприятных условиях может обнаружиться в сознании готовым и представиться, как возникший неизвестно откуда (Павлов И.П., 1927, с. 443). В этой связи один из учеников и последователей А.А. Ухтомского вводит понятие «преддоминантного состояния» что означает существование скрытой до поры до времени доминанты, которая «проявляясь при соответствующей адекватности субстакта, при индекватности – исчезает» (1967, с. 60). Такая динамичность доминантной установки позволяет решать вопросы перспективы в воспитании целевых доминантных установок поведения.

При раскрытии механизма реализации установок встает вопрос о существовании и присутствии или отсутствии одновременно нескольких доминант. А.А. Ухтомский считал, что человек – обладатель многих доминант (1967, с. 85). Его последователи и ученики, уточняя этот процесс, считают, что в отдельный момент времени в центральной нервной системе может существовать только одна активная доминанта определенной направленности (Голиков П.В.). В подтверждение данного тезиса другой представитель этой же школы заявляет: «Двух доминант одновременно никогда не бывает» (Вешков И.А., 1967, с. 46). В то же время эти ученые считают, что в зависимости от текущих условий доминантные установки могут переключаться, сменяя друг друга. Поведение при этом определяет лишь сложившаяся доминанта, а не всякий рефлекс. При доминировании доминанты возникают новые связи между отдельными центрами, определяющие сложные поведенческие реакции. Это доминанта высоких уровней (Голиков П.В., 1967, с. 93). Последователи теории А.А. Ухтомского о доминанте указывают на то, что это возможно более сложное структурное образование. Так, Н.В. Ефимов отмечает: «Наряду с доминантной произвольного внимания мы можем говорить о чувственно-волевой доминанте, в которой присутствует компонент эмоций» (1967, с. 93).

Стоит обратить внимание на заявление физиологов о значении механизма доминанты. А.А. Ухтомский считал, что доминанта должна приложиться к практике и найти отзыв не только в медицине, психологии, но и педагогике (1967, с. 141). Его последователи продолжают эту мысль, говоря не только о саморегулирующей роли доминанты, но и указывая на возможность использования ее закономерностей для создания доминант определенной направленности. «Конечной целью уче-

ния о доминанте является возможность, пользуясь закономерностями ее протекания, научиться управлять своим поведением» (Виноградов М.И., 1967, с. 84). В литературе есть данные, свидетельствующие о возможности управления доминантой. «Быстро и легко доминантный процесс формируется во второй сигнальной системе» (Воланд Н.Я., 1967, с. 94). Указывается, что ее можно не только создать, сформировать, но и, если нужно, угасить. В.Н. Мясищев заявляет по этому поводу, что «уничтожение доминанты проводится путем внушения» (1967, с. 120).

Нам представляется весьма важным в процессе социализации социально и педагогически запущенной личности создать первичную психологическую установку, рождающую уверенность в своих силах, воспитывающую стремление тормозить себя, желание стать лучше, что-то изменить в себе, что рождает рефлекс ориентации в личностном плане. Психологические установки в процессе реализации осмысливаются и, если положительно оцениваются, то включаются в опыт предметного поведения, становясь, по сути, установками действия. Доминантность таких установок в процессе общения и деятельность формирует социальную установку, так как быть свободным от социума невозможно, к тому же специально направленное воспитательное воздействие ведет именно к этому. Перевод психологической установки в потребности, мотивы, в систему ценностных ориентаций по существу является переводом в социальную доминантную установку личности. Одновременно с помощью внушающего влияния гасятся негативные установки. Все это не только подкрепляется убеждением, но при доминировании сферы осознаваемого создаются тоже доминантные установки, но теперь путем убеждения. Эти установки подкрепляются внушением, создающим заданный фон. Таким образом, в процессе воспитывающего влияния используется взаимодействие методов убеждения и внушения на основе взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике.

Итак, формируя установки от психологической до доминантной, мы адресуемся к той части психики, где осознаваемое и неосознаваемое находится в диалектическом движении. В одних ситуациях, когда сознание «дремлет» и доминирует сфера неосознаваемого, основное влияние идет путем внушающего воздействия. В других, когда сознание является ведущим, доминирует убеждение. Эти уровни дополняют друг друга и уравновешивают процесс воздействия на психику в целом, что согласуется с теорией А.Н. Леонтьева о «внутреннем движении образующих сознание» (1975, с. 157). По А.Г. Асмолову установка, будучи устойчивой, выступает в качестве регулятора предметного поведения. Если поведение связано с социальным фоном и социальным действием, она становится регулятором в поведении в более широком понимании этого слова. Ее закрепление, перевод в сознание (если она неосознаваема)

ведет к мотивации уже почти полностью с помощью убеждения.

По этим законам, как указывалось выше, формируются и социальные установки, которые являются своеобразным регулятором социального поведения.

Итак, доминантные установки, согласно своим закономерностям, способны создаваться, протекать и реализовываться в действие при благоприятных условиях, выступая существенным регулятором поведения. Поскольку в нашем исследовании речь идет о педагогике не только развития и формирования, но и преодоления, мы получаем возможность с помощью внушения гасить негативные установки (по Мясищеву В.Н.) и создавать заданные, положительные и социальные при воздействии на вторую сигнальную систему (по Воланду Н.Я.).

В процессе создания доминантной социальной установки, основанной на психологической неосознаваемой, и будучи сама социальной установка то осознаваема, то неосознаваема, что дает возможность создания ее при взаимодействии методов убеждения и внушения. Исключительно важна еще одна характеристика доминантной установки: она позволяет подключить самого человека к управлению своим поведением (Виноградов М.И., Точилев К.С., 1967).

Способность доминантной установки сохраняться до того времени, когда она будет востребованной, дает возможность формировать систему доминантных установок определенной направленности поведения и деятельности. Установка, работая на перспективу, создает необходимость планирования благоприятных условий для претворения ее в действие.

Для реализации представленного механизма в педагогических целях необходимо разработать инструментарий воспитательного влияния и в целом – технологию, позволяющую решать задачи в конкретных условиях и с конкретными людьми.

Таким образом, концепция регуляции поведения и развития человека (педагогический аспект) в процессе вторичного социально-нравственного становления личности осужденного, отбывающего наказание в исправительно-трудовом учреждении в связи с доминированием его асоциальной направленности, основана на единстве биологического и социального в его сложной организации, на взаимодействии первой и второй сигнальной системы, на синергии осознаваемого и неосознаваемого в психике, на теории о «внутреннем движении образующих сознание».

Это дает основание для разработки педагогического инструментария и своеобразной технологии воспитательного влияния на личность путем взаимодействия убеждения и внушения при их единстве с привлечением к этому процессу непосредственно самой личности.

ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВНУШЕНИЯ ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХИКИ ОСУЖДЕННЫХ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В ИТУ

Некоторые неосознаваемые компоненты психики и их влияние на создание установок поведения

Физиологи рассматривают поведение как деятельность, обеспечивающую нормальные сложные отношения целого организма к внешнему миру (Павлов И.П., 1973, с. 417). Поведение человека – тоже специфическая деятельность, которая обеспечивает ему нормальный образ жизни. По определению психологов, образ жизни – это взаимосвязь личной и гражданской, общественной сфер человеческого общежития, «внешних» общественных предписаний и социально-психологической сферы сознания, нравственного выбора и ценностных ориентаций (Шорохова Е.В., Бобнева М.И., 1979, с. 7). Важнейшими механизмами включения человека в общество, в социальные группы являются процессы социализации и адаптации, проявляющиеся в овладении человеком социального опыта, опыта общения и культуры (1979, с. 15).

Социализация в данном случае рассматривается автором как общественное развитие личности, а адаптация – приспособление к новым условиям (Андреева Д.А., 1973).

Поведение, основанное на антигуманных, асоциальных принципах обусловлено многими факторами, главный из которых социально-нравственная незрелость и запущенность. Как отмечают специалисты по данной проблеме: «Основное значение приобретают здесь нравственно-психологические свойства субъекта, его антиобщественная мотивация, его потребности и интересы» (Остроумов С.С., 1976, с.316).

Специалисты по пенитенциарной психологии отмечают также «заметную роль в мотивации преступного поведения чувств, эмоций и негативных черт характера (Дубинин Н., Карпец И., Кудрявцев В., 1982, с. 187).

Итак, от потребностей личности к преступному поведению или иному антиобщественному поступку, по мнению Н.И. Дубинина и других, ведет длинная цепочка, основные звенья которой таковы: потребности – интересы – возможности – цели – решения – средства – поведение – результат (с. 209).

В литературе преступное и вообще отклоняющее поведение нередко характеризуется как социально-негативное, когда асоциальная направленность формирует способы поведения, идущие вразрез с общепринятыми и ведет к конфликту с обществом и его законами. Естественно, все это откладывает негативный отпечаток на всю психологическую палитру такой личности. Не вдаваясь глубоко в проблему

криминальной зараженности личности, так как это другая область знаний, остановимся на той части характеристики, которая имеет непосредственное отношение к теме нашего исследования.

В пенитенциарной литературе нередко обращается внимание на такое явление, как немотивированное правонарушение, обусловленное ослаблением контроля за поведением в состоянии аффекта, переутомления, глубокого опьянения (Ковалев А.Г., Зелинский А.Ф. и другие). Существование неосознанных мотивов в неадаптивном поведении допускает В.С. Волков: «Мотивы не всегда бывают ясно выражены и осознаны. В отдельных случаях они вообще могут быть неосознанными. Неосознанность мотивов ... может быть обусловлена различными причинами, в том числе эмоциональным состоянием в силу сопротивления подсознательного» (1982, с. 9). В коллективной монографии «Криминальная мотивация» (под ред. В.Н. Кудрявцева) достаточно четко указано на то, что «... бессознательное оказывает не малое влияние на образ жизни и поведение личности, активно участвует в формировании мотивов» (1986, с. 159). Примечательно, что авторами сделана попытка вычленить категории мотивов неосознанных в совершении преступления (1986, с. 187). К первой категории отнесены неосознаваемые мотивы, характерные для людей с крайне завышенной самооценкой. Отсутствие реальных возможностей реализации мотива рождает агрессию, а результате чего снижается контроль сознания. Ко второй категории отнесены мотивы, присущие лицам с развивающимся комплексом неполноценности, для которых характерно проявление так называемого «аффекта неадекватности». Третью категорию неосознаваемых мотивов авторы связывают с реализацией зафиксированных в детстве негативных установок. Четвертая категория мотивов включает проявления патологических явлений в психике. Анализ теории и практики позволяет засвидетельствовать, что среди правонарушителей, отбывающих наказание в исправительно-трудовых учреждениях, немалая часть лиц, с четвертой категорией, то есть с изменением психики в тех границах, которые в науке определяются как «пограничное состояние» или «области педагогической коррекции». На это явление в своих исследованиях указывают Ю.А. Александровский (1976, с. 107), Ю.М. Антонян и В.В. Гульдман в монографии «Криминальная патопсихология» более глубоко исследуют это явление (1991). Они отмечают, что «... проявление тревоги в разной степени характерно для преступников и правонарушителей» (с. 76), и указывают на возможность влияния этих состояний на совершение преступления: «Такие психологические особенности, как пугливость, эмоции страха, когда они становятся неконтролируемы субъективно, могут быть причиной преступления» (с. 79). И далее: «Тревожная личность бессозна-

тельно проецирует свои состояния и переживания на среду...» (с. 89).

Авторы монографии указывают на бессознательное в психике как на весьма важный фактор формирования мотивов: «Бессознательное имеет несколько пластов. Особого внимания здесь заслуживает самый глубокий пласт интимно личностного смысла» (с. 166).

Это отмечается и в исследованиях В.А. Тугаринова, причем им сделана попытка объяснения механизма данного явления по типу заражения, имеющего прямое отношение к проблеме неосознаваемого: «Эти связи более эмоционально окрашены и поэтому особенно сильно влияют на поведение личности».

Таким образом, в криминальной психологической литературе есть прямое указание на участие элементов неосознаваемого в психике в формировании мотивов преступного поведения. При этом следует отметить, что в указанных выше работах в основном рассматриваются работы, отражающие мотивы и состояние личности в момент, предшествующий преступлению, или в момент свершения его. Этот аспект довольно широко отражен в пенитенциарной психологии и юридической литературе. Нас же интересует состояние личности при отбывании преступником наказания в исправительно-трудовом учреждении за содеянное. Исследователи, изучающие проблему психологических свойств людей в этих условиях, отмечают, что у тех низкий уровень нравственно-волевого развития и аналитико-синтетических свойств мышления, полярную самооценку (от резко заниженной до чрезмерно завышенной), эмоциональную неустойчивость с проявлением аффекта, наличие разного вида психологических «барьеров», явлений психической аномалии: от высоких психогенных состояний до «аффективного огня» и так далее (Антонян Ю.М., Бумяришев В.И., Высотина Л.И., Глоточкин А.Г., Деев В.Г., Дьяченко С.С., Пирожков В.Ф. и другие).

Наш аспект исследования данной проблемы потребовал более пристального рассмотрения проявления некоторых компонентов неосознаваемого в психике. В качестве объекта изучения на этом этапе выступили некоторые характеристики типа нервной системы, психические состояния и отдельные свойства личности. Известно, что сам по себе тип слабо контролируется сознанием. По утверждению психологов, свойства темперамента не влияют на социальную сущность личности (Мерлин В.С., 1988; Стреляя Я., 1982 и другие). Пенитенциальная психология отмечает, что темперамент связан не со склонностью к преступлению, а со способом его осуществления (Дубинин Н.Н., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н., 1982). По утверждению Я. Стреляя, свойства темперамента не определяют развитие личности, но могут затормозить этот процесс, или, наоборот, благоприятствовать ему (1982, с.68). Например, повышенная эмоциональная возбудимость – одно из

условий формирования эмпатии, а значит – хорошего отношения к людям. В то же время это условие для повышения агрессивности. И это формирует отрицательное отношение к людям (Мерлин В.С., 1988). В.С. Мерлин отмечает, что зависимость эта многозначная, здесь важны условия, определяющие отношение личности. Психологи отмечают, что свойства нервной системы особенно отчетливо проявляются в экстремальных ситуациях, когда прежний опыт «не работает» или «работает» весьма слабо. И регуляция поведения в этих случаях идет на уровне неосознаваемого.

В нашем исследовании у лиц с неадаптивным поведением в условиях ИТУ зафиксировано слабое развитие сенсорной сферы (73%), доминирование слабой эмоциональной реактивности (67%), слабое развитие второй сигнальной системы (49%), повышенная нервозность (72%). У женщин отмечено в большей степени проявление чувствительности (78%) и нервозности (83%). Все это отражается в поведении и влияет на самочувствие людей, определяет в данных условиях их настроение, влияет на характер восприятия окружающей действительности и ответной реакции на ее воздействие.

В литературе есть данные, свидетельствующие о том, что психическое напряжение, вызванное условиями изоляции, связано с изменением всего организма по многим составляющим темперамента: поведенческой (мимика, жесты, движения, структура речи), коммуникативно-поведенческой (стиль и характер общения), вегетативной, химической и другими (Шафран Л.М., 1976, с. 96). Есть свидетельства, что длительное воздействие факторов напряженности вызывает развитие невроза (Алейникова Л.А., Островский А.Ю., 1978). Эти явления подтверждают А.П. Страхов (1976), А.С. Стенько (1974) исследовавшие функции организма, его регуляцию и адаптацию у моряков в длительных плаваниях. Результаты изучения можно распространить и на находящихся в ИТУ, причем следует отметить, что психическое напряжение у отбывающих наказание здесь более высокое в силу принудительного характера изоляции. По утверждению В.Н. Мясищева, изоляция для личности серьезно определяет способ ее поведения, он указывает на расторможенность эмоциональной сферы человека или на ее угнетение в период пребывания его в изоляции. Чрезвычайно существенным моментом в развитии поведения и деятельности человека является эмоциональность, фиксирующая опыт, следы переживаний.... Это накладывает отпечаток на все поведение» (1979, с. 120). Накопление отрицательного эмоционального опыта, прессирующегося в переживания, может создавать довольно стойкие отрицательные психические состояния, способные выступить в качестве регуляторов поведения.

Проблема психических состояний довольно широко и в разных аспектах отражена в литературе (Авербух Е.С., 1964; Белкин А.А. и другие, 1977; Васильева В.В., 1953; Гримак Л.П., 1978; Купалов П.С., 1951; Левитов Н.Д., 1964; Парыгин К.Д., 1975; Рубинштейн Л.С., 1957; Распопов П.П., 1958; Сосновникова Ю.С., 1972 и другие).

Один из ведущих исследователей в этой области Н.Д. Левитов так определяет это явление: «Психическое состояние – это целостная психическая деятельность за определенный период времени, характеризующая своеобразием психических процессов и поведения в зависимости от отражаемых предметов, явлений действительности, предшествующих психических состояний и психических свойств личности» (1969, с. 99).

И.П. Павлов относил психологию к науке о психических состояниях, называя их «первостепенной действительностью» (1951, с. 244–245). Б.Д. Парыгин указывает на влияние этих состояний на проявление низкого уровня активности во всех видах деятельности (1973). Н.И. Наенко считает, что отрицательные психические состояния создают основу для преобладания стереотипных действий и неадекватности реакций, при этом понижается уровень восприятия и мышления (1976). Преобладание доминирующего процесса при проявлении психических состояний отмечают Я.Л. Коломинский и А.И. Розов.

Диалектико-материалистическое понимание психики в свете теории отражения позволяет рассматривать психические состояния как специфические формы психического отражения, обусловленные общением и деятельностью (Леонтович К.Ф., 1979, с. 48).

В литературе известны классификации психических состояний, где в качестве критериев выступают разные принципы. Так, А.Г. Ковалев классифицирует их в соответствии с состоянием высшей нервной деятельности: нарицательные и общие, активные и пассивные (1970). В.А.Ганзен и В.К. Юрченко рассматривают их как волевые, аффективные и сознательные (1983). Совершенно права Ю.К. Сосновникова, заявляя, что любой из существующих признаков психического состояния может стать критерием для классификации. Выбор зависит от цели конкретного исследования (1968).

Наиболее близка к теме нашего исследования классификация Н.Д. Левитова (1964, 1969). Он рассматривает психические состояния как личностные и ситуативные, глубокие и поверхностные, положительно или отрицательно действующие на человека, продолжительные и краткие, состояние более или менее осознанные. По мнению автора, многие психические состояния малоосознаваемы. Возникая под воздействием окружающей действительности, они могут благоприятствовать и не благоприятствовать деятельности человека.

Не вдаваясь глубоко в сложную и важную проблему, остановимся лишь на том аспекте, что касается цели нашего исследования. Речь идет о так называемых психогенных психических состояниях, которые довольно часто определяют способы поведения, общения и деятельности у тех, кто в силу разных причин субъективно неблагоприятных для них обстоятельств, испытывает стрессы в условиях насильственной изоляции.

В нашей работе основное внимание обращено на такие психические состояния, как тревожность и депрессия, чаще всего сопровождающие осужденных, отбывающих наказание в ИТУ.

Психологи различают тревожность как состояние и как свойство личности. На это различие впервые указали Кэттелл и Шейср (1961). Ч. Спилбергер (1966) считает, что тревожность как личностное свойство сильно не проявляется в поведении. Личность, имеющая выраженную тревожность, склонная весьма обостренно воспринимать окружающий мир. Тревога как состояние, вызванное эмоциональным стрессом различного характера, – это реакция на ситуацию. По Ч. Спилбергеру такое состояние тревоги представляет собой эмоциональные реакции, характеризующиеся ощущением напряжения и опасения с повышением активности автономной нервной системы (1983, с. 23). Тревога относится к психогенным психическим состояниям: она имеет в своей основе переживание стресса. В литературе вопрос о содержательной части понятия «стресс» до сих пор дискутируется. Так, В.С. Мерлин считает: «В результате различных внешних и внутренних противодействий возникает трудная ситуация. Состояние в трудной ситуации обозначается как нервно-психическое напряжение, или стресс» (1971). Ч. Спилбергер заключает, что «термин «стресс» должен использоваться в связи с реальными опасностями в объективной ситуации» (1983, с. 24). Он отличает стрессовые ситуации от «угрожающих», которые могут выражать лишь субъективную оценку и не совпадать с реальным положением вещей. В первом случае психическое состояние, вызванное напряжением, не может быть психогенным – это нормальное состояние при борьбе мотивов, субъективно переживаемое ситуацию как тревожную. Оно скорее характеризует личностную тревожность, проявившуюся в трудной ситуации (Ч. Спилбергер, 1983).

Психическое состояние тревоги, вызванное различными стрессорами, понимается Ч. Спилбергером как процесс, включающий в себя последовательность когнитивных, аффективных и поведенческих реакций. Состояние тревоги включается в общую структуру тревоги, увеличивая интенсивность ее проявления. Термин «состояние тревоги», по Ч. Спилбергеру, «должен использоваться для отражения эмоционального состояния или определенной совокупности реакций, возникающих у ин-

дива, воспринимающего ситуацию как личностно угрожающую, опасную, безотносительно к тому, присутствует или отсутствует в данной ситуации объективная опасность» (1983, с. 20). Мы исходим именно из этого понимания психического состояния «тревожности».

В литературе есть данные, что тревожность не простое состояние, что это целый синдром, и в него обязательно входит как эмоция, как страх, которую в тревожности следует признать ведущей (Изард К., 1978, с. 332–338). Переживание страха вызывает оборонительно-защитную, почти не контролируемую реакцию. «То, что психологически называется страхом, – писал И.П. Павлов, – имеет своим физиологическим субстратом тормозное состояние больших полушарий, представляет различные степени пассивно-оборонительных рефлексов» (1951, с. 432). При возникновении эмоции страха в психическом состоянии тревожности человек испытывает неуверенность, незащищенность, нависшую угрозу. Состояние тревоги во взаимодействии с другими эмоциями ... может существенно влиять на способы поведения и в целом затормозить развитие личности (Изард К., 1980, с. 331–338). В этом состоянии, естественно, снижена сознательность и критичность психики.

Специалисты по исследованию проблемы тревоги, утверждают, что она существенно влияет на проявление негативных способов поведения (Грибак Л.П., 1978; Изард К., 1980; Маришук В.А., 1983; Ноенко Н.И., 1976; Спилбергер Ч., 1983; Ханин Э., 1983 и другие). Это обусловлено тем, что, человек, испытывающий состояние тревожности, находится в состоянии психологической готовности к конфликту и на нормальное объективное требование – реагирует как на угрозу, проявляя неадекватную реакцию на требование, что определяет способ поведения как предконфликтный или конфликтный. Будучи малоосознаваемым, а в отдельных случаях неосознаваемым совсем, психическое состояние тревоги создает своеобразный психологический «барьер» к восприятию информации извне, особенно если она носит характер наставления, получения, научения, воспитания и так далее. Понятие «психологического «барьера» рассматривается в литературе как средство защиты личности от субъективно нежелательных влияний внешней среды (Глоточкин А., Пирожков В., 1967, с. 347).

Данные теории подчеркивают весьма существенную роль психогенных психических состояний в регуляции поведения лиц, отбывающих наказание в исправительно-трудовом учреждении (Александровский Ю.А., 1976; Антонян Ю.М. и Бородин С.В., 1978; Глоточкин А.Р. и Пирожков В.Ф., 1968; Жаворонков Г.Н., 1974; Шмаров И.В., 1979 и другие). Некоторые авторы отмечают у осужденных процент проявления тревоги (Александровский Ю.А., 1976; Антонян Ю.М. и Гульдман В.В., 1991, с. 76–79, 89–166). В их работах отмечается, что насильственная

социальная изоляция вызывает у людей некоторые психические нарушения, главным образом в эмоциональной сфере: чрезмерное проявление тревоги, страха, депрессии, астении.

А.Р. Глоточкин и Пирожков В.Ф. фиксируют, что у осужденных ИТУ, нередко отмечается одно из сложных комплексных психических состояний – фрустрация, в которой проявляется тоска, тревога, депрессия, обреченность. У различных лиц она проявляется по-разному: либо чрезмерная особая активность (агрессия, капризность, аффективные комплексы), либо пассивность и бездеятельность (1968, с. 32–33).

Следует отметить, что медики, психологи и педагоги различают разную степень проявления психических состояний, каждая из которых имеет свою качественную характеристику: «Норма, область коррекции, пограничное состояние, состояние, близкое к болезни (Фридман Л.М., Пушкина Ф.А., 1988; Шварц И.Е., 1980; Яхин К.Н. и Менделевич Д.М., 1978). Ученые, исследующие вопросы диагностики различных состояний и свойств личности, отмечают, что разделение степеней довольно условно. «Границы между нормой и патологией здесь неразличимы (Кербиков О.В., 1971, с.293). И, если градации «норма» и «область коррекции» не вызывают сомнения у психологов и педагогов, и все они понимают, что «состояние, близкое к болезни» – компетенция врача, то термин «пограничное состояние» требует уточнения.

В медицинской литературе утверждается, что «пограничное состояние» находится на грани психического здоровья и психической болезни (Ушаков Г.К., 1978, с. 92). По определению ученых, исследующих психические аномалии в психике человека, «...к пограничным состояниям могут быть отнесены те психические нарушения, которые ограничиваются уровнем, качеством симптомов и синдромов. При этом нарушаются лишь высшие уровни психической деятельности и развивается психопатологический синдром незначительной тяжести» (Антонян Ю.М. и Бородин С.В., 1987, с. 10). Уточняют это определение Л.Л. Рохлин: «Пограничные состояния относятся к психическим нарушениям, в которых промежуточная зона находится между психическим здоровьем и психической патологией, имеет расплывчатые, подвижные, трудно определяемые границы. За последнее время круг психических состояний расширяется в сторону проявления более легких форм. Речь идет уже не о пограничных состояниях, имеющих клиническую оформленность в виде невротозов и психопатических состояниях, а о предклинических адаптационных синдромах, о временных ослаблениях психической устойчивости (1981, с. 190). Это имеет прямое отношение к педагогической коррекции личности. Для определения пограничных состояний в практике воспитания именно в этом ракурсе И.Е. Шварцем сделана модификация опросника К. Яхина и Д. Менделевича (Опрос-

ник выявления и оценки невротических состояний, 1978) по выявлению степени проявления таких психических состояний, как тревожность и депрессия (1980, с. 1–6).

По данным нашего исследования, по модификации И.Е. Шварца, высокое напряжение тревоги испытывают подследственные лица, содержащиеся в СИЗО. Из числа обследуемых у 50% обнаружена тревожность в стадии пограничного состояния. Область педагогической коррекции показали 38%, тревога в норме у 12%. При поступлении лиц в режимное исправительно-трудовое учреждение явление тревожности как психического состояния у них сохраняется, однако качество его несколько меняется под влиянием адаптационных процессов. Но не на много. Психическое состояние тревоги у мужчин через месяц после поступления в ИТУ общее отклонение от нормы состояние тревожности отмечено у 77%, из них 3% имеют состояние тревожности, близкое к болезни, 41% – пограничное состояние и 33% – область возможной психолого-педагогической коррекции.

Анализ состояния тревожности у женщин, отбывающих наказание в ИТУ, в момент их проживания в карантине показал, что женщин, имеющих показатель тревожности, гораздо больше. Общее отклонение от нормы проявилось у 89% женщин. Из них 49% имеют пограничное состояние. Как уже было указано выше, состояние высокой тревожности формирует психологическую готовность к конфликту по любому поводу, который покажется угрозой престижу, здоровью, способам реализации своей личности в поведении и разных формах общения.

Психологи утверждают, что неопределенная тревога может привести к более тяжелому психическому состоянию – депрессии (Левитов Н.Д., Спилбергер Ч., Изард К. и другие). Депрессия – от латинского слова «подавление». Известно несколько теорий депрессии, но почти все они рассматривают ее клинические формы. Однако близко к пониманию депрессии как психического состояния неклинической формы подходит Изард К., создавший теорию дифференциальных эмоций. Он считает, что депрессия еще больший синдром, чем тревожность: активизируется больше эмоций и существует больше возможностей для конфликтов в эмоциональной динамике. Ключевая эмоция депрессии – страдание, однако, она подключает к себе и другие: гнев, отвращение, презрение, страх, вину и застенчивость (1980, с. 273–280). Отмечается, что при клинических формах резко ухудшается физическое состояние, углубляется чувство слабости, фиксируется двигательная замедленность. Баланс может меняться в зависимости от глубины депрессии, когда различные эмоции возрастают или уменьшаются по интенсивности. Так, в частности, Е.С. Авербух вычленяет психогенные (реактивные) формы депрессии, называя их «соматическими» и относит к кате-

гории психических состояний. Он утверждает, что все признаки депрессии как психического состояния в отличие от клинических форм показывают стертую картину и выражены в нерезкой форме. Соматические депрессивные состояния, по мнению автора, больше привязаны к ситуации, менее сохраняются и проявляются менее демонстративно. Е.С. Авербух предлагает их типологию: по состоянию – реактивные психогенные, по клинической форме – невротические, по течению – эпизодические. Он считает, что эти состояния – объект внимания педагогов (1964, с. 166). Исследователи видят причины возникновения депрессивных психических состояний в развитии травмирующих ситуаций, несущих в себе угрозу престижу, отсутствие жизненных перспектив, разрывы в общении и так далее. Н.Д. Левитов основной причиной депрессии считает последствия неудачи в значимой для личности деятельности (1967, с. 119–127). Специалисты, изучающие проблему депрессивных психических состояний, указывают на проявление неуверенности, обреченности, уныния. При этом ослабевают социальные контакты, доминирует направленность на себя. Однако, как утверждают физиологи и психологи, было бы неправильным считать, что человек в этом состоянии лишен эмоций. Эмоции в этих случаях как раз активизируются, имея негативную окраску. Проявляется неадекватная застенчивость: человек остается наедине с такими эмоциями, как страдание, страх, гнев и так далее (Изард К., 1980). Человек предпочитает страдать без борьбы и сопротивления. В этих ситуациях психологи нередко отмечают у депрессантов парадоксальные явления: агрессию по отношению либо к другим, либо к себе, иногда проявляющуюся в форме суицида (Изард К., Левитов Н.Д. и другие). Указывается также, что такие состояния нередко возникают при резкой смене привычного образа жизни, при прекращении близких связей и отношений, когда жизнь воспринимается как большая катастрофа, в которой уже ничего нельзя изменить.

По данным нашего исследования, находясь в СИЗО, мужчины испытывают нередко тяжелое депрессивное состояние: у 82% из числа обследованных обнаружено отклонение от нормы в разной степени депрессии психических состояний при доминировании – пограничного – 43%, Депрессия в норме – не обнаружена.

По этой же методике проводилось изучение личности осужденных в ИТУ на предмет проявления депрессивных состояний. В условиях карантина у мужчин зафиксирован довольно высокий процент данного психического состояния: 32% имеют пограничное состояние, 37% – область коррекции, 7% – состояние, близкое к болезни, 24% – норма. Больших расхождений в зависимости от режима не обнаружено (плюс – минус 5). Однако следует отметить, что такие колебания характерны

для границ внутри отклонений. Самый же большой процент нормы зафиксирован у лиц в ИТУ общего режима.

Показатели депрессии у женщин, находящихся в карантине ИТУ, свидетельствуют об их более угнетенном психическом состоянии: норма отмечена у 12% женщин, область возможной педагогической коррекции у 31%, пограничного состояния у 40%, состояние, близкое к болезни – у 17%. Анализ данных дает основание полагать, что состояние депрессии у лиц обоего пола выражено несколько сильнее, чем психическое состояние тревожности.

В литературе есть данные, указывающие на существенные изменения компонентов эмоциональной и психической сферы в условиях длительной сенсорной и даже не насильственной социальной изоляции: «ухудшается настроение, отмечаются проявление беспокойства, явные признаки физической и психической усталости, раздражительности, растет число психосоматических жалоб» (Стенько Ю.М., 1981, с. 30). Речь идет в данном случае о моряках длительного плавания.

В условиях ИТУ с учетом специфики контингента, с его реакцией на насильственную изоляцию, на режим изоляции такие проявления, как реакции психических состояний тревожности и депрессии явно усиливаются, в определенных ситуациях становятся реактивными, нередко переходят в агрессивные. Это особенно характерно для лиц, имеющих длительные сроки отбывания в ИТУ. Психические состояния тревоги в этих случаях становятся довольно устойчивыми. Так, в частности, наши исследования показали, что, перейдя из карантина в отряд и находясь там от 2–3 лет, осужденные ИТУ общего режима, имеющие длительные сроки наказания, приобретают стойкие состояния тревоги как тревожного, так и депрессивного характера. Так, из числа обследованных лиц такой категории углубление психического состояния депрессии показали 35% мужчин и 41% – женщин. Это чревато переходом психических состояний в более сложные образования, характеризующие свойства личности или в клиническую форму – болезнь.

Засвидетельствован резкий скачок показателей психических состояний тревожности и депрессии при изменении условий содержания осужденных, когда они помещаются в штрафной изолятор. Показатели пограничных состояний повышаются в среднем на 16–18%. Почти исчезает область педагогической коррекции этих состояний. Особенно это характерно для женщин, несколько меньше показатели у мужчин, и не зафиксированы резкие скачки у несовершеннолетних в ВТК. Еще более высокие показатели в условиях вторичной изоляции в помещениях камерного типа (норма снижается до 7%).

При изучении личности осужденных, прибывших по этапу, у 89% зафиксирована психическая неустойчивость, выраженная в высокой

степени тревожности и депрессии.

Поскольку психические состояния нередко проявляются в комплексе и в ситуациях предстрессовых, острострессовых или в длительно протекающих, доминирует определенный вид психического состояния, подкрепляемый другими. Мы сделали попытку вычленить эти комплексы у осужденных. Такая методика исследования, основанная на указанных выше некоторых шкалах ММПАЙ, была разработана В.Л.Катковым (Пермский пединститут), в комплекс этой методики вошли такие шкалы ММПАЙ, как: тревожность, агрессивность, депрессия, нейротизм, психотизм, сила личности, лидерство, правдивость. Созданная методика исследования личности была апробирована в ИТУ для женщин (300 человек). В число исследуемых по группам вошли женщины от 18 до 40 лет: активисты, женщины-матери, имеющие грудных детей и нарушители, осужденные по статьям 102, 103, 147, 108. Ставилось целью определить проявление и стойкость психических образований у людей, находящихся в местах лишения свободы более двух лет. Анализ данных позволил выделить пять типов женщин с определенным проявлением признаков: благополучные (с проявлением показателей психических состояний в норме), тревожные, депрессивные, нейротичные и агрессивные. По характеру чрезмерного преобладания того или иного признака выделено шесть типов психических состояний: агрессивно-тревожное, агрессивно-нейротичное, агрессивно-депрессивное, тревожно-нейротичное, тревожно-депрессивное и нейротично-депрессивное. Первым указан преобладающий признак психического состояния. Поскольку у женщин, отнесенных к числу социально неблагополучных, зафиксированы достаточно высокие показатели разных психогенных состояний в неравном соотношении, у них было выделено еще пять типов психогенных состояний, по принципу преобладающего показателя: агрессивно-тревожно-нейротичное, агрессивно-тревожно-депрессивное, тревожно-депрессивно-нейротичное, тревожно-нейротично-депрессивное и депрессивно-нейротично-тревожное.

Анализ показал, что из числа обследуемых в возрасте от 18 до 25 лет более всего (35%) имели агрессивно-тревожное состояние. 16% – агрессивно-нейротичное и 11% – просто агрессивное. Соответственно к благополучным отнесены 38%. У осужденных в возрастных границах от 25 до 40 лет агрессивно-тревожных осужденных 20%, агрессивно-нейротичных 12% и нейротично-депрессивных – 8%. На этот возраст пришлось самое большое количество благополучных.

Среди активистов благополучных оказались 17%, тревожно-нейротичных 15%, агрессивно-нейротичных и просто агрессивных – 12%, агрессивно-тревожных 21%, агрессивно-тревожно-нейротичных – 25%, просто нейротичных – 10%.

У женщин – матерей самое большое количество тревожно-нейротичных – 35%, тревожно-депрессивно-нейротичных – 22%, агрессивнотревожно-депрессивных – 15%.

В группе осужденных, отнесенных к категории нарушителей режима, более всего агрессивнотревожно-нейротичных – 40%. На втором месте оказались агрессивнотревожно-депрессивные – 28%, на третьем месте просто агрессивные – 11%.

Осужденные по особо тяжким статьям распределились следующим образом: агрессивнотревожно-депрессивные – 25%, агрессивнотейротичные – 17%, агрессивнотревожно-нейротичные – 8%.

Приведенные данные свидетельствуют, что палитра психических состояний у женщин – осужденных изобилует тревогой и депрессией, нередко переходящими в агрессию, что свидетельствует об их эмоциональной неустойчивости.

По этой же методике проведено исследование в мужских ИТУ. Следует сказать, что осужденные обследовались по критерию пребывания в ИТУ не менее двух лет. Выявлено депрессивно-психических состояний у 23% осужденных, тревожных – у 43% и агрессивных – у 34%.

Анализ данных психических состояний свидетельствует также, что состояние осужденных, независимо от пола, по мере приближения к освобождению приобретает довольно стойкий негативный характер. Если учесть, что многие психические состояния регулируются на неосознаваемом уровне, то можно сказать, что психологическая устойчивость личности весьма серьезно ослабляется. Эмоциональная сфера изобилует отрицательными эмоциями, которые приобретают недисциплинированный неуправляемый характер: тревожность и депрессия стимулируют проявление агрессивных способов поведения, которые при малейших благоприятных условиях реализуются в действии. В этой связи психологический климат в ИТУ не только не выравнивается, но и усугубляется.

Традиционная система воспитания в ИТУ направлена в основном на поддержание режима: воздействия, как правило, адресованы к сознанию, отрицательные установки не контролируются, если они созданы на почве неосознаваемого в психике, и по механизму заражения их проявления быстро распространяются, что может при определенных условиях спровоцировать групповые протесты в самых непредсказуемых формах, когда работает эффект «разжатой пружины».

В пенитенциарной литературе отмечено несомненное влияние психических состояний на поведение человека: «Взаимосвязь психических состояний с деятельностью и общением создает возможность проявления устойчивых ситуационных личностных состояний, которые могут быть регулятором поведения и влиять на формирование личнос-

тных качеств и развитие характера» (Левитов Н.Д., Ковалев А.Г., Кочетов А.И., 1975, с. 19). Естественно, сами по себе психические состояния не являются непосредственными мотивами. Однако следует учитывать, что в ситуациях поведения и деятельности, окрашенных определенными отношениями, психические состояния несут в себе мотивирующее начало и могут влиять на формирование и развитие личности.

В литературе есть данные, свидетельствующие о довольно значительном влиянии тревоги в ее разных видах на побудительные мотивы (Вяткин Б.А., 1978; Мерлин В.С., 1978; Моисеев Б.К., 1978 и другие). Так, Б.К. Моисеев на основании экспериментальных данных утверждает: «При воздействии на тревожность выявлены пути эффективного влияния на неосознаваемые компоненты мотивационной сферы, установлена возможность придания им значительной побудительной силы, перестройки мотивных тенденций в соответствии с положительной направленностью личности (1978, с. 15)». Речь идет об изучении иностранного языка в учебном процессе. Однако в этой связи возникает гипотетическое суждение: если психические состояния, несущие негативную окраску, способны влиять и довольно существенно на формирование мотивации поведения, если ими можно управлять, создавая установки и положительные психические состояния, нормализующие психику человека, если в результате связи удастся преодолевать психологические «барьеры» к воспитательному воздействию и воспитывающей информации, влияя на сферу неосознаваемого и выводя установки на уровень ясного сознания, то влияние на личность осужденного может быть более полным, в силу подключения самой личности к этому процессу через неосознаваемое, более эффективным. Направленное использование этих сил дает возможность применять тот же механизм, формировать психологическую цельность, через которую может проявиться все многообразие связей личности. Это подтверждается в исследованиях ученых, занимающихся проблемой неосознаваемого. «Неосознаваемая активность, пробужденная целенаправленным педагогическим воздействием, имеет важное значение в окрашенности аффективных переживаний, насыщенных глубокой личной значимостью для человека» (Рожнов В.Е., 1989, с. 314). В.Е. Рожнов утверждает довольно категорично: «Мы должны проникать в сферу бессознательно-го в целях управления ею так же, как мы это делаем в отношении ясного осознаваемого» (с. 76). С ним солидарны и психологи: «Все изменения, происходящие в движущих силах поведения человека частично в малоосознаваемой сфере, обязательно будут влиять на личность, в известных чертах менять ее» (Якобсон Б.М., 1961, с. 212). «Экспериментальная психология располагает возможностью произвольного регулирования управлением психических состояний с помощью влияния на

неосознаваемую сферу психики» (Гримак Л.П., 1978, с. 204–205). А это открывает подходы к формированию мотивации при взаимодействии внушения и убеждения в период нравственно-социального становления личности осужденного, отбывающего наказание в условиях ИТУ.

Есть основание сделать вывод:

– Психические состояния могут быть малоосознаваемы и неосознаваемы, что означает, что регуляция в данном случае идет на неосознаваемом уровне.

– Негативно окрашенные психические состояния, называемые «психогенными», способны формировать различного рода психологические «барьеры», выражать отношения к окружающей действительности и существенно влиять на способы поведения в определенных ситуациях.

– Устойчивые психические состояния длительные по времени влияют на создание негативных установок и могут оказывать влияние на личностные качества и развитие личности.

– Довольно высокий процент у осужденных, отбывающих наказание в ИТУ, и у лиц, содержащихся в СИЗО, имеют психогенные психические состояния тревожности и депрессии.

– Осужденные, отбывающие наказание в ИТУ в период пребывания в карантине, показали чрезвычайно высокий уровень психогенных психических состояний тревоги в разной форме и в разной степени, что обуславливают их пребывание в постоянной готовности к конфликту как к средству психологической защиты. Для них характерно проявление в этой связи неадекватной реакции на требования.

– Пребывание осужденных в ИТУ более двух лет не снижает у них уровень психогенных психических состояний, а делает эти состояния более устойчивыми, нередко формирующими комплекс негативных психических состояний. Такая ситуация повышает возможность отрицательного влияния на качественные характеристики личности, что в свою очередь, может не только задерживать развитие личности, но и стать причиной ее деградации.

– Традиционные методы воспитательной работы в ИТУ в основе своей направлены на укрепление режима содержания и в меньшей степени на исправление и нравственное становление личности осужденного. Практика свидетельствует, что даже при лучших традициях воспитания в ИТУ неосознаваемая сфера психики сотрудниками не учитывается, что делает неполноценной индивидуальную работу с осужденными. Воздействие направлено на сознание, которое перегружено различного рода искаженными моральными понятиями, в силу чего воздействие не воспринимается, в лучшем случае формируется конформность.

– Установленная учеными-медиками и психологами возможность управлять психическими состояниями, проникать в сферу неосознаваемого и создавать положительные психические состояния, активируя побудительные силы, чем существенно влияя на мотивацию, дает основание для поиска педагогического инструментария, способного решать эти задачи.

Однако следует отметить, что, создавая возможность самому осужденному менять в определенной заданной системе направленность своей личности, необходимо рассмотреть комплекс компонентов неосознаваемого в психике человека и установить их взаимосвязь для воспитательного воздействия убеждения и внушения.

Внушаемость как основа неосознаваемого реагирования личности на влияние внешней среды

Внушаемость – одна из важных характеристик неосознаваемой сферы психики. Это индивидуальная способность человека неосознанно реагировать на воздействие внешней среды. Интерес к данному явлению возник в тот же период времени, когда началось изучение самого феномена внушения, и не ослабевает до настоящего времени.

Это свойство исследуется учеными смежных с педагогической научных областей знаний с разных сторон. В одних случаях внушаемость рассматривается как свойство психики (Бехтерев В.М., 1911; Бакеев В.А., 1971; Волков Н.П. и другие, 1974; Герке Р.П., 1966; Ковалев А.Г., 1970 и другие). В других – как свойство нервной системы (Блонский П.П., 1927; Платонов К.К., 1962; Слободяник А.П., 1966 и другие).

Некоторые авторы относят внушаемость к свойствам личности (Гримак Л.П., 1978; Пуни А.Ц., 1974; Шварц И.Е., 1971). Внушаемость рассматривалась как результат каких-то действий, а не свойств воспитания (Нечаев А., 1900), ее пытались определить как слабоволие (Корнилов К.Н.), соотносили с силой воображения (Бернштейн Н., 1978), объясняли установкой (Бжалава Ш., 1967), но, не относя полностью это качество к волевым, указывали на их некоторую к ним близость (Селиванов В.И., 1976). В.Н. Мясищев и М.С. Лебединский характеризуют это явление как отношение: «Внушаемость представляет не столько интеллектуально характерологическую особенность человека, сколько результат динамического взаимоотношения людей» (1968). В определенной степени с ним соглашается В.Н. Куликов: «Внушаемость как относительно устойчивое состояние суггеренда заключается в податливости внушению. Она базируется на особенностях суггеренда, но окончательно устанавливается в процессе его взаимодей-

ствия с суггестором и своим социальным окружением» (1979, с.68).

Неоднозначная оценка этого явления свидетельствует о его сложности и недостаточной изученности. По этому поводу В.А. Бакеев пишет: «Внушаемость как сложная психическая реальность, механизмы которой спрятаны в переплетениях сознательного и подсознательного, в особенностях психических свойств и состояний, не может быть сведена ни к установке, ни к слабоволию, ни к особенностям внимания, восприятия, представления, воображения» (1976, с. 39). Изучая эту проблему, Бакеев В.А. установил прямую зависимость внушаемости от индивидуальных особенностей внимания, замедленным темпами психической деятельности, ригидности и образно-эмоционального воздействия. Он отмечает, что между абстрактным видом восприятия и внушаемостью личности имеется прямая связь, прямой связи между внушаемостью и волей нет (с. 39). Им высказано предположение о возможной зависимости внушаемости от величины субсенсорного диапазона (1976).

Л.П. Гримак заявляет, что между внушаемостью существует высокая степень положительной корреляции с такими характерологическими свойствами личности, как социальная приспособляемость в малых группах, коммуникативность, способность к выработке устойчивых психологических установок, образность мышления, повышенная тревожность. Положительно коррелирует с внушаемостью такие свойства высшей нервной деятельности, как слабость и динамичность нервных процессов» (1978, с.46). Он считает внушаемость одним из механизмов программирования состояний и поведения человека» (с. 41).

И.Е. Шварц и Л.В. Гашева констатируют взаимообуславливающие отношения между внушаемостью и неосознаваемой деятельностью. И.Е. Шварц высказал мысль о возможном в будущем проявлении симптома комплекса легко и трудно внушаемой личности (1971, с. 107).

Анализ литературы позволяет при всем разнообразии характеристик внушаемости говорить о возможности ее использования в целях воспитания. Мы исходим из понятия внушаемости как сложного свойства психики, характеризующего ее неосознаваемую сферу и определяющего степень неосознанного реагирования личности на воздействия внешней среды. Степень проявления внушаемости – еще одна важная грань этого свойства, требующая изучения.

Бакеев В.А., В.Н. Куликов, И.Е. Шварц утверждают, что степень внушаемости является одним из важных показателей индивидуальности личности. Л.П. Гримак указывает на важную роль степени внушаемости в поведенческих реакциях, считая, что только чрезмерно выраженная внушаемость может обуславливать особенность индивидуальных поведенческих программ, а недостаточность ее развития может служить причиной слабой коммуникативности индивида, что снижает

адаптационные возможности человека в новых условиях жизнедеятельности, конфликтного поведения в коллективах (1971, с. 42).

Таким образом, изучение степени внушаемости позволяет выявить особенности личности и условия ее формирования при педагогическом влиянии методов внушения и убеждения и получить более или менее адекватные методики ее диагностирования.

Как свойство внушаемости, так и степень ее проявления рассмотрена в литературе с разных позиций. Так И.В. Стрельчук считает, что степень суггестивного воздействия зависит от силы тормоза сигнальных систем индивида. У лиц с преобладающей тормозной сигнальной системой легче вызвать суггестивность. Воздействуя путем слова, у лиц с более тормозной первой сигнальной системой воздействия более сильно именно на первую сигнальную систему – тепловую, например (1953, с. 353–358). А.В. Петровский делает вывод на основе экспериментальных данных, полученных методом «подставной группы», о том, что «степень внушаемости у разных людей различна – от весьма внушаемых до почти не поддающихся внушению» (1971, с. 110). Поскольку И.Г. Бжалава относит внушаемость к установке, то им отмечено, что фиксация установки вербальным внушением дает три уровня ее возбудимости: легкий, средний и низкий (1967).

В литературе описаны методики определения степени внушаемости (Бакеев В.А., 1972; Гримак Л.П., 1978; Сафин В.Ф., 1970; Часов В.А., 1955; Шварц И.Е., 1971).

Однако в большинстве этих методик при всем различии авторских вариантов дается общее понятие степени проявления внушаемости, описываются примерно одинаковые уровни ее проявления. В индикаторных методиках на выявление степени внушаемости дается только один вид внушающего воздействия, что фиксирует малодостоверный результат. При этом не учитывается, какой вид психической деятельности является доминирующим при реакции на внушение. Попытка определить степень внушаемости с учетом выявления на внушение реакции определенного вида психической деятельности была предпринята в работе Н.В. Маньковского, Ю.А. Машека, В.П. Лысенко (1975). Целью авторов этой работы было изучить внушаемость у пожилых и старых людей. Они обследовали лиц обоего пола двух возрастных категорий – 18 – 25 лет и более. На внушение, условно названное вербальным, при реализации которого доминирует кинестеническая психическая деятельность человека, отмечена самая высокая реакция. Ими было высказано мнение, что по этой методике у пожилых людей можно определять возраст.

Достоинство этого подхода в разграничении видов психической деятельности при реагировании на внушающее воздействие. Следует заме-

тить, что в эксперименте участвовали лица, весьма полярных возрастных групп, не учитывался пол, при этом тесты включали лишь один вопрос, поэтому трудно было судить о проявлении определенных тенденций.

Мы сделали попытку усовершенствовать эту методику, положив в основу подход И.Е. Шварца, который выделил три степени внушаемости: легкую, среднюю и трудную. Мы исходили из понятия внушаемости как свойство психики, отражающего безотчетное реагирование на влияние внушающего воздействия внешней среды. Это свойство в определенной мере влияет на саморегуляцию внутреннего состояния личности. Внушаемость способна колебаться в зависимости от общего изменения психики человека. Однако она стабильна в каком-то отрезке времени как явление дифференциально личностное. Индикаторные методики, предназначенные для фиксирования степени проявляющейся внушаемости, представлены тремя группами тестов, рассчитанных на неосознанное реагирование определенной сферы психики, которое выражалось бы соответствующим видом психической деятельности.

Тесты по активизации кинестенической деятельности (запись слов за инструктором), вошли в группу, условно названную «вербальной», по активизации чувственной сферы – «сенсорную» группу. Вербально предложенные ситуации, будирующие моторную сферу, составили «ситуационную» группу (Новоселова А.С. и Веселкова Г.А., 1978, с. 74–86). Мы исследовали 227 человек обоего пола, в каждой возрастной группе было не менее 15 человек. Возраст испытуемых – от 9 до 60 лет, 120 – лица с положительной социальной направленностью: учащиеся школ и вузов, преподаватели различных учебных заведений. Остальные – осужденные, отбывающие наказание в исправительно-трудовых учреждениях (возраст от 25 до 60 лет).

По силе проявления внушаемости испытуемые распределились на: легковнушаемые, трудновнушаемые и средневнушаемые (по Шварцу И.Е.). К легковнушаемым были отнесены лица, проявившие быстрое и довольно сильное реагирование на внушающее воздействие, к трудновнушаемым – демонстрировавшие осторожный подход к выполнению действия и нередко просившие аргументировать задание. К средневнушаемым отнесены лица, реакция которых имеет большой разброс: на одни тесты они реагируют как легковнушаемые, на другие – как трудно-внушаемые.

Анализ показал, что на внушающее воздействие, адресованное неоднократно разным сферам психики, сила реакции, фиксирующая степень внушаемости у лиц разных возрастных групп неодинакова. Самый большой процент лиц легкой внушаемости обнаружен при использовании тестов «сенсорной» группы вне зависимости от пола, возраста и социальной направленности личности. Довольно высокие по-

Распределение лиц женского пола с положительной социальной направленностью, проявляющих разную степень внушаемости, %

Возраст, лет	Степень внушаемости при психической деятельности								
	Кинестеническая			Сенсорная			Моторная		
	ТВ	СВ	ЛВ	ТВ	СВ	ЛВ	ТВ	СВ	ЛВ
7-9	7	93	–	–	14	86	7	20	73
10-12	–	78	22	–	–	100	–	11	39
13-15	15	62	23	–	8	92	40	15	45
16-18	24	43	33	–	14	56	24	52	24
18-25	53	47	–	–	53	47	33	60	7
26-35	67	33	–	27	53	20	20	67	13
36-45	27	67	6	7	53	40	20	73	7
Свыше 45	2	80	–	7	53	40	33	50	7
Для всех	28	61	11	5	33	62	23	47	30

Примечание: ТВ – трудновнушаемые;
СВ – средневнушаемые;
ЛВ – легковнушаемые.

казатели легкой внушаемости получены при использовании «ситуативной» группы. Менее всего она проявилась на тесты «Вербальной». Разброс показателей по возрастным границам показал, что легкая внушаемость при использовании тестов всех групп у обследуемых с возрастом ослабевает: быстрее слабеет реакция на тесты «вербальной» группы, медленнее – на тесты «ситуативной», определенная стабилизация характерна для «сенсорной» группы.

Внушающее воздействие, приводящее в активное состояние сенсорную психическую деятельность, дает высокий процент легкой внушаемости у лиц до 18 лет (91%). При увеличении возраста этот показатель снижается, во всех возрастных группах он составляет 62%. Трудновнушаемых на воздействие, активизирующее сенсорную психическую деятельность, до 26 лет не обнаружено.

Внушаемость на воздействия, вызывающие реакцию моторной сферы, проявилась также неодинаково. Наиболее высокий процент легкой внушаемости зафиксирован у младших школьников и младших подростков (73–89%). У старших подростков и у лиц в возрасте ранней юности показатель снизился почти наполовину. В последующих возрастных группах обнаружена тенденция к падению этого показателя. Почти такие же показатели имеет трудная внушаемость. Самые низкие показатели легкой внушаемости обнаружены при использовании тестов «вербальной» группы у подростков и у лиц в возрасте ранней юности (39%).

Таблица 2

Сравнительные данные распределения лиц женского пола с положительной общественной и асоциальной направленностью, проявляющих разную степень внушаемости, %

Возраст, лет	Степень внушаемости при психической деятельности								
	Кинестеническая			Сенсорная			Моторная		
	ТВ	СВ	ЛВ	ТВ	СВ	ЛВ	ТВ	СВ	ЛВ
18-25	$\frac{53}{36}$	$\frac{47}{60}$	$\frac{0}{4}$	$\frac{0}{0}$	$\frac{53}{44}$	$\frac{47}{56}$	$\frac{33}{4}$	$\frac{60}{76}$	$\frac{7}{20}$
26-35	$\frac{67}{44}$	$\frac{33}{52}$	$\frac{0}{4}$	$\frac{27}{0}$	$\frac{53}{44}$	$\frac{20}{56}$	$\frac{20}{4}$	$\frac{67}{60}$	$\frac{13}{36}$
36-45	$\frac{27}{32}$	$\frac{67}{68}$	$\frac{6}{0}$	$\frac{7}{0}$	$\frac{53}{60}$	$\frac{40}{40}$	$\frac{20}{4}$	$\frac{73}{84}$	$\frac{7}{12}$
45 и выше	$\frac{20}{60}$	$\frac{80}{36}$	$\frac{0}{0}$	$\frac{7}{0}$	$\frac{53}{68}$	$\frac{40}{32}$	$\frac{33}{20}$	$\frac{60}{56}$	$\frac{7}{24}$
Для всех возрастов	$\frac{42}{44}$	$\frac{56}{54}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{10}{0}$	$\frac{53}{54}$	$\frac{37}{46}$	$\frac{27}{8}$	$\frac{60}{69}$	$\frac{8}{21}$

Примечание: ЧИСЛИТЕЛЬ – лица с положительной направленностью личности; ЗНАМЕНАТЕЛЬ – осужденные;
 ТВ – трудновнушаемые;
 СВ – средневнушаемые;
 ЛВ – легковнушаемые.

Данные таблицы свидетельствуют: при всех сферах психической деятельности в ответ на внушение обнаружена тенденция к снижению проявления легкой внушаемости. Пик трудной внушаемости при использовании тестов этой группы приходится на возраст 18–25 и 26–35 лет.

Представленные в таблице 1 данные свидетельствуют, что это были люди, которые успешно учились и работали, у них не замечены отклонения от нормы в поведении и развитии.

В свете темы нашего исследования естественно встал вопрос о степени внушаемости лиц, отбывающих наказание в ИТУ. Исследование осужденных на внушаемость проводилось в разные периоды их нахождения в учреждении: в карантине, в состоянии адаптации к условиям и перед выходом на свободу.

Приведем данные адаптированного варианта, когда человек представляет как бы самого себя (табл. 2).

Анализ полученных данных свидетельствует, что очень больших расхождений в степени внушаемости у осужденных в период относительной адаптации к режиму содержания не отмечено. Сохраняется тенденция доминирования легкой внушаемости при использовании те-

Сравнительные данные распределения лиц мужского пола с положительной общественной и асоциальной направленностью, проявляющих разную степень внушаемости, %

Возраст, лет	Степень внушаемости при психической деятельности								
	Кинестеническая			Сенсорная			Моторная		
	ТВ	СВ	ЛВ	ТВ	СВ	ЛВ	ТВ	СВ	ЛВ
18-25	44	49	2	21	24	45	25	62	13
26-35	16	79	5	15	49	36	14	47	29
36-45	68	32	1	29	42	29	12	76	12
Свыше 45	69	—	31	26	46	28	15	76	9
Для всех	50	48	2	23	40	36	19	65	16

Примечание: ТВ – трудновнушаемые;
СВ – средневнушаемые;
ЛВ – легковнушаемые.

стов, активизирующих сенсорную психическую деятельность, и определенная стабильность показателей, фиксирующих реакции на тесты ситуативной и вербальной групп. Тем не менее, следует отметить некоторые нюансы в расхождении показателей признаков внушаемости. Так, у лиц в возрастной группе от 26 до 35 лет показатель легкой внушаемости увеличивается в два с половиной раза при использовании тестов всех трех групп. Можно также видеть разницу в показателях «вербальной» группы, где фиксируется реакция кинестенической психической деятельности. У правонарушителей к 45 годам трудная внушаемость резко возрастает, у лиц с положительной направленностью личности она постепенно снижается. Наиболее существенная разница в показателях на тесты «ситуативной» группы, где в реакциях доминирует моторная психическая деятельность. У правонарушителей показатель легкой внушаемости в три раза выше, чем у лиц на свободе во всех возрастных группах.

Результаты исследования позволяют полагать, что разница в показателях внушаемости в этот период жизнедеятельности осужденных может быть объяснена их высокой тревожностью, обусловленной принудительной изоляцией.

По этой же методике Л.А. Шиловой и Г.А. Веселковой проводилось исследование в мужском ИТУ. Поскольку большой разницы в адаптационном периоде у лиц с разной социальной направленностью не обнаружено, то внушаемость изучалась только у осужденных (табл. 3).

При анализе отмечено, что у мужчин при фиксировании внушаемости сохраняется та же последовательность, что и у женщин: наиболее легкая внушаемость при «сенсорной» группе, в меньшей степени – в «ситуационной» и в «вербальной». Были подтверждены данные, что мужчины менее внушаемы и в условиях социальной изоляции (см. табл. 3). Остальные параметры сохраняются по варианту проявления внушаемости у женщин с асоциальной направленностью.

Измерение степени внушаемости осужденных в период пребывания их в карантине засвидетельствовало, что резко увеличивается внушаемость при применении тестов «сенсорной» и «ситуативной» групп. У женщин при сенсорной психической деятельности в ответ на внушение показатель легкой внушаемости достигает до 89 и 72% – в проявлении моторной. У мужчин показатели несколько ниже: проявление сенсорной – 53%, моторной – 49%. Наибольший скачок легкой внушаемости отмечен в возрастных группах 18–25 и 26–35 лет, а также у тех, кто имеет первую судимость. Такая реакция объяснима: в карантине они испытывают тревогу, влияет дефицит информации о будущем пребывании в ИТУ.

Довольно высокий скачок внушаемости также у них зафиксирован перед выходом на свободу: он приближается к показателям карантина, а иногда превышает его. Здесь тоже срабатывают те же факторы: дефицит информации и тревога за будущее.

Прежде всего, следует заметить, что показатели степени внушаемости, полученные по нашей методике, расходятся с данными болгарских ученых, утверждающих доминирование легкой внушаемости при реализации кинестенической психической деятельности. Полученные нами результаты неоднократно подтверждены при исследовании весьма большого количества людей (700 чел.). Тенденция доминирования сенсорной сферы сохранилась.

По всей вероятности разницу в показателях внушаемости можно объяснить использованием различных методик и разным возрастом исследуемых.

Полученные данные по легкой внушаемости, имеющей в определенных ситуациях и в определенное время преимущества, дают основание для использования этого свойства в воспитательных целях. Внушающее влияние в период пребывания в карантине может дать больший эффект, чем убеждение. Перед выходом осужденного на свободу на него необходимо усилить внушающее влияние, чтобы стабилизировать самочувствие и закрепить созданные положительные социальные установки. В целом наличие такого свойства, как легкая внушаемость без управления неосознаваемой сферой психики, приносит в условиях содержания человека в ИТУ больше вреда, чем пользы. На него ока-

зывает влияние наиболее криминально настроенная часть осужденных, переживания по поводу отсутствия жизненных перспектив, отсутствия крепких связей с родными и близкими.

Необходимо отметить, что внушающее влияние, как и любое влияние, дает в основном эффект при благоприятных (субъективно) условиях окружающей среды. Именно поэтому легкая внушаемость скорее принимает влияния криминогенные, чем объективно воспитывающие. Криминогенные выступают в качестве психологической защиты, неадекватной солидарности, а иногда и в качестве увлечения ложной романтикой.

Анализ результатов исследования показал и довольно высокий процент трудной внушаемости. В процессе изучения внушаемости специалистами была установлена еще одна ее характеристика – контрсуггестия. В отечественной литературе одним из первых это понятие ввел П.Ф. Поршнев (1971, с. 16). Это явление привлекло внимание Г.К. Лозанова (1970), В.Н. Куликова (1979). Г.К. Лозанов назвал его «антисуггестивным барьером». В.Н. Куликов относит его к особой форме психологической защиты, определяя контрсуггестивность как сложное психическое образование, включающее мыслительные, эмоциональные и волевые компоненты (1976, с. 53). Он считает, что каждой личности свойственен определенный баланс суггестивности и контрсуггестивности. Это определяет амбивалентное отношение личности к внешним влияниям: она верит и сомневается, хотя и в разной степени. В.Н. Куликов различает несколько разновидностей это явления. По критерию произвольности – непреднамеренную и преднамеренную контрсуггестивность. Первая базируется на неосознаваемых личностью сомнениях, страхе, негативизме. Не осознаются и сами контрсуггестивные реакции. Это рассматривается как свойство неосознанной психологической защиты. Намеренная контрсуггестивность характеризуется наличием цели.

По критерию направленности и широте автор делит контрсуггестивность на общую и специальную. Общая выражает сопротивление всякому источнику внушения, независимо от его содержания. Специальная характеризуется суженым фронтом действия, до пределов либо определенного содержания или определенного лица.

Как свидетельствует наша экспериментальная практика, проявление контрсуггестии весьма характерно для правонарушителей. Высоки показатели трудной внушаемости при использовании тестов «вербальной» группы, где нужно писать что-то (см. табл. 2, 3). Большинство заключенных категорически отказывались что-либо записывать. Сама по себе трудная внушаемость, называемая контрсуггестивностью, может быть как положительным свойством, так и отрицательным,

ческой защиты личности.

Чрезмерно высокий процент как легкой, так и трудной внушаемости без целевого управления неосознаваемой сферой психики в условиях ИТУ, может принести немало осложнений в воспитании конформности при трудной и стойкой криминализации осужденных.

В целях повышения эффективности в работе с осужденными по нравственно-социальному становлению личности необходимо найти способы взаимодействия убеждения и внушения, чтобы активизировать всю психическую деятельность, учитывая при этом такое свойство психики, как степень внушаемости, характеризующее личностную индивидуальность человека.

Использование методов внушения требует глубокой индивидуализации процесса перевоспитания личности с учетом возраста, пола, состояния, ситуации.

При разработке педагогического инструментария взаимодействия убеждения и внушения необходим учет сферы психики, которой адресовано влияние, чтобы получить адекватный результат.

Естественно, и психические состояния, и степень внушаемости должны учитываться в общей палитре психологических особенностей личности.

Психологическая характеристика осужденных, обусловленная влиянием неосознаваемой сферы психики (педагогический аспект)

В пенитенциарной литературе проблема изучения личности и ее психологических особенностей исследуется широко и в разных аспектах (Глоточкин А.Д. и Пирожков В.Ф., 1970; Гишинский Я.И., 1990; Дубинин Н.П., 1982; Игошев К.Е., 1974; Ковалев А.Г., 1968; Лунеев В.В., 1978; Платонов К.К., 1985; Пищелко А.В., 1993; Ратинов А.Р., 1988; Сухов А.Н., 1984; Сундуков Ф.Р., 1976; Хохряков Г.Ф., 1989 и другие).

Разные авторы в зависимости от цели своего исследования пытаются выделить, если не типы, то отдельные группы людей, по тем или иным свойствам. Так, А.Р. Ратинов и Г.Х. Ефремов рассматривали различные группы по критерию «активность-пассивность»: осужденные с оборонительной позицией и осужденные с наступательной позицией с тактикой закрытости (1988). А.Д. Глоточкин и В.Ф. Пирожков основывались на эмоциональных и рациональных аспектах поведения (1970). А.В. Пищелко выделил ряд типологических групп по критерию отношения к социальным ценностям (1993).

Однако следует отметить, что в традиционном плане большинство классификаций и типологий не учитывают те особенности личности, которые связаны с неосознаваемыми компонентами психики человека и нередко характеризуют его индивидуальность. Справедливости ради нужно отметить, что, не акцентируя на этой сфере психики внимание, некоторые авторы отражают ее влияние на осужденных. Так, К.К. Платонов, описывая влияние условий пребывания человека в исправительно-трудовом учреждении, выявил механизм «сенсорного голода», отметил снижение уровня психофизиологических функций, проявляющихся в разных изменениях психики (1985). К.А. Альбуханова-Славская, описывая типы стиля жизни осужденных, выделяет пассивный стиль, когда человек чрезмерно уступчив, уходит любой ценой от трудностей, замыкается (1991). О. Микшек, изучая способы поведения в критических ситуациях, выделяет тип личности, распадающийся на психологическом уровне: утрата воли, стремление уйти от самостоятельного принятия решения (1991).

Психологами выявлены типы общения в неформальных группах (Подгурецкий А., Пирожков В.Ф., Стручкова Н.А., Хохрякова Г.Ф., Шмыков В.И. и другие), где проявление сферы неосознаваемого имеет благоприятную основу.

Следует отметить, что в последние годы есть исследования, в которых сфере неосознаваемого уделено значительное место (Беличева С.А., 1994; Антонян Ю.М., 1991). Однако С.А. Беличева изучает несовершеннолетних, Ю.М. Антонян – область патопсихологии. Следует отметить к тому же, что при характеристике взрослого преступника в пенитенциарной литературе в отдельных случаях фиксируется сфера неосознаваемого, определяется ее роль в противоправном действии. Так, при характеристике типов преступников А.В. Сахаров выделяет тип так называемого «случайного преступника». По мнению автора, такое лицо совершает преступление либо неосознанно, либо при неблагоприятных личных обстоятельствах (1968, с. 164, 165, 167). Далее автором отмечено, что преступление человеком такого типа совершается по легкомыслию, вспыльчивости, слабОВОЛИЮ, под влиянием страха (с. 165).

Предлагая классификацию правонарушителей по степени зараженности, А. Ковалев вводит понятие «предкриминального типа», к которому относит людей с чрезвычайно эмоциональной возбудимостью и недостаточным самообладанием (1968, с. 47, 49, 51).

Следует заметить, что в последние годы в криминалистическом аспекте изучения преступников и преступлений в литературе уделяется серьезное внимание немотивированным преступлениям, которые в определенной мере могут определить проявление неосознаваемого в психике человека. Особенно показательна в этом плане коллективная

монография «Криминальная мотивация» под редакцией академика В.Н.Кудрявцева, где дается характеристика неосознаваемой мотивации и ее классификация (1986). В одном случае, по мнению автора, неосознаваемой детерминацией является сама психологическая структура личности, психически неустойчивой, склонной к экзальтации. В другом – мотивы могут выступать в качестве компенсаторной функции, в третьем – как защитный механизм, в четвертом случае возможно наличие патологических стремлений.

Ближе к теме нашего исследования работы, отражающие использование в воспитании сферы неосознаваемого. Особую значимость имеет монография С.А. Беличевой «Основы превентивной психологии» (1994). В ней с большой глубиной раскрывается вопрос о роли неосознаваемых форм психики в формировании предделинквентного и делинквентного поведения. Ранжируя степень запущенности, педагогической и социальной, автор самое серьезное внимание уделяет признакам, имеющим самое прямое отношение к неосознаваемой сфере психики: аффектные вспышки, затруднения в саморегуляции, которые более всего выражены в рефлексии и заторможенности (с. 102).

Известно, что основным законом, управляющим развитием живых существ, общества и личности, является единство процессов дифференциации и интеграции всех психических функций. Этому закону подчиняется и развитие психики. Изучая в отдельности состояния, психические процессы, свойства, воспитывающий должен ясно представлять, что это единственный целостный системный подход. Знание же каждого из них в отдельности необходимо как и знание целостного сочетания, так как следует учитывать индивидуальность личности. Еще И.М. Сеченов писал, что весьма важно «...изучать способы сочетания всех видов и родов психической деятельности друг с другом, со всеми последствиями такого сочетания» (1977, с. 225).

Научное представление о целостности личности не может исключать такую реальность, как неосознаваемое в психике. Еще Ф.Энгельс писал: «Взаимодействие живых существ включает сознательное и бессознательное сотрудничество, а также сознательную и бессознательную борьбу» (т. 20, с. 622).

Когда речь идет о социализации личности, важное значение имеет среда обитания. Термин «обитаемость» представляет собой совокупность условий жизни и труда, то есть весь комплекс производственных, социально-психологических, бытовых, санитарно-гигиенических факторов, влияющих на человека, Сеченов И.М. указал, что регулирование всех процессов в организме идет через нервную систему, что существует зависимость всех процессов от раздражителей, исходящих от внешней среды» (1903).

Эти идеи позднее получили экспериментальное обоснование в лабораториях И.П. Павлова, отражены в концепциях П.К. Анохина (1971), П.Ф. Ломова (1967), С.Л. Рубинштейна (1957), А.Н. Леонтьева (1975). Авторы указывают на важность осуществления системного подхода к взаимосвязи физиологических реакций организма и психических процессов на воздействие внешней среды и отмечают необходимость их постоянной коррекции. Коррекция подразумевает знание всей палитры психических свойств личности, ее индивидуальности, проявляющейся не только в социальных формах общения и деятельности, но и в асоциальных.

В нашей работе речь идет о специфической среде обитания «Исправительно-трудового учреждения» – это автономно существующий жизненный и производственный объект, приспособленный для временного более или менее длительного и изолированного пребывания определенного количества людей, вступивших в конфликт с обществом по отдельным параметрам его норм, правил, закона. В этих условиях человек теряет связь с привычной деятельностью, с близкими людьми, лишается свободы передвижения. Как личность он утрачивает основное: право выбора – его жизнь регламентирована режимом содержания. Это уже накладывает определенный отпечаток на его психику и нервную систему. Человек в этих условиях может быть охарактеризован как субъект десоциализации. С.А. Беличева определяет это следующим образом: «Десоциализация – это не что иное, как социализация, совершаемая под влиянием негативных десоциализирующих влияний, которые приводят к социальной дезадаптации, имеющей асоциальный противоправный характер, к деформации системы внутренней регуляции и формированию искаженных ценностно-нормативных представлений и антиобщественной направленности» (1994, с. 59). Однако, как утверждают ученые, это еще не глубоко характеризует личность в ее криминальном плане, а тем более личность, уже совершившую преступление и отбывающую наказание в ИТУ. Здесь идет речь о личности с глубоко искаженными моральными понятиями и антиобщественной стойкой направленностью (Ратинов А.Р., 1979, с. 3–33).

Коррекция личности в условиях ИТУ кроме юридического, психологического имеет и педагогический аспект, естественно, учитываются все стороны общей проблемы исправления и перевоспитания осужденных, знания общей и социальной, юридической психологии. Индивидуализация и гуманизация процесса перевоспитания предполагает усиленное внимание к человеку. Эту задачу в науке облегчает создание типологии личности.

В нашей работе мы сделали робкую попытку: весьма и весьма условно выделить некоторые типы осужденных определенной части по

довольно узкому критерию: проявление неосознаваемого в асоциальных формах поведения. Это обусловлено необходимостью разработки воспитательного инструментария, способного в определенной мере не только учитывать неосознаваемую сферу психики, но и управлять ею в педагогических целях. При этом нами не отрицается целостность и системность подхода и организации воспитания в ИТУ, а только углубления и подчеркивания его.

В характеристике типов уделялось больше внимания эмоциональным качествам как наименее осознанным и в условиях напряженности нередко определяющим способы поведения.

Психологи утверждают, что предвидение возможного удовлетворения при свершении того или иного действия, является основным мотивирующим условием для проявления эмоции и реализации таких отрицательных эмоций, как гнев, отвращение, презрение, считающихся фундаментальными, определяет и психическое состояние, и мотивацию, и способ поведения в определенных ситуациях (Изард К., 1980). Следует отметить, что нами изучалась в основном так называемая «отрицательная» часть осужденных, в частности тех, кто числился в лидерах, и тех, кто составлял их ближайшее окружение. Это обусловлено двумя причинами: первая – именно эта часть контингента доставляла больше всего хлопот администрации, существенно влияя на «атмосферу» колонии, вторая – именно у этой части осужденных чаще всего проявлялась эмоциональная неустойчивость, выливающаяся в немотивированные поступки, и отрицательная волевая направленность, приводящая нередко лидеров в состояние аффекта – что имело непосредственное отношение к сфере неосознаваемого в психике.

Проблема лидерства достаточно изучена в психологической литературе (Спенсер, 1955; Кричевский Р.Л., 1977; Малишевская Т.И., 1973; Уманский Л.И., 1972 и другие). Ученые отмечают такие типы лидеров, как «инструментальный или ситуативный» (Жеребова Н.С.), «деловой, эмоциональный» (Бейзил Р. и Спенсер Ф.), «экспрессивный» (Кричевский Р.Л.), «микрوليдер» (Малишевская Т.И.), «ситуативный» (Уманский Л.И.). В педагогическом аспекте нам ближе всего определение Б.Д. Парыгина: «Лидер – это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной специфической, как правило, достаточной значимости ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной деятельности людей для более быстрого и успешного достижения своей цели» (1971, с. 302). В этом определении отмечены основные параметры лидерства, которые могут проявиться как в положительной, так и в отрицательно направленной деятельности.

Подробную характеристику общности осужденных, где лидеры имеют свои особенности, дает А.В. Пишелко, раскрывая педагогический аспект данного явления (1993), он рассматривает противоречивость данной общности как консолидацию противостояния обществу и общению внутри общности, носящее конфликтный характер, основанный на явлениях субкультуры. В основе классификации лежит трехчленный принцип: верхи, низы и средний слой (с. 16). В своей классификации он описывает тип лидерства с довольно положительной социальной направленностью (первый тип) и с весьма отрицательной направленностью (четвертый тип). Основным критерий – отношение к социальным ценностям. Однако следует отметить, что неосознаваемая сфера психики и ее влияние на поведение и деятельность личности не рассматривались, что, очевидно, не было обусловлено целью его исследования.

В нашей весьма условной классификации, с учетом цели исследования главный критерий – проявление эмоциональной и нравственной неустойчивости с доминированием асоциальной активности личности. Основные параметры, по которым рассматривался тип личности осужденного: эмоции и психические состояния, асоциальные установки, мотивы, побуждения, стремления в связи с асоциальной направленностью. Методика представлена специально разработанной по данным параметрам целевой Картой педагогического наблюдения в основном в неординарных ситуациях. Применялись и лабораторные психологические методы исследования личности (Лири в интерпретации Собчик, некоторые шкалы ММПАЙ, в отдельных случаях – Люшер). На основе анализа полученных данных была сделана попытка выделить типы лидеров и исполнителей. Характер проявления их асоциальной активности определялся по критерию: стойкое и нестойкое проявление.

В результате выделены следующие типы лидеров: нестойкие – бунтари и дублеры, стойкие – тактики и вожаки.

Лидеры – бунтари в целом имеют определенный уровень интеллекта и организаторских способностей. Они коммуникативны, отзывчивы – умеют выслушать, понять, поддержать. Их характеризует крайняя эмоциональная нестабильность: от индифферентности до состояния аффекта в зависимости от ситуации, они экзальтированы, повышено тревожны. Их отрицательные эмоции легко подвижны, что позволяет им быстро реагировать на ситуацию, выступать в качестве борцов за «правду и справедливость», что позволяет им завоевать у других значительный авторитет. Они способны эмоционально заразить других и повести их за собой, они высокомерны, легко ранимы, абсолютно несамокритичны, податливы порыву, в эмоциональных ситуациях легко внушаемы. Их поведение в основном обусловлено ситуацией, силь-

но выраженный эмоциональный накал при неуправляемой ситуации может вылиться в сильную агрессию. При поражениях они либо становятся беспредельно мстительны и жестоки, либо впадают в депрессию.

В неблагоприятных для администрации ситуациях они могут поднять на бунт большое количество людей, заражая их отрицательными эмоциями и, призывая к действиям, которые неминуемо приведут к непредвиденным последствиям. В спокойных условиях они любят сборища, устраивают зрелища, проявляя веселый нрав и выдумку, заражая окружающих эмоционально и побуждая к себе симпатию окружающих. Основной мотив их поведения – желание быть «на виду», стремление к самоутверждению. В педагогическом общении с ними показаны терпимость, такт, выдержка, установление контактных отношений через доверие, воспитание тормозной функции, дисциплинирование эмоций, создание педагогических ситуаций для проявления положительных эмоций с сохранением статуса лидера. Перестройке жизненных ориентаций путем убеждения этот тип осужденных поддается с большим трудом или не поддается совсем, так как он подвержен частым эмоциональным срывам. При сильном психологическом давлении на них в условиях вторичной насильственной изоляции есть угроза суицида.

Лидеры – дублеры – энергичны, чрезмерно активны, с полной готовностью в любую минуту заменить ведущего лидера. Они тоже весьма эмоционально неустойчивы, особенно в ситуациях, когда выполняют задание ведущего лидера. В целях самоутверждения проявляют беспредельную жестокость, они злобны, мстительны, они упиваются возможностью получения власти над другими, хотя и временно. Психические состояния неустойчивы, часто меняются, целиком зависят от настроения ведущего лидера. Стараясь выбраться в «элиту», они подвержены внушающему влиянию со стороны «авторитетов», однако сохраняют и тщательно оберегают статус, хотя и вторичного, лидера. В ситуациях самостоятельного «дела» жестоки, и, как правило, в первые лидеры не вырываются в силу своей эмоциональной несдержанности, недисциплинированности, что их особенно ожесточает. В серьезной экстремальной ситуации могут «продать» лидера с надеждой занять его место. В спокойной ситуации они услужливы по отношению к администрации, если их статусу ничего не угрожает. При неудачах – трусливы, озлоблены, уходят «в себя», проявляя упрямство, демонстративность, однако способны на компромисс с администрацией, пытаются выставить свои условия. К воспитательным воздействиям глухи. Переориентация ценностей в социальном плане убеждением удастся с очень большим трудом и то, если будут предоставлены «поблажки». Однако успехи, достигнутые таким путем, весьма и весьма неустойчивы – до первых экстремальных ситуаций.

Показано в педагогическом плане глубоко индивидуальное воздействие, большой такт для установления контактных отношений, предоставление возможности лидерства в социально направленной деятельности, не только с временными группами, воспитание тормозной функции и помощь в самоутверждении и при положительно направленной деятельности в статусе лидера.

Менее стойкие в проявлении асоциальной активности лидеры – тактики. Именно эту часть осужденных администрация привлекает нередко в качестве официальных лидеров, видя в них организаторские способности, общительность, адаптивные качества, высокую подчиняемость. Однако выбор не всегда бывает удачен. Нередко это карьеристы, они властолюбивы, имеют заметную способность внушающего влияния на других, самоуверенны, не критичны, с завышенной самооценкой. Они все делают, чтобы получить так называемую официальную власть над людьми, окружают себя лицами, способными «навести порядок». Внешне такой порядок наводится, но межличностные отношения в таких объединениях чреваты диктаторством, унижающим до предела другую личность, дисциплина держится на страхе, господствует культ физической силы. Именно в таких объединениях процветает субкультура, не встречая никаких препятствий. Однако чтобы получить «такую форму власти» они лавируют между администрацией и «авторитетами», умело маскируют чувства, сдерживают эмоции, прячут психическое состояние, постоянно испытывая тревогу. При неудачах – агрессивны до предела, но это только при так называемых «серьезных» срывах.

Как показали наши наблюдения, такие лидеры нередко ходят в передовых, но именно они имеют самый большой среди других лидеров рецидив. Воспитательные влияния ими внешне воспринимаются, но не реализуются. В перспективе у них рецидив. Убеждение и внушение может помочь лишь в случае тотального провала получения официальной должности, когда наступает период долгой и трудной депрессии.

Лидеры – вожаки имеют сильно выраженную отрицательную волевую направленность и стойкие проявления социально-нравственной неустойчивости. Это прекрасные организаторы: энергичны, категоричны, демонстративны, с большой силой внушающего влияния на других. Они предельно самостоятельны, фанатичны, упрямы и жестоки. В экстремальных для них ситуациях они предельно собраны, сдержанны, упорны в достижение цели. Властолюбивы с большой претензией на исключительность. В ситуациях личных, когда речь идет о престиже или оценке личности в негативном плане, у них происходит сильный эмоциональный взрыв, что может вылиться в физическую агрессию, независимо от того, явно это проявляется или нет.

Их характеризует предельная жестокость и предельная независимость. Им присуща эгоистическая индивидуалистическая и асоциальная направленность личности. Для этого типа вожака характерно индифферентное отношение к человеческим ценностям вплоть до их жизни. Понятия чести, справедливости, солидарности предельно искажены. Есть культ власти и культ силы. Такой лидер может организовать людей и повести их на самые опасные преступления.

Однако у них есть «ахиллесова пята»: они нередко сентиментальны, что проявляется только на неосознаваемом уровне – могут чрезмерно довериться, по их мнению, надежному человеку, ориентируясь лишь на интуицию и, переоценивая себя, слишком полагаясь на свою «значимость», могут неожиданно для себя проявить жалость или доброе отношение к кому-либо. Воспитательное воздействие убеждением почти обречено на неудачу: они надежно защищены различного рода психологическими «барьерами». В перспективе – неизбежный рецидив или в исключительных случаях в результате стихийной или организованной жизненной встряски резкий поворот в социально-нравственной оценке жизненных планов и перспектив.

Следует отметить, что для всех типов лидеров в целом характерна недостаточность интеллектуального развития, эмоционально-волевая нестабильность, стремление к неадекватным видам самореализации, стойкая система асоциальных установок, неадекватная психологическая защита, которые у каждого типа проявляются в разной степени и в разных формах самореализации.

Исполнители представлены тремя группами: угнетенные, конформисты, попутчики. К самым неустойчивым в социально-нравственном и в эмоционально-волевом плане является группа, условно названная «угнетенные». Это психически сломленные люди, для них характерны в высокой степени психогенные психические состояния. Основная эмоция – страх. Они уверены, насторожены, боязливы, замкнуты, упрямы и предельно жестоки, если возникает ситуация, где они могут свести счеты со своими обидчиками. Лидеров боятся, посему исполняют все их распоряжения и приказы, остальных ненавидят, как бы мстя за свою униженность. В социально-нравственном плане – разуверены во всем абсолютно, идеалов нет ни плохих, ни хороших, принципов тоже нет никаких. Самостоятельно на нарушения не идут, слепо следуя за лидерами. В экстремальных ситуациях, когда приходится отвечать за содеянное – замыкаются. Достучаться до личности трудно. Вместе с тем именно эта категория больше всего откликается на доверие, уважение. При возвращенном личном достоинстве быстрее, чем у других, наступает нравственное выздоровление.

Своеобразно проявляется социально-нравственная неустойчивость

у осужденных, отнесенных к группе «конформистов». Они отличаются приспособленчеством и к администрации, и к той части осужденных, которая так сказать «правит бал». В силу лавирования они предельно тревожны, испытывают почти постоянный страх, тщательно его скрывая. Лидеров всех мастей презирают, но боятся, отношение к остальным недоверчивое. Они подозрительны, постоянно находясь «в себе и настороже». В силу страха и трусливости потворствуют нарушителям и при необходимости идут за ними.

В случаях «разоблачения» с той или иной стороны просят прощения, каются, унижаясь. Переоценка ценностей проходит тяжело – бояться открыться. В экстремальных условиях примыкают к преступной группе. При изменении ситуации принудительной изоляции возможно более быстрое восстановление социального статуса личности. В условиях изоляции рекомендуется влияние косвенным путем.

Третью группу составляют «попутчики». Это более или менее здоровая в социально-нравственном и эмоционально-волевом плане часть осужденных. В структуре их личности сохранились некоторые вполне здоровые блоки нравственной сферы, прежде всего, это проявляется в некоторой независимости от «авторитетов» и их окружения. Однако они почти всегда находятся во власти обстоятельств, с которым самостоятельно не справляются, попадая под влияние более сильных «мира сего». На тяжкие преступления не идут, но в эмоциональном плане и в силу общего порыва нарушителей поддерживают. Лидеров боятся, относятся к ним с опаской, избегая более тесного общения. Однако при принципиальных расхождениях могут оставаться в стороне и проявить при этом твердость к самозащите. Предпочитают держаться группами, во многих вопросах проявляя солидарность. В экстремальных условиях предпочитают оставаться в стороне, насколько позволяют обстоятельства. При неблагоприятных условиях вынуждены либо заявить более сильной стороне протест, а если интересы совпадают, принимают участие в противоправных действиях, что случается гораздо чаще. Воспитуемы, при нормализации психики воспринимают педагогическую информацию и способны включиться в перестройку своей личности. Как свидетельствуют характеристики исполнителей, при разном стиле приспособительной деятельности, разном уровне воспитанности и разной степени проявления активности, они тревожны, эмоционально неустойчивы с недостаточной волевой активностью, но ситуационно жестоки. Регуляция поведения у всех находится во многом на неосознаваемом и малоосознаваемом уровне.

Представленные нами характеристики касаются осужденных – женщин и воспитанников ВТК. Для мужских ИТУ такие определения

осужденных можно рассматривать лишь в общем плане в силу господства устойчивого явления субкультуры.

Анализ экспериментального исследования и непосредственно представленные характеристики как лидеров, так и исполнителей, позволили сделать обобщенные выводы.

Осужденных, прошедших исследования, характеризует:

– искаженность моральных понятий, культ асоциального идеала, интеллектуальная пассивность, эгоистическо-антиобщественная направленность;

– предельно низкий уровень нравственного сознания и самосознания;

– отсутствие жизненных планов и перспектив на будущее (живут одним днем и одним часом);

– размытость и искаженность ценностных ориентаций;

– жестко антигуманный характер отношений к людям;

– расшатанность и неуравновешенность волевой сферы – от крайнего малодушия и бессилия до проявления отрицательной волевой направленности;

– рассогласованность и недисциплинированность эмоций;

– не всегда осознанная мотивация способов поведения и совершения проступков;

– угрожающе-стабильные психогенные психические состояния.

Все это определяет отношения, деятельность и способы поведения осужденных данных категорий: эмоциональных и асоциальных лидеров и их ближайших помощников-исполнителей. Именно они формируют в межличностных отношениях неблагоприятный климат всего состава осужденных. По механизму заражения это внушает остальным страх, обуславливает им замкнутость, закрытость, определяя конформистский характер позиций.

Социальное становление личности на гуманно-демократической основе путем только убеждения, пусть даже эмоционально окрашенного, здесь весьма малоэффективно. Как свидетельствует практика, необходим поиск комплексного воздействия, где наряду с убеждением возможного применения различных способов, углубляющих его, подготавливающих для его восприятия положительного реагирования. Одним из таких способов может стать взаимодействие убеждения и внушения на основе взаимовлияющей синергической связи осознаваемого и неосознаваемого в психике, для реализации чего необходим педагогический инструментарий.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СПОСОБ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Сущность социально-педагогического тренинга

Изучение личности и выявление сильных и слабых структур ее организации – это только основа, позволяющая искать адекватные пути и способы оказания психолого-педагогической помощи, обеспечивающие ее нормальное социально-нравственное развитие. В силу вступает та область научных знаний и общественных отношений, которая выполняет функции воспитания – педагогика. Именно она наряду с другими и во главе их играет существенную роль в формировании стержня личности – ее направленности. «Общество и воспитание или гуманизируют задатки человека или сообщают им антигуманный характер. Общество и воспитание могут подавлять или облагораживать естественные потребности, но могут порождать такие, которые не имеют прецедентов в животном мире» (Шишкин А.Ф., 1989, с. 219). Преобразование личности в гуманном и социальном плане редко происходит само по себе, в более сложных случаях требуется вмешательство психолога и педагога, с привлечением к участию в этом процессе самой личности. «Для того чтобы произошла перестройка сознания, воли человека и личности в целом, недостаточно воздействия лишь на поверхностные слои психики: необходимо проникновение в самые ее глубины. С точки зрения психологии это проникновение необходимо для того, чтобы достичь синтеза различных пластов, различных уровней личности» (Флоринская Т.А., 1979, с. 155). Одним из таких пластов является сфера неосознаваемого.

Как уже было отмечено выше, исследования сферы психики широко представлены в литературе разных областей знаний (Бассин Ф.Ф., 1978; Богорошвили А.Т., 1961; Выготский Л.С., 1982; Гримак А.П., 1978; Докторский Я.Р., 1978; Дубровский Д.И., 1978; Ковалев А.Г., 1972; Куликов В.Н., 1971; Николаичев Б.О., 1976; Райков В.Л., 1968; Ромен А.С., 1983; Ханин Ю.Л., 1983, Шварц И.Е., 1971 и другие).

Нас же интересует аспект взаимодействия сфер осознаваемого и неосознаваемого в психике. Одни исследователи видят в сознании дремлющее око постоянного контроля за неосознаваемым во всех видах деятельности. А.Н. Шогам в работе «Проблемы сознания и психологическая модель личности» именно так определяет взаимосвязь этих двух сфер. «Сознание есть частный случай психики, ее высшая форма. Но в случаях неосознанных действий сознание находится не рядом с нами, а в той или иной степени, пусть даже самой малой, включено в структуру этих действий. Нет такого психического процессе, такого

практического действия, которые бы в каждый отдельный момент не были связаны с осознаваемым и бессознательным» (1966, с. 102). Другие определяют эти сферы как партнеров, выступающих на равных, подчеркивая синергическую связь. Такую точку зрения разделяет В.С. Ротенберг в работе «Разные формы отношений между сознанием и бессознательным»: «Бессознательное не есть негативное определение ранней формы психики, я является особой, исключительно человеческой формой психического отражения наряду с сознанием в неразрывной связи с ним» (1978, с. 70). Н.С. Мансуров утверждает, что неосознаваемое формирует «психологически личность в целом» (1980, с. 11).

При наличии частных должно быть что-то общее. Каждый из авторов рассматривает разные грани одного явления, признавая в целом их синергическую связь.

Следующий аспект нашего внимания – насколько неосознаваемое влияет на поведение и мотивационную сферу личности, что весьма важно для разработки педагогического инструментария. Физиологи считают, что эта сфера принимает активное участие в создании установок (Анохин П.К., 1973; Бехтерев В.М., 1923; Бернштейн Н.А., 1966 и другие). Медики разрабатывают программы обучения больных с нарушением общения и эмоциональной сферы, в которых значимо проявляется поведенческий аспект (Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А., 1977; Вольперт И.Е., 1979; Лебединский М.С., 1971; Райков В.Л., 1965; Рожнов В.Е., 1979; Ромен А.С., 1983 и другие). Социальные психологи указывают на важную роль неосознаваемого в решении социальных вопросов воспитания. (Парыгин Б.Д., 1965; Поршнев Б.Ф., 1966; Шерковин Ю., 1969; Шорохова Е.В., 1976; Шихарев Н.И., 1976; Ядов В.А., 1970 и другие). Философы признают возможность участия неосознаваемого в формировании личности (Басин Ф.В., 1968; Буева Л.П., 1968; Косицкий Г.И., 1966; Ротенберг В.С., 1978 и другие). Принципиальная возможность применения внушающих средств воздействия на сферу неосознаваемого в педагогических целях установлена И.Е. Шварцем (1971).

Однако следует отметить, что методика внушения разработана в дидактическом аспекте, а в воспитательном – сделаны лишь попытки установления возможности решать педагогические задачи: снижение тревожности у школьников (Чарный Б.М., 1979), преодоление негативных установок у педагогически запущенных подростков (Новоселова А.С., 1988) и другие.

Привлечение неосознаваемой сферы психики к воспитательному влиянию в целях коррекции личности связано в литературе с термином «модификация поведения», который трактуется авторами по-разному и воспринимается далеко не однозначно.

Наиболее широко эта проблема исследуется за рубежом медиками и социальными психологами. Концептуально вмешательство в психологическую сущность личности отражено в работах Э. Берна (1989), С. Журарда (1974), Л. Краснера (1957, 1963), Х. Кохтума (1993), Ф. Перса (1990), Дж. Райннутера (1992), К. Роджерса (1975–1986), К. Франклина (1990) и других.

Близок к теме нашего исследования так называемый гуманистический подход к воспитанию, основоположником которого считается Карл Роджерс. С К. Роджерсом солидарен С. Джуард и А. Маслоу. Расходясь в некоторых деталях, они исповедуют величие человека, который способен осознать себя и окружающий мир. К. Роджерс разработал «Я – концепцию», по которой человек осмысливает не только себя, но и свои отношения с другими. В последние годы нашла широкое распространение концепция К. Роджерса (1986) и его последователя и партнера А. Маслоу (1982). Суть ее – акцентуация на личностный подход к воспитательному влиянию. Авторы считают, что для развития личности нужны три составляющие: свобода, гуманность и выбор. Индивидуальность, по мнению авторов, формируется в процессе выбора. Концепция основывается на активности личности, модель личностного роста строится на стремлении человека к повышению самосознания. В этом процессе важно выполнение трех условий: искренность, безусловное принятие другого человека и способность к эмпатии. При этом формируется способность личности к самоактуализации. А. Маслоу рассматривает подробно иерархию потребностей: низшие – естественно-биологические, средние – потребность в безопасности и высшие – потребность в самоактуализации.

С. Джуард считает, что задача гуманистической психологии может быть определена как попытка открыть человека и его ситуацию ему самому, чтобы он осознал, какие силы влияют на его опыт и на его действия. Это уже признание активности личности и отрицание манипулирования ею.

К гуманистическому направлению близка позиция В. Франклина, по которой важнейшим стремлением человека является обретение смысла своего существования. К этому же направлению примыкает «гештальт-психология», в основу которой положены идеи К. Левина. Эти идеи продолжили Ф. Перс и Дж. Райннутер. В центре их теории тоже человек, личность с ее чувствами и переживаниями. Цель работы этих ученых – овладение самопрограммированием.

Придерживающийся таких же взглядов, Х. Кохтум придавал большое значение воспитанию у человека чувства эмпатии. Он замечает, что эмпатийный отклик должен быть своевременным, точно направленным, взаимным. Как обязательное условие воспитания эмпатии –

наличие эмоций. Эмпатия, по мнению Х. Кохтума должна быть действенной, а не просто заявленной (1993).

Тенденция к признанию гуманности отмечена и в теории Э. Берна (1991). Теоретическая основа его концепции – психоанализ, но не с позиции Фрейда целиком и полностью. Важной является концепция о психике как энергетической системе. Интересны рассуждения об интуиции человеческих отношений и их природе. Автор делает попытку дать анализ структуры человеческих отношений на основе сознательного и бессознательного в моделях поведения.

Следует заметить, что во всех приведенных концепциях поднят статус человека и его личности, подчеркнута его активность и ответственность за себя, гуманизированы его отношения с другими. Это полный отход от принципа «манипулирования личностью», при котором изучение человека рассматривалось так же, как препарирование объекта неживой природы.

Однако следует заметить, что процесс гуманизации личности не выходит за рамки узких межличностных отношений и поведения, в основном в бытовом плане, нередко и отрицается возможность определения в этом ключе социально-нравственного статуса личности. В одних случаях ведется работа с людьми, имеющими расстроенную психику, либо с нарушениями общения. В других случаях людям помогают адаптироваться к условиям жизни, в которых они чувствуют дискомфорт и так далее. Программы занятий с этими людьми предусматривают межличностное общение.

В литературе есть сведения, что зарубежные социальные психологи в процессе подобных занятий выходят на уровень решения сложных социальных проблем.

Так, американский психолог Л. Краснер определял дефекты общения как «изменение человеческого поведения, называющегося «отклоняющимся» (Краснер Л., 1969). При этом он утверждает, что это не столько медицинский, сколько психологический подход к решению воспитательных задач, который имеет прямое отношение к созданию системы установок у людей с отклоняющимся поведением.

В ключе нашего исследования вызывает интерес опыт американских ученых Натана Азрица и Теодора Айлона, которые разработали метод формирования адаптивного поведения и апробировали его в школах, колониях для несовершеннолетних и тюрьмах. Этот метод так называемой «знаковой терапии» довольно прост. Моделируется тип поведения и, по механизму условно-рефлекторных связей, затем закрепляется с использованием определенных знаковых символов, имеющих в жизни человека важное значение. Успех в поведении эмоционально подкрепляется. При всей значимости конечных результатов при

этом методе широко используются приемы дрессуры.

В отечественной науке отношение к такому подходу в воспитании как в межличностном, так и социальном плане, разное. Одни ученые в этом методе усматривают перенос клинических форм лечения на общественные отношения людей, другие – усиление форм контроля над внутренним миром людей, вторжение в святая святых личности, чем якобы нарушаются права человека. Третьи увидели рациональное зерно в таком формировании адаптивного поведения личности. Последние отмечают, что воздействие прямым представлением социальных или нравственных норм – один из важнейших и основных каналов социализации личности. Но структурные преобразования внутреннего мира личности наиболее эффективны и адекватны при создании определенных форм, способов поведения, в которых заложены необходимые социальные нормы, если они учитывают эти социальные нормы (Бобнева М.И., 1976, с. 170).

В нашей стране в последние годы широко осваиваются лучшие традиции этого зарубежного опыта, где в основу положен гуманистический, нравственный принцип межличностных отношений. Значительный интерес в этом плане представляет работа Л.А. Петровской «Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга» (1982). При анализе некоторых зарубежных направлений исследования в этой области автор замечает отдельные конструктивные элементы, работающие в практике социально-психологического тренинга. Рассматривая гуманистическое направление социальной психологии зарубежных коллег, Л.А. Петровская строит все свое методологическое исследование на анализе творческого педагогического наследия В.А. Сухомлинского, отмечая, что некоторые из этих элементов совершенно независимо вычленены и развиты в отечественной теории и практике психологии. Проблема разработки и исследования педагогической целесообразности и эффективности социально-педагогического тренинга носит комплексный характер. Такой тренинг, основанный на сотрудничестве осознаваемой и неосознаваемой сфер психики, наряду с психогигиеническими задачами решает вопросы создания социально-нравственных установок поведения, приобретает к способам социального общения и, в конечном счете, направлено на переоценку социальных жизненных ориентаций и формирование социально-нравственной мотивации. Процесс основан на подключении самой личности к выполнению поставленных целей при ее активном участии в формировании общественной направленности как стержневому свойству личности.

Для достижения этого необходим комплексный педагогический инструментарий по существу совершенно новой технологии. Педаго-

гический инструментарий представляет собой систему приемов, методов, средств, способных при определенных условиях дать педагогический эффект. Условия – неотъемлемая часть инструментария, который призван нормализовать психику человека (психогигиенический и психопрофилактический аспект), при этом должны учитываться индивидуальные свойства личности, в том числе имеющие отношение к неосознаваемому в психике (степень внушаемости, психическое состояние, эмоциональная неустойчивость и так далее), создавать системы доминантных установок социально-нравственной направленности, использовать формы социального общения, самовоспитания, создать благоприятные условия для реализации созданных установок в реальных ситуациях и в перспективе. Все это способствует перестройке социальных стереотипов поведения и изменению ценностных ориентаций негативного характера, а в конечном итоге – формированию готовности к жизни в условиях свободы. Такой инструментарий основан на взаимодействии убеждения и внушения. Педагогическое внушение включает прямое и целенаправленное косвенное внушение, самовнушение, педагогический аутотренинг, психодраму. Убеждение осуществляется с использованием: лекций, диспутов, ролевых и деловых игр и так далее. И тот, и другой методы применяются как в индивидуальной, так и в работе с группой.

Убеждение как метод давно и полно изучен в психолого-педагогическом аспекте, ему принадлежит ведущая роль в активизации сознания личности. Внушение как метод изучен в педагогическом аспекте в меньшей степени. В свое время А.С. Макаренко считал его «общепризнанным средством воспитания» (1960, т. 5, с. 117). Педагогические основы внушения как способа педагогического воздействия, установлены И.Е. Шварцем (1971). Он доказал принципиальную возможность применения внушения как средства педагогического воздействия. Установил его педагогическую целесообразность и эффективность использования в решении педагогических задач, предложил систему приемов и средств внушения для решения дидактических задач. В воспитательном плане даны только подходы, что и обусловило создание педагогической инструментировки с учетом новой технологии взаимодействия убеждения и внушения. Технология основана не только на применении обоих методов в разных ситуациях, она предусматривает в каждом из звеньев общей системы взаимодействие в зависимости от решения воспитательных целей. В одних ситуациях доминирует внушение, в других – убеждение, а в целом процесс идет от внушающего влияния к убеждающему.

Такой подход не является абсолютно новым. Он основан на идеях видных педагогов и традициях педагогической науки.

На необходимость глубоко индивидуализированного подхода в таком взаимодействии указывал Д. Дьюк: «Смена бессознательного ... и сознательного встречается во всяком плодотворном мышлении» (с. 185) и далее: «Проектирование и рефлексия ... должны чередоваться. Бессознательность придает свободу и свежесть, сознательность – убеждение и контроль» (1922, с. 187). А.С. Макаренко считал важнейшим звеном в воспитании: «умение ... из разнообразных элементов построить уравновешенное целое» (1988, с. 66). Горячим сторонником убеждающе-внушающего воспитания был В.А. Сухомлинский. Он постоянно рядом с понятием «убеждение» употреблял понятие «внушение». «С малых лет мы внушаем мысль...», «мы стремимся воспитанникам внушить очень важную мысль...» (1963, с. 96 и 1969, с. 210).

Как отмечают психологи и педагоги, способы и средства воспитания должны быть адекватны механизмам формирования мотивации. Мы основываемся на механизме формирования доминантных установок по Ухтомскому.

В свете нашего исследования определенный интерес представляет подход В.Г. Асеева (1976). Он рассматривает процесс формирования структуры мотивации под влиянием двух основных видов воспитательного воздействия. Первый – усвоение воспитуемым предъявленных ему в готовой формулировке побуждений, целей, идеалов, направлений, которые он должен постепенно превратить из внешне понимаемых в осмысленные внутренне принятые и реально действующие. Это процесс автор назвал «сверху-вниз». Второй – воздействие либо стихийно сложившихся, либо специально организованных воспитательных условий деятельности и общения, которые избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения. При систематическом побуждении закрепляются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Процесс определен, как действие «снизу-вверх». Формирование мотивационной системы должно включать оба эти процесса. Они относительно самостоятельны, но один из них может преобладать (1976, с. 187). Если первый процесс («сверху-вниз») как правило, выражает сущность целенаправленного воспитания, то второй при асоциальных условиях при стихийном или даже асоциально организованном восприятии формирует и асоциальную мотивацию. Сформированную по этому второму принципу – «снизу-вверх» – путем убеждения изменить трудно, почти невозможно.

Педагогическая инструментовка убеждения и внушения строится на взаимодействии обоих видов формирования мотивации при одинаковой социально-нравственной содержательной их направленности. Отличие от традиционного подхода в том, что на разных этапах эти процессы, не переставая взаимодействовать, меняют доминирующую

функцию, сам процесс начинается с позиции «снизу-вверх» и заканчивается «сверху-вниз».

Это обусловлено, с одной стороны, наличием в психике сопротивления воспитанию, образующего общий психологический «барьер» неприятия воспитываемой информации. С другой стороны, по мнению физиологов, ломка динамического стереотипа и устойчивых установок чревата отрицательными последствиями для нервной системы человека: внесенная внезапно новая, принципиально важная для жизни информация вызывает переживания, вносит в мотивационную сферу рассогласование. Поэтому учеными предлагается не «взрывать» установки, а стирать их, заменяя новыми. Взрыв, как таковой, допустим лишь в исключительных случаях и при хорошо организованной системе принятия взамен новых установок (Хананашвили М., 1973). В этом процессе сначала доминирует неосознаваемая сфера психики, далее идет сотрудничество с эмоциональной и, наконец, при сниженной критичности и сознательности психики становится преобладающей. Это тоже своеобразное движение снизу-вверх, то есть от глубины внутреннего мира личности к актуализации и действию. Процесс реализации доминантных установок – один из самых ответственных. С одной стороны, многое зависит от того, как будет идти процесс снизу-вверх, с другой – насколько организована действительность, чтобы принять сформированное, условно говоря, «внизу». Если от реализации созданных установок возникнут положительные эмоции, значит открыта дорога для процесса «сверху-вниз», то есть для доминирования метода убеждения. Если эмоции получают отрицательную окраску при реализации, то доминировать убеждению рано, надо начинать все сначала и искать другие подходы к решению задачи в системе «снизу-вверх». Следует отметить при этом, что и в том и в другом случае необходим, кроме всего прочего, тренинг. Активизация сферы неосознаваемого идет через аутотренинг и на его фоне формируется нравственно-социальная с педагогическим целеполаганием информация по типу: от «гетеро» внушения до самовнушения. Тренинг нужен, чтобы научиться расслабляться, управлять своим самочувствием. Именно при тренинге решаются психогигиенические и психопрофилактические задачи, и создается уже первичная установка: «Я – могу!». Тренинг нужен, чтобы стали привычными формулы аутотренинга, чтобы можно было вводить формулы педагогической направленности, чтобы они стали «своими». Тренинг нужен для переходного периода от внушения к убеждению: в психодраме, в ролевых играх, в тематических тренингах и так далее. На втором этапе, когда доминирует убеждение, тренинг нужен, чтобы убедиться, что результат не случаен. И здесь виды тренинга разнообразны: от осмысления полученного результата (специ-

альные записи в дневнике) до диспутов и дискуссий и занятий по привлечению к самовоспитанию. Все виды тренингов рассчитаны на приобретение к социально-нравственному поведению. Начиная с аутотренинга личность активно подключается к процессу: сначала через внушение (формулы самовнушения), а затем сознательно с помощью активизации при взаимодействии убеждения и внушения – ко всей психической деятельности. Общая картина, представлена на схеме (рис. 1).

Взаимодействие убеждения и внушения начинается уже в карантине (рис. 1), где идут первые беседы с осужденными, ведется их обследование, функционирует так называемый «малый массовый вариант» педагогического аутотренинга, решаются задачи первичной адаптации осужденных к новым условиям и нормализуется их психическое состояние, дается первичная установка «Научись тормозить себя!», «Управляй сам своим самочувствием!». В комплексе методов на этом этапе доминирует обращение к неосознаваемой сфере психики. При выходе в отряд, осужденные включаются еще в восприятие другого «Большого массового варианта» педагогического аутотренинга, где наряду с задачами психогигиены и психопрофилактики решаются и воспитательные на основе специально созданной программы. В основном в ней речь идет о пробуждении у человека внимания к себе, как к личности, косвенное внушение помогает ему провести анализ между прошлым, настоящим и будущим. У осужденных пробуждается стремление увидеть себя другим. В процессе индивидуальной работы на уровне ясного сознания воспитателями учитываются данные обследования в карантине, в том числе и степень внушаемости.

Для категории лиц с проявлением бунтарства, безмотивного протеста, приводящим к нарушению режима ИТУ, разработаны специальные программы «малых» массовых вариантов педагогического аутотренинга (для ШИЗО и ПКТ). Одновременно с этим для осужденных, у которых сильно выражено неадаптивное отклоняющее поведение, основанное на весьма устойчивых асоциальных установках, разработана большая программа педагогического аутотренинга в специально оборудованном кабинете. Занятия проводятся в три курса, они очень напоминают социально-психологический тренинг. Там создаются социально-нравственные установки поведения и деятельности с использованием педагогических методов убеждения и внушения. Методы убеждения и внушения в программе этих занятий поочередно доминируют, постепенно внушение уступает место убеждению, а иногда они воздействуют одновременно в равном соотношении.

Убеждение начинает в полную меру доминировать при реализации установок, которые могут быть востребованы жизнью уже здесь, в условиях режима содержания. Речь идет об организации жизнедеятель-



Структура системы социально-педагогического тренинга в условиях ИТУ

Рис. 1

ности осужденных и воспитательного влияния на них – проводятся вечера вопросов и ответов, диспуты, по специально разработанной программе и методике осуществляется приобщение к самовоспитанию.

Перед выходом осужденных на свободу в программу школы подготовки водится еще один «малый массовый вариант» педагогического аутотренинга по актуализации созданных установок, реализация которых может произойти на свободе. Одновременно решаются психогигиенические задачи, так как этого требует возможное возникновение психогенных ситуаций.

Итак, метод, основанный на взаимодействии убеждения и внушения, включающий в себя многообразие приемов и средств, активизирующих всю психическую деятельность человека, способных гасить и стирать негативные и создавать социально-нравственные установки поведения и деятельности, переводя их из области неосознаваемого в область осознаваемого в психике, мы называем социально-педагогическим тренингом. Весь воспитательный процесс по этому методу носит тренировочный характер. Исключительной его особенностью является то, что он позволяет подключать воспитываемую личность к собственному социально-нравственному преобразованию.

Взаимодействие методов убеждения и внушения в социально-педагогическом тренинге базируется на синергической связи осознаваемого и неосознаваемого в психике. Процесс воспитывающего влияния методов находится в органической динамике: доминирование внушения – равное их воздействие – доминирование убеждения. В то же время в определенных ситуациях они дополняют и усиливают друг друга, повышая эффективность процесса воспитания в целом. В силу такого комплексного влияния идут сложные преобразования в структуре личности, меняется ее мотивационная основа и формируется социально-нравственная направленность.

В педагогике перевоспитания при использовании социально-педагогического тренинга возникает необходимость создания определенных условий:

- обязательное глубокое изучение личности, установление глубины ее нравственно-социальной запущенности, выявление в ней здорового личностного потенциала;
- формирование гуманных отношений и возможное в рамках Закона сотрудничество воспитателей и воспитуемых;
- учет социально-нравственной основы и направленности всех педагогических приемов, методов, средств;
- подключение самой личности к процессу ее преобразования на социально-нравственной основе;

- нормализация психики осужденных в результате занятий в целях психогигиены и психопрофилактики;
- многократные применения всех приемов, средств, методов в целях формирования устойчивых доминантных установок;
- использование в динамике методов убеждения и внушения в зависимости от дидактических целей и задач;
- создание реальных благоприятных условий для реализации создаваемых установок;
- корректный контроль и своевременная помощь осужденным в их социально-нравственном становлении.

Социально-педагогический тренинг предполагает использование всех приемов, методов, средств воспитания от индивидуальных и общих бесед до групповых занятий различного вида, тренингов и при необходимости обращения к социодраме и психодраме. Занятия по тренингу проводятся в сопровождении аудио и видео средств.

Реализация такой системы, как социально-педагогический тренинг, потребовала разработки специфической педагогической технологии с инструментарием для решения каждой конкретной задачи каждого блока на каждом этапе. Каждый блок (см. рис. 1) разрабатывался экспериментально, имеет варианты и неоднократно апробирован.

Принципы составления сеансов педагогического аутотренинга

Педагогический аутотренинг стал одним из важнейших звеньев в системе социально-педагогического тренинга. Именно на его сеансах дается внушение в воспитательных и психогигиенических целях, именно здесь задействована в большей степени неосознаваемая сфера психики человека. В этой связи важна разработка педагогической инструментальной методики данного способа воспитательного воздействия.

В ходе изучения такого способа влияния на человека ученые разных областей знаний выявили довольно много положительных моментов. Так, в частности, отмечается, что аутотренинг может снимать напряжение, повышать работоспособность, дисциплинировать эмоции, тренировать волевые процессы и так далее (Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А., 1973, 1977; Волков В.Н., 1981; Вяткин Б.А., 1983; Гиссен Л.Д., 1973; Калистратова Т.Л., 1983; Перекрестов И.М., 1973; Рожнов В.Е., 1979; Ромен А.С., 1983; Стенько Ю.М., 1981 и другие).

Исследованиями подтверждено, что аутотренинг способствует не только стимулированию психической деятельности, но и за счет функционирования мысленной речи, развитию образного мышления (Беля-

ев Г.С., Куликов В.Н., 1971; Раздольский В.А., 1973; Шварц И.Е., 1974 и другие).

О педагогическом предназначении этого метода говорят Л.В. Борзилова и В.В. Водзинская в работе «Саморегуляция и прогнозирование социального поведения (1989), Губко А. в работе «Внушение как педагогический фактор» (1971). Этот метод исследовали И.Е. Шварц и его ученики. Они рассматривают состояние мышечной релаксации, вызванное упражнениями аутотренинга, в основном как благоприятный фон для решения тех или иных задач, в том числе и педагогических. Нельзя не согласиться с тем, что уже сама по себе аутогенная тренировка важна для достижения педагогических целей, но это только основа для решения более сложных воспитательных задач. Возможно, что даже ввод осужденных в состояние релаксации должен быть другим, что может быть установлено только экспериментальным путем.

В литературе в целом представлены принципы составления формул погружения взрослых в состояние мышечной релаксации. Речь идет о людях, нуждающихся в оказании медицинской и психологической помощи, либо о людях, чья деятельность нередко протекает в экстремальных условиях (спортсменах, летчиках-испытателях, космонавтах) (Алексеев А.В., 1978; Гиссен Л.Д., 1974; Лобзин В.С., 1979; Панов А.Г., 1973; Перекрестов И.М., 1968; Ромен А.С., 1973; Роздольский В.А., 1973 и другие). Однако для введения социально-педагогического тренинга в систему перевоспитания требовалась экспериментальная проверка методов и уточнение принципов и правил и приближение их к решению воспитательных задач. При этом необходим был учет еще одного фактора – контингента занимающихся. Если во всех других случаях человек сам приходит на эти занятия, у него есть потребность в них и желание заниматься, то осужденных нужно привлечь, заставить поверить в пользу этих занятий. К тому же при решении воспитательных задач позиция воспитателя должна быть скрытой. Все это определило специфику создания формул погружения в состояние релаксации и подачу всей педагогической информации.

В основу введения в состояние релаксации положены упражнения, ставшие в педагогике уже традиционными: «покой», «расслабление», «тяжесть правой руки», «тепло правой руки» (Шварц И.Е., 1971).

Такой подход основан на учете функций полушарий мозга при управлении эмоциями и состоянием сознания. В литературе есть данные, что каждое полушарие мозга контролирует относительно независимое состояние. Наиболее широко распространено мнение, что доминантное (левое) полушарие контролирует речь и многие другие вербальные функции, а значит и интеллект. А эмоции находятся под контролем правого полушария (Галин В.Л., 1976; Изард К., 1980; Майер Ф., 1973 и

другие). В этой связи при вводе человека в состояние релаксации внушение расслабления, покоя, тяжести и тепла направлено на правую (для левой – на левую) с целью несколько снизить критичность и сознательность психики (Куликов В.Н., 1971). При упражнениях «покой» и «расслабление», «тяжесть» и «тепло» идет влияние и на правое полушарие, управляющее эмоциями. Все четыре упражнения, сопровождающиеся чаще всего функциональной музыкой, направлены на то, чтобы вызвать образные представления, пробуждающие положительные эмоции, способствующие более полному расслаблению и некоторому отключению от реальной действительности. Ученые утверждают, что «... человек, как известно, обладает способностью думать образами, словами и другими ощущениями, не имеющими никакой связи с тем, что в это время действует на его органы чувств» (Сеченов И.М., 1964, с. 135–136). Мы полагаем, что при снижении критичности образы будут выступать на первый план. По утверждению физиологов и психологов, имеется тесная связь между когнитивными процессами и эмоциями (Изард К., 1980).

Экспериментально подтверждено, что наибольший эффект при погружении в состояние релаксации получен в вариантах, где доминируют образные представления (Новоселова А.С., Шварц И.Е., 1973).

Установление факта, что человек находится в состоянии релаксации, фиксируется с помощью приборов, позволяющих установить обратную связь. Одни судят об этом по данным анализа крови (Левинский П.М., 1974, с. 59), другие по показателям артериального давления (Марищук В.Л., 1974, с. 73). Третьи по частоте дыхания и ударов пульса (Зотов Ю.А., 1974, с. 50). Четвертые – по температуре кожи пальцев или тыльной стороны ладони по показателям электромиограммы (Гиссен Л.Д., 1971; Луте В., 1974, с. 61).

Нами для установления обратной связи измерялась частота пульса и температура кожи кисти правой руки (Новоселова А.С., 1974). Для ввода в состояние релаксации осужденных, отбывающих наказание в ИТУ, экспериментально с учетом пола было предложено три варианта программ. Первый вариант – четкие, категоричные, краткие, лаконичные формулы (Я – спокоен! Я – расслаблен! и так далее). Второй вариант – развернутые формулы: (Я совершенно спокоен. Покой окутывает меня... Я расслаблен. Расслаблен каждый мускул моего тела и так далее). Третий вариант – включал эмоциональные образные ситуации с четкими формулами в конце: Я – птица! Я плыву в воздухе. Ветер развевает мои волосы. Внизу расстилается земля... Я вижу ленточки рек... Блестящие пятна озер... Мне хорошо. Я – отдыхаю. Я – спокоен... Глубину и скорость погружения в состояние релаксации определяли показателем температуры кожи и частоты пульса по кардиографу.

В первом варианте состояние покоя и расслабления было зафиксировано на 12^й минуте у женщин и на 15^й – у мужчин. Показатели были невысокие: у женщин температура повысилась на 1 градус, у мужчин – на 0,6 градуса. Урежение пульса едва заметно.

При втором варианте состояние расслабления зафиксировано у женщин на 8^й минуте, у мужчин – на 10^й. Температура кожи у женщин повысилась на 1,5 градуса, у мужчин – на 1 градус, зафиксировано и урежение пульса на один удар в минуту.

В третьем варианте покой и расслабление зафиксированы на 6^й минуте у женщин и на 9^й – у мужчин. Пульс урежался на 2–3 удара у женщин и на 1–2 – у мужчин. Температура у женщин повысилась на 2–3 у некоторых даже на 4 градуса и у мужчин – на 2 градуса. Субъективные данные показали разброс. Одним испытуемым больше нравился второй вариант, другим – третий, а некоторые отнеслись к выбору индифферентно. Апробирование вариантов этих программ на большем количестве испытуемых позволило выявить у слушателей тенденцию в их оценке. Большинство отрицательно отнеслось к первому варианту. Второй воспринят мужчинами индифферентно, а женщинам он показался вялым и однообразным. Предпочтительным оказался третий. При расслаблении и мужчины и женщины представляли, по их заявлениям, образы из прошлого опыта: женщины как будто несли тяжелые сумки или выполняли при представлении тяжести физическую работу. Мужчины представляли занятия с гирей, гантелями или со штангой. Упражнение «тепло» легче давалось женщинам. Мужчины дополнительно к внушаемому образу представляли костер. И женщины, и мужчины одинаково хорошо реагировали на ситуацию. Женщинам больше понравилась ситуация «Я – птица!», мужчинам – «Любимый уголок леса». Именно этот третий вариант программы для ввода в состояние релаксации был взят на основу в дальнейшей экспериментальной работе (Новоселова А.С., 1985, 1993).

Учитывая настороженное отношение осужденных к такого рода занятиям и в целях обучения приемам расслабления, мы разработали адаптационный курс. В нем последовательно разучивались упражнения по третьему варианту. Экспериментальный опыт показал, что для разного контингента необходим адаптационный курс разный по содержанию и по длительности. Так в детском доме, чтобы овладеть вниманием детей и подростков, адаптационный курс должен быть кратким по содержанию, эмоциональным и продолжительным (Новоселова А.С., 1991). Для подростков и юношей ВТК потребовалось введение конкретных ситуаций, будирующих эмоциональную сферу (Новоселова А.С., 1985, 1992). Для женщин ИТУ адаптационный вводный курс был разным в зависимости от варианта педагогического аутотренинга. Для малых вариантов ока-

зался достаточным курс в четыре – пять занятий, так как они проводились ежедневно, то адаптация к ним у осужденных проходила быстрее. Для избавления от алкогольной зависимости проводились занятия по специально разработанной для этой цели программе с участием врача нарколога: 8 индивидуальных и 10 – 12 групповых. (Новоселова А.С., 1985, 1989).

В силу меньшей внушаемости мужчин все адаптационные и воспитывающие курсы были у них более продолжительными (Новоселова А.С., 1992, 1993).

Естественно, возникает вопрос, насколько у человека при воспитывающем внушении снижается уровень сознательности и критичности психики. Следует отметить, что внушающее воздействие на психику человека в теории изучено недостаточно. Однако в литературе отражены попытки определить промежуточные уровни сознания. Так, в частности, К.К. Платонов определяет уровни сознания (1982, с. 172). По К.К. Платонову после полной сознательности идет «неполное осознание явления», а уже затем – полная бессознательность. В.Н. Куликов дает более конкретную четырехмерную шкалу состояния сознательности и критичности психики (1991, с. 66). По В.Н. Куликову полная сознательность характеризуется как способность воспринимать аргументированное воздействие при полной критичности психики. Первая степень снижения сознательности и критичности психики соответствует восприятию внушения в бодрствующем состоянии. Вторая степень снижения сознательности и критичности психики отмечена при гипнотическом воздействии. Затем – полная бессознательность и отсутствие критичности – внушение в состоянии естественного сна (с.61–66). Автор замечает, что это деление произвольное. Другие уровни, по мнению автора, располагаются в промежутке между названными (с. 66). Наш экспериментальный результат подтверждает известные в литературе данные, что состояние сознательности и критичности психики, при аутоотренинге соответствует состоянию между первой и второй степенями ее снижения по В.Н. Куликову. (Гиссен Л.Д., Зотов Ю.А., Левитский А.М., Марищук В.Л., Павлов М.С. и другие).

Поскольку аутогенное погружение все-таки несколько снижает сознательность и критичность психики, это нередко вызывает у оппонентов негативную реакцию, особенно когда речь идет о педагогическом воздействии. Они считают, что внушение при пассивном состоянии человека угрожает самостоятельности и волевой активности личности. Однако специалисты отрицают это. Еще академик И.В. Павлов указывал на ошибочность такого взгляда: «Тормозной процесс, конечно, должен представляться активным процессом, а не как состояние недеятельности» (1951, т. 3, с. 105). В.Н. Куликов отмечает, что даже в состоянии гипноза: «Пассивность, расслабление мускулов, ми-

нимальное количество дыханий, неподвижность только кажущаяся» (1971, с. 119). Известно, что психика человека в бодрствующем состоянии при полной ясности сознания и высокой степени критичности характеризуется такими качествами, как: способностью отражать объективный мир, определенным отношением к тому, что отражается, целенаправленной активностью (Ананьев Б.Г., Леонтьев А.Н., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л. и другие). Экспериментально доказано, что на стадии сонливости (релаксация) психика сохраняет все три качества, но с иными характеристиками: несколько снижается поток информации и восприятие идет от одного человека» (В.Н. Куликов, 1971, с. 119). Как указывает В.Н. Куликов такое состояние характерно при гипнозе. Ряд специалистов, исследующих проблему аутотренинга, категорично заявляет, что при состоянии аутогенного погружения критичность и сознательность психики снижены частично, психическая же деятельность человека в заданной направленности предельно активизируется (Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А., 1973, 1977; Дехтяр О.В., 1974; Калистратова Т.Л., 1983; Лозинский В.С., 1988; Латаш Л.В., 1971; Мягков И.Ф., Лакомец А.И., 1968; Райков В.Л., 1965; Ромен А.С., 1983 и другие).

Кроме того, такое состояние позволяет создать благоприятный фон для целевого педагогического внушения, так как некоторое снижение критичности психики может снять смысловые психологические барьеры на пути к восприятию педагогической информации и снизить «сопротивление воспитанию» у определенной категории людей. Одновременно это состояние увеличивает роль собственного «Я», так как внушение идет через формулы самовнушения. Экспериментально зафиксирована несколько сниженная мыслительная деятельность, она направлена на управление функциональной системы и в этом отличие аутотренинга от гипноза. Разница в том, что при гипнозе функциональная система управления извне, а при аутогенной тренировке – мыслительной сферой субъекта (Куликов В.Н., 1971, с. 119).

В литературе представлены основные принципы составления формул самовнушения, которые направлены на создание установок. В известных исследованиях по применению состояния релаксации в учебных и воспитательных целях сразу после ввода в состояние релаксации даются формулы прямого внушения, рассчитанные на создание конкретных заданных установок (Ковалев А.Г., 1972; Малкова А.В., Моисеев Б.К., 1973; Садовская А.С., 1973; Чарный Б.М., 1979; Шварц И.Е., 1971; Шубина Л.С., 1973 и другие).

Как показала наша экспериментальная практика, введение сразу после погружения в состояние релаксации формул воспитывающей направленности оказалось делом не простым. Даже адаптационный

курс не снижал критичности настолько, чтобы воспринимать активно педагогическую информацию. Нами по окончании адаптационного курса сразу после аутогенного погружения давалось косвенное внушение. Оно оформлялось с сюжетную ситуацию, эмоционально насыщенную, призванную по своему содержанию подготавливать человека к восприятию формул прямого внушения. Уже здесь содержалась педагогическая направленность в соответствии с решаемой на этом сеансе задачей. Исследования показали, что в основу ситуации должен быть положен прошлый опыт, она должна содержать элементы «взрыва» и давать выход на этой негативной ситуации. Варианты ситуаций могут быть разные в зависимости от поставленной воспитательной задачи. Опыт показал, что ситуации воспринимались осужденными хорошо, а в педагогическом аспекте они актуализировали негативный опыт, формировали к нему отрицательное отношение. При выходе из ситуации у осужденных обнажались здоровые нравственные блоки личности, рождалась уверенность в будущем и в своих силах. Рождение веры в себя – главная задача сеансов. Это вера закреплялась формулами прямого внушения.

В литературе есть данные, что «корни веры в себя можно искать на бессознательном уровне человеческой психики» (Щербак Г.В.), и что из всех психических состояний, сопровождающих любую деятельность, одно из наиболее видных мест занимает психическое состояние веры» (Раевский А.Н. и Антонов А.В.). Именно это состояние закладывало основы психологической готовности человека к восприятию формул прямого внушения от имени своего «Я».

Введение в курс занятий именно такой формулы косвенного внушения основывалось на том, что при рождении переживаний, возникают чувства и вера. Активизация эмоциональной сферы необходима для актуализации положительных эмоций, так как именно они способствуют личностному принятию содержания педагогической информации. В литературе нет однозначного мнения по поводу оптимального по объему содержания вводимой информации. Однако есть данные, что «...огромное количество информации усваивается и перерабатывается первой сигнальной системой без участия сознания» (Бассин Ф., Рожнов В., Рожнова М., 1972). В медицинской литературе отражен прецедент введения сюжетной информации в состоянии аутогенного погружения (Беляев Г.С. и другие, 1973). Однако встают другие вопросы: что конкретно даст дополнительная сюжетная информация; вызывает ли она положительные переживания и какой силы они будут. Исследования физиологов дают ответ на этот вопрос. «Между действительным впечатлением с его последствиями и воспоминанием об этом впечатлении со стороны процесса, в сущности, нет ни малейшей разницы. Это

тот же самый психологический рефлекс с одинаковым психическим содержанием лишь с разностью в возбуждителях» (Сеченов И.М., 1964, с. 146). Впечатление, как указывает И.М. Сеченов, создает только та ситуация, которая была у человека в прошлом опыте или очень близкая к нему. И.П. Павлов утверждает, что последующее воспоминание переживается даже сильнее. Кроме того, в медицинской литературе есть прецедент введения довольно большой информации в виде прозы при психотерапевтических сеансах (Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А., 1973). Это переживание – впечатление по воспоминанию. Эти положения легли в основу создания сюжетных ситуаций при косвенном внушении в сеанс педагогического аутотренинга.

Как утверждает И.М. Сеченов, впечатление создает ситуация, имеющаяся у человека в прошлом опыте. В этом плане интерес представляет механизм воспоминания, раскрытый П.П. Блонским (1979). Рассматривая понятие «воспоминание» и «припоминание» он считает, что их психология различна, поскольку припоминание – акт волевой, а воспоминание – не произвольный акт, регулируемый желанием (с. 358). По его словам, воспоминания нередко переходят в фантазию – в переделку воспоминаемого прошлого или в мечты о будущем. Блонский П.П. придает важное значение некоторым формам воспоминаний, так как они могут в определенных условиях быть регулятором поведения. Он пишет: «Жизненно важную группу воспоминаний составляют воспоминания, которые можно назвать установочными, так как они очень сильно влияют на наше отношение к тому, что мы воспринимаем» (с.359). Благоприятными условиями для воспоминаний автор считает условия пониженной критичности психики. «Воспоминания обильней всего возникают при релаксации: при засыпании или просыпании, на досуге, при не занятости, при болезни в постели и воспоминания предстают в образах и картинах и в этом смысле могут оказать сильное влияние на человека» – пишет Блонский П.П. Еще Сеченов И.М. считал, что со стороны процесса, происходящего в нервных анаграммах человека, в сущности все равно – видеть данный объект или вспоминать о нем (1947, с. 225). Оказывается, между действительным впечатлением с его последствиями и воспоминаниями об этом впечатлении, в сущности, нет никакой разницы.

Известно положение видного грузинского психолога Узнадзе Д.Н., основоположника теории установки о том, что установки могут возникать не только под непосредственным воздействием актуальной ситуации, но и под влиянием воображаемой, мыслимой ситуации. Человек в этом случае освобождается от непосредственного влияния внешней среды, выделяя себя из этой среды, «объективирует» ситуацию и становится способным поставить вопрос о своем будущем поведении» (1963).

Однако, как утверждают некоторые ученые, для возникновения воспоминаний нужен стимул (Куликов В.Н.). Соглашаясь с таким утверждением, Блонский П.П. считает, что лучше всего в этой роли выступает впечатление. Воспринимаемый в данный момент стимул не должен быть особенно сильным, так как воспоминания могут захватить настолько, что человек все забудет. Это скорее парализует воспоминание. Лучше вызываются воспоминания незначительными, но точными впечатлениями. На основе своих экспериментальных данных П.П. Блонский утверждает, что легче возникают воспоминания по ассоциации сходства. Существенной характеристикой данного процесса, по мнению автора, является активное отношение человека в воспоминаниям. Блонский П.П. считает, что субъект в продолжение этого процесса только то и делает, что переделывает их в желательном направлении (с. 362).

Таким образом, воспоминания прошлого – это не пассивный процесс восстановления старых связей и освещения образов. Человек в этом явлении корректирует прошлое. П.П. Блонский отмечает, что этот процесс протекает легко и свободно, воспоминания сами по себе склонны трансформироваться по вполне определенным законам. Успех во многом зависит от того, насколько сильным оказалось впечатление, вызванное пережитыми воспоминаниями. Как указывает Л.С. Выготский, в переживании в неразрывном единстве, с одной стороны, среда, то есть то, что переживается, с другой – субъект, то есть то, что он сам вносит в переживания и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым ранее уровнем психического его развития» (1960).

Современные психологи утверждают, что переживание оказывает существенное влияние на формирование того или иного отношения к явлению или предмету. Так Е.В. Шорохова замечает: «Переживание в деятельности человека включается в форме отношений личности, в которых отражается связь установок: ориентаций, потребностей, мотивов поведения с детерминирующим влиянием предметов, и явлений внешнего мира» (1976, с. 22). Включение переживания, как важного компонента формирования установки, существенный момент разработки методики педагогического аутотренинга. Известно, что процесс репродуцирования принятой информации почти всегда сопровождается переживанием той или иной силы, которое может быть вызвано впечатлением не только при непосредственном воздействии, но при мысленных представлениях. Л.С. Выготский заметил: «Человек всегда думает «про себя» – это никогда не остается без влияния на его поведение» (1982, с. 79). По мнению Л. Занкова, М. Певзнера, П. Якобсона, переживание обуславливает то, что впоследствии откristаллизуется в характере.

Вместе с тем психологи утверждают, что лишь то переживание может сформировать отношение, включающее в себя систему установок и выступающее в качестве решающего, которое сумеет по своему содержанию создать доминанту. Реакция, протекающая по типу доминанты, вызывается лишь новым, неизвестным для организма раздражителем, либо сигналом, несущим важную для организма информацию. Как отмечает Г.И. Косицкий и В.М. Смирнов, состояние доминанты возникает и в сфере чисто психологической. Существует и скрытая доминанта (готовность к действию) и доминанта, возникающая в результате действия сигналов в определенной обстановке (1970, с. 853).

Итак, обращение к долговременной памяти, актуализация воспоминаний может произвести впечатление, порождающее заданное переживание, создать нужную доминанту или целую систему доминантных установок, способных в определенных условиях сформировать потребность, влияющую на мотивацию. Именно этот механизм положен в основу воспитательного воздействия в той части занятия педагогического аутотренинга, которая следует за введением в состояние релаксации. При разработке этой части занятия учитывался и тот факт, что у осужденных есть своя стойкая отрицательная доминанта и без ее угасания создание новой доминанты – задача неразрешимая. По А.А. Ухтомскому, наиболее экономичный путь торможения существующей доминанты, несовместимой с новой, добиться возникновения другого, нового более сильного очага. Такой точки зрения придерживается и П.К. Анохин, утверждая, что доминанта является комплексом функционирующих систем, определяющим поведение организма в данный момент и активно препятствующим проявлению других видов деятельности и реакцию организма (1958).

Ученые считают, что одновременные доминанты ослабляют друг друга. Поэтому необходимо создать условия для угасания старой доминанты и сформировать новую. За основу раздражителя, способного актуализировать и активизировать долговременную память и положительную направленность эмоциональной сферы, нами взята лично значимая для человека эмоционально окрашенная ситуация. Эмоциональная окраска соответствовала цели – для торможения старой доминанты доминировала отрицательная окраска, для создания новой – положительная. Н.В. Валуева установила, то наиболее надежно активизирует психические функции мысленно воспроизводимая ситуация, которая действительно имела место в прошлом (1967). Л.П. Гримак тоже считает, что эмоциональное состояние лучше внушать через личностно значимую ситуацию (1978, с. 152). При этом автор замечает, что большой эффект дает внушение именно эмоциональной ситуации, а не внутреннего переживания. Важно знать, не окажет ли отрицательно

насыщенная эмоциями ситуация в состоянии релаксации нежелательного влияния. В этом состоянии актуализация воспоминания довольно сильно впечатляет. Однако медики и психологи утверждают, что внушение эмоции, даже в гипнозе не меняют характера биопотенциалов (Вольперт И.Е., 1972; Гримак Л.П., 1978).

В литературе есть данные, что в целях перестройки установки нужно иногда даже не стирать, а взорвать старую, негативную, а затем сформировать новую, положительную (Ромен А.С., 1973). Однако здесь нужен индивидуальный подход с учетом воспитательной задачи и личности воспитуемого. Как мы уже отмечали, многие ученые выступают категорично против «взрыва» (Хананашвили М.М., 1971). Поэтому действие нужно с учетом экспериментальной задачи. Первые же наши опыты показали, что в состоянии мышечной релаксации, вызванной аутогенным погружением, можно корректировать установки на основе воспоминаний прошлого в эмоциональной окрашенности. Ситуация как таковая представляет собой вид косвенного внушения. В ходе эксперимента было выявлено, что социально-нравственную ориентацию у женщин лучше менять через картины природы. Воспоминания с целевой установкой включены в программы: «Дождь», «Цветы», «Лес», «Река» и так далее (Новоселова А.С., 1985). Для воспитания подростков и юношей в ВТК оказались наиболее эффективными конкретные социальные ситуации: «Человек вышел из ночи», «Схватка», «Дорогу осилит идущий». Однако в ситуациях учитывалась и романтика возраста: «Он звезды знал по именам», «Гори, моя звезда» и так далее. Нужно, чтобы подростки не забывали о своих корнях: «Отчий край», «Мама, я помню руки твои», цикл сеансов («Я – человек – я совесть, я – герой» (Новоселова А.С., 1983, 1992). Мужчины предпочитают картины природы только для отдыха, для создания установок предпочитают пережить острую ситуацию: «Ставка больше, чем жизнь», «Чужой среди своих» и так далее (Новоселова А.С., 1993).

По своей структуре ситуация косвенного внушения представлена тремя частями. В первой актуализируется прошлый опыт и формируется к нему определенное отношение через переживание и эмоциональную окраску. Во второй – представлены раздумья, размышления... и в третьей ненавязчиво подается выход из этой ситуации с соответствующей эмоциональной окрашенностью. Об этом можно судить и по названиям программ, которые завершают курс в целом. «Отглянись!», «Вперед – свет!», «Радости простой человеческой жизни» и так далее. По мере увеличения курса занятий в программе уменьшалась негативная часть содержания и увеличивалась положительная. Достигалась воспитательная цель – пробуждение чувства и отношения к прошлому как грубой ошибке и создание доминанты будущего.

Как уже было отмечено ранее, само по себе состояние психического и физического покоя (релаксация) уменьшает порог чувствительности к информативным воздействиям. Это подтвердилось и в наших экспериментах. На уровне ясного сознания в состоянии полного бодрствования отношение к этим ситуациям проявлялось индифферентно или отрицательно. В состоянии аутогенного погружения информация воспринималась положительно, о чем свидетельствовал пульсовой показатель кардиографа.

При положительном восприятии всплески показателей пульса были глубокими и плавными, пульс урежался. При отрицательном восприятии – пульс значительно учащался. Но важной была и обратная связь, которую выявили дневниковыми записями и анкетами. Все это позволило установить, что в состоянии релаксации ситуация воспринимается и под ее влиянием рождается переживание, на основе которого строится то или иное отношение. Это создает определенный настрой и установку на восприятие информации, то есть влияет на создание психологической готовности к размышлению на эти темы и к принятию формул прямого внушения, которые даются в третьей части занятия и призваны закреплять проявившуюся установку.

Формулы прямого внушения в решении воспитательной задачи несут важную нагрузку, поэтому на принципах их составления следует остановиться особо. В отечественной литературе имеется немало сведений о принципах составления формул самовнушения – именно в этом виде оформляются все формулы внушения. Эти принципы учитывают физиологические и психологические особенности человека и саму природу суггестии.

Интересны мысли Блонского П.П. о языковой форме, в которой должно быть выражено внушение (1965). Он пишет, что наиболее адекватной формой внушения является императив. Особое внимание автор обращает на употребление при внушении формы глагола. Наиболее приемлемой им признается форма, выражающая настоящее время или констатирующая свершение действия: «Я желаю», «Я могу», «Я делаю» и так далее. В формулах внушения Блонский П.П. признает только утверждение, так как по его мнению, запрещение имеет менее волевой характер. Затем он указывает на различную действенность внушения при применении тех или иных форм глагола. Он считает, что форма первого лица «Я иду» вместо «Ты идешь» – второго лица, усиливает внушающее воздействие: «Я» включается в исполнительный акт желания. Внушение, по мнению П.П. Блонского, должно пробуждать желание, так как именно оно мысленно производит то, что должно произойти в действительности, если бы это было возможно. «Желание, – пишет он, – движущая мысль, при первом удобном случае переходя-

щая в действие ... Желание может увести в мир грез, но чаще приводит к действию, становится разработанным намерением и планом осуществления этого намерения» («Психология желаний», 1965, с. 5). Несомненная заслуга П.П. Блонского в том, что он стремится объяснить, почему внушение целесообразно облекать в определенную форму. Совершенно верно высказыванием П.П. Блонского утверждение В.М. Бехтерева, который считал, что в процессе внушения формулы лучше произносить от своего имени и в утвердительной форме. Глаголы употреблять только в настоящем времени (1923, с. 24, 40).

На языковые выражения желаний, переживаний и долженствования в психолого-педагогической литературе имеются разные точки зрения. Одни считают, что переживание «Я хочу» отражает особенности импульсивного поведения, поэтому необходимо утверждение «Я – должен!», что способствует рождению волевого поведения (Чхарташвили Ш.М., 1967, с. 79). Л.И. Рувинский, не соглашаясь с такой трактовкой, считает, что выделение специфики волевого поведения на основе формы «Я должен» в противоположность другой – «Я хочу» – без учета этих переживаний, их природы, приводит к формальной, ошибочной трактовке воли (1969, с. 75).

Современная психотерапевтическая литература уделяет большое внимание структуре вербальных формул внушения. Так, М.С. Лебединский считает, что очень важно установить порядок на основе которого строится формула. Он должен определять взаимосвязь, соподчинение, а также совместимость содержания (1971, с. 261). Ленинградские психотерапевты Г.С. Беляев и А.А. Мажбиц рекомендуют построение формул по типу «хочу – очень хочу – делаю» (1973). А.С. Ромен придерживается следующего порядка: «уверение – предположение – приказание – предположение» (1973, с. 238–284). В.Л. Леви считает, что надо идти от приказа к пробуждению собственной активности: от «надо» к «хочется» (1978). Кроме того, ученые придают значение тональному звучанию вербальных формул внушения. В большинстве случаев утверждается категоричность. Однако не все разделяют это мнение. Так, Д. Мюллер-Хегеман считает, что категоричная форма может вызвать негативизм у занимающихся и активизировать контрсуггестию. Он предлагает смягчить формулу, придав ей форму самопожелания: «Пусть я сделаю», «Пусть я буду» (1962). В литературе особое внимание уделяется содержательной направленности формул внушения. И.Е. Вольперт считает, что формулы должны быть простыми, конкретными, содержание их положительны и реалистичны (1972). В практике психотерапии, где внушение в основном носит не только лечебный, но и воспитывающий характер, широко применяются формулы, пробуждающие желание активно действовать, вселяющие веру в

себя и в свои силы: «Я хочу...», «Я желаю...», «Я стремлюсь...» и так далее.

По поводу употребления при внушении частицы «не» тоже нет однозначного мнения. Известно, что В.М. Бехтерев и П.П. Блонский считали отрицание неприемлемым для внушения. Такой точки зрения придерживаются многие современные психотерапевты.

Однако есть и другие мнения. Так, А.С. Ромен считает, что при двойном или тройном отрицании употребление частицы «не» просто необходимо. В работе с алкоголиками у него есть формулы типа: «Я нигде, ни с кем, никогда, ни в каких обстоятельствах не принимаю спиртное» (1973).

В.А. Раздольский указывает на необходимость критического подхода к некоторым традиционным принципам. Основываясь на своем экспериментальном опыте, он заявляет, что в процессе психической саморегуляции в работе со здоровыми людьми не всегда следует использовать только категоричное утверждение, в некоторых случаях гораздо больший эффект дает отрицание, особенно когда речь идет о пресодолении вредных привычек (1973). В литературе нет единого мнения о применении глаголов будущего времени. Большинство считает, что их использование не целесообразно. Однако ряд авторов допускает возможность их применения, обосновывая это тем, что внушение направлено на проявление действия в ближайшем будущем. В.А. Раздольский экспериментально подтвердил эту целесообразность. Его подтверждает А.С. Ромен. Он обосновывает эту точку зрения тем, что при самовнушении как бы создается модель действия, включающего представление необходимого результата (1973, с.284).

Во время сеанса аутотренинга, как уже было указано ниже, уровень сознательности и критичности несколько снижается. И в этой связи семантическая значимость слова приобретает особую значимость. К.И. Платонов указывает, что к формулам внушения нужно относиться так же серьезно, как хирург относится к операции (1957, с. 268). Он подчеркивает, что каждое слово для коры головного мозга является дифференцированным раздражителем, смысл которого будет иметь силу только в том случае, если оно будет ясным и понятным. Интересен подход К.И. Платонова к содержанию и способу применения внушения: он считает возможным, а иногда и необходимым применением внушения с разъяснением. Этого же мнения придерживается А.П. Слободяник, утверждая, что внушение должно быть понятным, логически обоснованным (1966, с. 236).

Таким образом, в литературе данные свидетельствуют об отсутствии какой-либо четкой общепринятой системы составления формул внушения и самовнушения. Однако в практике аутотренинга сложи-

лись некоторые общие правила, требующие от формул ясности, четкости, категоричности, направленности на пробуждение положительных эмоций гуманного содержания. В то же время заметна тенденция к глубокой индивидуализации формул в зависимости от целей, и задач, и контингента занимающихся.

Постановка воспитательных задач требовала с выполнения принятием общепринятых правил опытной проверки применения формул внушения и самовнушения. Как уже отмечалось, сложность работы с правонарушителями в том, что их еще надо привлечь к этим занятиям, заставить поверить в педагога. При всем этом здесь необходимо использовать принцип скрытой позиции воспитателя. Он не может им сообщить истинную причину занятий, так как на уровне ясного сознания они не осознают необходимости своего исправления. Их доминантные установки, их жизненный опыт отрицательны. Мы не можем в самом начале курса поручить им самим составлять формулы. К тому же формулы должны носить воспитывающий характер и ведущая роль остается при этом за педагогом.

Опытная работа проводилась и с подростками – правонарушителями и с взрослыми осужденными. Формулы давались на решение психогигиенических задач, которые и те, и другие воспринимали хорошо. Постепенно формулы специализировались. Анализ показал, что формула «я должен» была отвергнута ими сразу: подростками – очень бурно после выхода из релаксации, осужденными женщинами – менее бурно и мужчинами – индифферентно. Формула «Я хочу» была всеми принята хорошо. После нее все спокойно стали воспринимать формулу «Я делаю», еще лучше: «Мне нравится делать!». А для закрепления, когда все-таки должна идти форма долженствования, было предложено два варианта: «Пусть я всегда буду так делать» и «Я должен так всегда делать!». Некоторые приняли вторую, большинство – первую.

Неприемлемость переживания долженствования вначале занятий в протоколах объяснялась так: «Никому и ничего я не должен!» (подростки); «Ничего никому я не должна!» (женщины); «Я сам знаю, что я должен, а что – нет» (мужчины). По всей вероятности, отрицание формы долженствования социально запущенными лицами связано с ассоциациями негативного опыта и социального общения с представителями власти, когда им говорили: «Ты должен то, ты должен делать это», «Ты должен... должен... должен». Очевидно, к данному виду переживаний у них возникает смысловой «барьер», и не только смысловой, но и эмоциональный с негативной окраской. К тому же у этой категории людей плохо развита тормозная функция и для них характерна сильно выраженная эмоциональная неустойчивость. Они просто психологически не готовы начинать с форм «должен». Она их раздражает,

угнетает и вместо рождения психической активности дает негативизм, который они переносят на все занятия и курс в целом. Все формулы в начале курса начинались с переживания: «Я хочу!». Следует заметить, когда в ходе занятий намечались положительные сдвиги, осужденные спокойно к этому относились, а при альтернативных предложениях нередко сами выбирали эту формулу. В отличие от принципа составления формул внушения В.Л. Леви – от «надо», к «хочется» – в нашей практике оказался действенным принцип от «хочется» к «надо». Составление формул прямого внушения по такому принципу при альтернативных подачах, в конечном счете, способствовало принятию педагогически запущенными лицами любого пола и возраста такого сочетания: «Я хочу – могу – делаю – нравится делать – пусть я всегда буду делать так или (я всегда должен делать так)». Было зафиксировано, что такое сочетание отражает не просто последовательность определенных переживаний, а переходит от простого к сложному, органически сливаясь с предшествующим и последующим. Переживание «Я хочу!», пробужденное в процессе занятий, является своего рода толчком для проверки себя, своей активности. Реализуясь, этот импульс приносит успех, рождает – «Я могу!». Возникает уверенность в себе и в своих силах, стремление проявить себя в рекомендуемой деятельности. Осознание возможностей в положительной деятельности своего «Я» для человека, потерявшего веру в состоятельность участия в этой деятельности, является важным стимулом, у него появляется переживание: «Я – делаю!». Как показала практика, проявление положительной эмоциональной окраски действия нужно обязательно закрепить формулами «Мне нравится это делать!», «У меня хорошо получается!», «Пусть всегда будет так!».

Такой принцип составления формул прямого внушения неоднократно был апробирован, подтверждался субъективно и объективно (пульсовый показатель кардиографа).

Таким образом, была определена третья часть занятия педагогического аутотренинга. Вербальные формулы прямого внушения в форме самовнушения даются после программного тематического текста, они закрепляют выход из предложенной в тексте ситуации. По форме они должны быть просты, доступны, конкретны, лаконичны, способные закреплять вызванные ассоциации, представления и переживания. Содержание формул определяется возрастными и индивидуальными особенностями и педагогической целью программы в целом и каждого сеанса в отдельности.

Некоторые ученые считают, что центральная нервная система продолжает сохранять в более или менее заторможенном состоянии всю последовательность переживаемого (Гримак Л.И., 1978). В наших сеансах в целях закрепления следов пережитого в сеансе отведено время

для самостоятельной работы, когда звучит голос педагога: «Работайте сами!», «Переживите еще раз эту ситуацию, повторите Ваши формулы!».

Занятия идут в музыкальном сопровождении, звучит та же музыка, которая давалась при первичном представлении ситуации и формул целевого назначения.

На основе анализа материалов опытно-экспериментальной работы была определена структура сеанса педагогического аутотренинга для массовых занятий и вводного курса индивидуальных занятий в кабинете педагогического аутотренинга.

1. Установочная беседа – 2–3 мин.
2. Ввод в состояние мышечной релаксации – 8–6–4 мин.
3. Восприятие значимой, тематической, эмоциональной ситуации, несущей педагогическую информацию (косвенное внушение) – 15 мин.
4. Прямое педагогическое внушение – 5 мин.
5. Углубление релаксации – сон (для вечерних массовых сеансов).
6. Вывод из состояния релаксации (для дневных массовых сеансов).
7. Вывод из состояния релаксации, работа в кабинете педагогического аутотренинга – 12–15 мин. В целом сеанс длится от 20 до 30–45 мин. В зависимости от условий, где и когда он проводится.

Курс предназначен для создания системы доминантных установок, на основе которых формируются заданные социальные установки поведения и деятельности. Занятия имеют тренировочный характер. По утверждению специалистов, актуализацию и реализацию созданной системы установок, представляющих доминанту готовности..., может запустить любой афферентный сигнал (Косицкий Г.И., Смирнов В.М., 1970, с. 863). Теория и многолетняя экспериментальная практика позволяют полагать, что в момент реализации установка осмысливается, по результату оценивается и либо включается в опыт, получив положительную окрашенность результат, либо исключается из него, получив отрицательные эмоции. Результат при тренировочном характере занятий становится привычным, влияет на мотивацию и выступает как регулятор поведения.

Образование нравственной привычки – процесс сложный, его нельзя объяснить только реализацией установки. Главное остается за системой организации поведения и деятельности осужденных на уровне полного бодрствования. Педагогический аутотренинг на данном этапе решает лишь свои задачи: преодоление «барьера» на пути к восприятию педагогической информации, стимулирование психической активности в заданном направлении, формирование системы доминантных установок, способных оказывать существенное влияние на мотивацию поведения и деятельности, создание своего рода психологической готовности к пересмотру своих ценностных ориентаций.

Психогигиеническая функция педагогического аутотренинга

Теория и практика перевоспитания свидетельствуют, что педагогическая эффективность его во многом зависит от того, насколько вовремя и успешно удастся воспитывающей стороне нормализовать психику воспитуемых, преодолеть у них аффект, выраженный в сопротивлении воспитанию, установить с ними контактные отношения, блокировать отрицательные установки, нарастить определенный положительный фонд личности и, опираясь на него, формировать социально-нравственные установки на гуманной основе.

Одна из первых задач – нормализация угнетенной и задержанной психики человека, попавшего в экстремальные условия, без чего невозможно успешное решение других воспитательных задач.

Физиология и психика человека развиваются по общим биологическим законам. В частности, психика человека может быть здоровой, может болеть и может выздоравливать. Область науки, исследующей эти проблемы, называется психогигиеной.

«Психогигиена – сохранение и укрепление психического здоровья человека, которое невозможно без предупреждения психических заболеваний. Психогигиена преследует цель повысить устойчивость психического здоровья и сопротивляемости к различным вредоносным факторам» (БСЭ, 1962, с. 317). Долгое время эта часть научных знаний считалась только компетенцией медицины.

Пройдя нелегкий путь самостоятельного представления в науке, она стала неотъемлемой частью не только гигиены, но и медицинской и педагогической психологии, философии, экологии и педагогики. В современные задачи психогигиены входит не только укрепление здоровья человека, его профилактика. Она направлена на возрождение гуманных отношений между людьми с учетом влияния разных условий на жизнь человека, в частности, на его психику. Немецкий психиатр А.С. Кронфельд на основе экспериментальных данных утверждает, что длительное пребывание человека в неблагоприятных условиях приводит его к преждевременному увяданию, опустошению, замкнутости, отрешенности от жизни.

Вопросы психогигиены и психопрофилактики волновали ученых давно. Так, в XVIII веке русский ученый С.С. Корсаков считал необходимым распространение психогигиенических знаний и предлагал как можно скорее ввести гуманную систему защиты прав человека с любым нарушением психики (Корсаков С.С., 1901, с. 620–623). Идеи С.С. Корсакова нашли отражение в трудах отечественных ученых В.М. Бехтерева, Г.И. Россоломо, В.П. Сербского и других. В основе этих работ

лежало учение физиологов А.А. Ухтомского, Н.Е. Введенского, И.М. Сеченова.

В последние десятилетия заметно усиливалось развитие этой отрасли науки. Четко очерчены задачи психогигиены в работах Банщикова В.Н. и Леви В.Л. (1971), Богданович Л.В. (1967), Беляева Г.С. (1977), Донского Л.В. и Лисичинского Э.Э. (1979), Стенько Ю.М. (1981) и других. Задачи решения вопросов психогигиены и психопрофилактики стали выходить за рамки медицины и собственно гигиены. Так В.Н. Мясищев во введении в книге «Вопросы психогигиены» отметил: «На ближайшее будущее психогигиена ставит перед нами ряд основных задач. Наиболее важными из них являются разработка психогигиены людей различных профессий и возрастов, особенно охрана психического здоровья молодого поколения» (1971, с. 3).

Постановка вопроса о психическом здоровье подрастающего поколения характерна для работ В.А. Сухомлинского (1979). Целую программу школьной гигиены представил Гехт К.: «Длительные конфликты вредно влияют на здоровье детей и могут выразиться в серьезных нарушениях функций центральной нервной системы ... Предметом особого внимания должна стать повышенная эмоциональная реактивность» (1971, с. 131–132). Педагогический аспект проблемы рассмотрен в работе И.Е. Шварца «Психогигиена в школе» (1988). Опираясь на концепцию индивидуальности личности, он отмечает особую значимость ее для решения многих проблем психогигиены, а именно: коррекцию психических состояний, формирование психологического климата коллектива и обучение психической саморегуляции. Автор указывает на важность такой функции психогигиены, как коррекция психических состояний, что позволяет обеспечить психокорректирующее воспитательное воздействие. И.Е. Шварц утверждает, что именно эта деятельность реализует идеи многоуровневой организации интегральной индивидуальности. По его мнению, самочувствие личности, ее настроение, ее активность в наибольшей степени выражают связь рационального и эмоционального, осознаваемого и неосознаваемого (с. 13–15).

Многие ученые исследуют педагогический аспект психогигиены (Банщиков В.М., Леви В.Л., Бутолин С., Габуреева Г.Ш., Захаров А.И., Новоселова А.С., Чарный Б.М., Шварц И.Е. и другие).

Проблема психической устойчивости человека любого возраста чрезвычайно актуальна. Как отмечают специалисты, даже небольшое нарушение психики выбивает человека из нормальных отношений, нарушая общение, меняя его восприятие окружающей действительности. В этом состоянии человек не может адекватно реагировать на любого рода влияние, тем более воспитывающее. Начинается отклонение с возникновением различного рода психологических «барьеров» и

кончается невротами (Мясищев В.Н., 1973). Как правило, толчком к этим проявлениям являются стрессовые ситуации, особенно длительные во времени. Как отмечает А.А. Меграбян: «...длительные, интенсивно выраженные аффективные переживания могут привести к патологическому развитию личности» (1978, с. 20). Е.Т. Коновалов пишет, что проблема психической устойчивости человека в экстремальных условиях настолько актуальна, что психическая напряженность и страх, овладевшие сознанием, способны дезорганизовать деятельность индивидуума (1983). Существенное значение, по мнению автора, в профилактике этих явлений приобретает психическая саморегуляция. Обучение приемам психической саморегуляции, считает он, для профилактики напряженности, а также с целью мобилизации психических и физических резервов должно занять повсеместное заслуженное положение (1983, с. 183–185). Следует отметить, что в последнее время психическая регуляция является частью работы психологических служб. По данным А.М. Андреевой, в настоящее время в нашей стране на различных предприятиях народного хозяйства действует более 200 психологических служб (1988, с. 92). За последнее десятилетие, по статистическим данным, эта цифра увеличилась почти втрое. Наиболее интересны для нас работы психогигиенического характера, в которых изучается здоровье людей попавших по разным причинам в условия изоляции. Так, в частности, работа Ю.М. Стенько «Психогигиена моряка» (1981) раскрывает важность психогигиенических мероприятий для моряков, находящихся длительное время в плавании. Судно является автономным производственным объектом и выступает искусственной средой обитания, приспособленной для длительного пребывания и труда изолированного коллектива людей в условиях морской стихии (с. 3). Автор отмечает высокую эффективность психогигиенической работы в этих условиях с включением аутогенной тренировки. Она помогает снимать нервное напряжение, снижает тревожность, раздражительность, повышает настроение и активность (с. 159).

Естественно, изоляция в данных условиях и в условиях ИТУ – разная. В одном случае она добровольная, в другом – насильственная. Последнее только усиливает психическую напряженность и увеличивает возможность возникновения экстремальных ситуаций. В этой связи проблема психогигиены и психопрофилактики особенно актуальна в криминалистическом аспекте. Так, Ю.А. Антонян и С.В. Бородин, отмечая психические аномалии у лиц, вставших на путь преступления, пишут о необходимости комплексного воспитательно-профилактического воздействия на них. Под психической аномалией авторы понимают такие расстройства психической деятельности, обычно пограничного характера, которые не дают оснований считать человека психи-

чески здоровым полностью, но и не позволяют отнести его к психически больным (1987, с. 6). Актуализируя проблему психогигиены среди правонарушителей, авторы утверждают, что психические аномалии в виде пограничных состояний, способствуют формированию криминальных взглядов, стремлений, ориентаций потребностей, влечений, привычек, в целом мотивации преступного поведения. Без знания и учета их невозможно понять действительные причины и механизм совершения преступлений, а, следовательно, эффективно предупреждать их и перевоспитывать преступников (с. 6).

Анализ теории и практики свидетельствует, что в системе мер профилактики негативных явлений в психике и непосредственно в сознании преступников психогигиене уделено мало внимания. По утверждению И.Е. Ноя это объясняется тем, что «... до сих пор окончательно не определены научные теории, отрицающие значение биологических детерминантов в преступном поведении» (1975, с. 94). Не вникая глубоко в проблему серьезных психических аномалий у преступников, выраженных в самых разных формах, поскольку это другая область научных знаний, мы ограничиваемся рассмотрением чисто психолого-педагогического аспекта психогигиены – нормализации психических состояний тревоги, депрессии и некоторых первичных форм проявления агрессии. Как отмечают Я.П. Фридман и С.М. Лившиц, пограничные состояния помимо психопатии и неврозов включают нарушение соматического характера, то есть эти нарушения ограничиваются определенным уровнем и развиваются в синдроме незначительной тяжести. Именно эти проявления отклонений являются объектом нашего изучения. Разрабатываются приемы, методы, средства их преодоления. Нормализация психики правонарушителей, отбывающих наказание в ИТУ, необходима для установления контактных отношений с ними и возможных в этих условиях форм сотрудничества в целях оказания им помощи в социальном становлении личности на основе гуманных принципов. Акцент в этом влиянии делается на использование взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике. Нельзя не согласиться с В.В. Ковалевым, утверждающим, что «Главной ареной взаимодействия социального и биологического в человеке является его психика» (1981, с. 6). Любое психолого-педагогическое воздействие адресуется именно психике человека.

Следует отметить, что в 80–90 годы при попытках перестройки исправительно-трудового процесса серьезно встал вопрос о необходимости введения в исправительно-трудовые учреждения психологической службы (Деев В.Г., Дебольский М.Г., 1980). Результаты нашего исследования свидетельствуют о крайне высоком напряжении психики осужденных, перегруженной различного рода психологическими

«барьерами» и психическими состояниями разной степени от области педагогической коррекции до пограничных состояний и даже проявлениями симптомов болезни. Ю.М. Антонян и С.В. Бородин также подтверждают, что реактивная тревожность, импульсивность, легкая агрессивность, повышенная ситуационная и сенсорная внушаемость создают у осужденных постоянную готовность к конфликту. Обращение к сознанию в данных ситуациях имеет много шансов быть просто не услышанными.

При педагогическом воздействии с учетом законов развития психики, пограничные отклонения соматического характера преодолимы, более того, в стадии педагогической коррекции они могут служить основой рождения положительных переживаний, существенным образом влияющих на создание гуманно-нравственных установок поведения. И неосознаваемое в тандеме с осознаваемым играет важную роль в формировании мотивации, по мнению психологов, такое сотрудничество выступает «как один из факторов, оказывающих существенное влияние на поведение и образ жизни человека, его отдельные поступки, формирование мотивов» (Антонян Ю., Бородин С., 1987, с. 42). Высокая психическая напряженность создает временное повышение легкой внушаемости, и, если не учитывать ее во благо человека в его социально нравственном становлении, она будет использована в стихийном плане, будут восприняты отрицательные традиции межличностного общения, которые складываются в условиях насильственной изоляции и выступают в качестве неадекватной психологической защиты.

Наряду со ставшими уже традиционными приемами психологической службы, где уделяется значительное внимание изучению личности и некоторой психологической коррекции, в систему психогигиенического воздействия был включен педагогический аутотренинг, где одновременно с преодолением негативных психических состояний и активизации психической деятельности путем стимулирования шло обучение элементарным приемам психической саморегуляции, позволяющим закреплять тормозную функцию и дисциплинировать эмоции. Это не новый прием. В литературе известны работы по применению психической саморегуляции в целях преодоления отрицательных психических состояний и активизации психики в экстремальных условиях у здоровых и социально свободных людей (Алексеев А.В., 1978; Березин И.П., 1975; Гиссен Л.Д., 1978; Гройсман А.Л., 1878; Ушакова Л.Г., 1974; Коновалов Е.Д., 1973; Леви В.Л., 1978; Стенько Ю.М., 1981 и другие).

Одна из ведущих функций психической саморегуляции – стимулирующая. Это подтверждают ученые (Беляев Г.С. и другие, 1977; Вельвовский И.З., 1973; Вольперт И.Е., 1973; Дехтяр О.В., 1974; Злочевский С.Е., 1974; Лобзин В.С., 1977; Рожнов В.Е., 1979; Ромен А.С.,

1983; Сопов В.Ф., 1976; Филимоненко Ю.И., 1982; Шварц И.Е., 1988 и другие).

В условиях насильственной изоляции все названные функции психической саморегуляции были взяты за основу, но вместе с тем требовалась специальная программа, учитывающая и среду обитания, и специфические особенности контингента и глубину социально-нравственной запущенности. Поскольку самый высокий показатель психических негативных состояний был выявлен в условиях карантина, то первый массовый вариант педагогического аутотренинга был разработан для него. Десять дней в карантине срок небольшой, но именно здесь закладывается в человеке многое. Идет изучение личности при весьма корректном общении. Характерен прием установления контактных отношений. У осужденных налицо дефицит информации о дальнейшем пребывании их в данном учреждении, что временно повышает внушаемость. В беседах рассматриваются вопросы о тайнах человеческой психики и огромной силе самовоспитания. Психологические опыты, тесты на внушаемость помогали в игровой форме привлечь внимание к сеансам психической саморегуляции.

Адаптационный курс небольшой – четыре сеанса. Такие показатели, как урежение пульса на 2–3 удара, незначительное снижение артериального давления, урежение частоты дыхания, повышение температуры тыльной стороны ладони на 1–2 градуса дали основание считать, что предложенный вариант адаптационного курса и ввода в состояние релаксации создают тот благоприятный фон, который позволяет не только слушать педагога, но и слышать его, что способствует установлению контактных отношений, без которых ни психогигиенических, ни других педагогических задач решить невозможно.

Известно, что уже сама по себе психическая саморегуляция способна пробуждать волевое усилие, тренировать тормозную функцию, дисциплинировать эмоции и благоприятно влиять на психику в целом, как уже было указано выше. Кроме того, в условиях карантина нужно нормализовать психическое состояние и привлечь внимание к себе, как к силе, способной к самопреобразованию. «Именно такие установки лежат в основе нравственного поведения, как осознаваемого, так и неосознаваемого» (Николаичев Б.О., 1976). После адаптационного проводился воспитывающий курс, направленный на нормализацию психики. В процессе неоднократных педагогических проб при вариантном подходе был разработан курс, в содержание его вошло использование фрагментов художественной прозы, будоражащих воображение и рождающих определенные переживания. По законам косвенного внушения с закреплением формул прямого внушения задавалась направленность сеансам. В женских ИТУ учитывалась эмоциональность, био-

логическая близость к природе. В окончательный вариант курса включено прослушивание фрагментов из книги Солоухина В. «Созерцание чуда», где природа автором как бы очеловечивается, позволяя путем косвенного внушения примерить ситуацию «на себя».

Курс состоит из восьми сеансов, которые идут после адаптационных занятий: «Думы мои», «Я часть всего живого на земле», «Рябина», «Сорняки», «береза», «Черная поляна», «Я хочу, я постараюсь» (Новоселова А.С., 1987). Практика показала – высокохудожественная проза успокаивает... «Я бродил по траве, когда на нее упадет роса... Я слушал, как шумит трава..., когда подует ветер...». В прозе В. Солоухина звучит непобедимая сила жизни. «Я видел, как трава пробивается сквозь асфальт и часто поднимает, разворачивает его, как это можно сделать только тяжелым ломом. Такова сила жизни. Мудрая сила...». Проза рассчитана не только на упокоение, она давала возможность каждому осознать себя и свою жизнь, свои ошибки «Отдельные растения, один экземпляр может ошибиться..., но целый вид разумен и мудр». В косвенной форме внушения дается возможность осознать себя частью мудрой природы, способной самосохраниться в самое тяжелое время. «Но дерево не дает себя захоронить в скорбном существовании. Оно соберется с силами, призовет свою волю, оно выстоит в стужу и в мороз». Дается и установка на разрушение старых негативных стереотипов и установок.

В программе «Сорняки» осторожно, тактично сообщается, как живучи сорняки и сколько они приносят вреда! «Однако все может измениться. Извлеки из сорняка пользу – и люди им станут дорожить и за заслуги отнесутся к нему с уважением»... В конце каждого сеанса даются формулы самовнушения, как развернутые, так и категорично лаконичные: так, к программе «Рябина». «Если учесть, что человек – венец природы, он может сделать во сто крат больше, чем дерево... Надо захотеть выстоять и – выстоять! Я – человек. Я – чудо природы... Я – хочу... Я – смогу... Я – выстою!». К программе «Я хочу, Я постараюсь»: «Пусть шумит лес. Пусть цветут цветы. Я вернусь к ним. Вернусь другой... Я так хочу! Я – постараюсь!».

Для мужчин в карантине сразу давалась социальная направленность, так как по данным психологии и социологии они реагируют в первую очередь именно на эту информацию.

Тема массового варианта для мужских ИТУ «Человек может многое, почти все, если он – человек!». Курс представлен десятью сеансами. Поскольку по данным нашего исследования мужчины менее внушаемы, адаптационный курс им давался дольше: три дневных сеанса и три – ночных. Содержание сеансов: «И в котором часу, на каком трижды проклятом месте я споткнулся...», «Дороги судьбы», «Я – в мире

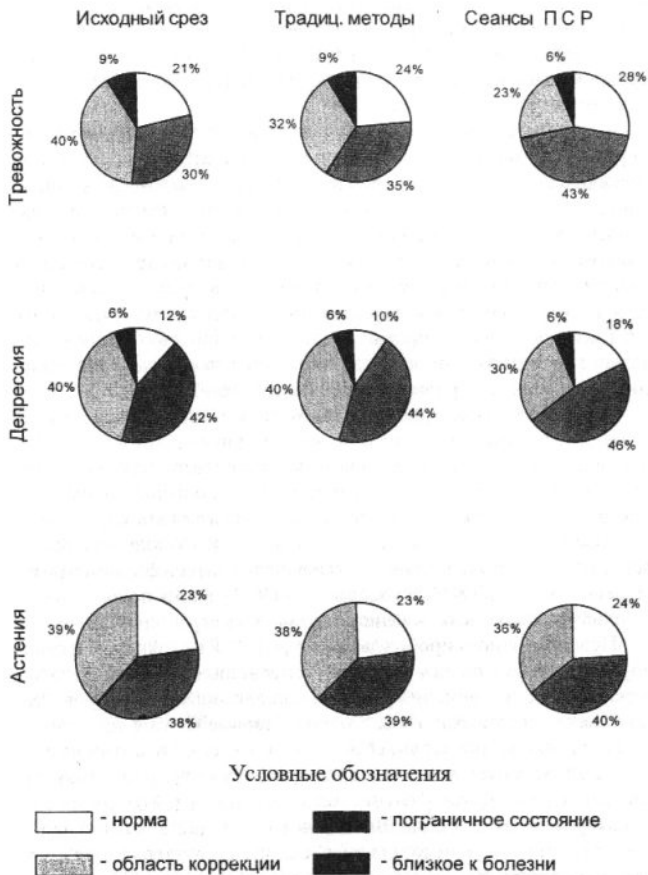
вещей», «Впереди – огни. Какие?», «Зов судьбы через искупление...», «Прожить забытое – нельзя, изменить жизнь – можно!».

Косвенное внушение давалось тоже через ситуации. «Говорят, в этом мире все запланировано... Судьба?! Как просто! А Я?! Я что-нибудь могу? Я что-нибудь значу? В святом писании сказано: «Если Вы хотите иметь истину, ищите ее в подтверждение внутри себя»... «Учитесь прощать людям так же легко, как это делаете себе...». Прощение – не слабость духа, а сила. Прощать по-настоящему могут только люди сильные духом. А какой Я? «Искать себя в себе. Терпеливо нести крест ради будущего. Это расплата. Все проходит... И это пройдет. Важно другое: к чему придешь в конце этого пути?.. Я думаю... Я много думаю... Я сам за себя многое решу!».

Наблюдения показали, что по мере прослушивания курса педагогического аутотренинга, решающего психогигиенические задачи с нравственным уклоном, при тактическом проведении обследования и этических бесед у осужденных наблюдалось «потепление» отношений с психологами и педагогами, исчезали безмотивные «бунты», проявлялся пока еще очень слабый и неустойчивый интерес к себе и, возможно, надежда.

Появились и существенные сдвиги в показателях психических состояний (рис. 2). Как свидетельствуют приведенные данные, традиционные методы даже при соблюдении атмосферы доброжелательности оказались мало эффективными для преодоления негативных психогенных психических состояний. Мы полагаем, что обращение, в основном, только к сознанию осуществляется без учета «сопротивления воспитанию», сформированного во многом без учета сферы неосознаваемого и выраженного в различного рода психологических «барьерах». При этом психические состояния с наэлектризованными эмоциями (тревожность), уходом в свои переживания (депрессия) и астеническим синдромом с духовной слабостью не позволили им ни вслушаться в педагогическую информацию, ни принять положительное воспитательное воздействие.

Включение психической саморегуляции в общий процесс воспитания помогло несколько погасить «сопротивление «барьеров», снизить порог сопротивления психологических «барьеров», активизировать в какой-то мере психическую деятельность на основе проявившихся положительных эмоций, несколько дисциплинировать отрицательные эмоции. Все это вместе изменило в определенной мере картину проявления психогенных психических состояний. Срок пребывания человека в карантине небольшой, и получить высокие результаты изменения картины психогенных психических состояний невозможно. Требовалось смягчить их проявление, адаптировать к новым условиям насколь-



Динамика психических состояний у количества женщин в карантине ИТУ (100 человек), %

Рис. 2

ко возможно за этот срок, не дать возможности закрепиться этим психогенным состоянием. Результаты контрольных срезов показали, что включение данной программы психической саморегуляции в систему традиционных методов работы в карантине достаточно эффективно и педагогически целесообразно.

После курса психической саморегуляции увеличилось число лиц с нормой в проявлении тревожности, почти достаточно для карантина увеличилась доля лиц, у которой возможна психолого-педагогическая коррекция, что означает готовность осужденных слушать и, может быть, воспринимать услышанное и переносить его на себя и свою жизнь. В психогигиеническом плане все это произошло за счет снижения области пограничного состояния, когда никакое влияние не воспринимается. В единичных случаях удалось снизить область, близкую к болезни. Такая же тенденция проявилась и в изменении показателей психического состояния депрессии. Менее значительные сдвиги показало состояние астении, проявившее большую устойчивость.

В целом занятия хорошо воспринимались осужденными, быстро исчезла настороженность, их привлекла новизна такой формы общения, они охотнее после сеансов шли на контакт с воспитательским составом. Снятие психогенной тревоги, хотя и в небольшой степени, дало многим возможность безболезненнее адаптироваться к новым условиям.

Исходные срезы показали, что в женских ИТУ больший процент осужденных с проявлениями агрессивности в разной форме и в разной степени – от 72% до 86%. В ходе сеансов ПСР удалось несколько снять и это напряжение: до 63% женщин оставались агрессивными.

Неоднократное апробирование курса ПСР в целях определенной нормализации психики у осужденных позволило получить педагогический и психологический эффект, что дало основание для проведения таких занятий с лицами мужского пола. Первые занятия, проведенные в ВТК для лиц возраста ранней юности, показали, что в этом возрасте не приемлют нейтральных тем. Этот возраст жаждет романтики, приключений, героического без соотнесения с социальной содержательностью и результативностью. Внимание к себе у лиц в возрасте ранней юности обострено, они хотят немедленного самоутверждения, не зирая на средства его достижения. Изучение этого контингента показало, однако, как тяжело эти осужденные переживают неудачи, как умеют скрывать это за бравадой. После бесед о том, что аутотренингом занимаются космонавты и спортсмены мирового класса, их не надо было агитировать дополнительно за эти занятия. Они их сразу восприняли хорошо. Важно было дать адекватное содержание сеансам.

После многих педагогических проб была создана программа, в основу которой был положен острый сюжет, ситуация «взрыва», рож-

дение переживания, поиск возможных выходов из ситуации, внушение веры в себя, в свои силы и возможности путем косвенного внушения и закрепления всего этого через формулы прямого самовнушения (Новоселова А.С., 1984).

Для снятия тревоги давалась ситуация, основанная на детских воспоминаниях («Отчий край»), где осуждение мысленно возвращались в прошлое, представляли лес, речку, общение с ровесниками без криминальных наклонностей и проступков. Для пробуждения сил в борьбе за себя и свою жизнь, давался сеанс: «Быть человеком». Приводилась типичная ситуация, когда более взрослые нарушители провоцировали подростков на преступление, а на суде ребята сидели на скамье подсудимых одни, одни расплачивались за нее. Такие переживания типичны для несовершеннолетних преступников, хотя они об этом говорить не любят, однако переживают эту ситуацию тяжело. В других случаях давался выход из ситуаций («Если хочешь быть здоров»). Предлагалась и тема романтического содержания («Он звезды знал по именам») и другие.

Психическая саморегуляция вводилась не сразу – она как бы закрепляла достижение традиционных методов. Уже в карантине по разработанной нами методике шли занятия: «Познай себя», «Твой идеал»; проводились беседы «Что значит быть современным», «О времени и о себе» и так далее. Медленно, постепенное введение сеансов психической саморегуляции создавало ситуацию «Взрыва» и давало надежду на то, что выход можно найти. То, о чем думают в ВТК подростки, они вслух не говорят. Психическая саморегуляция уже в карантине давала им возможность как бы поговорить самому с собой, побыть наедине с собой, со своими мыслями, переживаниями, надеждами.

Подростки критичны, самооценка у них, как правило, завышена. Знакомые методы, с которыми они сталкивались еще в школе, их не трогали, наоборот, они провоцировали контрвнушаемость. И даже проявление в высшей степени такта, стремления быть «на равных», оказания помощи при самой скрытой позиции воспитателя давали весьма незначительный результат в преодолении психогенных психических состояний (рис. 3), это результаты исходных и контрольных срезов в контрольной группе, где психическая саморегуляция не проводилась.

Педагогический эффект есть, но весьма и весьма небольшой. Конечно, срок в карантине мал, а подростки критичны, тем не менее, подключение к традиционной программе курса психической саморегуляции дало больший эффект (см. рис. 4).

Данные рис. 4 свидетельствуют о том, что психическое состояние при включении в систему работы в карантине курса психической саморегуляции улучшилось – тревожность уменьшилась. Болезнь снять не

Сравнительные данные психического состояния тревожности у количества воспитанников ВТК, в карантине под влиянием традиционных методов и с подключением психической саморегуляции (100 человек), %



Рис. 3

Сравнительные данные психического состояния тревожности у количества воспитанников ВТК, в карантине под влиянием традиционных методов и с подключением психической саморегуляции (100 человек), %



Рис. 4

удалось: об этом были поставлены в известность медики. Зато число лиц с пограничным состоянием уменьшилось вдвое, поэтому увеличился процент лиц, нуждающихся в педагогической коррекции и с проявлением нормы.

Следует заметить, что психические состояния весьма реактивны, тем не менее, этот курс провести надо в самом начале, когда воспитанники адаптируются к новым незнакомым условиям.

Тенденция к снижению психических состояний под влиянием курса психической саморегуляции отмечена и при измерении показателя психического состояния депрессии (табл. 4). Без изменения осталось состояние, близкое к болезни. Колебался в экспериментальной группе показатель нормы, значительно расширилась область педагогической коррекции и соответственно уменьшилась область пограничного состояния (табл. 4).

Изменение показателей отмечено у мужчин ИТУ, но эффективность применения сеансов психической саморегуляции менее значительна. Почти не увеличился показатель осужденных с областью нормы (25–26%), незначительно снизился процент осужденных с областью пограничного состояния (23–25%), всего 2% из них имеют состояние, близкое к болезни. И, естественно, в этой связи, совсем не значительно расширился показатель области педагогической коррекции (50–47%). Анализ позволил объяснить такой результат тем, что мужчины значительно менее внушаемы, поэтому им требуется более длительный адаптационный курс психической саморегуляции.

Таблица 4

Сравнительные данные психического состояния депрессии у воспитанников ВТК под влиянием традиционных методов и с подключением психической саморегуляции

Группа	Количество воспитанников с состоянием депрессии, %							
	Норма		Область коррекции		Пограничное состояние		Близкое к болезни	
	Исх.	К.	Исх.	К.	Исх.	К.	Исх.	К.
Контрольная	14	15	42	44	41	38	3	3
Экспериментальная	12	16	37	48	47	32	4	4

Неоднократное апробирование системы взаимодействия традиционных методов и программы психической саморегуляцией в целях решения психогигиенических задач показало, что определенная нормализация психики осужденных в первые дни пребывания в карантине оказывает значительное влияние на их адаптацию в новых условиях. Это создает стартовые условия для вхождения в режим деятельности учреждения. Конечно, пребывание в карантине ограничено по времени, и можно говорить лишь о колебаниях в положительную сторону психогенных психических состояний, тем не менее, это означает начало процесса нормализации психики, что существенно определяет позицию осужденного по отношению к воспитательному составу сотрудников, к самому себе и к своему положению в новом качестве. Приведем высказывание осужденных, записанные при протокольных беседах перед выходом их в отряд. «Готова была наложить на себя руки – так противно все было. Занятия помогли мне опомниться, взять себя в руки и сказать себе: надо жить дальше» (женское ИТУ). «Не верил вначале, думал игрушки все это, в очередной раз голову задуривают. Оказалось – не плохо. Успокоился. Стало намного легче» (мужское ИТУ). «Понравилось. Спать стал лучше» (ВТК).

Следует отметить, что согласно полученным данным самым устойчивым у осужденных оказалось состояние болезни и нормы. Уже в условиях карантина поддаются изменению психическое состояние пограничной фазы и области психолого-педагогической коррекции. Это, по всей вероятности, более или менее устойчивые состояния, более реактивные, чем другие, требующие к себе внимания и адекватной психологической и педагогической инструментровки.

Будирование положительных эмоций, их дисциплинирование, активизация всей психической деятельности человека, расширение зоны воспитательного влияния за счет подключения сферы неосознаваемого создают определенный положительный фонд личности, что приближает к решению задач психической и нравственной гигиены личности.

Согласно наблюдениям и данным исследования в первые месяцы выхода в отряд, соприкасаясь с жесткой реальностью, осужденные некоторое время сохраняют возникшие положительные побудительные силы, помогающие им более или менее адекватно адаптироваться в отряде. Адаптация проходит медленно, однако у тех, кто прошел курс психической регуляции в карантине, психическое состояние быстрее стабилизируется.

В результате многолетних наблюдений и анализа данных, периодически проводимых контрольных срезов были выявлены фазы нервно-психического напряжения, когда психогенные психические состояния достигли своего пика. Если в карантине показатель тревоги у осуж-

денных в разных ее видах колеблется это состояние от 72% до 89% и перед выходом в отряд его удается снизить у осужденных у – 9%, то при выходе в отряд в первые три месяца тревожность снова поднимается до прежнего уровня. У тех, кто слушал курс ПСР, он спадает, у тех, кто не проходил курс, держится до пяти месяцев и больше. Попадая в штрафной изолятор (в помещения камерного типа) человек снова переживает стресс. В штрафном изоляторе усиливается тревога и агрессивность, в помещении камерного типа чаще всего – депрессия. Пики показателей психогенных психических состояний приходится на периоды ожидания амнистии и выхода на свободу. Это характерно для всех видов и режимов ИТУ. Именно в эти периоды человек особенно нуждается в психологической и педагогической поддержке, так как психическая устойчивость личности резко снижается, что проявляется в неадекватном, неадаптированном поведении и общении. Именно в этих ситуациях активизируется стихийно неосознаваемая сфера психики, формируя негативную мотивацию. Психическое состояние не может быть нейтральным, рожденное ситуацией, оно отражает отношение к ней, органически связано с установками и, естественно, влияет на мотивацию.

Полученные экспериментальные данные позволили разработать педагогическую инструментовку, призванную одновременно решать воспитательные и психогигиенические задачи.

Принцип непрерывности воспитания требует учета специфики воспитательного учреждения, в этой связи в период пребывания в штрафном изоляторе (ШИЗО), в помещении камерного типа (ПКТ) процесс психогигиенической помощи с частичным воспитательным эффектом должен продолжаться. Данные психических состояний в период пребывания осужденных в этих заведениях свидетельствуют о вновь возросшей напряженности психики.

Анализ данных показал, что вся психика женщин, а особенно их эмоциональная сфера, более подвижна и на стрессовую ситуацию помещения в штрафной изолятор они реагируют довольно бурно, нередко доходя до состояния аффекта. При этом чаще всего исчезает состояние нормы в тревоге, очень сильно увеличивается область пограничного состояния. Все это резко сокращает область психолого-педагогической коррекции (см. диагр. 2). Почти такая же картина, если не сложнее у тех, кто впадает в состояние депрессии. Увеличивается число лиц в состоянии, близком к болезни.

У подростков в ВТК совсем другая картина: почти нет заметных изменений в психических состояниях в условиях ДИЗО, если не считать, что в отдельных случаях резко сокращается число подростков, у которых состояние тревоги в норме. Анализ показал, что это происходит за счет доминирования в этом возрасте ложной романтики.

Психические состояния психогенного характера у мужчин при помещении их в штрафной изолятор менее реактивны, чем у женщин. Нередко сохраняется область нормы, правда область психолого-педагогической коррекции заметно сокращается, переходя в более сложную фазу – пограничное состояние. Та же тенденция в показателях психического состояния депрессии. Анализ полученных данных по комплексу методик позволяет считать, что мужчины в условиях ИТУ более стойки в реакциях на стрессовые ситуации по сравнению с женщинами, но более реактивны по сравнению с воспитанниками ВТК.

На основе материалов дополнительного обследования и целевого педагогического наблюдения был разработан еще один малый вариант психической саморегуляции для тех, кто оказался в условиях вторичной насильственной изоляции по причинам нарушения режима ИТУ. Психика этих людей снова нуждалась в нормализации. При этом учитывался и пол, и возраст, а при индивидуальных занятиях и личностно индивидуальные качества человека, и характер нарушения.

Наибольший эффект у женщин в ШИЗО был получен в тех вариантах, где снимался социальный аспект, где в основном доминировало косвенное внушение и обращение к личности снова шло через картины природы. Перед осужденными ставилась задача: снять напряжение, дисциплинировать отрицательные эмоции, бьющие через край, успокоиться и постепенно переключиться на думы о себе и своих близких. Программа включала сеансы: «Тишина», «Рассвет», «Песни леса», «Майский лес», «Реки поют», «Наступит день», «Сам себе учитель, сам себе – судья», «Осенние раздумья», «Обыкновенное чудо», «Обновление» (Новоселова А.С., 1988). В первые дни пребывания осужденных в более полной изоляции сеансы, включая адаптационный курс, шли два раза в день – утром и вечером, в последующие дни – утром, днем и вечером. Приведем фрагмент сеанса «Майский лес»: «...Тихий бесшумный лес сверкает зеленью. Среди белых стволов березы и красноватых сосен стали встречаться стволы крепких дубов... Вот так же разнообразен мир людей. И если мир людской так же дружен, разнообразен, крепок, красив, он поддерживает того, кто оступился. Вот в лесу подрастает молодой подлесок, он еще слаб, но лес дружно укроет его, помогая окрепнуть... И горько тому, кто отбился от всех, выскочил на солнцепек, он может просто сгореть... Где твоя дубовая роща? Почему твое дерево оказалось так рано оторванным от нее? Кто виноват?! Но жизнь на этом не кончается. Даже самые хилые деревья умеют держаться за землю и жить и выстаивать наперекор всему, и солнце дает им тепло и верит, что они еще станут настоящими крепкими деревьями, оно верит им, и такое доверие, как правило, оправдывается, если ты сама найдешь в себе на это силы...».

Для мужчин оказались более эффективными сеансы раздумий о времени и о себе: «Пронестись над пропастью», «Твои горячие точки жизни», «Загляни в глаза сыну», «Нелегкая дорога к храму»... и так далее (Новоселова А.С., 1993).

Для подростков ВТК транслировались те программы, которые их в кабинете педагогического аутотренинга больше всего волновали: «Человек вышел из ночи», «Схватка», «Метель» и так далее.

Наблюдения показали, что в условиях дефицита информации отношение к психической саморегуляции в изоляции довольно быстро сменилось от прямого протеста к полному признанию.

Анализ результатов свидетельствует, что наибольший эффект достигнут при работе с женщинами: они быстрее успокаиваются, у них улучшилось психическое состояние, особенно тревоги. Это дает основание полагать, что лабильность эмоциональной сферы у женщин выше, чем у мужчин. С другой стороны внушающее воздействие на женщин более эффективно в силу их большей природной внушаемости. Однако положительный эффект, хотя и в меньшей степени, получен и у мужчин, что подтвердило целесообразность включения психической саморегуляции в условия вторичной изоляции осужденных в целях нормализации психики в определенных пределах.

Психическое состояние депрессии в условиях этой формы вторичной изоляции проявлялось реже и оказывалось более устойчивым, как у женщин, так и у мужчин.

В условиях помещений камерного типа, где пребывание осужденных более длительное, тревожность быстро уступает место депрессивному психическому состоянию, нередко проходя весь путь от области коррекции до состояния, близкого к болезни. Однако следует отметить, что в условиях ПКТ курс психической саморегуляции осужденными принимается весьма благожелательно и дает здесь более значимый педагогический эффект. Это объясняется тем, что в условиях дефицита информации временно повышается внушаемость, и тем, что дефицит сенсорного голода удовлетворяется психической регуляцией и восприятием содержания, беседы в музыкальном сопровождении и доброжелательным общением, занятия нередко проводятся педагогами-психологами с голоса, магнитофонная запись включается лишь фрагментами. Экспериментально эффективность таких занятий подтверждается только данными женского ИТУ (по разным режимным условиям).

Рассмотрим воздействие таких занятий на примере отдельного человека. В первой половине срока пребывания, когда курса психической саморегуляции не было у осужденных признаки депрессивного психического состояния не были сильно выражены и область педагогической коррекции было обширной. По мере пребывания состояние ухуд-

шалось и к середине срока достигло того пика, когда человек может решиться на суицид. Было подключено дополнительное влияние – курс психической саморегуляции чисто психогигиенической направленности при контактном общении педагога-психолога. Картина стала меняться: резко уменьшилась область пограничного состояния и главное – удалось несколько снизить показатель состояния, близкого к болезни. К концу пребывания при постоянном слушании курса психической саморегуляции у осужденной удалось более или менее нормализовать психику, приблизив ее показатель к исходным данным. Однако состояние, близкое к болезни, требовало вмешательства врача. Конечно, по показателям одного человека нельзя выявить ни тенденции, ни тем более установить стойкую связь. Однако появляется основание для рекомендации психической саморегуляции в индивидуальной работе с осужденными, особенно в нестандартных ситуациях.

Анализ экспериментальных данных и многолетнее педагогическое наблюдение позволили сделать выводы.

Воспитательное воздействие предполагает глубокое изучение личности осужденного не только в социально-нравственном плане. Важное значение имеет психическое состояние личности, оказывающее влияние на настроение, не доминирующее в данный момент переживания, на способность слушать, слышать и воспринимать информацию, а также окружающую среду.

С особым вниманием следует относиться к так называемым психогенным негативным психическим состояниям, блокирующим сознание в ракурсе неприятия нежелательных в данный момент воздействий, усиливающих реактивность эмоциональной сферы в плане отрицательных эмоций, прессирующих эмоциональную неустойчивость и общую психологическую неустойчивость личности, что ослабляет связи человека с социальной средой.

Педагогическое влияние без учета этих особенностей и адресование только к сознанию, обречено на неуспех.

При организации воспитательного влияния необходимо добиться такого состояния психики у тех, к кому обращено воспитательное воздействие, которое позволит для начала установить с ними контактные отношения. Поскольку при психогенных психических состояниях доминирует сфера неосознаваемого, то педагогически целесообразной формой воздействия выступает психическая саморегуляция, основанная на элементах аутотренинга косвенного и прямого внушения.

Разработанные нами программы педагогического аутотренинга для малых групп предназначены для работы в сложных условиях, когда особенно проявляется психологическая неустойчивость личности в силу сложившихся неординарных обстоятельств.

Эти программы (малых вариантов педагогического аутотренинга) призваны решать в первую очередь психогигиенические задачи, как в области психического здоровья, так частично и нравственной гигиены. С их помощью осуществляется подготовка человека к адекватному восприятию окружающей действительности, в том числе и воспитательного воздействия.

Педагогический аутотренинг в системе традиционных методов воспитания

Воспитание, направленное на осмысление понятий, определяющих спектр ценностных ориентаций, в конечном счете – на фундаментальное изменение качества личности – процесс очень сложный. Известно, что у взрослых людей сложился довольно прочный привычный динамический стереотип, что человек всегда тяжело расстается со своим личностным достоянием, что все перемены жизненной позиции создают состояние психологического дискомфорта и это для личности, по сути, сильная стрессовая ситуация. Попадая в нее, человек ищет возможностей психологической защиты. В литературе есть данные, фиксирующие жесткую психологическую защиту личности в ситуациях, когда на уровне сознания путем насильственного убеждения идет воздействие в целях изменения статуса личности. «Личность и группа принимают только те внешние воздействия, которые не противоречат их устойчивым взглядам и убеждениям, потребностям и интересам, ценностным ориентациям и другим явлениям общественной психики» (Куликов В.Н., 1979, с. 48). Исследователи отмечают, что перестройка на уровне сознания смысловой сферы ценностных ориентаций чревата многими последствиями, в частности, личность входит в глубокие внутренние противоречия. На этой почве нередко возникают ностальгическая тоска и тревога и нередко – гнев, агрессия, проявляющаяся в разных психологических реакциях, которые протекают в основном на неосознаваемом уровне. «Пока человек не готов осознать и пересмотреть высший уровень смысловой сферы, сложившиеся противоречия будут проявляться на неосознаваемом уровне – агрессия и так далее (Сапаров А.И., 1993, с. 33–276).

У осужденных, отбывающих наказание в ИТУ, первичные стереотипы формировались на неосознаваемом уровне под влиянием негативной среды. Они весьма устойчивы, стереотипы часто выступают в качестве психологической защиты от официальных социальных устоев. Традиционное воздействие на личность построено в основном на насильственном подавлении ее самими условиями режима, не всегда

психологически и педагогически адекватно. Воспитательное воздействие весьма политизировано и социализировано, односторонне направлено на сознание, сильно заблокированное для восприятия. В лучшем случае формируется временный конформизм, внешняя приспособляемость к условиям пребывания. Введение психологической службы ослабляет такое давление на личность, но с одной стороны, служба, традиционно слаба, в ее функции входит в основном только изучение личности, единичные случаи ее коррекции. Не всегда подготовленные к такой работе воспитательные кадры используют данные психологов иногда больше во вред личности, чем в ее пользу. Такова, к сожалению, реальная картина воспитания в ИТУ. Отсюда на практике бесчисленные конфликты по поводу и без повода, неадекватные реагирования на требования, возникают различного рода психологические «барьеры»: «смысловые» (по Филонову Л.Б.) и эмоциональные (по Якобсону П.Н.).

В целях оптимизации процесса перевоспитания в ИТУ важно насколько возможно нормализовать у осужденных психику, найти эффективный способ преодоления сопротивления воспитанию для установления контактного общения. Перестройку смысловой сферы социального негативного плана следует осуществлять на основе взаимодействия убеждения и внушения. И, наконец, необходимо создать условия, чтобы уже здесь, в условиях режима содержания, можно было реализовать гуманно-нравственные установки, которые бы явились платформой для продолжения социализации личности на свободе.

Воспитательный процесс требует комплексного воздействия на личность при одновременном решении задач психогигиены и психопрофилактики и формировании гуманно нравственных установок в целях социализации личности, подготовки ее к жизни в обществе на основе социальных принципов.

Для установления психологического взаимодействия с воспитуемыми, так необходимо для воспитывающего влияния, по мнению В.Н. Куликова, необходимо пройти три этапа: «так называемый операционный, заключающийся в психологическом воздействии друг на друга, второй – процессуальный, то есть принятие взаимодействия, и третий – результативный» (Куликов В.Н., 1979, с. 50). И важно выбрать адекватные методы влияния. В трудных случаях педагогического общения, как показала экспериментальная практика, комплексная реализация всех этих этапов успешнее проходит при использовании взаимодействия методов убеждения и внушения (Новоселова А.С., 1988; Шварц И.Е., 1971 и другие).

Воздействие при педагогическом аутотренинге направлено на восприятие эмоциональных сюжетных ситуаций для рождения переживаний прошлого опыта. В свое время Блонский П.П. отметил: «Под влия-

нием очень сильного или неоднократно повторенной переживательной эмоции изменяется характер субъекта» (1978, с. 155). В литературе представлен довольно обширный материал о роли эмоций и переживаний, влияющих на мотивационную систему личности. Указывается на то, что «...яркие эмоциональные переживания прошлого, представленные в памяти и в мыслях, могут сдерживать или, наоборот, побуждать человека» (Изард К., 1980, с. 59). Изард К. утверждает: «Эмоции обладают мотивационной ценностью и мобилизуют энергию, оказывая, таким образом, влияние на поведение» (с. 99). Его поддерживают другие ученые: «Эмоции образуют первичную мотивационную систему человека» (Томкинс, 1962). Переживания, рожденные эмоциональной сферой, «первичные по отношению к сознанию и не являются результатом его рефлексивной деятельности» (Шингарев Г.Х., 1971). Естественно, что только через эмоции та или иная информация может быть оценена, окрашенная эмоциями, она может отвергаться личностью или приниматься ею.

Но, как уже было сказано выше, в определенных ситуациях, когда информация воспринимается через призму искаженных моральных понятий, она встречает еще на своем пути «эмоциональный» «барьер» (по Якобсону П.М., 1960). При этом следует учитывать еще один немаловажный фактор: воспитательное воздействие идет в условиях недобровольного объединения людей. Механизм психологического межличностного общения «работает» здесь именно в той части, которая объединяет людей по асоциальным взглядам и установкам, прессуя «сопротивление воспитанию».

По утверждению социальных психологов, степень влияния социального окружения зависит от уровней связи между субъектами (Куликов В.Н., 1989, с. 55). Находясь в этих взаимосвязях, человек чаще всего психологически ломается под их влиянием. К тому же условия способствуют этому: дефицит информации, затруднения в общении, неуверенность, актуализирующая чувство жизненной несостоятельности, неоправданность своих жизненных позиций и так далее. Как отмечают психологи и медики, все это нередко формирует так называемое «невротическое кольцо» (Иванов А.И. и Четвериков В.Ф., 1983, с. 15–16). В определенной мере удастся изменить ситуацию курсами психической саморегуляции психогигиенического характера, проводимыми в так называемых «горячих» точках пребывания – в карантине, штрафном изоляторе и в помещении камерного типа. Однако при обращении ко всем субъектам пребывания в ИТУ без психогигиенического подхода влияние даже на сферу неосознаваемого затруднено.

Возможно ли изменение такой своеобразной общественной психики? Ученые указывают на необычайную трудность решения этого вопроса, но считают, что в принципе он решаем.

Во всех перечисленных условиях, неблагоприятных для воспитания, есть и свои положительные стороны. Во-первых, временно резко повышается внушаемость при нейтральных и сугубо личностных воздействиях, при традиционных методах воспитания – наоборот, повышается контрвнушаемость. Во-вторых, при сниженной критичности психики острее переживаются эмоции (Изард К., 1980). Психологи замечают, что в экстремальных условиях происходит психологическая защита личности от нежелательного влияния, не только одного характера, но и против другого, если оно тоже нежелательно. В условиях ИТУ эта защита у субъекта может выступать как против социального, так и против сугубо асоциального влияния, в силу этого социальное ослабевает (Куликов В.Н., 1979, с. 55). Воспитательные влияния в этом случае может быть различным. По утверждению социальных психологов, есть три уровня взаимосвязи коллектива и субъекта. Связями первого уровня считаются те, которые субъект психологического воздействия «примысливает» на основе воспоминаний о бывших прежде влияниях социальной общности, с которой он сейчас пространственно разлучен. Они носят название ретроспективных.

Связи второго уровня тоже «примысливаются», но в присутствии социальной общности, хотя и не оказывающей на него реальных влияний. Это – актуально пассивные связи. И третий уровень – реальные связи, актуально-активные (Куликов В.Н., 1989).

Педагогические методы исследования личности – косвенное анкетирование, изучение протокольных записей, бесед конфиденциального характера с экспериментаторами – позволили получить информацию, свидетельствующую о том, что в первый год пребывания в ИТУ и особенно в последние месяцы и дни перед выходом на свободу у осужденных наиболее сильные являются связи – положительно ретроспективные и лишь у небольшого числа устойчивы ретроспективные связи отрицательного характера. В период адаптации к новым условиям и в процессе пребывания в ИТУ у 70% обследуемых обнаружены актуально-пассивные связи, позволяющие им выжить в условиях субкультуры. Третий уровень – 19% осужденных имеют актуально-активные в отрицательном плане и только 11% показали актуально активные связи с положительной направленностью, то есть они воспринимают реально общение с администрацией и принимают их воспитательное воздействие.

Полученные данные дают основание считать, что в основе межличностного общения осужденных лежит конформизм. А это уже лучше, чем спрессованное сопротивление воспитанию. И этой третий положительный факт.

На основе довольно многочисленных данных обследования было принято решение о создании так называемого большого массового

варианта педагогического аутотренинга. Такой способ педагогического влияния позволял охватить весь контингент ИТУ, к тому же он может одновременно решать психогигиенические и педагогические задачи. Психологи утверждают, что общность интересов, установок и мотивов поведения возрастает, когда число примерно одинаково мыслящих субъектов увеличивается, они как бы вступают в информационное воздействие. Механизм такого психологического взаимодействия участвует в процесс формирования и функционирования всех явлений общественной психики: мнений, отношений, установок, взглядов, настроений. Проблема возможностей изменения общественной психики или психики довольно большой группы людей привлекла и привлекает многих отечественных и зарубежных психологов (Ковалев А.Г., Куликов В.Н., Ломов Б.Ф., Мясищев В.Н., Парыгин Б.Д., Поршнев Б.Ф., Петровский А.В., Платонов К.К., Шерковин Ю.А. и другие). Ей посвящены работы Клауса Ф., Кретфельда Р., Морено Дж. и других.

Перестройка системы ценностных ориентаций в условиях насильственной изоляции может успешно проходить только при надежном психологическом обосновании. И здесь важно учитывать не только общие психологические аспекты, но и аспекты социальной психологии. В литературе есть данные, что внушающее воздействие можно и нужно проводить по отношению не только к отдельной личности, но к целой социальной общности (Куликов В.Н., Поршнев Б.Ф., Парыгин Б.Д., Шерковин Ю.А. и другие).

В результате педагогических поисков был создан и апробирован большой массовый вариант педагогического аутотренинга в женской ИТУ. При таком варианте должна сформироваться комплексная психологическая готовность к восприятию педагогического влияния, осуществляемая на уровне ясного сознания.

В литературе мы не встретили однозначного трактования понятия «психологическая готовность». Наиболее близки нам определения спортивных психологов. Так, В.А. Алатырцев включает в это понятие психологическое состояние высокой работоспособности и устойчивости. А.Ц. Пуни считает, что это может быть состояние уравновешенности, относительной устойчивости системы личностных характеристик.

В нашей работе понятие «психологической готовности» рассматривается как комплекс проявления нескольких слагаемых: определенная эмоциональная устойчивость личности, относительно стабильное отсутствие психологических «барьеров» к восприятию воспитывающей информации, наличие обостренного внимания к себе, к своей личности, к своему настоящему и будущему, потребность осмыслить свое положение.

Была разработана и апробирована программа, представленная 100 сеансами, которые транслировались на всё учреждение после отбоя ко

сну. Она основывалась на тех же принципах, что и малые массовые варианты педагогического аутотренинга. Однако воспитательный аспект в них был значительно усилен и, прежде всего, при косвенном внушении. Основную нагрузку несет эмоционально образная ситуация.

Ситуация, должна быть социально значимой для личности, эмоционально положительно окрашенной, способной формировать эталонное образное представление. При работе над программой учитывались советы психологов: «Последнее впечатление – самое действенное» (Сидис В., 1902, с. 37), «На первом месте по действенности стоит последняя информация, на втором – начальная и на третьем – средняя» (Куликов В.Н., 1979, с. 56). Эти положения были взяты за основу при составлении информационной части как одного сеанса, так и всего курса. Были учтены результаты аналогичных сеансов в лечебных и тренировочных целях. «Весь сеанс делится на тренинг биологический (ввод в состояние аутогенного погружения и вывод из него), психологический: эмоционально-волевая тренировка, социально-психологический: моделирование своего поведения с помощью сюжетных представлений (Филатов А.Т., 1983, с. 72–79). В определенной степени такой синтез оправдан и может быть использован для решения воспитательного влияния. Однако следует отметить, что постановка воспитательных задач и создание условий для реализации внушенных установок с помощью убеждения и внушения – это уже более сложная организация педагогического общения. Мы рассматривали такое влияние с учетом целей, задач, содержания. Во первых, мы не даем установку на сиюминутный поступок, а формируем доминантную установку, а на ее основе из сеанса в сеанс создаем систему доминантных установок на переосмотр не просто действий, а ценностных ориентаций. При этом постепенно усиливается акцент на «ауто», то есть субъект становится в позицию самовоздействия. Это длительный, а не одномоментный тренинг, тренинг педагогический.

Предлагая систему заданных переживаний, мы основывались на материале близком к опыту большинства. Так, в частности, независимо от возраста и пола осужденных, для всех оказалась интересной и значимой тема «Что такое «Я»? И, если для женщин вопрос важен: «Что такое – Я?», то для подростков ВТК «Зачем – Я?». Мужчины предпочитают видеть себя вкуче с другими «Все и Я». Женщины зациклены на личной жизни, они придают большое значение межличностным и интимным отношениям. Подростки мечтают о подвигах и желают как можно скорее самоутвердиться. Мужчин волнуют вопросы престижности, лидерства, материального самоутверждения. Именно на этом строились содержательные части программ большого массового варианта педагогического аутотренинга. Экспериментальные програм-

мы отражали содержание в своих названиях: для женщин разработана программа: «Все о себе», для подростков – «Я – человек; Я – совесть; Я – герой!», для мужчин – «Жизнь есть жизнь».

Адаптационный курс в целом не имеет особенностей, но есть нюансы. Для женщин, достаточно внушаемых, достаточно четыре – восемь сеансов. Для подростков, критичность которых достаточно высока – от 12 до 15. Не менее 15 сеансов в адаптационном курсе для маловнушаемых мужчин. Адаптационный курс – это мини-беседы о приобщении к самовоздействию, о роли самого человека, здесь же разучиваются упражнения на овладение элементарными приемами психической саморегуляции. Одновременно решаются первые психогигиенические задачи.

Следует отметить, что неоднократно апробирован, внедрен в практику большой массовый вариант педагогического аутотренинга для женщин (ИТК, г. Пермь). Для воспитанников ВТК курс педагогического аутотренинга проведен и проверен экспериментально. В мужских ИТУ – он только апробирован.

Вариант курса для женщин «Все о себе» (Новоселова А.С., 1985) адресован женщине-невесте, женщине-жене, сестре, матери и женщине в социальном обществе. Сеансы разбиты на несколько частей: «Что такое – Я?», «Что такое – ОНИ?», «Что такое – МЫ?» и «Беседы о нравственности».

Доминирующая информация первой части: «Почему я такая, а не другая? Что в этом мире зависит от меня самой и над чем я не властна ... Кто-то сравнивал ребенка с кораблем, надежно оснащенным и отправленным в плаванье – в нем есть все, но на пути многие снаряжения выходят из строя. Надежность оказывается не всегда надежной. Кто в этом виноват?» или «Человеку интересно разобраться в себе самом – так ли ты живешь? И почему именно ты живешь так, а не иначе?» Дается и выход из ситуации: «Анна Франк записала в своем дневнике: Я открыла счастье внутри себя. Всегда останется прекрасное – природа, солнце, свобода и то, что у тебя в душе. За это надо держаться, тогда ты найдешь себя».

Текст второй части предназначался для того, чтобы у осужденных сформировалось отношение ко всем тем, против кого они совершали преступления и против тех, кто пытается их воспитывать. «Кто такие – ОНИ? ... «Если в красивом лесу заболело дерево, оно не только портит вид леса, оно гниет, разлагается, мешает другим деревьям, отбирает у них свет и воздух... Что с ним делают? Лесники заботливо обрубают больные ветки, обматывают, запеленав, больные места... Дерево считает их палачами, а потом постоит, наберется сил и выстоит, пустит новые побеги. Дерево спасли, но в основном оно выжило само, став сильным и, захотев снова красоваться наравне со всеми другими дере-

вьями в лесу... А слабое... обозлится на весь свет, ослабнет и... погибнет».

В разделе «Кто такие – МЫ?» представлены такие рассуждения: «...Вот так и в жизни люди, как цветы... И они не могут жить поодиночке. Вместе, только вместе, это придает им силы и помогает лучше рассмотреть себя рядом с другими. А.М. Горький сказал: «Где тот цветок, который станет путеводным для меня? Найду ли я людей, которые поймут меня, поверят и помогут?...» В беседах о нравственности подводит ся как бы итог. Приведем маленький фрагмент одного сеанса: «Смотрели ли Вы фильм «Леди Гамильтон»? Помните? Нищая рассказывает историю своей жизни с огнем в глазах. А после потери возлюбленного на вопрос: «А что было потом?» – ответила «А потом ... ничего не было». В жизни нередко случается так, что мы просто ходим, говорим, едим, спим и ... снова ходим, спим и едим. Действуем мы бесконечно: обуваемся, одеваемся, обедаем, что-то говорим. Или же совершаем поступки. Поступок – изменение судьбы. Возвеличивание или гибель наших моральных ценностей, переосмысление для себя жизненно значимого. Это удел сильных. Сильным можно стать... К этому надо готовить себя. Иначе можно будет только ходить, есть, пить, спать...».

В последней части рассматриваются разные жизненные ситуации, поднимаются вопросы милосердия и эмпатии, гуманизма. Идет разговор о жизни, об истине, о доброте и красоте... Здесь такие темы сеансов: «Остановится – оглянуться», «Счастливые всегда щедры» и так далее.

О программе для воспитанников ВТК больше романтики: «Фантазия и действительность», «Бумеранг», «Покаяние», «Катастрофы», «Шаг навстречу» и так далее (Новоселова А.С., 1991).

При составлении программы массового большого варианта педагогического аутотренинга учитывалась степень внушаемости осужденных. Больше категоричности в варианте для женщин, больше переживаний реального характера должны вызвать тексты для воспитанников ВТК и мужчин, находящихся в ИТУ.

При реализации программы сеансы транслировались в музыкальном сопровождении на все учреждение. Музыкальное оформление тоже несет воспитательную функцию, так как это – функциональная музыка. Под этим понятием подразумевается подключение произведений различных жанров, призванные положительно стимулировать физиологические процессы и психическую деятельность (Гольдварг И.А., 1968). Специалисты данной отрасли знаний считают, что музыка обладает большими потенциальными возможностями оказывать сильное влияние на психологическое и физиологическое состояние человека (Гольдварг И.А., Детловс В., Догель И.Н., Могендович М.Р. и дру-

гие). Известно, что музыкальные звуковые следовые образы воздействуют на человека по двум каналам: ритм и мелодия. Так, ритм вальса (3/4) успокаивает, предельно способствует расслаблению. Ритм марша (4/4) мобилизует (Беляев Г.С. и другие, 1973). Механизм воздействия музыки на человека по утверждению специалистов изложен в учении А.А. Ухтомского о доминанте. Так, М.И. Виноградов считает, что дополнительный ритмический раздражитель способен раскачивать процесс ускорения ритма, процесс усвоения, лежащего в основе образования доминанты (1958, с. 282). Создание определенного ритма для нужной доминанты важно, так как он способствует пробуждению положительных эмоций, без которых, как известно, не может быть ни глубокого усвоения информации, ни принятия ее личностно. «Функции, связанные с положительными эмоциями, предполагают высокую степень ритмичности» (Леви В.Л., 1978). По его мнению, для создания отрицательных эмоций нужна музыка «с нарушениями ритмики организма». Подбор музыки важен для окрашивания содержательной части программы, так как ставится задача разрушения одних стереотипов и создание новых установок. В литературе есть данные о том, что правильно подобранная функциональная музыка повышает внушаемость в процессе погружения в состояние релаксации, помогает управлять психофизиологическим состоянием, что музыка активизирует сферу бессознательного, принимающую внушение. (Метельницкая Т.Н., 1989, с. 95–96). Отмечено положительное влияние музыки в сеансах ПСР, когда музыкальные ритмы выступают в качестве пассивов, что способствует нормализации психических состояний (Кодинец Л.Г., 1983, с. 316–318). Положительно оценивается роль музыки в психической саморегуляции многими авторами (Брусиловский Л.С. и Циман А.Г., 1974, с. 12–25; 1975, с. 97–101; 1979; Минасенко Ю.И., 1983, с. 125–127).

Есть данные, что звучание музыки и других дополнительных раздражителей (шум дождя, волнение моря и так далее), сопровождающих информацию по механизму условно-рефлекторных связей, способно вызывать ассоциации того же содержания, даже в отсутствии этой информации. По мнению специалистов, правильно подобранная музыка, соответствующая содержанию информации усиливает очаг работающей доминанты в центральной нервной системе (Гольдварг А.И., 1968, с. 321).

По мнению психологов и физиологов, специалистов в данной области знаний, при музыкальном сопровождении, адекватном семантической значимости содержания, транслируемой программы, происходит определенный «настрой» человека, возникают ассоциации и переживания, заложенные в информационном блоке сеанса. Но при этом должны быть соблюдены такие условия:

– музыка не должна быть знакомой человеку и тем более лично значимой для него, чтобы не затруднять создание новой для него доминанты;

– музыкальный ритм должен соответствовать целевой воспитательной задаче данного сеанса;

– доминирующим должен оставаться ритм, способствующий ослаблению;

– музыка и другие раздражители должны быть только фоном, усиливающим основную мысль установки, но ни в коем случае не отвлекать от информации.

На важность гармоничного сочетания раздражителей в свое время указывал И.П. Павлов. Им установлено явление, названное «рефлекс на соотношение», заключающийся в том, что при восприятии человеком определенных влияний окружающей среды итоговое сигнальное значение имеет не качество отдельных раздражителей, а особенности отношений между ними (1951).

В нашей опытно-экспериментальной работе музыкальному сопровождению уделялось большое внимание. Музыка подбирали специалисты, они предлагали, в основном, классические произведения. По субботам и воскресениям сеансы шли только в музыкальном исполнении, но звучала музыка, которая сопровождала информационное содержание сеансов в течение недели.

Следует отметить факторы, затрудняющие введение большого массового варианта педагогического аутотренинга. Внушающее воздействие одновременно на большую аудиторию имеет не только плюсы, но и минусы, так как в первое время резко повышается уровень критичности, действует механизм заражения, если первые реплики окажутся отрицательными. Поскольку все новое воспринимается положительно не сразу, возникают определенные трудности в организационном плане и необходимая психологическая подготовка аудитории. Педагогическому аутотренингу предшествуют встречи, лекции, беседы, психологические опыты. Как показала экспериментальная практика, такая психологическая подготовка намного облегчает ввод в практику воспитательной работы большого массового варианта педагогического аутотренинга. В последующем эти сеансы воспринимаются положительно, так как у осужденных нет другой возможности остаться наедине с собой и подумать о себе. Информация, полученная в этом состоянии, более действенна, так как в бодрствующем состоянии следовые реакции не могут достаточно сильно активизировать, так как кора головного мозга одновременно получает множество более сильных реальных раздражителей, отрицательно индуцирующих и без того относительно слабые следовые очаги возбуждения» (Гримак Л.П.,

1978, с. 11). Для формирования заданных доминантных установок активизация следовых раздражителей просто необходима. Еще И.М. Сеченов писал, что «изменения в поведении человека не происходят по причине моментального воздействия, а основываются на чем-то в его личности, в его прошлом опыте» (1947, с. 11).

Формирование социально-нравственных установок основывалось на разрушении старых отрицательных следовых установок прошлого опыта, к которому создавалось отрицательное отношение через актуализацию переживаний, что почти невозможно сделать при высоком уровне сознательности и критичности психики индивидуумов, имеющих значительный отрицательный опыт.

Исследованиями, проведенными ранее, было установлено, что реализация созданных внешних установок зависит от условий реальной действительности: при благоприятных условиях внушенные установки реализуются полностью, при не очень благоприятных – частично и при полном отсутствии условий – проявившись, они угасают (Новоселова А.С., 1974; Шварц И.Е., 1971 и другие). При составлении массового варианта педагогического аутотренинга это учитывалось: большая часть педагогической информации была направлена на создание установок, которые могут реализовываться уже в условиях режима содержания. Давалась информация и на создание перспективных установок и пробуждение более сложных стремлений, которые могут реализовываться в условиях свободы. Экспериментальная работа с несовершеннолетними показала, что установки могут «свертываться при отсутствии условий и реализовываться, давая отдаленный результат, если появляются для их реализации благоприятные условия, то есть они становятся востребованными средой» (Новоселова А.С., 1975, 1988).

Следует отметить, что установка и даже система доминантных установок – это еще не действие, а только предуготовленность к нему при условии востребования этого действия средой. Необходимо создать в этих действиях потребность и более или менее благоприятные условия для их реализации. Мы использовали воспитательную программу, основанную на традиционных методах, в которой закладывалась не только потребность в сформированных установках, но и предоставлялись для их реализации благоприятные условия. Эта программа составлялась группой научных сотрудников и реализовывалась начальниками отрядов. Работа велась в следующих направлениях: воспитание здорового образа жизни (Юняева Н.В.), формирование нравственной устойчивости (Гаврилова Т.П.), воспитание детей в семье (Май Н.А.), воспитание чувства долга и ответственности у воспитательского персонала (Липкина Н.Г.). Содержание всех занятий соответствовало тем установкам, которые создавались в процессе функци-

онирования большого массового варианта педагогического аутотренинга. Это были вечера вопросов и ответов, тематические вечера, диспуты и дискуссии. Кроме массовых занятий на уровне ясного сознания с осужденными велась индивидуальная работа начальниками отрядов. При этом учитывалась не только традиционная социальная сторона личности, как при традиционном подходе, но и ее индивидуальность с учетом внушаемости и других свойств неосознаваемой сферы психики. Для воспитателей были разработаны в этом плане специальные методические рекомендации «Учет индивидуальных свойств личности в перевоспитании» (Новоселова А.С., 1988).

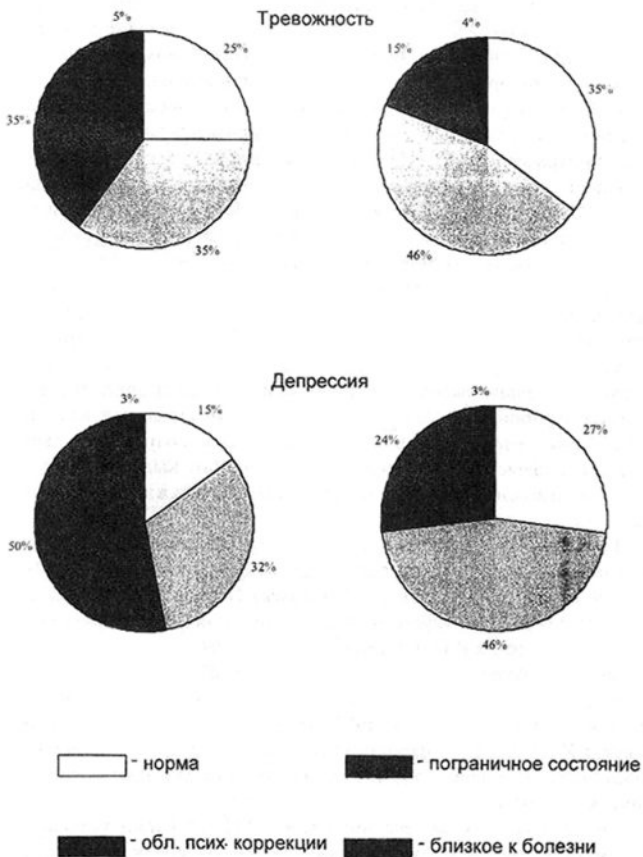
Курс педагогического аутотренинга длился три месяца (100 сеансов). Это был достаточный срок, чтобы выявить педагогическую целесообразность и эффективность курса.

В результате анализа, прежде всего, был отмечен психогигиенический эффект (рис.5). Заметно увеличилась область нормы, как в проявлении тревожности, так и депрессивном психологическом состоянии, расширилась зона психолого-педагогической коррекции, сократилась область пограничного состояния. Состояние, близкое к болезни, требует более сильного психологического и медицинского воздействия. Это означает, что нас слышат, слушают и воспринимают большинство занимающихся.

Данные опроса представителей администрации показали, что педагогический аутотренинг в этом варианте хорошо принимается осужденными, они его ждут и охотно занимаются. Отмечена намного более спокойная атмосфера в отрядах при подходе осужденных ко сну в процессе их общения и деятельности. Почти совсем исчезли безмотивные бунты. Снижился намного процент амотивных конфликтов и «разборок», легче стало устанавливать контактные отношения с основной массой представителям администрации.

Воспитанность осужденных выявлялась по методу рейтинга и независимых характеристик. Анализ показал следующую картину. В экспериментальных отрядах самый высокий результат получен в проявлении осужденными сдержанности, выдержки в конфликтных ситуациях, в повышении жизненного тонуса, заметно актуализировалось чувство собственного достоинства, повысилась способность к адекватной самозащите, отмечено трудолюбие и проявление полезной инициативы. Однако мало изменилось недоверие к администрации, почти без изменений осталось – минимальное проявление потребности в защите слабых. Субъективно осужденные отмечают появление на установление родственных связей и надежды, что у них еще может быть будущее (рис. 6).

В контрольных отрядах, где не проводились сеансы педагогического аутотренинга, как в психогигиеническом, так и в воспитательном



Динамика психических состояний тревожности и депрессии у осужденных женщин до и после курса педагогического аутотренинга, большой массовый вариант (данные 500 человек), %

Рис. 5

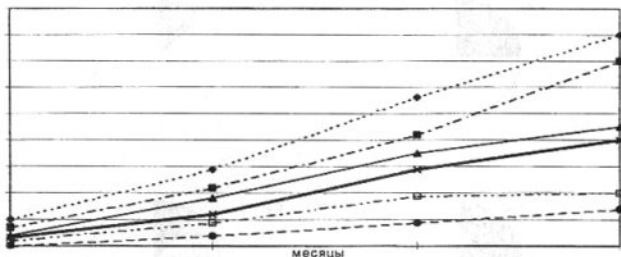
плане зафиксированы низкие результаты. У очень малой части осужденных несколько расширилась в их психическом состоянии тревожная область педагогической коррекции, в воспитательном – у немногих проявился некоторый интерес к себе, как к личности и повысилась потребность в самореализации в труде и интерес к чтению литературы.

Такая же тенденция проявилась при экспериментальном апробировании программ в ВТК и ИТУ для мужчин. Так, массовый вариант педагогического аутотренинга, разработанный для ВТК, апробирован в одном отряде, другие отряды были контрольными. В психогигиеническом плане подтвердилась общая тенденция, но были и нюансы. Психические состояния подростков оказались более подвижными, то есть менее устойчивыми. Состояние, близкое к болезни, не обнаружено у воспитанников ни при тревожности, ни в депрессии. Резко сократилось пограничное состояние, заметно увеличилась область нормы (рис. 7). Результаты анализа по методу рейтинга и независимых характеристик показали довольно высокую активность несовершеннолетних в проводимых мероприятиях. Активность настолько возросла, что в режимных условиях ее приходилось сдерживать. И здесь сохранилась такая тенденция: повысилось проявление сдержанности, выдержки, веры в свои силы, и весьма низкими оставались потребность в защите слабых, доверие к воспитателям (рис. 7).

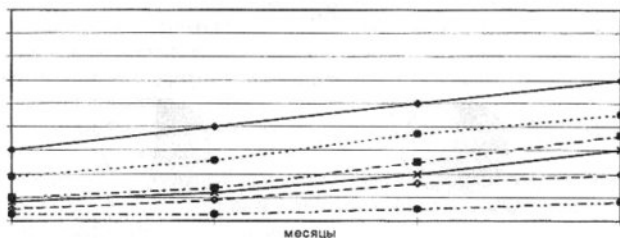
В мужских ИТУ в массовом варианте педагогический аутотренинг не проводился в силу отсутствия технических условий, но он апробировался на нескольких группах (60 человек). Психогигиенический эффект довольно высок. Эффект от нравственного воспитания значительно ниже, чем в женских ИТУ и ВТК. Проявилась тенденция: у отдельных осужденных резко повысилась воспитанность, по тем же параметрам, что и у женщин в ВТК, а большинство остались «глухими» к проведению нравственных мероприятий. Это дает основание считать, что в мужских ИТУ массовые мероприятия нравственного характера малоэффективны, там необходим акцент в основном на индивидуальные занятия (см. рис. 8).

Проявилась и общая тенденция во всех ИТУ, где проводилась экспериментальная работа: у осужденных возрос интерес к литературе – значительно повысился спрос на литературу в библиотеке, усилилось желание укрепления связи с семьей, пробудился большой интерес к жизни на свободе.

Более глубокий анализ показал, что положительный эффект проявился у осужденных, имеющих первую судимость, либо у тех, кто имел полное среднее или высшее образование. По всей вероятности это были лица с неустойчивыми асоциальными установками. Для лиц с устойчивыми асоциальными установками получен лишь психогигиенический



- Сдержанность
- Жизненный тонус
- ▲— Чувство личного достоинства
- ×— Выдержка в конфликтной ситуации
- Дисциплинированность
- Доверие к администрации



- Способность к самозащите
- Трудолюбие
- Принципиальность в решении личных проблем
- ×— Социальная активность
- ◇--- Полезная инициатива
- Защита слабых

Проявление воспитанности у количества осужденных женщин под влиянием массового варианта педагогического аутотренинга в комплексе с занятиями по нравственному воспитанию (100 человек), %

Рис. 6



Динамика психических состояний воспитанников ВТК до и после курса педагогического аутотренинга в комплексе с занятиями по нравственному воспитанию (данные 60 человек)

Рис. 7



Данные психических состояний у мужчин до и после курса педагогического аутотренинга в комплексе с занятиями по нравственному воспитанию (данные 60 человек)

Рис. 8

эффект. Эти осужденные нуждаются в более глубоком и более индивидуализированном влиянии.

Анализ экспериментальных данных позволил сделать выводы:

— Внушение, являясь специфическим способом общения людей, при определенных условиях способно выполнять не только психогигиенические и психопрофилактические функции, но и воспитательные.

— Получение воспитательного эффекта возможно: при нормализации психики человека – снятии негативных психических состояний, формирующих различного рода психологические «барьеры» к воспитательному воздействию, установлении контактных отношений между воспитателями и воспитуемыми, выборе способа внушающего влияния, адекватного поставленным педагогическим задачам, выборе методов и средств традиционного влияния, способных взаимодействовать с внушением, создании благоприятных условий для реализации установок.

— Содержательная часть педагогического аутотренинга, должна быть направлена, прежде всего, на получение психогигиенического эффекта, затем на создание позиции и воспитуемого как субъекта воспитания через формулы самовнушения. Непосредственно педагогическую функцию выполняет: целевая информация, принимающая форму сюжетной эмоционально насыщенной ситуации, включающей в себя обнажение проблемы, рождение переживания на этой основе и выход из ситуации. Выход подкрепляется формулами прямого внушения в форме самовнушения.

— Информация подается в музыкальном сопровождении, что помогает рождению переживания и возникновению ассоциации в соответствии с содержанием внушения.

— Массовый вариант педагогического аутотренинга, рассчитанный на большую аудиторию, имеет свои плюсы и минусы. Положительные в том, что работа ведется сразу с большим количеством людей, что предотвращает появление кривотолков по поводу нового для них вида общения с воспитателями, а это создает благожелательное отношение к педагогическому аутотренингу. Большим плюсом является создание гуманно-нравственных установок, проявляющихся в поведении и в отношениях у лиц с неустойчивыми асоциальными установками. В этом плане педагогическая эффективность и целесообразность такого вида аутотренинга в форме большого массового варианта неоспорима.

— Значимость массового варианта не только в том, что он воздействует сразу на многих, а в том, что у воспитуемых создается ощущение индивидуального обращения к каждому. Такой эффект достигается тем, что содержательная часть включает человека в ситуацию, ста-

вит его в позицию самостоятельно принимающего решение о выходе из ситуации с закреплением формулами самовнушения «Я хочу», «Я могу», «Я делаю», «Мне нравится так делать» и так далее.

К минусам следует отнести недостаточность влияния на лиц с устойчивыми асоциальными установками.

Как педагогический метод, данный вид аутотренинга сам по себе создает только установки, то есть предуготовленность к заданному действию, отношению, для которых необходимы наличие в данных установках потребности среды и условий для полного или частичного их проявления. Только при взаимодействии убеждения и педагогического внушения может быть получен заданный воспитательный эффект.

Одновременно педагогический аутотренинг в этом взаимодействии стимулирует всю психическую деятельность личности в заданном направлении. Реализация установок и их закрепление решаются уже методом убеждения.

Взаимодействие убеждения и внушения продолжается не только при организации массовых мероприятий, создающих условия для реализации внушенных установок, и при индивидуальной работе, где учитывается степень внушаемости, закрепляются установки, созданные в процессе функционирования большого массового варианта педагогического аутотренинга. Однако следует отметить, что такой способ педагогического влияния дает положительный эффект лишь в работе с осужденными, имеющими нестойкие асоциальные установки. К осужденным с более глубокой асоциальной установкой необходимо углубленное по сути и длительное по времени воспитательное влияние более индивидуальной направленности, при котором внушение и убеждение устанавливают более сложные связи.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВОК СОЦИАЛЬНО АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АУТОТРЕНИНГА НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ГУМАНИЗМА

Пробуждение самосознания осужденных с устойчивыми асоциальными установками

Нравственное перевоспитание – один из самых сложных блоков в педагогике преодоления. Эффективность его зависит от глубины социально-педагогической запущенности.

Физиологи обосновывают это сопротивлением динамического стереотипа (Павлов И.П., 1951), психологи – борьбой системы мотивов (Антонян Ю.М., 1991; Мерлин В.С., 1988 и другие), силой и устойчивостью асоциальных установок (Бердникова С.А., Джекебаев У.С., 1971; Игошев К.С., 1967; Кудрявцев В.И., 1968; Ковалев А.Г., 1968 и другие)

В пенитенциарной литературе сложность этого явления объясняется и тем, что «установка устойчивее, чем мотив» (Пищелко А.В., 1992, с. 17). Известно, что мотивация – явление сложное, включающее в себя иерархию мотивов, в том числе и неосознаваемых (Ананьев Б.Д., 1980; Антонян Ю.М., 1987; Леонтьев А.Н., 1975; Мерлин В.С., 1988; Неймарк М.С., 1968; Рубинштейн С.Л., 1957 и другие). В этой связи устойчивая установка имеет прямое отношение к формированию мотивации. Мотивы, по утверждению психологов, могут быть одновременно, соподчиненными и несоподчиненными. В перестройке мотивации важно формирование системы однородных мотивов, которые могут стать господствующей доминантой над другими системами. Известно, что при воспитании идет борьба мотивационных систем. Педагогическое воздействие должно быть построено так, чтобы в этой борьбе победила новая система доминантных установок. При эффективном воздействии стираются старые и создаются новые доминанты, влияющие на формирование новых динамических стереотипов.

Психологи считают, что «любое психическое свойство в той или иной степени и форме воспитуемо, но при учете конституции наследственной основы» (Мерлин В.С., 1988, с. 68). Это дает основание полагать, что при создании педагогической инструментальной, способной учитывать не только цели и задачи воспитания, но и личностную индивидуальность, можно рассчитывать на успех. Итак, в основе такой инструментальной должны лежать три важнейших фактора: создание системы доминантных установок, способных вызвать не только борьбу мотивов, но и доминирование доминантного очага; учет индивиду-

альности личности и позицию человека как субъекта воспитания, то есть включить его непосредственно в процесс самовыражения. Понятие «самовыражение» по мнению психологов, близко к понятию самореализация с индивидуальной системой мотивов, которая нередко вступает в борьбу с социальными понятиями нормы (Маслоу А.). Именно такое самовыражение характеризует правонарушителей.

Задача перевоспитания: учитывая индивидуальную систему самовыражения, создать установки социальной ориентации, не нарушая правовых норм. Теория и практика свидетельствуют, насколько сложен процесс ресоциализации личности со стойкими асоциальными установками, особенно при довольно высоких возрастных границах. И.П. Павлов считал перестройку динамического стереотипа тяжелым и нервным трудом.

Работа по нравственному преобразованию личности со стойкой системой асоциальных установок и мотивов, отрицательно неординарной в социальном проявлении, требует и сложного неординарного подхода, позволяющего как можно глубже проникнуть в духовный мир личности, привлечь ее к переосмыслению и изменению своего социального статуса. Протокольные записи конфиденциальных бесед показали, что на первом этапе в занятиях по большому варианту педагогического аутотренинга у этой части осужденных пока еще только проснулись желания задуматься о жизни, о времени, о себе. И это стало исходным моментом для разработки следующего этапа педагогической инструментовки.

В ИТУ был создан кабинет педагогического аутотренинга, позволяющий в большей степени индивидуализировать воспитательное воздействие. Он оборудован креслами и пультом для подачи информации, которую занимающиеся получали через наушники. Установлен экран для проецирования слайдов и налажено цветное освещение.

Чтобы привлечь осужденных к занятиям, соблюдая принцип добровольности, потребовалось проведение бесед и лекций по отрядам и через радиосеть. Дополнительное исследование показало, что среди желающих заниматься в кабинете оказались самые разные люди: те, кто хотел продолжить занятия после массового варианта; те, кто решил воспитывать волю, чтобы защищать себя, и те, кто хотел бы быть сильнее.

Работа была поставлена таким образом, что больше было осужденных с устойчивыми асоциальными установками, чем тех, кто хотел сам серьезно заниматься работой над собой.

Результаты исследования по отдельным шкалам ММПАЙ дали следующую картину у групп со стойкими асоциальными установками. Обследовано 96 человек. Из них: агрессивными были 63%, лидерство характерно для 74%, сила личности установлена у 74%, тревожность у

36%, депрессия у 23%, нейротизм у 29% осужденных. Полученные данные показали у осужденных со стойкими асоциальными установками гораздо большую психологическую устойчивость личности по сравнению с той частью людей (96 человек), кто пришел заниматься самовоспитанием: агрессивность отмечена у 23%, лидерство – у 13%, сила личности – у 9%, тревожность – у 63%, депрессия – у 36%, нейротизм – у 74%. Данные обследования лиц с устойчивой асоциальной установкой по методике В.Л. Каткова свидетельствуют, что доминирует агрессивно-тревожно-депрессивно-нейротичный тип личности – 52%, агрессивно-тревожно-нейротичный тип личности у 26% обследованных. Те, кто пришел продолжить работу над собой, оказались более тревожными и менее агрессивными: агрессивно-тревожно-нейротичных было 36%, тревожно-нейротично-депрессивных – 21%, тревожно-депрессивных – 24%, депрессивно-тревожных – 19%.

Полученные результаты позволила создавать приемы воспитательного влияния с помощью взаимодействия убеждения и внушения, эффективность которых проверялась на практике. Из более эффективных приемов, методов, средств складывалась система педагогической инструментовки.

Весь курс занятий в кабинете педагогического аутотренинга был разделен на три больших раздела, тоже названных курсами: первый, второй и третий курс.

Как показали данные обследования, снова нужно было начать с решения психогигиенических задач, создавая при этом установку: я могу управлять своим самочувствием, у меня все получается. По структуре сам сеанс группового педагогического аутотренинга по сравнению с массовым вариантом был более длительным и, после выхода воспитуемых из состояния релаксации, с ними проводилась работа разной формы на уровне ясного сознания (использовались анкеты, дневниковые записи, тесты и так далее). При создании программы первого курса был применен вариантный подход. Окончательный вариант представлен восьмью темами: «Дождь», «Цветы», «Река», «Лес», «Ритмы», «Единство», «Радость», «Свет» (Новоселова А.С., 1985). Программа реализовывалась в женских ИТУ. Косвенное внушение, решающее в определенной степени воспитательные задачи, было направлено на взрыв отрицательных установок, угасание их и создание положительных. Взрыв обуславливался рождением нового чувства, «...пока неосознаваемого, причина и объект которого в достаточной мере не осознаются переживающим его лицом» (Рубинштейн С.Л., 1957, с. 277). Содержание косвенного внушения будировало эмоциональную память и создавало заданные образцы. По утверждению психологов, эмоциональная память очень тесно связана с энграммами образов (Беритов

И.С., 1947; Блонский П.П., 1935; Зинченко П.И., 1961; Мясищев В.Н., 1960 и другие). Это подтверждено и прямыми нейрофизиологическими опытами (Бехтерева Н.П., 1971; Смирнов В.М., 1966).

Программы принимались осужденными по разному (табл. 5). Согласно субъективным данным, одни программы рождали чувства покоя, уверенности, другие вызывали раздумья, склоняли к проявлению терпимости по отношению к другим, третьи давали надежду на будущее (табл. 6). Однако следует отметить, что даже при сниженной критичности психики, при скрытой социальной сущности косвенного внушения, программы принимались неоднозначно. Труднее всего воспринимался режим ИТУ как обусловленная необходимость (сеанс «Река»).

Не все рассматривают свое прошлое, как причину настоящего положения, не все поверили, что возможна помощь со стороны здоровых сил общества, не перед всеми забрезжил рассвет будущего. Мы привели полярные высказывания. Однако важен факт, что равнодушных почти не было, за очень небольшим исключением.

Эмоциональная значимость косвенного внушения с его социальной оценкой на первых занятиях записывалась осужденными в дневниках, которые хранились в кабинете педагогического аутотренинга. Занятия проводились в дальнейшем по следующей методике: адаптационный курс (чаще четыре сеанса), первое занятие давало только ввод

Таблица 5

Распределение осужденных по отношению к занятиям в кабинете педагогического аутотренинга на 1 курсе (90 человек), %

Отношение к программе аутотренинга	Целевое содержание сеансов				
	«Дождь»	«Цветы»	«Река»	«Лес»	«Свет»
	Взрыв ассоциальных установок. Луч надежды	Пробуждение. Стремление к самостоятельности	Терпимое отношение к режиму как осознанная необходимость	Ориентация на здоровые силы общества	Ориентация на будущее
Принятие полностью	45	88	28	77	74
Принятие частичное	34	12	23	12	12
Индифферентное	12	-	-	-	12
Отрицательное	14	-	49	11	2

в релаксацию, косвенное внушение и вывод из состояния релаксации, второе занятие проводилось по этой же теме с дополнением формул самовнушения и третье – было полностью закрепляющим. И только после этого давалась оценка каждой теме программ.

Поскольку психогигиенические задачи решались одновременно с воспитательными, то прослеживалась определенная связь: на сеансах взрыва отрицательных установок резко подскакивал процент осужденных, испытывающих тревогу как психическое состояние, но постепенно от сеанса к сеансу психическое состояние нормализовалось (табл. 7).

Приведенные данные свидетельствуют, что сами по себе сеансы педагогического аутотренинга снижают реактивную тревожность, примерно сохраняя ее уровень на следующий день. Однако на очередное занятие осужденные снова приходили с чуть повышенной тревожностью, но в целом она почти не выходила за рамки нормальной (до 45 баллов), в единичном случае она была на низком уровне (30 баллов). Следует отметить, что во всех таблицах приведены данные только по группам осужденных с асоциальной устойчивой установкой. Это давало основание полагать, что занятия слушателям не безразличны, они их тревожат, не оказывая отрицательного влияния на здоровье.

В целом анализ показал, что на данные ситуации переживание возникло и проявились чувства по их поводу, появилась вера в свои силы и надежда на будущее. Снижение реактивной тревожности, фиксирующей определенную стабильность психических состояний, еще не свидетельствует об изменении социально-нравственных установок и жизнен-

Таблица 6

Распределение субъективного отношения осужденных к содержанию программы педагогического аутотренинга на I курсе (90 человек), %

Отношение к сеансу	Целевое содержание сеансов				
	«Дождь»	«Цветы»	«Река»	«Лес»	«Свет»
Твое чувство	Горько за прошлое 62 %	Надежда, что все образуется 81 %	Тяжело принимать, но надо 52 %	Надежда на свои силы 86 %	Ожидание перемен к лучшему 78 %
Твои выводы после сеанса	Это моя жизнь страшная, надо что-то делать 61 %	Я верю, что смогу сама сделать что-то 78 %	Только бы выдержать его 81 %	Вряд ли кто-то поможет 86 %	Надежда, надежда, надежда на себя 82 %

Динамика данных реактивной тревожности как психического состояния у осужденных на занятиях первого курса в кабинете педагогического аутоотренинга (данные 90 человек) по методике Спилберга

	Показатели тревожности, в баллах		
	До сеанса	После сеанса	На другой день
«Дождь»	49	37	29
«Цветы»	44	29	32
«Река»	47	44	32
«Лес»	42	38	30
«Ритмы»	42	38	32
«Единство»	42	37	37
«Радость»	42	33	33
«Свет»	38	32	32

но ценностных ориентаций. Они либо останутся переживаниями и чувствами, либо окажут влияние на отношение, поведение и деятельность. Необходима перестройка мотивации на основании рожденных переживаний и созданных установок.

В литературе нет однозначного мнения по формированию мотивации как комплексного явления возникающего на той или иной основе, по тому или другому механизму. Его рассматривают как механизм акта поведения (Ананьев Б.Г.), как механизм творчества (Бернштейн Н.А.), в повседневной деятельности (Рубинштейн С.Л.), в принятии социальных решений и действий (Шерковин Ю.).

В соответствии с целями нашего исследования о формировании мотивации нам близки идеи в ракурсе взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике.

В этой связи нам интересны идеи С.Л. Рубинштейна, обращающего особое внимание на отношения «человек – человек», то есть на включение самой личности в отношения в процессе поведения и деятельности на разных уровнях осознанности.

Так, С.Л. Рубинштейн считает, что «под условием психической деятельности надо разуметь не все вообще обстоятельства, среди которых живет человек. Условия жизни – это не среда сама по себе, а та система реальных отношений, в которую включается человек» (1957, с. 213). Эти отношения, как считает С.Л. Рубинштейн, проявляются на разных уровнях осознанности. А.Н. Леонтьев с позиции осознанности делит деятельность человека на три части. Первая – это актуально

осознаваемая, то есть то, что понимается, вторая – находящаяся под потенциальным контролем сознания, обычно то, что уже было осознано ранее. Третья – не контролируемая сознанием, то есть в основном, что не было ранее осознано и не совсем осознается в момент реализации (1947, вып. 7, с. 21). О связи осознаваемого и неосознаваемого говорит Б.Д. Ананьев. Поведение им понимается гораздо более широко, чем деятельность. Это позволяет увидеть и учитывать весь спектр видов и форм поведения, включая аффективные и импульсивные действия, сознательные волевые поступки и элементы бессознательных реакций, внешние и внутренние формы человеческой активности (1980). Эту точку зрения поддерживает В.Н. Кудрявцев, подмечая, что, прежде всего, нужно обратить внимание на то, что даже в сознательности, в волевом поведении есть элементы бессознательного. При этом соотношение сознательного и бессознательного на разных уровнях будет разным (1991).

Это еще раз подтверждает сложность процесса формирования мотивации и ее реализации на разных уровнях проявления. И если система установок, ставшая доминантной, может формироваться в процессе взаимовлияния осознаваемого и неосознаваемого, то проявление отношений в соответствии с ценностными ориентациями возможно уже только на уровне ясного сознания. Поступок в подлинном смысле слова – это не всякое действие, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение к другим людям, к обществу, к нормам общественной морали (Рубинштейн С.Л., 1959, с. 537).

В этой связи наиважнейшим звеном в процессе перевоспитания является перевод созданной системы доминантных установок при снижении некоторой критичности и сознательности психики в сознательные принципы, так как именно они будут оказывать самое существенное влияние на отношение, поведение и деятельность в типичных жизненных ситуациях, где будет оцениваться личность, ее позиции, взгляды, то есть там, где будет проявляться характер человека (Мерлин В.С., 1980). При этом, несомненно, будет борьба доминанты и борьба мотивов. По мнению Н.А. Бернштейна, рождение поступка или новых форм поведения имеет свои фазы и обязательно исходит из своих переживаний и чувств через интеллект. Он установил, что на рефлекторном уровне поведения существует тесная связь между раздражением и стимулом.

На интеллектуальном уровне такой жесткой связи нет – там строится несколько потенциальных моделей будущего и производится более или менее сознательный выбор одной из возможных реакций на данную ситуацию. «Иными словами, в основе интеллектуального поведения лежит способность человека свободно планировать свои действия» (1965, с. 71).

Н.А. Бернштейн считал, что интеллектуальное поведение складывается из отдельных интеллектуальных актов, каждый из которых состоит из четырех фаз: первая – ориентировка в ситуации, вторая – выбор плана действия, третья – исполнение, четвертая – сличение полученного результата с намеченным. По существу это идеальная модель формирования убеждения. При этом следует заметить, что к ориентации в ситуации человека надо подвести, простимулировать, пробудить желание проанализировать ситуацию, сделать ее проблемной и активизировать психическую деятельность человека.

Как отмечает Ю. Шерковин, к социализации поведения ведет также внутреннее состояние человека, его переживания, чувства, рожденные под влиянием направленного или стихийного воздействия: «Поведение есть превращение внутреннего состояния человека в действие по отношению к социально значимым объектам» (1975, с. 67).

Ученые сходятся во мнении, что личность определяется социальной направленностью. Очень точное определение этому явлению дал Б.Г. Ананьев: «Поведение в обществе является родовой характеристикой, по отношению к которой все виды деятельности имеют частичное значение» (1968, с.315).

Социально-педагогический тренинг рождает переживания, стремления к адекватному самоутверждению, создает систему доминантных установок, без которой у данной категории людей невозможна переориентация социально значимых для них ценностей. Реализация созданных установок по Н.А. Бернштейну происходит уже на уровне полного ясного сознания. Однако реализация зависит от условий, в которых она протекает, от установок, которые нужно создать.

С целью создания таких условий проводилась воспитательная работа непосредственно в отрядах организованы: клубы раздумий, диспуты, лекции, беседы, что давало возможность каждому высказать свое мнение, аргументировать его, закреплять выводы в своем нравственном сознании, приняв их или отказавшись от них и не включать в опыт. Под руководством научных сотрудников проводилась работа с начальниками отрядов по организации этих мероприятий.

Анализ данных уровня воспитанности по тем направлениям, по которым велась работа (табл. 8), сделанный по результатам срезов через месяц после окончания занятий группы в кабинете педагогического аутотренинга, показал, что проявление контролируемых свойств у осужденных в экспериментальной и контрольной группах различно.

Более глубокий анализ полученных данных показал, что и здесь сохранялась тенденция: более высокими были результаты в работе над собой. Общественная социальная активность оставалась на низком уровне. Поскольку задач первого курса заключалась в пробуждении

Таблица 8

Качества воспитанности у осужденных женщин по заданным параметрам, %
(Отдаленные результаты через месяц после окончания первого курса)

Воспитуемое качество при работе над собой	Группа				Воспитуемое качество при выполнении	Группа			
	Эксперимент.		Контрольная			Эксперимент.		Контрольная	
	исх.	контг	исх.	контг		исх.	контг	исх.	контг.
Сдержанность			9	21	Труdolюбие	12	44	7	15
Повышение жизненного тонуса			2	9	Ответственность за поступки	7	24	5	0
Доверие к воспитателям			5	11	Полезная инициатива	10	30	0	12
Нормальное чувство собственного достоинства			7	12	Принципиальность в решении социальных вопросов	0	20	0	5
Дисциплинирование в выполнении режима			11	27	Исполнительность	10	38	5	12
Занимается самовоспитанием			2	21	Помощь Активу	0	34	0	9
Выдержка в конфликтной ситуации			12	12	Активность на собраниях по соц. вопросам	8	15	0	8
Забота о здоровье			12	17	Защита слабых	0	12	0	0

самоосознания себя в реальной ситуации, то в этом плане цель была достигнута. Субъективные данные (записи в дневниках после окончания первого курса) подтверждают объективные показатели:

- «Пришла долгожданная сдержанность... жить стало с ней легче»;
- «Ушло безразличие... хочу еще получить от жизни что-то хорошее»;
- «Нахожу в себе что-то человеческое...» и так далее.

Анализ объективных и субъективных данных позволил считать, что для осужденных с более устойчивыми асоциальными установками пробуждение самоосознания и желания самосовершенствования – более эффективны групповые занятия в кабинете педагогического аутотренинга.

Это подтвердилось и в работе с несовершеннолетними в условиях ВТК. Для них разработана отдельная программа с учетом возрастных особенностей (Новоселова А.С., 1985).

Эксперимент проводился без функционирования массового варианта педагогического аутотренинга. Работа в отрядах, из которых формировались группы, проводилась так же, как и в женских ИТУ.

Программа по формированию нравственной устойчивости разрабатывалась Т.П. Гавриловой, по здоровому образу жизни – Юняевой Н.В., по воспитанию нравственного идеала – Липкиной Н.Г., по самовоспитанию – Солодниковой Л.В. Решалась задача по снятию различного рода психологических «барьеров» к воспитанию, на той же основе шло формирование гуманных отношений в общении, пробуждение стремления к самосовершенствованию на основе социальных и гуманных принципов, создание системы доминантных установок, формирующих социальные основы нравственного сознания.

В экспериментальную группу вошли подростки с большими нарушениями общения в межличностных отношениях и в выполнении правил режима. Перед началом занятий с подростками проводились беседы о воспитании воли, о резервах человеческой психики, о роли активности личности в выборе жизнедеятельности и так далее.

Прежде всего, как и в предыдущей работе, решались психогигиенические задачи. Покажем это на примере снятия реактивной тревожности (табл. 9). Показатели таблицы свидетельствуют, что из отряда ребята приходят с высоким уровнем тревожности, а после занятий она выражена умеренно.

Этот эффект дает уже адаптационный курс. Если в среднем в группе тревожность (по Ч. Спилбергеру) равнялась на первых занятиях 69

Таблица 9

Показатели динамики реактивной тревожности у подростков в ВТК в процессе курса педагогического аутотренинга по методу Ч.Спилбергера (60 чел.)

Тема сеанса	Показатели тревожности, в баллах	
	До сеанса	После сеанса
«Человек вышел из ночи»	69	44
«Схватка»	66	44
«Отчий край»	64	43
«Метель»	66	42
«Гори, звезда»	62	43
«Катастрофы»	59	43
«Соль земли»	42	41

баллам, то к концу она достигала 41 балла. По достижению таких результатов можно начинать сеансы с воспитательной целью.

Занятия повышали реактивную тревожность, если на них поднимались проблемные вопросы, но к концу сеанса тревог уходила, так как давался выход из ситуации. Колебания реактивной тревожности дают основание полагать, что ситуации воспитанниками по-разному принимаются на разных занятиях. Так, тему «Человек вышел из ночи» приняли 72% воспитанников, частично – 13%, индифферентно отнеслись – 15%. Еще более высокую оценку получил сеанс «Отчий край». Даже частично принятые программы сеансов – это уже шаг к пробуждению самосознания у воспитанников. Отдельные программы некоторой частью осужденных приняты отрицательно («Катастрофы», «Соль земли»). Согласно субъективным данным программные сеансы рождали у ребят переживания, выражающие отношение к происходящему. Большинство сеансов этого курса способствуют решению педагогических задач. Однако такие, как «Соль земли», не приняты должным образом. Очевидно, слушатели еще не готовы к принятию высоко социально нравственных жизненных принципов (табл. 10).

Таблица 10

Субъективные данные отношения воспитанников ВТК к занятиям в кабинете педагогического аутотренинга (1^й курс – 102 человека), %

Отношение к занятиям	Целевое содержание занятий						
	Взрыв асоциальной усталости	Победить в борьбе за себя	Актуализация здоровых блоков	Тревога за будущее	Вера в свои силы в борьбе за себя	Выйти победителем	Воспитание нравственного идеала
Полное принятие	72	63	84	57	44	51	19
Частичное принятие	13	19	16	31	21	25	21
Индифферентное	15	8	-	22	22	13	30
Отрицательное	-	10	-	-	13	10	30
Доминирующее переживание	Госка Страх Надежда	Выжить во что бы то ни стало	Хочу домой. Хочу все сначала	Жутко заблудиться. Нужна дорога	Хочу быть сильным	Страх. Надежда на свои силы	Сложно все это
Темы	Человек из ночи вышел	Схватка	Отчий край	Метель	Гори, звезда	Катастрофы	Соль земли

Отдаленно выборочно полученные ответы подростков, прошедших курс занятий в кабинете педагогического аутотренинга, показали в целом достаточную устойчивость созданных переживаний, которые дали им реализованные установки (табл. 11).

Критическое отношение к своему отрицательному прошлому выразили 69% воспитанников. Тяжело пережили свою жизненную катастрофу – 52%. Вера в свои силы в борьбе за себя возникла у 62%. Появилось желание совершенствоваться в положительном плане у 74%. Тре-

Таблица 11

Сравнительные данные отношения воспитанников ВТК к себе и своему будущему в группах с разными воспитательными программами (по 50 человек в группе)

Отношение к себе и своему будущему	Воспитательные программы		
	По плану учреждения	Эксперимент. Традиционные методы	Занятия по программе в кабинете педагогического АТ
Критическое отношение к отрицательному прошлому	14	22	69
Вера в будущее	22	48	62
Тяжелое переживание жизненной катастрофы	8	22	52
Вера в возможность изменить свою жизнь в положительную сторону	14	22	62
Желание самосовершенствоваться в положительном плане	8	22	74
Желание иметь нравственный идеал	14	22	72
Верность старым идеалам	74	48	28

вогу за свое будущее отметили 72%. Остались верны своему отрицательному идеалу – 28%. Высказали желание иметь положительный нравственный идеал – 72%.

Ответы ребят, не занимавшихся в кабинете педагогического аутотренинга (в их отрядах воспитательная работа велась традиционными методами, либо по плану учреждения, либо по экспериментальной программе, но без педагогического аутотренинга) значительно расходились в оценке себя и своего будущего. Они тоже свидетельствуют о воспитательном эффекте, но заметно менее значительном (табл. 11).

По данным независимых характеристик у ребят, занимающихся в кабинете педагогического аутотренинга, значительно повысился жизненный тонус, уменьшилось количество амотивных вспышек и проявлений агрессивности, больше появилось здравомыслящих вопросов на уроках и мероприятиях, заметен интерес к спортивным занятиям и играм, возрос спрос на книги в библиотеке, больше стало писем домой, повысилась полезная инициатива и активность на уроках и собраниях.

Анализ данных, полученных в ИТУ для женщин и в ВТК (в мужских ИТУ групповые занятия в кабинете педагогического аутотренинга в системе не проводились), позволяют сделать некоторые выводы:

– Групповые занятия педагогического аутотренинга по сравнению с массовыми вариантами аутотренинга более точно учитывают возрастные и индивидуальные особенности личности, поэтому оказывают более индивидуализированное воздействие на личность.

– Групповые занятия требуют более глубокого и более длительного адаптационного курса; у осужденных процесс формирования чувства совместимости в малой группе идет сложнее, так как общение теснее.

– Подтвердился психогигиенический эффект педагогического аутотренинга на групповых занятиях.

– Групповые занятия создают более благоприятные условия для общения педагога с воспитуемыми, что усиливает педагогическое влияние.

– Предложенные программы оказались способными создавать некоторые довольно стойкие установки поведения у осужденных на основах гуманно-нравственных принципов, оказывающих воздействие на личность в будущем.

– Созданные на сеансах педагогического аутотренинга доминантные установки способностей поведения успешно реализуются при условиях, потребности в них среды.

– При групповой форме занятий успешно решаются психогигиенические задачи и у осужденных со стойкими асоциальными установками.

– Групповая форма занятий способствует более быстрому установлению контактных отношений воспитателей с осужденными.

– Внушение как способ воспитательного воздействия в программе первого курса пробуждает стремление к самосознанию человеком себя в реальных условиях и дает надежду на будущее. Оно активизирует психическую деятельность у лиц со стойкими асоциальными установками в заданном педагогическом направлении, выступая в роли стимулирующего средства.

– Убеждение в данной программе позволяет осмысливать и оценивать результат реализации созданных установок и решать вопрос о включении данного способа в опыт осужденного или исключении их него.

– Работа по решению педагогических задач с осужденными со стойкой асоциальной установкой без подключения педагогического аутотренинга оказалась мало результативной.

Однако следует отметить, что установки, созданные в основном на переживании и рождении новых чувств в процессе педагогического аутотренинга, реактивны и способны быстро угасать при неблагоприятных условиях среды. Влияние на мотивационную сферу лишь побудительное и не отмечается большой стойкостью. По существу на первом курсе создается психологическая готовность у осужденных со стойкими асоциальными установками к восприятию педагогической информации и весьма неустойчивые пока установки социально-нравственного характера. Закрепление такой готовности требует других форм и других способов для подкрепления и создания новых установок, более социально нравственно направленных, которые могут быть реализованы уже здесь, в условиях режима содержания.

Создание установок поведения на гуманно-нравственной основе в условиях режима содержания

Как показал анализ наблюдений, самоосознание себя в реальных условиях может не только вселить уверенность в себе, но и вызвать депрессивное состояние. Исчезает ложный романтизм, свое положение осужденным кажется низким, а жизнь беспросветной. Созданные на первом курсе установки требуют закрепления достигнутого и снятия негативного состояния, которое у определенной части осужденных появляется в результате «прозрения». Установка на будущее еще слаба и может угаснуть под влиянием режимных условий содержания. Важно перевести установку на рождение нового стремления, на то, что начинать самостановление нужно уже здесь, в данных условиях, придав ему положительную эмоциональную окраску.

Если обратиться к пониманию Леонтьевым А.Н. проявления взаимовлияния осознаваемого и неосознаваемого в поведении в следую-

щем порядке: актуально осознаваемое поведение, поведение под контролем сознания и поведение контролируемое сознанием – то наше воспитательное влияние на данном уровне идет с доминированием внушающего влияния, то есть в обратном порядке – сначала третий уровень, потом – второй, потом – первый. Именно в этом специфика внушающего влияния. Таким путем на втором курсе занятий в кабинете педагогического аутотренинга создавались установки позитивного поведения в условиях режима содержания. Предполагалось, что именно эти установки должны стать той социально-нравственной опорой, которая должна положить начало формированию «барьера» к восприятию отрицательной среды, как в данных условиях, так и на свободе. Без этого невозможно создать целостную гуманно-нравственную социально направленную жизненную ориентацию поведения человека при его второй социализации.

Второй аспект внушающего влияния – эмоционально-волевой. Предполагалось дисциплинировать отрицательных и наращивание положительных эмоций с одновременным воспитанием волевых усилий, и изменение отношения к себе в процессе самовоспитания, и к другим в процессе межличностного общения, а также к администрации, осуществляющей режим содержания.

Программа второго курса занятий рассчитывалась на повышение самостоятельности занимающихся, на увеличение стимулирования их активности. Этот курс представлен более разнообразными организационными формами занятий, убеждение и внушение здесь выступают как бы на равных, как партнеры. Значительно возросла роль эмоционального влияния на личность (Новоселова А.С., 1985, ч. 2). На этом этапе воздействия значительно увеличилась роль убеждения и сам вид педагогического аутотренинга, который приближался по организационной форме к социально-педагогическому тренингу.

Отличительной чертой второго курса является увеличение эмоционального влияния. Психологи отмечают, что эмоции как одна из форм психической деятельности занимают более низкое положение по отношению к сознанию, но не являются принадлежностью осознаваемого (Гримак Л.П., 1978, с. 138). Повышение эмоциональности при равном влиянии на осознаваемое и неосознаваемое в психике обусловлено по нашему мнению переходным периодом к постепенному доминированию убеждения.

Многочисленные исследования психологов и физиологов указывают на важную роль эмоций в рождении переживаний, в формировании отношения к окружающему миру и к воздействующему стимулу. Они являются специфической формой отражения действительности (Гримак Л.П., 1978; Платонов К.К., 1960 и другие).

Авторами отмечается, что эмоциональное реагирование способствует приспособительной деятельности; закрепляясь, эмоции способны удерживать «жизненные процессы в их оптимальных границах и предупреждать разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов» (Анохин П.К., 1966, с. 14). В то же время, по мнению специалистов «вызвать эмоции значительно труднее, чем заставить работать память, восприятие и мышление» (Гримак Л.П., 1978, с. 138), для формирования заданных установок важно найти адекватный способ воспитательного воздействия для получения в процессе занятий в заданных ситуациях заданных эмоций.

В литературе нет однозначного понятия таким явлением, как: «эмоциональное состояние», «эмоциональное отношение», «психическое эмоциональное состояние», «эмоциональное поведение». Как отмечает Л.П. Гримак: «В ряде случаев вообще бывает невозможно отличить эмоции от потребностей, мотивов, желаний, побуждений» (1978, с. 139). В нашей работе мы пользуемся термином «эмоциональное психическое состояние со знаком плюс».

В литературе известны приемы, с помощью которых разные авторы в разное время моделировали эмоциональное состояние. Наиболее близки нам по теме исследования работы З.И. Чучмарева (1926), в которых изучаются слуховые, музыкальные, зрительные раздражители, а используемые для направленного изменения эмоционального состояния под воздействием просматриваемых рисунков, картин, фрагментов кинофильмов; работы А. Зандера где эмоции базируются постановкой трудных проблемных задач (1944), эти же задачи решают Ю.Е. Виноградов, О.К. Тихомиров (1968). П.М. Якобсон использует естественные эмоциональные ситуации.

Представлены и приемы исследования и моделирования эмоциональных состояний в реальных условиях: при спортивных соревнованиях (Алексеев А.В., 1976; Рудик П.А., 1966; Черникова О.А., 1962), в производственной деятельности (Соловьева В.П., 1972), в космических полетах (Гримак Л.П., 1972; Лебедев В.И., 1964; Маришук В.Л., Сысоев Н.В., 1964 и другие). Ученые отмечают чрезвычайную важность эмоциональной оценки типа «хорошо-плохо», «полезно-вредно» для контроля и регулирования процессов переработки информации на каждом из этапов целенаправленной деятельности.

В литературе есть данные моделирования эмоциональных состояний с помощью внушения, в частности, гипнотического (Гримак Л.П., 1978; Платонов К.И., 1962). В этой связи авторы отмечают, что реализация действия тем успешнее, чем эмоциональнее представленная ситуация. Применение гипнотического внушения не ограничивает моделирование эмоциональных состояний при ясном уровне сознания и при

сниженной критичности и сознательности психики. Об этом свидетельствуют результаты работы представителей школы Д.Н. Узнадзе (1963) и В.Н. Куликова (1971). Специалисты считают, что в зависимости от специфики переживаемого эмоционального состояния либо повышаются, либо затормаживаются функции человеческой деятельности. Отмечается и значительное влияние эмоциональных состояний на мотивацию. В литературе есть утверждения, что «мотивация, создаваемая путем внушения, значительно более действенна, чем формируемая в бодрствующем состоянии». И это не только при внушении в состоянии гипноза. В исследованиях Бауэрса, где состояние гипноза только имитировалось, приведены данные, близкие к тем, которые были получены Л.П. Гримаком (1978) при внушении в гипнозе. Л.П. Гримак сделал вывод: «имитация или состояние, достигнутое аутогенным образом, также способствует более полному закреплению активно формируемой мотивации» (с. 177).

Таким образом, усиление эмоционального воздействия при работе по программе второго курса в кабинете педагогического аутотренинга, где эмоциональной окраске содержания занятия придавалось ведущее значение, создавало достаточные предпосылки для формирования мотивации и системы доминантных установок позитивного поведения в условиях режима ИТУ.

За последние годы в пенитенциарной литературе стимулированию эмоциональных состояний осужденных, отбывающих наказание в ИТУ, уделяется должное внимание. Так, А.В. Пищелко выделяет в отдельную группу методы стимулирования и торможения с гораздо более широким диапазоном воздействия, чем методы поощрения и наказания. Методами стимулирования положительных эмоциональных состояний он считает одобрение, похвалу, добрую улыбку и так далее (1992, с. 175). Такая позиция позволяет расширить зону воспитательного влияния в целях формирования заданных эмоциональных состояний. Необходимо заметить, что в нашем случае моделирование положительного эмоционального психического состояния не самоцель, а только один из важных приемов (в комплексе методов взаимодействия убеждения и внушения) формирования социально-нравственных установок у осужденных с устойчивой асоциальной направленностью.

В педагогическую инструментовку вошли педагогический аутотренинг, работа с рисунками и портретами, цветовое изображение моделируемых ситуаций, музыкальное сопровождение, умозрительное проигрывание проблемных ситуаций с вариациями возможных выходов, написание мини-сочинения и так далее. Курс представлен 36 занятиями, которые проводятся два раза в неделю. Содержание основано на учете индивидуально-личностных особенностях занимающихся и обусловле-

но воспитательными целями и задачами. Следует заметить, что отношение к занятиям на этом этапе у осужденных заметно изменилось в положительную сторону. Они охотнее посещали их и активнее на них работали. Пробуждение и актуализация положительных эмоций создавали не только внутренний комфорт личности, но и благоприятную общую атмосферу, что позволяло усилить социально-педагогический акцент занятий, половина которых по времени проходила на уровне ясного сознания.

На первых занятиях курса моделировалось эмоционально психическое состояние в так называемых нейтральных ситуациях – «Спокойный отдых», «Активный отдых», «Личная гигиена». Постепенно ситуации социализировались, акцент переводился на производство, общественно полезный безвозмездный труд. Наиболее проблемные ситуации анализировались во второй половине курса: «Личная ответственность», «Гуманизм, доброта, милосердие», «Сам твори свою радость в любых условиях жизни» и так далее. С переводом акцента в ситуациях на социальную сущность увеличивалась и эмоциональная нагрузка. Через эмоции, пробуждающие эстетические и нравственные чувства, давалось внушение на принятие режима содержания в данный момент и в данных условиях как необходимого и необратимого на определенный отрезок их жизни. Выполнение режима рождает волевые усилия, тренирует волю, дисциплинирует эмоции, помогая личности не только осознать себя в реальных условиях, но и готовить уже здесь к жизни на свободе, где тоже будет необходимость подчиняться определенным правилам социального общежития людей.

Не останавливаясь на психогигиеническом эффекте программы второго курса, отметим только, что он довольно высок и что сохранилась тенденция, полученная на первом курсе. При увеличении эмоционального положительного влияния получены качественные изменения: произошло увеличение области нормы и педагогической коррекции как в состоянии тревожности, так в состоянии депрессии.

Субъективные данные показали нарастание положительных переживаний, влияющих на формирование чувств.

Программа «Свободный отдых» вызвала переживание раскрепощенности и свободы, возвратилось ощущение каждой клеточки своего организма. Программа «Активный отдых» сформировала радость движения и ощущение прилива сил. При выполнении программы «Личная гигиена» – возвратилось ощущение себя женщиной. Программа «Самообслуживание» вызвало тоску по семье и по дому и желание поскорее вернуться к родным. Программа «Гуманизм» вызвала размышления – «Все мы люди...», «Хочу человеческого отношения к себе...», «Других... поймешь только через себя». Были отрицательные эмоции и переживания у некоторой части занимающихся: «Никому и ничему не

верю и верить не хочу» и нейтральные: «Все это сложно. Мне понять пока трудно ...» и так далее. Программа «Доброта» получила больше, чем другие отрицательных отзывов (30 %). Самые положительные из них: «Хорошо, если в меру», «Есть ли вообще это на белом свете? Так хотелось бы...», «Я лично не знаю, что это такое...». Самые отрицательные: «Не надо вешать лапшу на уши...», «Доброта – это обман, чтобы дать себе попасть на удочку...», «Для меня этого понятия не существует...». Следует заметить, что эти отзывы на эту программу получены при сниженной критичности сознательности психики. Когда мы сделали попытку в качестве контроля выяснить отношение к этой программе у других осужденных на уровне ясного сознания, то ответы с воим большинстве были нецензурного характера. И реакция на программы педагогического аутотренинга свидетельствует о том, что выбран правильный способ воздействия, заставляющий хотя и не всех сразу почувствовать что-то в положительной окраске.

Оценка осужденными женщинами программы педагогического аутотренинга представлена в табл. 12.

Данные таблицы позволяют утверждать, что повышение социальной значимости содержания программ давало значимый результат: одни реагировали адекватно, что свидетельствует о проявлении раздумий о своей жизни в обществе и ее целях, другие только начинали что-то переживать и чувствовать по этому поводу, третьи – даже в состоянии несколько сниженной критичности и сознательности остались верны

Таблица 12

Отношение осужденных женщин к темам занятий второго курса в кабинете педагогического аутотренинга, %

(данные протокольных записей 200 человек, занимающихся в разное время)

Отношение	Темы занятий							
	Спокойный отдых	Активный отдых	Самообслуживание	Гуманизм	Доброта	Милосердие	Личная ответственность	Сам создай радость
Принятие полностью	100	100	60	35	15	20	30	45
Частичное принятие	–	–	20	15	15	20	35	30
Индифферентное	–	–	20	20	40	30	20	10
Отрицательное	–	–	–	30	30	30	15	15

своим принципам неприятия гуманных ценностей и положительных социальных ценностных ориентаций.

Это свидетельствует о том, что в состоянии мышечной релаксации при сниженной критичности и сознательности психики сохраняется личная активность и только сама личность может – принимать или не принимать те или другие положения информации. Педагогическое внушение в этих условиях только помогает человеку найти себя и ощутить себя, то есть выполняет роль достаточного стимула, чтобы оказать личности помощь в ее самоосознании.

Вместе с тем, следует отметить важную роль будирования эмоциональной сферы, устраняющего психологические барьеры и способного не только создавать внутренний настрой, но и влиять на мотивацию поведения.

Специалисты отмечают, что «эмоциям принадлежит положительно важная роль в конкуренции мотивов, в определении доминирующей потребности, которая становится вектором целенаправленного действия поведения» (Симонов П.В., 1979, с. 112).

Однако целью второго курса педагогического аутотренинга не было лишь рождение чувств. Предстояло создать установку на самостановление личности уже здесь, в условиях режима содержания. Следует заметить, что в целом отношение к режиму ИТУ отрицательное у всех, так как это диктуется условиями насильственной изоляции, к тому же сам по себе режим содержания не всегда соответствует своему изначальному назначению и нередко основан на унижении достоинства личности.

В программе курса в формулах прямого внушения давалась установка на принятие режима как необходимого и в определенной степени расплаты за содеянное. Чтобы выстоять, чтобы возродить себя к нормальной жизни в обществе на свободе осужденному нужно воспитывать выдержку, проявить волевое усилие, заставить себя дисциплинироваться, так как именно здесь рождается платформа его будущего. Эта мысль красной нитью проходит через все варианты педагогического аутотренинга. Однако на втором курсе в кабинете педагогического аутотренинга, где занимаются в основном лица со стойкими ассоциальными установками, на воспитание таких качеств делался специальный акцент и в сеансах АТ, и на занятиях, которые проводились при полном сознании и критичности психики. Была разработана методика определения уровней отношения к режиму содержания в условиях ИТУ.

Выделено четыре уровня: очень низкий, низкий, средне-удовлетворительный и достаточный.

Очень низкий уровень характеризуется резко отрицательным отношением ко всем звеньям режима, нередко нарушением его, вплоть до преступных действий.

Низкий уровень – общее отрицательное отношение, поддержка нарушителей режима с редкими собственными действиями.

Средне-удовлетворительный уровень – отрицательное отношение в целом без выраженного стремления к нарушениям.

Достаточный уровень отношения к режиму – выполнение его требований, индифферентное отношение к нарушителям, отсутствие нарушений и участие осужденного в той общественной жизни, которая возможна в условиях данного режима содержания.

Диагностика отношения осужденных к режиму основана на анализе субъективных эксклюзивных данных и методе независимых характеристик. Результаты представлены в табл. 13.

Анализ полученных данных свидетельствует, что после применения малых и большого вариантов педагогического аутотренинга у лиц со стойкими асоциальными установками сохранилось резкое негативное отношение к режиму, что подтверждается наличием большего или меньшего количества серьезных нарушений. Анализ характера нарушений показал, что первое место занимают нарушения с проявлением эмоционально-волевой неустойчивости в межличностном общении и в отношениях с администрацией, второе место – мелкие хищения при межличностном общении, третье – конфликты на производстве. Преступные нарушения – исключительно редки.

В экспериментальной группе отмечена некоторая эффективность в использовании педагогических методов воздействия. Достаточно резко снизился процент низкого и очень низкого уровня отношения к режиму. Особенно важно учитывать такой результат при одинаковом влиянии как на осознаваемую, так и на неосознаваемую сферу психики, что свидетельствует не только об эмоциональном восприятии информации, но и некотором ее осмыслении.

Изменение отношения к режиму – одна из центральных задач перестройки нравственной сферы личности. Еще А.С. Макаренко отмечал,

Таблица 13

Отношение женщин к режиму в ИТУ, %

Группы	Уровень			
	Очень низкий	Низкий	Средне-удовлетворительный	Достаточный
Контрольная (100 человек)	25	30	25	20
Экспериментальная (100 человек)	15	15	35	35

что главное в перевоспитании – это формирование нового отношения к действительности (соч. т. 5, с. 508). Важность этого аспекта в перевоспитании осужденных, отбывающих наказание в ИТУ, отмечена в пенитенциарной литературе. Ему посвящен процесс ресоциализации (Пищелко А.В., 1922).

Один из показателей изменения отношения к режиму и принятия позиции самостановления – проявление социальной активности. Отметим сразу, что в условиях ИТУ социальная активность приобретает довольно специфическое значение. Мы рассматриваем ее проявление как правильное отношение к производственному труду, определенное участие в работе самодеятельных организаций, стремление к работе над собой и участие в разных формах художественной самодеятельности и так далее.

Необходимо отметить, что от курса к курсу, от этапа работы к этапу, как в сеансах педагогического тренинга, так и на занятиях нравственного воспитания в отрядах – задача воспитания социальной активности у осужденных постепенно усложнялась. На втором курсе ее решению было больше уделено внимания при влиянии на осознаваемую сферу психики. Создавались условия для проявления социальной активности, подчеркивалась необходимость самостоятельного выбора, формы ее проявления, проводились вечера вопросов и ответов, представлялась возможность осужденным написать в свою газету, выступить в редакции по радио (радиогазета), принять участие в художественной самодеятельности и так далее.

Особое место занимает проявление активности в трудовой деятельности. У лиц со стойкими асоциальными установками отношение к трудовой деятельности однозначно отрицательное: у женщин, особенно имеющих не первую судимость, нет навыков самообслуживания, у них проявляется стремление переложить выполнение трудовых операций на других, более слабых в нравственном отношении.

У лиц с проявлением неуверенности, боязни, страха перед сильными такой двойной труд вызывает, естественно, негативные эмоции. Режим содержания основан на обязательном труде и по отношению осужденных к труду складывается впечатление о них воспитателем. Являясь подневольным, труд чаще всего психологически подавляет личность.

Ставилась задача изменить установку к трудовой деятельности, создавать отношение к нему, как к источнику человеческой жизнедеятельности и способу социального выживания и утверждения в обществе. Эта установка может быть реализована в условиях ИТУ и более полно – в условиях свободы, в обществе.

Основа необходимого для решения этих задач влияния: эмоциональная окрашенность содержания занятий и создание перспективы

для реализации положительного отношения к труду. Эта нелегкая задача, но эмоциональная насыщенность программы второго курса способствует выполнению известного положения о том, что проявление положительной эмоциональности – это и проявление жизненной активности (по Зворыкину В.А.).

Эмоциональная палитра у осужденных представлена в основном подвижными отрицательными эмоциями, и в этой связи сеансы педагогического тренинга направлены на дисциплинирование эмоций, на угасание отрицательных эмоциональных установок и на пробуждение положительных, при которых осужденные адекватно реагируют на действия, вызывающие эти эмоции.

Данные таблицы 14 свидетельствуют, что у осужденных завышенная самооценка социальной активности. Объективные данные подтверждают общую тенденцию: малые и большой варианты педагогического аутотренинга для лиц со стойкими асоциальными установками в пробуждении социальной активности дают небольшой эффект. На занятиях в группе по программе второго курса получены более положительные результаты, хотя далеко не идеальные. Следует заметить, что в данных условиях идет борьба буквально за каждую личность в отдельности.

Результаты проявления социальной активности осужденных представлены в табл. 14 (по выборочным параметрам).

Анализ записей дневников и протоколов бесед свидетельствует, что в основном рождается установка на будущее: желание домашнего уюта, выполнение женских дел, семейного общения. Это дает основание полагать, что в процессе занятий удалось актуализировать у осужденных определенные чувства, восполняя тот пробел приобретенный ими в силу отрицательного образа жизни.

Таблица 14

Проявление социальной активности осужденных женщин
в условиях ИТУ, %

Группа	Активность в быту: самообслуживание, соблюдение правил общежития		Активность в общественной жизни отряда		Активность в производственном труде		Активность в безвозмездном общественном труде	
	субъек.	объек.	субъек.	объек.	субъек.	объек.	субъек.	объек.
Контрольная	40	12	39	19	80	45	20	9
Эксперимент.	60	40	60	40	80	60	25	15

Специалисты в области изучения эмоциональной жизни человека ввели понятие «внутренняя мотивация». Согласно этому феномену «предвидение возможного удовлетворения является основным мотивационным показателем» (Изард К., 1978, с. 185). Это утверждение подтверждает дифференциальная теория эмоций, считающая, что интерес является доминирующую мотивационным состоянием в повседневной деятельности человека (Изард К., 1980, с. 187). Ученые в данном случае относят интерес как доминирующий мотивацию к творческой познавательной деятельности. В нашей работе он тоже имеет важное значение для развития личности в процессе перевоспитания. В большинстве случаев интерес стимулируется извне. Однако ученые утверждают, что вызвать интерес можно путем стимулирования у человека воображения. Пробуждение интереса «может исходить при процессах воображения, памяти, фантазии, мечты и так далее» (Изард К., 1980, с. 189). Как показала практика, эти задачи успешно решают сеансы педагогического аутотренинга, который выполняет еще одну функцию – компенсаторную, способную на основе интереса, возбужденного силой внушающей воздействия, создавать установки, формирующие «внутреннюю мотивацию» на перспективу жизнедеятельности в условиях жизни в обществе после выхода осужденного на свободу. Это способно оказывать существенное влияние на формирование социально здоровой мотивации. Особенно важно для социализации личности создать «внутреннюю мотивацию» проявления активности в производительном труде как источнике жизнедеятельности человека. Анализ объективных данных показал положительное решение этого вопроса для многих занимающихся по программе второго курса. Улучшились все показатели самочувствия, большее количество женщин включилось в работу над собой, значительно повысилась дисциплинированность, чаще проявлялась сдержанность в конфликтных ситуациях. Субъективные данные (дневниковые записи и протоколы бесед) свидетельствуют, что одни хотели бы иметь хорошую профессию, чтобы закрепиться на свободе, другие хотели бы восстановить профессию, по которой работали в прошлом, и мало кто хотел бы работать по профессии, полученной в ИТУ, поскольку труд в ИТУ носит принудительный характер.

Активность в общественной жизни проявлялась в участии осужденных в самодеятельных организациях, в художественной самодеятельности, в выступлениях на диспутах, собраниях, в решении социальных вопросов. Заметна активность по отношению к самообразованию, к самовоспитанию определенных качеств, но явно проступает антигуманная активность по отношению к другим осужденным (рис. 9, второй курс).

Если рассматривать социальную активность как проявление отношения к режиму содержания, то здесь можно говорить о некоторых успе-

хах у занимающихся по программе второго курса: режим большинством принят как осознанная необходимость на этом этапе их жизнедеятельности, что может служить в определенной мере доказательством того, что у них по этому вопросу появилась «внутренняя мотивация», что создана заданная установка, реализация которой перенесена на перспективу.

Итак, предложенная программа с помощью методов убеждения и внушения в форме педагогического аутотренинга позволяет определить следующие положения:

- равное по объему воспитательное воздействие на осознаваемую и неосознаваемую сферу психики осужденных усиливает влияние, оптимизируя тем самым процесс пробуждения нравственного сознания личности, существенно влияя на формирование готовности к социальному становлению;

- усиление эмоциональности на занятиях способствует более плавному переходу от внушающего влияния к убеждающему и наоборот;

- программа второго курса групповых занятий, основанная на взаимодействии убеждения и внушения оказала способности у значительной части занимающихся изменить отношение к режиму содержания за счет создания установок «внутренней мотивации» социального становления с ориентацией на реализацию их в условиях жизни на свободе;

- реализация определенной части установок правового поведения у осужденных со стойкими асоциальными принципами в условиях режима содержания свидетельствует о частичной сформированности социальной активности как основы для дальнейшего социального становления личности;

- наибольший успех достигнут в области пробуждения у осужденных интереса к себе, как к личности, способной самоутвердиться в положительном плане в условиях будущей свободы. Успех обусловлен положительной эмоциональной направленностью всех способов организационных форм воспитательного воздействия;

- разнообразие педагогической инструментовки, основанной на взаимодействии убеждения и внушения, при значительном усилении самостоятельности личности позволило выйти на новый уровень воспитания осуществляющегося в форме социально-педагогического тренинга;

- результаты занятий второго курса позволили вычленить еще одну функцию представленного комплекса педагогического воздействия – компенсаторную, основанную на актуализации тех здоровых блоков личности, которые забылись и стерлись в силу доминирования в жизнедеятельности осужденных отрицательного опыта;

- расширение и закрепление этой функции требовало дальнейшей разработки методической инструментовки на групповых занятиях.

Создание нравственно социально-правовых установок при подготовке осужденных к жизни на свободе

В ходе подготовки осужденных к жизни на свободе встает вопрос о переводе нравственных межличностных установок в социально-правовую плоскость. В условиях ИТУ это весьма и весьма непростая задача. Решение ее предполагает наличие серьезной системной психолого-педагогической социальной подготовки человека.

В нашей опытной работе принцип системообразующего воспитывающего влияния был заложен с самого начала. На всех этапах, начиная с массовых занятий вариантов педагогического аутотренинга и при переходе к социально-педагогическому тренингу на групповых занятиях, постепенно усиливался нравственно-социально-правовой аспект. Наибольшее его влияние оказывалось на третьем курсе групповых занятий в кабинете педагогического аутотренинга, а завершилось в школе подготовки к выходу осужденных на свободу.

Третий курс занятий в кабинете педагогического аутотренинга представлен уже социально-педагогическим тренингом. Здесь доминантные установки приводились в систему, призванную формировать соответствующую задачам воспитания мотивацию. На этом этапе был также сделан акцент на формирование на основе системы доминантных установок адекватной психологической защиты от отрицательного влияния среды, в которой осужденные неминуемо могут оказаться после выхода на свободу в силу прошлого отрицательного опыта и разных неблагоприятных социальных условий. Психологи отмечают, что психологическая защита является нормальным механизмом, причем не менее важным, чем физическая. Она проявляется во взаимодействии психологических установок на основе комплекса осознаваемого и неосознаваемого (Куликов В.Н., 1979; Фридман Л.М., Кулакова И.Ю., 1993 и другие). В литературе рассматривается психологическая защита как позитивная, так и негативная. Негативная, вернее неадекватная психологическая защита как механизм позволяет не только «укрыться» за стойкими отрицательными установками. Она «дает начало паразитарной деятельности, приспособляющей человека к возникшему противоречию»: невротическое развитие, алкоголизация и так далее (Сапарова И.А., 1983, с. 376).

Пенитенциарная литература и практика свидетельствуют о проявлении у осужденных в ИТУ высокой степени неадекватности психологической защиты. Специалисты отмечают, что психологическая защита имеет способность трансформироваться под влиянием отрицательной установки. Это проявляется в форме замены установки в системе мотивов: вместо одной установки подставляется другая, не встречаю-

шая препятствия при реализации (Рожнов В.Е., 1979, с. 30–32). Механизм замещения установки работает как при стихийном влиянии на личность, так и при целенаправленном, что дает возможность замены в системе мотивов установки отрицательной – установкой положительной.

Ученые отмечают, что это сложный процесс. Человек очень трудно расстается со своими принципами, взглядами, социальными установками – он защищается, боясь потерять свое внутреннее достояние, не всегда адекватно осознавая его нравственную и социальную значимость. Включение в процесс перевоспитания социально-педагогического тренинга, основанного на взаимодействии убеждения и внушения с усилением роли в этом процессе самой личности, предполагает использование механизма подставки установок в систему мотивации в целях создания адекватной психологической защиты на основе принципов гуманности и нравственности.

Формирование «барьера» к отрицательным влияниям среды имеет тесную связь с созданием адекватной психологической защиты. Как отмечают социальные психологи и медики, у хорошо защищенной личности переработка патогенных и возникновение более адекватных новых установок начинается сразу же при встрече с препятствиями. У плохо защищенных – слабо развивается защитная активность. Адекватная психологическая защита способна предотвращать дезорганизацию психической деятельности и поведения не только в условиях конфликта сознательного и бессознательного, но и при столкновении вполне осознаваемых аффективно окрашенных психологических установок (Рожнов В.Е., 1979, с. 30–32).

Реализация адекватной психологической защиты предполагает довольно высокий уровень волевой саморегуляции. Эту задачу призвана решать программа социально педагогического тренинга.

Как уже было отмечено выше, в воспитании саморегуляции велика роль возникновения значимых переживаний: «В динамике значимых переживаний неосознаваемому отводится немаловажная роль» (Рожнов В.Е., 1979, с. 37–38). Именно через значимые переживания пробуждаются положительные стремления, создающие заданные установки, возникают положительные эмоции и рождаются чувства. Система различного рода тренингов призвана решать эти задачи на всех уровнях регуляции, то есть не только на сеансах педагогического аутотренинга, но и на тренингах и в ролевых играх, где доминирует сфера осознаваемого.

По своей структуре третий курс групповых занятий отличается от предшествующих. Во-первых, доминирующим является влияние на осознаваемую сферу психики, внушение выступает как сопутствующее и вспомогательное воздействие, усиливающее убеждение. Во-вто-

рых, повышается самостоятельность личности в процессе занятий, предоставляется больше условий для проявления ее активности.

Формирование активной жизненной позиции осуществляется переводом внутренней активности (направленной в основном на себя, на переосмысление своего «Я») – на осмысление своих отношений с окружающей действительностью как в межличностном, так и социальном плане. Предполагается вывести систему доминантных установок на более высокий уровень, когда формируется социально нравственная мотивация.

Следует отметить, что в нашем подходе и в подходах психотерапии, решающей проблемы адаптации больных в социальных условиях общества, много общего, разница лишь в том, что мы работаем с социально «больными», имеющими антигуманную установку и негативную мотивацию. Естественно, сходство только формальное – в выборе способов воспитания психологически здоровых людей. И в этом плане сама инструментовка воспитывающего влияния гораздо сложнее и многограннее.

Групповая социальная адаптация имеет немало направлений и школ за рубежом. Американский психолог Л. Краснер определил способ воздействия в целях социальной адаптации как «изменение человеческого поведения, называемого отклоняющимся». Отмечается, что это не столько медицинский, сколько психологический подход, и он имеет прямое отношение к созданию установок нравственного поведения у людей с социально отклоняющимся поведением. Спектр методов этого направления необычайно широк. Речь идет о методах, применяющихся в «центрах психического здоровья», где ведутся занятия с людьми, у которых неадаптивное поведение объясняется соматическими причинами, либо с людьми, психика которых находится на грани пограничных состояний, вызванных стрессами различного характера. Так, одно из таких направлений, называемое «терапией поощрения» (Канфер Ф. и Филипп Дж.) включает в процесс общения людей, поведение которых регулируется с помощью самооценок позитивного подкрепления своих действий. Наряду с самоанализом рекомендуется использовать самовнушение. В ходе занятий, беседуя, ведущий детально интересуется повседневной жизнью человека, и они вместе разрабатывают дальнейшую программу поведения. Этот метод зарубежные психологи рекомендуют применять при всех формах работы с людьми «отклоняющегося поведения».

Другое направление психотерапии называется «терапия воспроизведения». В процессе занятий используются реальные и воображаемые ситуации, в которых наблюдается и корректируется поведение человека. Занимающихся обучают методам мышечной релаксации. В этом

состоянии человеку предлагается создать и представить ситуации, которые будоражат отрицательные эмоции, формируя к данному способу поведения, влияющему на дезадаптацию, отрицательное отношение.

Метод так называемой «знаковой терапии» основан на принципах Скиннера (содержание любого поведения зависит от его последствий) и направлен на формирование заданного способа поведения (Айзенк Х., Азриц Н., Айлон Т.). Суть метода проста. Знак выдается как подкрепление формируемому способу поведения, что поднимает у человека социальный статус личности, пробуждает стремление к самовыражению и самоутверждению. Формы психотерапии носят множество различных названий и используются для теоретического обоснования современной концепции психопедагогики.

Наибольший для нас интерес представляют формы групповых тренировочных занятий, которые определяются как «терапия для нормальных». В литературе отмечено несколько направлений такой работы. Следует отметить, что некоторые психологи склонны считать невроз как укоренившуюся привычку неадаптивного поведения, которая приобретает физиологически нормальным организмом в результате повторения. В данном случае невроз отвергается как болезнь, считается, что это симптом неадаптивного поведения. (Айзенк Х.). В этой связи за рубежом еще в 40-е годы возникли разного рода тренинги, где явно проявляется некоторое взаимодействие методов убеждения и внушения.

Ведущий, работающий в этом направлении, создает в группе атмосферу доверия, проявления чувства эмпатии, человечности, предоставляет возможность свободно высказываться, ненавязчиво помогая каждому понять себя. Теоретическим и методологическим обоснованием таких занятий служит концепция «Я» К. Роджерса. От цели занятий зависит и их содержание. В одних группах занимаются анализом подсознательных переживаний каждой личностью, в других – группой в целом.

В группах с гуманистической направленностью практикуются: психодрама, музыкальная и танцевальная терапия, медитация. Это обосновывается по Маслоу тем, что «внутренний психический мир человека управляется в соответствии со своими законами, несколько отличными от внешней реальности – это мир эмоций, переживаний, надежд, фантазии, страхов». В процессе занятий наряду с релаксацией, медитацией, регуляцией дыхания используются приемы критики и самокритики.

В общей системе всех этих школ и направлений есть рациональное зерно, оно включает в себя: индивидуально-личностный подход, установление отношений доверия, создание условий для проявления активности, самостоятельный поиск самого себя и своего места в жизни и в обществе. Кроме того, нам импонирует включение занимающихся в

систему отношений (ведущий – ведомый), гуманистическая направленность занятий, а также корректные отношения и подкрепление позитивных действий.

Вместе с тем следует отметить, что подход зарубежных социальных психологов и медиков в ученом мире нашей страны принят неоднозначно. Одни увидели в их методах искусственный перенос клинических форм лечения на социальную жизнь общества, другие заметили усиление контроля над внутренним миром личности, чем якобы нарушаются права человека, третьи говорят об угнетении сознания у личности и так далее.

Однако довольно большая часть ученых признала целесообразным использование методов зарубежных коллег в формировании адаптивного поведения у лиц, страдающих отсутствием самоконтроля, с чрезмерно слабой воспитанностью, педагогической и социальной запущенностью в воспитании. Отмечается, что воздействие через сознание путем прямого представления социальных или нравственно-правовых норм – один из важнейших и основных каналов социализации личности. Но при этом структурные преобразования внутреннего мира личности наиболее существенны и адекватны при специальной организации форм, способов поведения, в которых заложены необходимые социальные нормы.

Ими является стихийно или сознательно складывающиеся условия общения. В роли подобных условий могут выступать и специально организованные формы и виды деятельности, поведения человека (Бобнева М.И., 1976, с. 170).

В ключе нашего исследования интерес представляет опыт американских ученых Натана Азрица и Теодора Айлона, которые разработали метод формирования адаптивного поведения и апробировали его в школах, колониях для несовершеннолетних и в тюрьмах. Это указанный выше метод «знаковой терапии».

Как уже отмечалось, тренинги в целом получили широкое распространение в нашей стране за последние годы. В органах МВД они практикуются для эмоционально-волевой подготовки сотрудников. Однако наше внимание привлекло то направление, где корректируется социально неадаптивное поведение человека в условиях принудительной изоляции. Оно наиболее близко нам по целям и задачам нашего исследования.

В программу работы с малыми группами людей со стойкими асоциальными установками в специально оборудованном кабинете педагогического аутотренинга некоторые принципы программ зарубежных ученых были заложены, но с учетом особенностей развития личности, в целом и психики осужденных в частности. (Все положения цитируют-

ся по работе «Групповая психотерапия/ Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: 1976, с. 106, 108, 115 и другие). Эта категория людей, вступивших в конфликт с правовыми нормами и законом общества.

Неадаптивность их поведения социальна в разной степени глубины и стойкости, она закрепились в ориентационной системе ценностей и обусловлена довольно стойким динамическим стереотипом. Можно по-разному оценивать статус правовых норм в разные периоды развития общества, однако, в основе поступка личности лежит преступление, наказуемое законом, действующим в обществе в это время.

При воспитательном воздействии в перевоспитании следует учитывать и то, что чаще всего человек «не хочет знать подлинных причин своего поведения» (Мерлин В.С., 1990). В.С. Мерлин относит это явление к неосознаваемому, утверждая при этом, что «неосознаваемое может стать осознанным, а осознанное – неосознанным» (с. 95).

При разработке этого важного блока в системе социально педагогического тренинга остро встает вопрос даже не о самих способах и формах воспитательного воздействия в целях формирования ценностных ориентаций, обеспечивающих социализацию личности на гумано-нравственных основах, а о том, насколько они способны сформировать социально адаптивное поведение у лиц со стойкой асоциальной направленностью, а также о том, насколько возможно введение суггестивных методом при доминировании осознаваемого в психике.

В литературе есть утверждения, что в «интересах перевоспитания личности вполне оправданы суггестопедические методы воздействия с целью формирования социально ценных усилий, которые впоследствии могли бы стать сознательными мотивами деятельности» (Гримак Л.П., 1978, с. 246).

На третьем курсе сохранен метод работы с группой. Как утверждают социальные психологи, «групповые связи более эмоционально окрашены и поэтому особенно сильно влияют на все поведение личности» (Тугаринов В.П., 1965, с. 161–163). В этих условиях быстрее происходит присвоение социального опыта. «Присвоение опыта, – пишет А.Н. Леоньев, – создает изменение общей структуры процессов поведения и отражения, формирует новые способы поведения и порождает новые его виды и формы» (1972, с. 382). Эту мысль подтверждает и социальный психолог Б.Д. Парыгин. По его словам в процессе усвоения опыта «происходит изменение позиции личности. От роли стороннего наблюдателя – к заинтересованности, от заинтересованности к готовности и убежденности, а затем – к деятельности» (1971, с. 126).

Речь идет о социально общественном опыте. Этот механизм остается и при научении, когда человек включается в игровые общественные

отношения, осваивая индивидуально-личный для него опыт. Важно при этом соблюдение принципа целесообразности. Такое «научение должно быть действительно целесообразно и практически оправдано» (Яковлев А.М., 1971, с. 143).

В свете этих положений программой третьего курса определены не только способы формирования социально нравственных установок и соответствующих им чувств, но и методы получения социально-правового опыта через деловые и ролевые игры, социодраму и так далее (Новоселова А.С., 1987).

В основе педагогической инструментовки занятий третьего курса социально-педагогического тренинга лежит система жизненных ситуаций, предназначенных либо для умозрительного решения или для проигрывания в целях поиска адекватного выхода.

Содержание ситуации определялось опросами 500 осужденных, не проходящих занятия и оказавшихся повторно в ИТУ. Анализ полученного материала позволил вычленить типичные ситуации, в которых оказывались освобожденные на свободе. Одни ситуации, оказавшись на свободе, они преодолевали с большим трудом, другие оказывались для них роковыми, что нередко приводило к рецидиву. Анализ показал, сто наиболее критичными при социальной адаптации оказывались следующие ситуации: устройство на работу освобожденных для 92%, устройство с жильем для 90%, устройство семейных дел для 88%, адаптация в рабочем коллективе для 84%, проведение свободного времени для 89%.

На вопрос, в чем они видят причины этих ситуаций как критических были получены ответы следующего характера: им на свободе не доверяют (86%), предпочитают с ними не общаться (82%), их боятся (82%), их откровенно презирают (62%), отсутствие дефицитной специальности у освободившихся (47%), наличие детей, которых женщинам некуда устроить (62%), нарушение освободившимися трудовой дисциплины (алкоголизм, прогулы, драки и так далее) – 72%.

При всех неблагоприятных ситуациях у них проявляется неадекватная защита, которая мобилизует отрицательную эмоциональную сферу, что ведет не только к неадаптивным формам поведения, но и к преступным деяниям.

Конфликт всегда имеет пагубные последствия. По утверждению социальных психологов, конфликт сложное социально-психологическое явление, один из элементов структуры противоречия, его характеризует высокая фаза развития и крайне острая форма выражения (Кузмин Е.С., 1970). В настоящее время проблема конфликта широко исследуется в рамках научного знания – конфликтологии (Андреев А.В., Быстрицкая А.Ф., Ершов А.А., Китов А.И., Ковалев А.П., Кушин Е.С.,

Кузмин Е.С., Новиков М.А., Петровская Л.А., Соколовский Ю.С., Ушатиков А.И., Шаленко В.Н. и другие). В пенитенциарной литературе известно диссертационное исследование этой проблемы А.Н. Суховым (1978). Автор данного исследования выделяет четыре типа конфликтов: нервно-психический, внутриличностный, межличностный и социальный. Каждому из них дается характеристика. Нервно-психический чаще всего встречается в условиях ИТУ. Нередко основой его являются пограничные психические состояния. На этом фоне проявляется неадекватная психологическая защита при любых предъявленных требованиях и даже советах, что нередко порождает конфликты между осужденными и коллективом, между осужденными и администрацией.

Внутриличностный конфликт – явление сложное. Здесь нужно менять внутреннюю позицию личности осужденного. При конфликтах межличностного характера происходит нарушение общения, приводящее к возникновению острых ситуаций.

Социальный конфликт характеризуется тем, что у человека все противоречия доведены до предела и он вступает в конфликт с обществом, нарушая правовые нормы и законы.

Если встать на позиции А.Н. Сухова, то в нашей опытной работе на предыдущих этапах решались вопросы преодоления конфликтов на нервно-психическом и внутриличностном уровнях, когда вся работа была направлена на осознания себя, на пробуждение стремления к самоутверждению, на осознание вины и признание необходимости в данных условиях принимать режим, проявляя по возможности, социальную активность.

При подготовке осужденного к жизни на свободе актуализировалась потребность социального общения личности. На вопрос: «Что нужно, чтобы удержаться от повторного преступления и закрепиться на свободе?» были получены следующие ответы: «Чтобы дома ждали близкие и помогли на первых порах» (89%), «Чтобы иметь хорошую профессию и работу» (82%), «Чтобы тебе доверяли как человеку» (75%), «Чтобы быть сильным и не срываться» (92%), «Чтобы верить себе, верить в себя» (72%).

Анализ всего материала позволил выделить три блока ситуаций, предлагаемых программой: осмысление (убеждение), проигрывание (деятельность), закрепление на мало осознаваемом уровне (релаксация). В литературе есть данные применения театрализованных ситуаций в рамках психотерапии (Вольперт И.Е., Гоборов Н.С., 1973; Владимирская Д.В. и Коптев Л.Н., 1968; Первов Л.Г., 1968, 1969, 1974 и другие).

По Л.Г. Первову, в театрализованных ситуациях человек играет не чью-то роль, а самого себя в различных положениях и только в действительно возможных для него жизненных ситуациях. Основной фак-

тор – реальность: «Я – есть – Я», он остается доминирующим и неизменным. Главная задача: выработка хладнокровия, собранности, спокойного отношения, подавления отрицательных эмоций.

И.Е. Вольпертом разработана так называемая «Игровая терапия» (1979), где широко используются методы убеждения и внушения. Механизм театрализованного представления, по Л.Г. Первову и И.Е. Вольперту, позволяет и у психически здоровых лиц стирать старый и формировать новый стереотип поведения. В этом плане известны работы по адаптации здоровых лиц к профессии по повышению профессионального развития (Андреев В.И., 1992; Самоукина Н.В., 1993 и другие).

Изложенное выше является прямой предпосылкой для рассмотрения возможности использования театрализованной педагогики в перестройке у осужденных стереотипов отрицательного поведения и приобщения к положительным способам самореализации личности в межличностном и социальном общении.

В нашей педагогической инструментровке были использованы приемы, рекомендуемые Л.Г. Первовым для преодоления негативных и формирования социально нравственных установок в поведении. В нее вошли и предлагаемые И.Е. Вольпертом мысленные воображения поведения в той или иной ситуации, когда создается нужная доминанта, затем реализуемая в театрализованном действии.

Однако в основу были положены данные, полученные в результате социологического обследования. Первый блок ситуаций: «Установочные» ситуации. Этот блок предлагает варианты правильного поведения в первое время сразу после выхода осужденного на свободу, чтобы помочь ему адаптироваться в этих условиях. Ситуации носят проблемный характер, но дается установка: это реально и нужно избежать конфликтных ситуаций, уметь выйти из нее без приобретения новых проблем в отношениях.

В проигрывании этого типа ситуаций решается задача приобретения и присвоения нового социального опыта правда, пока еще на стадии представления модели нужного поведения с включением психомоторной сферы личности.

По содержанию ситуации данного типа предлагают довольно широкий спектр способов поведения и деятельности при выходе осужденного на свободу: устройство на работу, соблюдение правил общежития в бытовом общении, встреча с семьей, проведение свободного времени и так далее.

Второй блок ситуаций представлен экстремальными ситуациями. Они призваны моделировать поведение в острых конфликтах, которые порой неизбежно возникают уже в период более или менее устойчивой адаптации человека в условиях свободы. Провокационная ситуация

проверяет человека на прочность сформированной системы доминантных установок в условиях социального общения. Вполне возможно, что в такой ситуации могут актуализироваться старые, казалось, стертые установки, которые эмоциональный стресс может в этот момент подставить. От человека требуется проявление волевого усилия, для проявления торможения старой установки и реализации сформированной положительной установки, то есть должен сработать механизм подстановки установки на уровне неосознаваемой регуляции. Человек должен найти выход, разрешающий конфликт в его пользу.

Психологически к такому выходу из положения осужденных подготовили на предыдущих занятиях, так как на втором курсе были введены некоторые игровые элементы. В наши театрализованные представления органично входят фрагменты педагогического тренинга в состоянии релаксации. Во-первых, они стимулируют психическую деятельность занимающихся, во-вторых, помогают им мысленно представить себя в проблемной ситуации, в-третьих, помогают на неосознаваемом уровне закрепить ситуацию с найденным выходом и найти адекватную форму поведения.

Сама театрализованная ситуация проигрывается на ясном уровне сознания, с осмыслением происходящего и поиском выхода из ситуации. В конечном счете, целью этих занятий является создание нового эмоционального системообразующего блока в системе жизненной философии человека. Специалисты считают, что если для этого есть определенная база, то новый смысл может вторгнуться в систему родственных смыслов и закрепиться там. Как утверждает И.А. Сапарова: «Система смыслов может функционировать на неосознаваемом уровне. Она создает возможность саморефлексии и саморегуляции, то есть возможность перестройки иерархии смыслов как возможность предвосторгать и предвидеть последствия будущих событий и создавать смысл еще несуществующих ситуаций» (1983, с. 376).

Вживание в образ, приобщение к новому социальному опыту, осознание смысла этих способов поведения и включение их в цепь смыслообразующих мотивов на нравственно правовой основе может дать человеку стойкую основу для социализации личности.

Театрализованные ситуации строятся таким образом, чтобы умозрительно представления осужденных в состоянии аутогенного погружения рождали переживания, связанные с формированием гуманности и личной ответственности, стойкости, чтобы возникал положительный образ. Предполагалось, что в этих ситуациях они увидят себя проявляющими волю, выдержку, самостоятельность в ответ на негативные влияния среды и провокационные ситуации, то есть воспитывается умение адекватно защищать свои новые позиции. Смысл игры в том,

что нужно не только найти выход из ситуации, сыграть, то есть произвести действие, но и защитить это действие, утвердиться в нем.

Как показала практика, в первичном проигрывании ситуации нередко спонтанно срабатывает старая негативная установка. В этих случаях идет обсуждение, совместно ищется выход, уже в новом качестве установка закрепляется в состоянии релаксации, затем ситуация проигрывается снова уже не одним человеком, а всеми, кто желает ее проигрывать и снова закрепляется в аутогенном погружении. Так рождается новый социальный опыт. В качестве примера рассмотрим ситуацию: «Я говорю – нет!».

В установочной беседе педагог дает резюме: Такие ситуации довольно часто встречаются у тех, кто отбывал срок наказания в ИТУ. В нравственном выборе надо быть решительным, хотя это нелегко. Заколебался на минуту и – провал в прошлое, а будущее отодвинется далеко. Посмотрим, как это бывает в жизни и как нужно вести себя, чтобы провала не произошло».

Содержание ситуации зачитывается вслух. «Ты уже почти забыл свое прошлое, ты хорошо работаешь, у тебя есть жилье, есть многое, чего так не хватало довольно долгое время. И ты помнишь, как нелегко было этого достичь. Ты живешь в общежитии, и никто никогда даже намеком не напоминает тебе о прошлом, и ты за это всем благодарен. Но вот ты получаешь открытку или тебе звонят по телефону, назначают встречу и просят в определенный час подойти. Заколебавшись вначале, решаешь идти: надо узнать, в чем дело. В общежитии на всякий случай оставляешь и указываешь место, где ты будешь находиться. Так у вас принято. Очень волнуешься, впереди неизвестность, недобрые предчувствия. На встречу приходишь раньше назначенного времени. Ждешь. Подходит человек: А! Вместе сидели... Старое знакомство. Без предисловий тебе сообщают, что они, компания, чуть не засыпались по одному делу, и им срочно нужно спрятать хоть на сутки, всего на одни сутки, барахло – вот чемодан. Выбор пал на тебя – надежнее места нет. От тебя ничего не хотят, только на сутки спрятать вещи, и оставляют в покое... Разговор оказался долгим. Ваши действия? Ваше обоснование, ваши аргументы...».

Предлагается проиграть варианты. Роли выбирают осужденные сами. Каждый вариант подробно анализируется, идет поиск оптимального. Когда оптимальный вариант найден, – снова проигрывается ситуация. Лучше, если в игре идет обмен ролями. Игра в конфронтационном плане на разных ролях помогает увидеть позицию каждой из сторон, понять пагубность или правильность разных точек зрения, к тому же помогает увидеть себя со стороны. Однако исполнителю надо быть предельно осторожным, роль провокатора лучше играть одному, бо-

лее устойчивому в социальном плане человеку, а в роли другого хорошо бы побывать каждому. Отработанная ситуация вновь, как и при поиске выхода, закрепляется в релаксации.

В этой ситуации решается комплекс задач: акцентируется внимание на проявлении выдержки, стойкости нравственной позиции, на характере преодоления затруднения – все это реализуется через эмоционально-волевую саморегуляцию.

Последний этап работы – закрепление в созданной установке состояния релаксации. Специалисты считают, что на неосознаваемом уровне установки закрепляются очень прочно и установки срабатывают моментально, как только возникает в этом потребность среды, то есть как только складывается определенная ситуация (Рожнов В.Е., Ромэн А.С., Узнадзе Н.Д.). Были учтены и положения А.Л. Гройсмана, помогающие корректировать агрессивность реакции для снятия напряжения, поскольку ситуации порой вызывают глубокие переживания.

Ролевая игра, основанная на социальной драме, в литературе получила название социодрамы. Выбор такого способа воспитательного влияния обусловлен в ИТУ тем, что он позволяет в процессе «копирования» приобрести новый, индивидуально-личностный социальный опыт и создает условия для развития потенциальных возможностей человека.

Социодрама имеет много общего с психодрамой, хотя по многим параметрам они существенно различаются. В социодраме рассматриваются отношения в типичных социальных, довольно драматических ситуациях, в которых побывал почти каждый и исследование ведется всей группой (Говард А. Блатнер). В психодраме же рассматривается проблема индивида и в исключительных случаях – группы.

На психодраме следует остановиться подробнее. Понятие психодрамы ввел Морено. Он понимает ее как ситуацию, при которой человек может избавиться от внутренних противоречий. По мнению автора, человек должен выиграться и игре увидеть выход из создавшегося положения. Отдавая должное Морено, как первооткрывателю данного способа воздействия, ученые отмечают также, что он чрезмерно увлекался эмоционально подсознательной стороной проводимого театрализованного действия, полагая, что «заблуждения» личности пройдут в этом процессе на чисто бессознательном уровне. Этим самым Морено очень занижил роль рассудка, который в данном случае имеет значимое влияние на ценностные ориентации личности, формируя ее мотивацию и поведение.

А.Л. Гройсман, анализируя сущность психодрамы Морено, отметил, что, по его мнению, существенным недостатком этого метода является ненужная фиксация внимания личности на расшифровке его подсознательных влечений и инстинктов. Кроме того, отмечает автор,

его ситуации далеки от реальной жизни (1979, с. 184). Эту точку зрения разделяют и другие ученые. Так, американский психиатр Дж. Клейман, анализируя сущность психодрамы, Морено отметил, что в процессе театрализованной постановки мало добиться катарсиса – нужно дать затем человеку сознательные социальные установки. Последняя мысль автора особенно важна: взорвать или стереть старые установки – это только половина решения воспитательной задачи, это лишь почва для создания установок положительных.

Широкое распространение психодрама получила в психотерапии. Большое внимание ей уделяли И.Е. Вольперт (1973, 1979). Ее элементы есть в методике Л.Г. Первова, О.В. Владимирской (1968). А.Л. Гройсман считает, что вся театральная педагогика, в том числе и психодрама основана на использовании эффекта коллективной психологии. Особенность психодрамы – в корректировании агрессивных реакций протеста и в профилактике напряженных состояний (1979, с. 109, 111).

Необходимо отметить некоторые основополагающие принципы психодрамы (Говард А. Блатнер, 1993, с. 18). Они взяты за основу в нашей опытной работе, но были сделаны определенные уточнения, с учетом темы нашего исследования.

– Психодрама – используется в целях воспитательного воздействия на человека для коррекции его ориентационных ценностей нравственно-правового характера, формирования и закрепления нравственных установок поведения в экстремальных жизненных ситуациях.

– В психодраме изображается психологическая правда в жизнедеятельности конкретного человека, малейшее отступление от жизненной правды превращает психодраму в фарс.

– Содержание предлагает сам ее участник, сам выбирает стиль, тон и темп деятельности в ситуации. Ведущий помогает обнажать конфликт, который не обсуждается, а разыгрывается, действие в нем динамично и предельно активно.

– В психодраме, как и в любом тренинге, работает принцип: «здесь и сейчас».

– Если возникает необходимость вербального объяснения, то применяются глаголы только настоящего времени.

– Ведущий не имеет право высказывать в процессе психодрамы неодобрение или осуждение, не должен даже намекать на это – все должно идти на фоне его положительного отношения.

– Участника психодрамы определяет круг присутствующих: он может захотеть работать только с ведущим, может пригласить «секунданта», может пожелать участия группы. Это его личный выбор.

– Ведущему позволено менять сцены, предлагать новые приемы, постоянно стимулируя участника психодрамы.

– Ведущий обязан перед психодрамой провести психологическую подготовку как участника непосредственно, так и тех, кто будет присутствовать. Участвующим разрешается импровизировать, но только в соответствии с поставленными задачами, о которых их заранее оповещают.

– Продолжительность психодрамы обычно не ограничивается. В условиях ИТУ продлить время действия сложно. Поэтому, если в психодраме участвует один человек, то ведущий договаривается с работниками режима о времени его пребывания в кабинете педагогического аутотренинга; если участвует группа, можно, нарушив принцип непрерывности, дав задание и «герою» и группе «нести игру в себе» до следующей встречи, но ожидание ее не должно быть долгим.

– Для психодрамы избирается исключительно глубокий конфликт.

– Социологическим опросом и индивидуальным эксклюзивным консультированием выявлено, что в условиях ИТУ наиболее части внутриличностные конфликты возникают на сексуальной почве. У женщин они носят нередко характер сексуальной озабоченности, проявляясь при разрыве с предметом обожания, от страха ненужности, при потере семьи и так далее. У мужчин жизненный интерес теряется от так называемой «опущенности», страха перед культом силы других осужденных и так далее.

Так, один из распространенных внутриличностных конфликтов возникает в результате тяжелого переживания (особенно у молодых) от потери любимого человека (чаще в ВТК). Конфликт осужденный спровоцировал сам, но на свободе не успел объяснить, что это был всего лишь розыгрыш, желание проверить чувства другого. Сложившаяся ситуация гнетет его, и он не видит выхода. На письма нет ответа, на свидание тот, другой человек, не приходит. Негативные мысли преследуют личность и во сне, и наяву. Ни беседы «по душам», ни аутотренинг не помогают. И выбор падает на психодраму.

Это своеобразный театр одного актера при определенном психическом настрое. Надо дать человеку возможность выговориться, выиграться. Идеально, если ведущий окажет реальную помощь в решении проблемы. Один из объективных показателей самочувствия на ролевых театрализованных занятиях – проявление реактивной тревожности. Анализ данных по шкале Спилбергера свидетельствует, что игровые театрализованные занятия по системе «социодрама» дают высокий уровень тревожности перед занятиями, во время занятий (срезы в перерывах) и фиксируют средний уровень после них, на следующий день. Уровень реактивной тревожности при разных ситуациях различен. Естественно, самый высокий уровень выявлен при реакции на экстремальные ситуации, средний (то есть нормальный) – на перспективу.

Следует отметить также, что на первых занятиях первого и второго блока (установочные и экстремальные) высокий уровень тревожности у осужденных сохранялся до середины курса, затем – стабилизировался. С одной стороны можно заключить, что произошла адаптация к проблемным ситуациям, с другой – можно полагать, что у осужденных появилась уверенность в себе, в том, что даже в сложных ситуациях собой можно управлять.

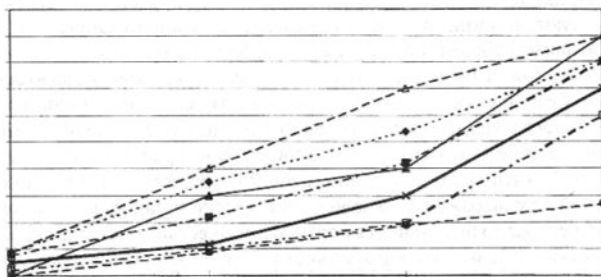
Необходимо заметить, что сила реакции на ситуацию и на возможность выхода из нее у разных людей – разная. Чрезмерное ее повышение свидетельствует в определенной мере о личной значимости этой ситуации для конкретного человека. Это позволяет индивидуализировать процесс занятий. Большой эффект давали индивидуальные формы прямого внушения в состоянии релаксации при закреплении отработанной ситуации.

В целом при проигрывании ситуаций на третьем курсе - тревоги вызвали ситуации: «Устройство на работу», «Я снова дома». В экстремальных ситуациях «Я говорю – нет!», «Мне не доверяют», в установочных – «Все в прошлом», «Это не должно повториться». Ситуации по содержанию могут меняться в зависимости от данных опроса проведенного перед началом курса: что больше всего их тревожит, чего больше всего они боятся, о чем мечтают.

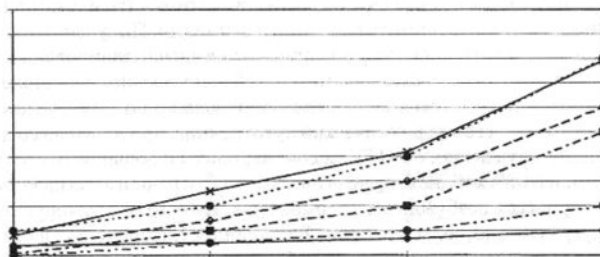
В психодраме все по-другому – подход к осужденному индивидуальный. Одни приходили на занятия с самым высоким уровнем реактивной тревожности, уходили с несколько сниженным, а иногда с тем же. И только к концу курса реактивная тревожность приходила в норму, если сеанс давал коррекционный эффект. Другие приходили с очень низким уровнем тревожности, с высоким показателем депрессивного психического состояния, не имея надежды ни на что. В этих случаях в задачу входило повышение тревожности, для того, чтобы растормозить личность, заставить переживать.

В процессе занятий третьего курса проводились и сеансы педагогического аутотренинга, где в форме косвенного внушения давались ситуации, предназначенные для создания социально нравственных установок. Чаще всего они дублировали по содержанию театрализованные ситуации, которые проигрывались в целях закрепления форм и способов поведения, где требовалось определение позиции, проявление решимости и самостоятельности, волевых усилий. Все это шло на фоне положительной эмоциональной окраски.

Примерно через две – три недели были сделаны срезы на уровень воспитанности по заданным параметрам (система компетентных судей и независимых характеристик). Для дополнительной диагностики психологи использовали метод Люшера, а при психодраме – полное обследование по ММПАЙ (рис. 9).



- курсы
- Сдержанность
 - Жизненный тонус
 - ▲— Чувство личного достоинства
 - ×— Выдержка в конфликтной ситуации
 - ...□... Дисциплинированность
 - Доверие к администрации
 - ▲- Спокойствие, чувство личного комфорта



- курсы
- Социальная активность
 - ...●... Трудолюбие
 - Принципиальность
 - ×— Помощь активу
 - ◇- Полезная инициатива
 - Защита слабых

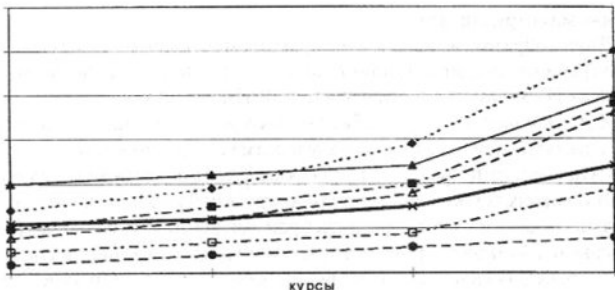
Данные проявления воспитанности у количества осужденных женщин в динамике по результатам занятий педагогического аутотренинга (100 человек, общий режим), %

Рис. 9

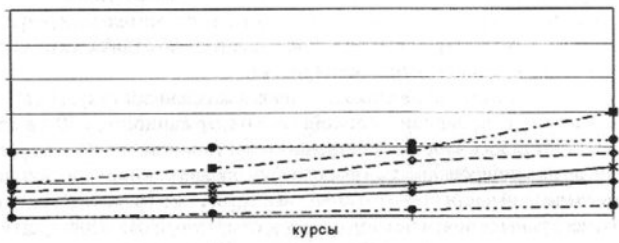
Приводятся обобщенные данные всех трех курсов. Кривые соответствуют динамике формирования заданных свойств. Определенные позитивные изменения отмечены уже на первом курсе. Почти в том же темпе и в той же пропорции изменяются заданные свойства на втором курсе. Резкий скачек почти по всем показателям, кроме повышения жизненного тонуса, которое проявилось равномерно, засвидетельствован на третьем курсе. Отраднo, что соблюдение правил режима, в этих условиях соблюдают 70% занимающихся, прошедших все три курса занятий. Это выражалось в повышении дисциплинированности, чему способствовало появившееся нормальное чувство собственного достоинства – 80% занимающихся увидели в себе личность, способную к возрождению. Формирование качества идет от постепенно растущего чувства покоя и сдержанности, что отмечено у 85% занимающихся. Наиболее важным свойством в общем комплексе выступает выдержка в конфликтных ситуациях (от 40 до 75% занимающихся). Отсутствие этого свойства, обусловленного расторможенностью эмоциональной сферы, выражается в недисциплинированности эмоций – это основной бич для осужденных в ИТУ, малейшее столкновение приводит к провокации серьезного конфликта, как межличностного, так и социального, со всеми вытекающими отсюда последствиями. Получение достаточного воспитательного эффекта проявления дисциплинированности можно объяснить не только воспитательной направленностью социально-педагогического тренинга, хотя доминирующая роль отведена именно ему. Сам по себе педагогический аутотренинг, проводимый со дня прибытия осужденного в ИТУ (малые варианты и большой, и все три курса занятий в кабинете педагогического аутотренинга) воздействуют на процессы возбуждения и торможения, тем самым формируя тормозную функцию, волевые усилия. Весь процесс специально-педагогического тренинга как системы способствовал тому, что у осужденных появилось доверие к воспитателям, в которых они увидели людей, оказывающих им помощь в социальном становлении личности (от 28 до 60%).

Показатели позитивных проявлений свойств у осужденных со стойкими асоциальными установками в процессе занятий на трех курсах в кабинете педагогического аутотренинга дают основание считать программу педагогически эффективной и целесообразной. Это подтверждают данные контрольной группы, где занятия проводились без педагогического внушения, хотя все осужденные слушали большой и малые массовые варианты педагогического аутотренинга (рис. 10).

Кривые, фиксирующие количество женщин с проявлением у них заданных свойств, не поднялись в максимуме выше 50%. При этом следует отметить, что некоторые движения в положительную сторону здесь тоже зафиксированы. Полагаем, что это за счет массовых вари-



- ◆--- Сдержанность
- Жизненный тонус
- ▲— Чувство личного достоинства
- ×— Выдержка в конфликтной ситуации
- Дисциплинированность
- Доверие к администрации
- △--- Спокойствие, чувство личного комфорта



- ◆— Социальная активность
- Трудолюбие
- Принципиальность
- ×— Помощь активу
- ◇--- Полезная инициатива
- Защита слабых

Проявление воспитанности у количества осужденных женщин в условно-контрольной группе (50 человек), %

Рис. 10

антов и занятий в отрядах традиционными методами, разработанными научными сотрудниками.

Таким образом, использование программы социально-педагогического тренинга, неоднократно апробированной, позволило получить в женских ИТУ, заметный педагогический эффект – даже у глубоко социально запущенных лиц пробудился интерес к себе, как к личности, ими адекватно принимались условия режима содержания, они включались в процесс самопреобразования в социально нравственном плане.

В условиях детской воспитательно-трудовой колонии занятия социально-педагогического тренинга проводились по несколько другой программе: функционировали только малые массовые варианты и в кабинете педагогического аутотренинга был только один курс. Это обусловлено тем, что в условиях колонии этого типа воспитанники долго не задерживаются: для них часты амнистии, у них малые сроки пребывания в ВТК и так далее.

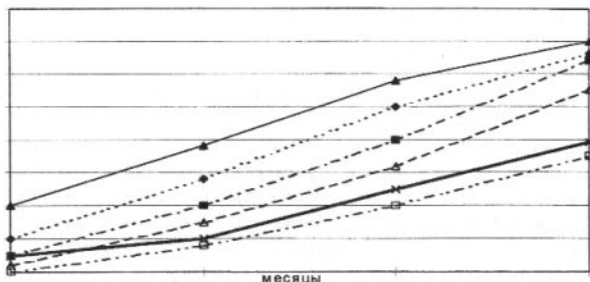
Программа курса в кабинете педагогического аутотренинга включала в себя и некоторые элементы театральной терапии. Сам курс – предельно направлен на дисциплинирование эмоций и пробуждение положительных стремлений. Содержательная часть занятий учитывала возрастные и индивидуальные особенности занимающихся.

Анализ экспериментального курса показал положительный результат, достигнутый при работе над собой. Значительно отличался от него результат социальной активности (рис. 11).

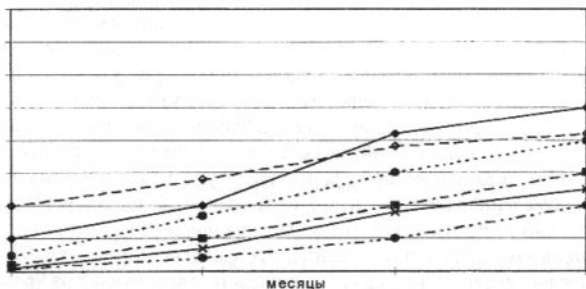
У 66% воспитанников резко повысился жизненный тонус, у 66% в поведении явно проявились спокойствие и сдержанность, у 70% в общении проявилось чувство собственного достоинства, у 35% заметнее стали дисциплинированность в выполнении правил режима содержания, у определенной части (37%) отмечена выдержка в конфликтных ситуациях, чего раньше почти не наблюдалось, отмечено проявление чувства личного комфорта с надеждой на будущее у 55% воспитанников.

В проявлении социальной активности эффективность ниже. Однако активность на собраниях, где решаются социальные вопросы, выросла, ее проявляют 50% подростков, есть сдвиги в проявлении полезной инициативы, ее проявляют до 40% воспитанников, возросла активность в трудовой деятельности у 40% осужденных. Весьма слабо проявились такие свойства, как помощь активу у 25% и защита слабых у 20% подростков.

Это результат занятий не только в кабинете педагогического аутотренинга. В отрядах велась работа по нравственному воспитанию по программе сотрудников кафедры педагогики и с их консультациями. Выборочные исследования воспитанников из тех же отрядов, но не занимающихся в кабинете педагогического аутотренинга, показали, что



- ◆--- Сдержанность
- Жизненный тонус
- ▲— Чувство личного достоинства
- ×— Выдержка в конфликтной ситуации
- Дисциплинированность
- △- Спокойствие, чувство личного комфорта



- Социальная активность
- Трудолюбие
- Принципиальность
- ×— Помощь активу
- Полезная инициатива
- Защита слабых

Проявление воспитанности у количества подростков, %, занимающихся в кабинете педагогического аутотренинга в ВТК (40 человек)

Рис. 11

работают над собой по всем показателям в целом не более 45% воспитанников, а проявляют социальную активность – не более 20%. Выборочное исследование группы воспитанников из других отрядов, где работа шла только по плану ВТК и никто не посещал занятий в кабинете педагогического аутотренинга, показало весьма и весьма низкий результат перевоспитания.

Максимальные положительные сдвиги в работе над собой зафиксированы у 8% воспитанников по проявлению социальной активности – у 6%. Изменения в выдержке в конфликтной ситуации, дисциплинированности, работе над собой, в проявлении полезной инициативы, помощи активу, в защите слабых, ответственности за свои поступки не зафиксированы.

Анализ экспериментальных данных, как в ИТК для женщин, так и в ВТК, позволяет заявить о достаточно высокой эффективности групповых занятий социально-педагогического тренинга, по оказанию осужденному помощи в его социально-нравственном становлении и подготовке к жизни на свободе.

Именно на этих занятиях полно реализуется принцип индивидуального подхода. Активизация психологической деятельности у воспитанников позволяет через взаимодействие осознаваемого и неосознаваемого педагогу войти в контактное общение с занимающимися, основанное на доверии, создавать атмосферу, при которой у осужденного возник бы интерес к своей личности, пробудить у него желание работать над собой. Это не только создает установки нравственного восприятия себя как социальной личности, но и формирует готовность к восприятию педагогической информации на уровне ясного сознания.

Пробуждение в себе самом личности – основная задача, решаемая в социально-педагогическом тренинге в основном через активизацию неосознаваемого при актуализации здоровых блоков личности.

Важным является и содержание программы воспитания на уровне ясного сознания, иначе пробужденная готовность к восприятию воспитывающего влияния погаснет, не найдя благоприятных условий для реализации, что и подтвердили наши исследования. Наибольший эффект в решении этих задач дали именно групповые занятия при глубоком индивидуальном подходе.

Однако следует отметить, что третий курс занятий в ИТК является завершающим целый цикл сеансов социально педагогического тренинга и это, естественно, отразилось на результатах воспитания, которые получены на третьем курсе.

Эффективность педагогического воздействия в женских ИТУ оказалась более высокой, чем в ВТК, несмотря на то, что динамический стереотип у взрослых женщин более устойчив, и они более заражены в

криминальном отношении по сравнению с подростками и юношами. Смею полагать, что такой результат получен в женских ИТУ за счет внедрения полного курса программы социально-педагогического тренинга. Данные анализа позволяют считать тех, кто прошел полный курс занятий (все массовые варианты и курсы в кабинете педагогического аутотренинга), более подготовленными по важным параметрам жизнедеятельности к позитивной адаптации к жизни на свободе. Это подтверждают показатели проявления рецидива. Естественно, рецидив обусловлен многими причинами, однако позиция личности, ее социально-нравственная устойчивость, жизнеспособность в непростых условиях социума, играют решающую роль в том, как сложится их жизнь после пребывания в ИТУ.

Данные исследования позволяют считать, что устойчивость к отрицательным влияниям среды зависит у освободившихся от количества пройденных занятий по целостной программе социально-педагогического тренинга.

Так, из общего числа осужденных, прошедших все три курса занятий, отбывших свой срок наказания и вышедших на свободу (350 человек за пять лет), совершили повторные преступления 15% женщин.

Показатель контрольной группы – 29%. Те, кто слушал массовые варианты и занимался в кабинете педагогического аутотренинга только на первом курсе и совершил повторное преступление на свободе составили 9.1%. Те, кто прослушал два курса – 6.6%. Среди совершивших повторное преступление и прошедших полный курс социально-педагогического тренинга – 0.3%.

При неоднократном апробировании в трех женских ИТУ и в ВТК Пермской области системы социально-педагогического тренинга подтверждены полученные результаты.

Реализация программы третьего курса в женских ИТУ и в рабочей группе в ВТК и ее результаты позволили сделать вывод.

– При групповых занятиях социально-педагогического тренинга идет усиление индивидуального влияния на личность, позволяющего устанавливать отношения контактного общения.

– В этих условиях появляется возможность комплексного влияния на всю психику в целом, с расширением области педагогического воздействия.

– Равное влияние как на осознаваемую, так и неосознаваемую сферы психики на втором курсе подготовили почву для усиления функционирования осознаваемой сферы при комплексном воздействии методами убеждения и внушения, усилив возможность на основе системы доминантных установок формирования мотивационной сферы, основанной на принципах гуманности и социальной направленности.

– Групповые занятия позволили построить, хотя и в игровой форме, общение, необходимое для реализации личности в социальной реальности.

– Введение в курс занятий социодрамы, психодрамы, ролевых и деловых игр, различного рода тренингов дало возможность занимающимся осуществить в определенной мере присвоение нового индивидуально-личностного опыта на социально-нравственной основе.

– Программа социально-педагогического тренинга на данном этапе успешно решила задачи по формированию системы доминантных установок, направленных на пробуждение психической активности личности в плане работы над собой по совершенствованию качеств, необходимых для личностного развития и позитивного межличностного общения в социуме.

– Формирование социальных установок у лиц со стойким проявлением асоциальной направленности требует дальнейшего совершенствования программы социально-педагогического тренинга с усилением стимулирующей роли внушения с предельной активизацией самой личности и доминирующим воздействием на осознаваемую сферу психики.

Приобщение осужденных к самовоспитанию как важное педагогическое условие социализации личности

Понятие самовоспитания включает в себя богатейшую гамму взаимоотношения личности с самой собой, обществом и целым миром. Самовоспитанию как специфическому виду деятельности, определению его структуры, актуализации самоконтроля личности, пробуждению стремления к самоизменению, целеполаганию, формированию новых блоков мотивации уделено много внимания в исследованиях философов, психологов, педагогов (Арет А.Я., 1962; Андреев А.И., 1988; Гришин Д.М. и Колдунов Я.И., 1975; Донцов А.И., 1984; Елканов С.Б., 1986; Куценко В.Г., 1973; Ковалев А.Г., 1983; Ковалев С.М., 1986; Кочетов А.И., 1986; Новоселова А.С., 1986; Рувинский Л.И. и Соловьева А.Е., 1982; Сухомлинский В.А., 1965, 1973, 1979, Юркевич В.С., 1980 и других).

Изучению самовоспитания способствовало обогащение психологических знаний о личности, отраженных в литературе (Ананьев Б.Г., Божович Л.И., Добрынин Н.Ф., Колбановский В.Н., Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А., Мерлин В.С., Смирнов А.А., Эльконин Д.Б. и другие). Это определило личностный подход к разработке проблемы. В литературе рассматриваются разные стороны самовоспитания как специфической деятельности.

Психологи подчеркивают детерминированность этого вида деятельности человека социальной средой (Божович Л.И., 1968; Петровский А.В., 1978; Рубинштейн С.Л., 1957). Сделаны попытки определения уровней самовоспитания (Арет А.Я. и Рувинский Л.И., 1976 и Рувинский Л.И. и Соловьева А.Е., 1982). Рассмотрена роль самовоспитания и саморазвития в профессиональной деятельности человека (Арет А.Я., 1961; Андреев А.И., 1988; Елканов Е.В., 1986; Кочетов А.И., 1988; Лузин С.А., 1993 и другие). Отражен в литературе педагогический аспект (Кочетов А.И., 1974; Ковалев А.Г., 1974; Сухомлинский В.А., 1965–1973–1979 и другие).

Ученых объединяет концепция, основанная на теории саморазвития личности как источника его активной деятельности. Однако существует явно неоднозначный подход к определению самой сущности самовоспитания и его целевой направленности. Так, А.Г. Ковалев считает, что самовоспитание – это планомерная работа над собой, направленная на формирование таких свойств личности, которые отвечают требованиям общества и личной программе развития (1986, с. 7). А.Я. Арет и Л.И. Рувинский утверждают, что «самовоспитание имеет место независимо от того, воспитывает ли человек у себя положительные или отрицательные качества личности» (1976, с. 21). В более поздних работах Л.И. Рувинский и А.Е. Соловьева, конкретизируя это определение, указывают на то, что среда, то есть общество, преломляясь через внутренний мир личности, не всегда полностью принимаются ею со всеми его требованиями. В этой связи человек может отвергать те или иные принципы и требования. «Человек, изменяя свой собственный мир, привычки, приобретает возможность изменить некоторые свои потребности, запросы, по отношению к внешнему миру и таким образом влиять на характер необходимых отношений, а не только стремление к поддержанию уже установившихся целесообразных отношений» (1982, с. 10–11). При данном подходе речь идет не об отрицательных качествах, которые человек волен воспитывать у себя, как это было в первом определении, а о свободе выбора своих взглядов, которые нередко не совпадают с общепринятыми обществом, так как общество может в политическом отношении меняться, а личность не все может принять в этих изменениях, иначе речь пойдет о воспитании конформизма средствами самовоздействия.

А.И. Донцов рассматривает самовоспитание как вид самоотношения личности с окружающим его миром. Человек, по мнению А.И. Донцова, в процессе самовоспитания вырабатывает взгляд на себя, на других, на природу, общество и мир в целом, что обуславливает поиск своего пути развития в этом мироощущении (1984, с. 46).

Такой подход к самовоспитанию значительно расширяет его целе-

вые задачи, в его основу положены общечеловеческие ценности, он близок к мировоззренческому аспекту. Именно такой подход импонирует целям и задачам нашего исследования. Однако, имея в виде контингент осужденных, мы усиливаем в самовоспитании правовой аспект, ориентацию на закон, в каком бы обществе человек ни жил.

Следует остановиться на раскрытии таких понятий, важных в аспекте нашего исследования, как самовоспитание и самосовершенствование. Нередко авторы применяют их как синонимы. А.И. Донцов делает попытку из разграничения. Совершенствование им рассматривается как творческий акт, который присущ зрелой личности как способ культивирования себя через активное участие в жизнедеятельности (с. 51). Он связывает это либо с влиянием определенной идеологии, профессии, либо с религиозными и другими духовными учениями. Самовоспитание, по мнению автора, явление более сложное. Включение в эту деятельность может состояться на различных уровнях развития личности и определяться разной степенью целеполагания. Самосовершенствование А.И. Донцов включает в понятие самовоспитания как часть его более высокого уровня (с. 68).

Полностью разделяя такой подход, и, учитывая специфику нашего контингента и цели исследования, мы пользуемся термином социальное самостановление личности, подразумевая вторичную ее социализацию (ресоциализацию), с ориентацией на гуманно-нравственные ценности и правовые нормы общества.

В пенитенциарной литературе данный аспект чаще всего рассматривается в плане повышения профессиональных качеств сотрудников МВД, при «морально-волевой подготовки» (Акулов В.И., Белослудцев В.И., Буданов А.В., Галикеев Р.Г., Дебольский М.Г., Детков М.Г., Кравчун Н.С., Пищелко А.Н., Ленский А.В., Лутанский В.Д., Столяренко А.М., Стурова М.П., Сухов А.Н. и другие). За последние годы усилено внимание к начально-волевой подготовке с включением нетрадиционных методов, активизирующих психическую деятельность человека (Ушатиков А.И., Позднякова В.М., Шеломов И.О., 1991). В систему методов самовоспитания сотрудников органов, исполняющих наказание, вводится аутотренинг в разных вариациях (Лузин С.А., 1993). С.А. Лузин утверждает, что эта специфическая деятельность необходима как в целях устранения профессиональной деформации сотрудников ИТУ, так и в целях профессионального их самосовершенствования, так как они являются выразителями воспитательной деятельности. Есть директивные документы, обязывающие проводить эту работу в ИТУ, есть исследования этого плана.

Гораздо менее исследована проблема в работе с осужденными. В теории и практике она возникла и ставилась неоднократно. Есть ди-

рективные документы о необходимости организации этой работы. Есть исследования, отражающие частично или направленно этот аспект самовоспитания (Высотина Л.А. и Чернов Ю.А., 1973; Опарев Г.И., 1977; Пищелко Л.В., 1993 и другие). Более полно в теоретическом плане раскрывается сущность и характер реализации самовоспитания осужденных в условиях кары А.В. Пищелко в его исследовании «Социально педагогические основы нравственного перевоспитания осужденных» (1992). Автором представлена трехуровневая схема самовоспитания. Первый уровень – самоисправление поступков, когда идет процесс приспособления к условиям режима. На этом уровне, считает А.В. Пищелко, устои и убеждения еще не меняются, но это первый шаг к перестройке личности. По его мнению, по мере установления связей между поступком и осознанием его происходит присвоение этих форм поведения. Если это не обусловлено конкретной ситуацией, то на базе поступков по механизму условно рефлекторных связей создается основа для формирования качества личности. Второй уровень – самоутверждение через отдельные поступки. Третий уровень – выявление качеств личности как специального объекта самовоспитания. Такая схема целенаправленного и поэтапного самовоспитания предполагает детальную разработку педагогической инструментовки. Автор признает, что в условиях ИТУ практическая реализация самовоспитания весьма затруднена, так как для большей части осужденных характерна криминальная зараженность и стойкая социально-нравственная и педагогическая запущенность, в силу чего значительная их часть стремится воспитывать у себя такие отрицательные качества, как ложное товарищество, групповой эгоизм и так далее. При этом автор отмечает, что извращенные формы этой деятельности в ИТУ носят порой угрожающий характер. В одних случаях культивируется грубая физическая сила (насильники, грабители), в других – развиваются интеллектуальные качества для совершения отдельных преступлений (мошенники), что укрепляет асоциальные установки криминогенный «профессионализм» осужденных. В силу этого нельзя не согласиться с автором, что при насильственном привитии социальных форм самовоспитания осужденный, даже вынужденный подчиниться этим требованиям, лишь внешне перестраивает свое поведение, делая свое отрицательное качество более скрытым (1992, с. 119–121).

Все это еще раз подчеркивает сложность, но и необходимость проведения этой работы в ИТУ, требующий ювелирной психолого-педагогической инструментовки.

В нашей работе не идет речь об организации самовоспитания как такового процесса, мы говорим лишь о приобщении осужденных к этому процессу. Следует учитывать, что осужденного, как и всякого че-

ловека, интересуется собственная личность. Как отмечает Г.И. Опарев, работающий по этой проблеме, «...подавляющее большинство из них не знает своих нервно-психологических и личностных качеств, имеет превратное мнение о своей роли в общественном развитии» (1974, с. 173).

Основываясь на этом, мы ставим задачу пробудить потребность в изучении себя, акцентируя внимание на интересе к себе как к личности, что могло бы стать основной для саморазвития в социальном плане. Мы считаем, что в чистом виде самовоспитание для всех осужденных, отбывающих наказание в ИТУ без указанных выше условий крайне затруднено. Для одних – в силу глубокой криминальной зараженности с проявлением отрицательно волевой направленности, для других – из боязни быть «отвергнутыми» и так далее.

Наша опытно-экспериментальная работа в данном направлении основана на доминировании принципов гуманности, нравственности, добровольности. Следует сказать о непрерывности с постепенным увеличением роли самостоятельности осужденного в работе над собой при постоянном усложнении задач. При этом соблюдался принцип, введенный А.С. Макаренко – «скрытой позиции воспитателя», управляющего этим сложным процессом. Сложность его усиливается еще и тем, что в определенную перестройку своей личности включается личность, засоренная в социально нравственном плане, исковерканная отрицательным опытом. Необходимо переключение ее внимания на себя, на свою судьбу при негативном для этой личности факторе: в условиях кары, что само по себе приводит ее к отторжению от общества и от его требований и идеалов.

Воздействие в этих условиях в основном на сознание крайне затруднено. Необходимо искать способы косвенного влияния, стимулирующие общую психологическую активность личности для работы в этом направлении, создания предуготовленности к самоисправлению пробуждения потребности в саморазвитии.

Анализ теории и практики свидетельствует, что воздействие на одно лишь сознание методом убеждения мало эффективно, оно дает в лучшем случае эпизодический результат и неприемлемо для всех без исключения даже при поэтапном его проведении.

В литературе есть данные, что создание установок (предуготовленность к действию), можно успешно формировать с помощью тренингов, где есть только небольшие элементы неосознаваемого, но и господствует убеждение при будировании эмоциональной сферы и хорошим контактом общения, что это решает вопросы самовоспитания (Дебольский М.Г., Красник С. и другие). Эффективность такого метода не оспаривается, но в литературе он не подтвержден презентативностью представленных данных, очевидно работа в этом направлении еще не

совсем завершена. Наши исследования подтвердили результативность такого подхода только по отношению к сотрудникам, то есть к людям с социальными установками (Новоселова А.С., 1991; Новоселова А.С., Веселкова Г.А., 1988). В ходе нашего исследования была попытка проведения такой работы с осужденными на уровне сознания в мужских ИТУ: через газету для осужденных давались специально разработанные задания по общей большой программе. Предварительно проводились лекции о роли самовоспитания для самостановления человека и занятия по этой же программе. Следует отметить, что это вызвало у осужденных большой интерес, редакция получила большое количество писем с просьбой личных рекомендаций по конкретным вопросам самоисправления. На это было только порывом, который постепенно ослабевал. Уровни готовности к самовоспитанию у осужденных повысились незначительно. Возможно недостаточно разработана педагогическая инструментовка. Дальнейшие исследования показали, что все дело в психологической неподготовленности осужденных к этому виду деятельности, в неумении самостоятельно преодолеть на уровне сознания различные виды психологических «барьеров», в неразвитости эмоционально-волевой сферы, в силу чего «порывы угасали» и так далее.

В нашей практике приобщение к самовоспитанию велось по методике социально педагогического тренинга с самого поступления осужденного в ИТУ. В карантине функционирует малый массовый вариант педагогического аутотренинга, где идет приобщение к самовоздействию с помощью формул от первого лица – «Я хочу», «Я могу», «Я делаю» и так далее. Одновременно в карантине проводятся три занятия по разработанной общей программе: «Что такое самовоспитание», «Познай себя!», «Твой идеал». Это пока общее знакомство, по сути, информация о важной деятельности в жизни человека. Затем осужденный попадает под влияние большого массового варианта педагогического аутотренинга, текст занятий транслируется на всю колонию, можно слушать, а можно просто не обращать внимания, но постепенно человек становится спокойнее, более взвешены его решения, что-то он может принимать из подаваемой информации, что-то нет, но уже более глубоко задумывается над своей жизнью, над своей судьбой, над своим будущим. Свои позиции, взгляды он может проверить на занятиях по приобщению к самовоспитанию, которые по разработанной программе проводятся в отрядах. К занятиям в кабинете педагогического аутотренинга осужденные в определенной мере уже подготовлены, а тренинги на полном уровне сознания шли на третьем курсе и в школе подготовки к выходу на свободу.

Нужно учитывать, что мы имеем дело с людьми, в той или иной степени отторгнутых обществом и по некоторым параметрам противо-

стоящих ему. Оказавшись в условиях кары, человек озлоблен, он смотрит на мир и общественные отношения через призму своего неадекватного понятия «справедливости». Его ценностные ориентации носят антиобщественный характер, а его идеал весьма далек от совершенства. В этих условиях, естественно, стихийно или под отрицательным влиянием части осужденных может возникнуть стремление воспитывать у себя негативные качества, которые он считает средством защиты – «неадекватной». И если тактично не направить осужденного на верный ему путь, не помочь, приспособление у него станет привычкой, а конформность, возможно и агрессивность – свойствами личности, что делает ее еще более психологически слабой. Духовная опустошенность, характерная для значительной части осужденных, гасит в этих условиях остатки социальной активности. Опыт свидетельствует: пока не удастся пробудить у осужденных стремление к творческому взаимодействию с самим собой, к культивированию самого себя через активное осмысление своего положения, через осознание необходимости активного участия в сферах социальной жизни, невозможно заставить их заниматься позитивными социальными преобразованиями себя. Низкий уровень осознания своего «Я» и соотношения его с социумом чаще всего у осужденных во фразах: «Я, если захочу, то и сам все сделаю, а если нет, значит, мне это не нужно».

Необходимо найти способ перевода установок, созданных на доминировании неосознаваемого в психике, на осознаваемый уровень соотношения своего «Я» и общества, чтобы осужденный получил возможность как можно полнее реализовать себя в позитивном плане и этим самоутвердиться.

Как свидетельствует эксперимент, человека к переориентации нужно готовить постепенно – метод «взрыва» при работе с данной частью контингента не срабатывает. Нужна надежная программная тренировка с достаточной степенью психологической подготовки к самовоспитанию. В программной системе основой самоизменения при наличии самоконтроля является феномен саморегуляции. Как свидетельствует наша практика, в овладении саморегуляцией заинтересован сам осужденный, что именно это привлекает его к работе над собой. По результатам опросов, анкетирования, бесед, каждого второго волнуют вопросы: «Выживу ли? Что будет потом, там, на свободе? Как сложится дальше? Хватит ли сил?». Возникает необходимость оформить эти волнения в стремление к самоуправлению личности, к самовыражению, к соотношению себя с обществом и целым миром, то есть к самопреобразованию. Это возможно при духовном пробуждении личности и соответствует нашей цели: очеловечиванию человека. С. Соловейчик так уточнил наше положение:

«Человек не просто подчиняется требованиям, не адаптируется, не обуздывает свои дурные желания под давлением социальных норм – в нем самом живут иногда неосознаваемые стремления к добру, правдивому и красивому, у него есть дух... Этот дух надо пробудить, заставить работать на человека. Это не просто воля. Воля говорит о силе, а дух – о направленности. О грабителе говорят, что у него сильная, даже ужасно страшная воля, но никто не скажет, что он сильный духом человек. И самый отчаявшийся преступник усиленно старается представить свершенное зло добром или необходимостью в целях оправдания себя даже перед самим собой. Надо пробудить дух, заставить его работать на человека. Дух – это человеческое в человеке» (С. Соловейчик, 1987, с.228).

В пенитенциарной литературе есть различные подходы к решению этой проблемы, и один из них – сочетание и взаимодействие методов убеждения и внушающего влияния в работе с осужденными (Ушатиков А.И., Лузгин С.А., Серов В.И., 1993).

В нашей опытно-экспериментальной работе не ставится задача исследовать проблему самовоспитания всех осужденных в условиях ИТУ. Мы решаем вопрос приобщения их к самовоспитанию, а непосредственно самовоспитание может быть организовано лишь с теми, кто достиг высокого уровня готовности к нему и, как показал поиск ответа на эти вопросы, их только единицы. Приобщение к самовоспитанию в нашей работе является органичным блоком социально-педагогического тренинга. Процесс приобщения идет через постепенное осознание при восприятии себя как личности во всех массовых вариантах педагогического аутотренинга и определенной частью на занятиях социально-педагогического аутотренинга в кабинете.

Непосредственно приобщение к самовоспитанию на полном уровне сознания требовало разработки программы и поиска адекватных способов ее реализации. Следует заметить, что программа рассчитывалась на групповые занятия, но для всех осужденных.

Апробирование разных подходов и вариантов позволило создать приемлемую в данных условиях программу приобщения к самовоспитанию. В основу этой программы положены следующие принципы:

- Опора на положительное в фонде личности.
- Предельная активность самой личности на занятиях.
- Постановка актуальных для адаптации на свободе вопросов.
- Учет программ педагогического аутотренинга, формирующих готовность к такого рода занятиям.

– Дифференцированный подход к постановке вопросов и подбору материала с учетом уровня готовности осужденных к их обсуждению.

На уровнях готовности следует остановиться подробно. В литературе есть материал об уровнях процесса самовоспитания (Арет А.Я.,

Рувинский Л.И. и другие). Мы же рассматриваем совершенно другие по качеству уровни – уровни готовности к самовоспитанию в процессе приобщения к этому виду деятельности.

Как показали наши социологические исследования и первые педагогические пробы, в работе не только с осужденными, но и в условиях открытого общества с лицами разного уровня образования далеко не каждый готов заняться самопреобразованием. Среди людей с высшим образованием разной направленности хотели бы заняться, но не занимаются 86%, посещают разного рода тренинги в целях работы над собой в общем или профессиональном плане 14% (из 60 человек). Из этого же количества студентов занимаются нравственным совершенствованием 3%, желали бы, но не занимаются 20%, остальные не могут определено ответить. Из такого же количества обследованных работников сферы обслуживания 89% не занимаются и не проявляют желания заняться самовоспитанием, 11% готовы заняться профессиональным самовоспитанием. Анализ позволил сделать предположение, что готовность к самовоспитанию не зависит ни от возраста, ни от пола, ни от уровня образования.

В качестве критериев готовности к самовоспитанию были взяты понимание сущности этой деятельности, ее целей и задач, представление о конечном результате и методах работы над собой, проявляющиеся в разной степени. Выявлено четыре уровня готовности к самовоспитанию:

– Низкий уровень. О самовоспитании знает понаслышке. Четко не представляет ни целей, ни задач, ни методов. Об этом что-то где-то слышал или читал. Стремление к изменению себя не проявляет, хотя утверждает, что, возможно, это интересно, и полезно.

– Средний уровень готовности к самовоспитанию. Человек понимает самовоспитание как подражание какому-то образцу в соответствии со своими целями, не всегда полностью соответствующими принятым в обществе. Есть стремление найти такой образец. Социальной оценке образца не придает значения, однако, есть предпочтение воспитывать волю, решительность, уверенность. Поиск идеала эпизодичен и подражание ему – тоже эпизодично.

– Достаточный уровень готовности к самовоспитанию. Понятна сущность самовоспитания, его цели и задачи. Известны в общем возможные методами самовоздействия. Существует стремление влиять на свои поступки и контролировать свое поведение, но в основном это стремление заботиться о своем самочувствии, о здоровье, социальная направленность не предпочитается, но и не отвергается.

– Высокий уровень готовности. Характеризует человека, осознавшего себя как личность, определившегося в том, что он хочет в себе изменить, преодолеть, закрепить и сформировать заново. Стремления

имеют социальную направленность, то есть напрямую связано с изменением образа жизни.

В ходе экспериментальной работы было выявлено, что говорить о приобщении к самовоспитанию можно лишь с учетом уровня готовности. Уровень готовности определялся по комплексу субъективных (анкетирование) (Новоселова А.С., 1986) и объективных методов (экслюзивные беседы с психологом, его наблюдения, данные карты педагогических наблюдений начальниками отрядов, мастерами, в ВТК – учителями).

Разработанная в более или менее оптимальном варианте программа учитывает уровень готовности. Ею предусмотрен период подготовки к занятиям: чтение лекций в отрядах о сущности и значении самовоспитания для человека, о роли самого человека в этом процессе. Лекции, разработанные научными сотрудниками, читались воспитательному составу ИТУ. В целях подготовки их к проведению занятий с осужденными. Лекции читались и в отрядах. Затем на занятиях, которые вели психологи и начальники отрядов, реализовывалась программа. В подготовительном периоде акцент в лекциях делался на пробуждение интереса к себе, как к личности «Что есть «Я», «Я» в мире вещей», «Резервы человеческой личности». Проводились психологические опыты на выявление групповой внушаемости, одновременно функционировал массовый вариант педагогического аутотренинга и для определенной части контингента шли групповые занятия в кабинете педагогического аутотренинга.

Непосредственно программа приобщения к самовоспитанию имеет три раздела. Первый раздел «Познай себя!». В него входят темы: «Что ты знаешь о самовоспитании?», «Познай самого себя!», «Твое место в мироздании», «Призвать себя на собственный суровый суд», «Манящие огни будущего». Второй раздел – «Учись управлять собой!». В него вошли темы: «Самоинформация и самоконтроль», «Самоподчинение и самопринуждение», «Самоанализ, самоутешение, самопоощрение, самокритика и самоприказ», «Власть над собой», «Самовнушение, аутотренинг». Третий раздел «Искусство создавать и ощущать себя как личность». Темы этого раздела: «Осуди себя сам!», «Умей проектировать свое будущее!», «Займись самообразованием», «Не позволяй душе лениться», «Тренируй волю!», «Учись с пользой тратить время», «Учись работать с огоньком», «Учись общаться». Четвертый раздел: «Быть человеком». Темы раздела «Осознай себя как личность», «Почувствуй боль другого», «Уважай другое мнение», «Иди на помощь страждущему», «Учись тормозить себя», «Уважай чувства людей», «Имей человеческое достоинство», «Спешите делать добро!» (Новоселова А.С., 1995).

Следует заметить, что приобщение к самовоспитанию – процесс творческий, если ведущий положит в основу указанные принципы и выдержит направленность, то материал может постоянно обновляться. Не менее важна и методическая инструментовка реализации данной программы. Встал вопрос и об организационных формах проводимой работы: надо ли создавать группы по статейным признакам, как предлагали юристы; учитывать ли ведущую мотивацию преступления и на ее основе создавать группы (Антонян Ю.М.), учитывать ли уровень готовности к самовоспитанию и по нему формировать группы. Любой из этих критериев приемлем, если не учитывать режимные условия ИТУ. Поэтому нам ближе позиция А.В. Пищелко, предлагающего работать в данных условиях фронтально с уже сформированными группами (отряд, бригада, учебный класс), но к работе должен осуществляться дифференцированный подход (1992). Программа рассчитана на групповые занятия. В помещении отряда отводится место для размещения материала по самовоспитанию: рекомендательная литература, памятки, советы начинающим и преуспевающим. Центральное место занимает «Информативный бюллетень», в котором неизменно само название и слово «тема». Четыре свободные колонки предназначаются для информации по теме с учетом уровня готовности осужденных к самовоспитанию. В нашей практике их названия соответствовали каждому уровню готовности. Низкий: «Для начинающих», средний – «Мой идеал», достаточный – «Владею собой» и высокий «Твори себя как личность». В соответствии с уровнем в колонках помещается информация (цитата из книги, материал из журналов и газет и так далее). После первого знакомства осужденных с информацией, вывешивались вопросы по теме, а через день – два проводились по этой теме занятия. И так шла реализация всей программы. Интервалы между занятиями устанавливались произвольно. Одни проблемы находили решение сразу, другие переносились на следующее занятие – давалось время для раздумья. После того, как программа была исчерпана, в том же виде она реализовывалась для новичков, а для остальных менялись методы: от просто бесед переходили к диспутам, усложняя вопросы по теме, а некоторые темы изменялись, использовалась методика коллективно-творческих обсуждений и так далее. Темы диспутов были разными: «Способен ли быть человек сам себе судья, сам себе учитель и, при каких условиях это возможно». Вводились тренинги: «Я глазами других» и так далее (Новоселова А.С., 1995).

В экспериментальных целях в разное время реализация программы осуществлялась в трех вариантах. При первом варианте занятия проводились в отрядах, когда массовый вариант аутотренинга не функционировал и никто не посещал занятия в кабинете педагогического аутот-

ренинга. По второму варианту одновременно с занятиями по приобщению к самовоспитанию функционировали массовые варианты педагогического аутотренинга, но никто не посещал занятия в кабинете педагогического аутотренинга. При третьем варианте функционировала полная система: массовые варианты, все три курса в кабинете аутотренинга и занятия по приобщению к самовоспитанию.

Зафиксирована самая низкая активность осужденных при работе по первому варианту, хотя следует отметить – в разных типах ИТУ она была разной: наибольшая активность – в мужских ИТУ, меньше – в ВТК и еще меньше – в женских ИТУ. При втором варианте заметно усилилась активность на занятиях. По этому варианту занималась основная часть осужденных в женских ИТУ (табл. 15).

В ВТК занятия по второму варианту шли одновременно по группам, но без использования массового варианта. Активность на них была значительно выше, чем на занятиях по первому варианту. И самый высокий уровень активности на занятиях по приобщению к самовоспитанию был зафиксирован при применении третьего варианта в женских ИТУ. Необходимо отметить, что на проявление активного участия влияли в ВТК и ИТУ для женщин занятия по нравственному воспи-

Таблица 15

Комплекс воспитательных влияний на осознаваемую и неосознаваемую сферу психики по разделу программы «Познай себя!» (ИТК для женщин)
Второй вариант

Темы массового варианта АТ	Темы программы приобщения к самовоспитанию	Темы занятий по формированию нравственной устойчивости	Темы курса «За здоровый образ жизни»
О себе и о смысле жизни	Твое место в мироздании	Что значит – быть стойким?	В чем духовное здоровье человека?
Раскрой перед собой целый мир	Ищи свой идеал	Не поддаваться общему порыву	В здоровом теле – здоровый дух
О самочувствии и настроении	Призвать себя на собственный суровый суд	Умей держать слово	Действительно ли весело в пьяном угаре?
Если понял, что жил не так...	Манящие огни будущего...	Быть стойким – служить себе и людям	Самая большая победа – эта победа над собой
«Что такое – Я?»	«Познай себя!»	«Постой за себя!»	«Поверь себе!»
Доминирует внушение	Доминирует убеждение	Доминирует убеждение	Равномерное влияние убеждения и внушения

танию и по здоровому образу жизни, проводимые сотрудниками ИТУ, подготовленными по этим темам сотрудниками кафедры педагогики Пермского педагогического университета. При третьем варианте органически соединяются все виды влияния с учетом взаимодействия убеждения и внушения (см. табл. 15). Естественно в таком комплексе вычленишь степень приобщения к самовоспитанию именно на занятиях по программе сложно, как сложно определить явление вообще. Поскольку это глубоко личностный процесс, не всегда поддающийся объективной регистрации. Поэтому об успехах в этой деятельности применения общей системы педагогического социального тренинга можно говорить лишь условно. Мы определяли степень приобщения к самовоспитанию по исходным субъективным данным и по карте педагогического наблюдения (метод компетентных судей). Таким образом, условно выявлялся уровень готовности к самовоспитанию.

В работе по третьему варианту добавлялось влияние трех курсов занятий в кабинете педагогического аутотренинга, где, в свою очередь, тоже шло комплексное воздействие, решались задачи приобщения осужденных к социально-нравственному самовоспитанию (табл. 16).

После реализации программы были сделаны контрольные срезы на выявление у осужденных уровня готовности к самовоспитанию. В данном случае работа велась только на уровне ясного сознания, то есть методом убеждения по представленной выше методике (табл. 17, 18).

В результате анализа полученных данных можно сделать выводы об эффективности различных вариантов приобщения осужденных, отбывающих наказание в ИТУ, к самовоспитанию.

Таблица 16

Фрагмент программы комплексного воспитательного влияния
в кабинете педагогического аутотренинга

Курсы		
1	2	3
Мне страшно вспомнить прошлое. Оно давит меня. Я ищу выход, я хочу избавиться от гнетущих воспоминаний. Хочу видеть впереди – свет!	Я отвечаю за все, что знаю, за все, что делается при мне. Мне нелегко испытывать чувство вины, но оно приносит облегчение.	Ситуация: тебя ошибочно обвинили в краже. Я спокойна! Я сдержанна. Я защищаюсь сдержанно, разумно, спокойно! Я управляю собой! Я торможу себя! Все выяснится. Все станет на свои места.
Доминирует внушение.	В равной мере влияние внушения и убеждения.	Доминирует убеждение.

Реализация представленной программы на уровне ясного сознания человека, то есть методом убеждения без стимулирующего воздействия на сферу неосознаваемого, дает положительный эффект во всех типах ИТУ: женских, мужских и ВТК. Процент приобщившихся не очень высок, но, изменение отношения к себе и к миру у определенной части осужденных зафиксировано. Это означает, что в среднем 25% из числа занимающихся не просто знают о самовоспитании не понаслышке, но и стремятся к самоизменению в позитивной направленности, задумываясь о себе, своем месте в существующем мире и о предстоящем будущем. Особый интерес представляют те 20% осужденных в каждом типе колонии, которые вышли на достаточный уровень готовности к самовоспитанию. Они на пороге к социализации. Теперь многое будет зависеть от того, как эта работа поведется дальше и как она будет сочетаться с общей системой воспитания в данном ИТУ.

Для повышения эффективности воспитания требуется дополнительная стимуляция психической активности человека. Стимулирование психической активности проводилось по второму варианту через создание установок социально-нравственной направленности при воздействии на духовный мир личности, на его «Я». Как свидетельствуют

Таблица 18

Распределение воспитанников ВТК по уровню готовности к самовоспитанию (работа по второму варианту), участвовало 43 человека

Срез	Процент воспитанников с уровнем готовности			
	Низким	Средним	Достаточным	Высоким
Исходный	66	34	—	—
Контрольный	43	39	18	—
С сеансами АТ	36	30	18	18

Таблица 17

Распределение осужденных в мужских ИТУ по уровню готовности к самовоспитанию (работа по первому варианту), участвовало 112 человек

Срез	Процент мужчин с уровнем готовности			
	Низким	Средним	Достаточным	Высоким
Исходный	72	28	—	—
Контрольный	54	34	12	—

данные таблиц, эффективность приобщения к собственной социализации заметно повысилась. В ВТК и ИТУ для женщин зафиксирован высокий уровень готовности к самовоспитанию, заметно снизился процент лиц с низким уровнем готовности. Процент с достаточным уровнем в женских ИТУ выше, чем в ВТК, но не следует забывать, что в этом учреждении функционируют малые массовые варианты, давая дополнительный импульс для раздумий о своей судьбе. Более глубокий индивидуальный анализ показал, что на достаточный и высокий уровень готовности к самовоспитанию вышли женщины ИТУ, имеющие первую судимость и небольшой срок отбывания наказания. В ВТК – такой уровень имели воспитанники, готовящиеся к выходу на свободу.

Приобщение к самовоспитанию по конкретному направлению (антиалкогольный вариант) с использованием педагогического аутотренинга достаточно эффективно (см. табл. 15). Программа антиалкогольного варианта полностью акцентирована на привлечение личности к работе над собой (Новоселова А.С., 1989). Однако самый высокий воспитательный эффект по приобщению осужденных к самовоспитанию получен при функционировании третьего варианта, где работа проводилась в системе всего объема программы социально-педагогического тренинга (табл. 19), 60 % от общего числа занимающихся вышли на более высокие уровни готовности: достаточный и высокий. Среди них довольно большое количество лиц со стойкими асоциальными установками.

Анализ опытно-экспериментальной работы по реализации предложенной программы, рассчитанной на приобщение к самостоятельной деятельности по социально нравственному воспитанию, позволил сделать выводы.

– В целом программа и педагогическая инструментовка ее реализации в условиях ИТУ достаточно эффективны. При разных условиях реализации она дает разный педагогический эффект.

– При проведении занятий по программе методом убеждения эффективность ее в целом не высока – не более 22 % занимающихся имеют средний и достаточный уровень готовности к самовоспитанию. Это дает основание считать, что эти люди в определенной мере готовы к нравственной социализации. Это уже оптимизирует весь процесс перевоспитания в целом в ИТУ. Трудно было бы ожидать более высоких результатов у данной категории лиц, когда воздействие идет только на интеллект, когда не сняты негативные психологические «барьеры» доминирует у общей массы «сопротивление воспитанию».

Такой эффект получен благодаря неглубокой криминальной зараженности этой части осужденных и тому, что у них была перспектива скорого освобождения.

Распределение женщин ИТУ по уровню готовности к самовоспитанию
(работа по третьему полному варианту)

Количество участников	Вариант	Процент женщин с уровнем готовности			
		низким	средним	достаточным	высоким
150	Исходный	81	19	–	–
150	Контрольный	58	28	14	–
197	АТ без Самовосп. Массовый	80	20	–	–
197	Контрольный	46	32	22	–
117	Массовый с самовосп.	73	27	–	–
	Контроль	37	20	27	16
117	Массовый, кабинет АТ (контроль)	21	14	41	24

– Непрерывность сеансов большого и малых вариантов педагогического аутотренинга значительно повышает педагогическую эффективность формирования у осужденных готовности к самовоспитанию. В этом случае в среднем до 40% занимающихся имеют достаточный и высокий уровень готовности.

– Наибольший эффект дают занятия по полной программе социально педагогического тренинга, когда на достаточный и высокий уровень выходит больше половины занимающихся (65%).

– В условиях ИТУ при работе по данной программе не получен показатель хотя бы близкий к полной эффективности даже, при выполнении полной программы социально-педагогического тренинга. Криминальная зараженность контингента, проявляющаяся в стойких асоциальных установках, в сопротивлении воспитательному влиянию, требует комплексного воздействия и не только психолого-педагогического.

ческого. Однако полученные результаты дают основание считать, что, работая с лицами этой категории, можно добиться успеха, привлечь их непосредственно к процессу самопреобразования и создавать условия для реализации тех установок, к формированию которых они лично были причастны.

Результаты по третьему варианту программы свидетельствуют о ее эффективности и педагогической целесообразности и позволяют сделать вывод, что приобщение осужденных к самовоспитанию в условиях ИТУ – необходимое и важное звено всей системы социально-педагогического тренинга в целях нравственно социального становления личности. Наибольшая эффективность этого процесса обеспечивается комплексностью педагогической инструментовки, основанной на взаимодействии методов убеждения и внушения в виде педагогического аутотренинга в разных его видах.

Апробирование программы в разных условиях и с разным контингентом подтвердило ее определенную универсальность, то есть возможность применения без строго учета пола, возраста, и уровня образования, так как уровень готовности к самообразованию в основном определяется уровнем развития личности. Коррекция по указанным критериям возможна только в отношении содержательной части материала. В то же время реализация программы приобщения к самовоспитанию требует глубокого изучения личности, что возможно при наличии в ИТУ психологов. Привлечение осужденных к работе по этой программе основывается на добровольных началах, поскольку, во-первых, этот вид деятельности сугубо личностный (заклученные лишены гражданских прав, но прав человека их никто не лишал), во-вторых, исключение принципа добровольности может привести у них только к развитию или закреплению конформизма.

Самовоспитание возможно тогда, когда человек сознательно и ясно понимает, что он хочет в себе изменить, что оставить, а что сформировать заново. Для этого нужно выйти хотя бы на достаточный уровень готовности к этому виду деятельности. Поскольку получены значительные цифры проявления такой готовности в условиях ИТУ, то экспериментально решался вопрос составления программы для индивидуального самовоспитания. В основу такой программы были положены данные социологического исследования, выявляющего ценностные ориентации осужденных, имеющих достаточный и высокий уровень готовности к самовоспитанию. У мужчин ИТУ такой ценностью по-прежнему оставалось здоровье, семья, профессия и работа, у женщин – семья, дети, здоровье. У воспитанников ВТК – самоутверждение в социальном плане.

Как показала экспериментальная практика, у осужденных есть определенный опыт познания себя, постановки цели и способов само-

воздействия. Однако в индивидуальной работе должно сформироваться более конкретное представление о себе, своих возможностях, целях, задачах, способах самоутверждения.

В решении такой задачи нужна была более конкретная программа, способы, позволяющие приобщаться к самостоятельному самовоспитанию, индивидуальная корректная помощь воспитателя. Вариативные подходы показали, что создать условия для таких занятий, где бы человек мог побыть наедине с собой, нужна более индивидуализированная программа, которую можно корректировать при постановке конкретных целей и задач. Была сделана попытка разработать такую программу (Новоселова А.С., 1990). В нее были введены такие темы, как: «Знакомство с гороскопом», «Определение у конкретного лица уровня самооценки, ее направленности». Важное место занимали задания по развитию личности в эмоционально-волевом плане, уделялось внимание выбору гуманно-нравственной ориентации и прогнозированию будущего. На этом этапе совершенно самостоятельной работы над собой происходит формирование нравственного сознания и, пока умозрительное включение в нравственный опыт, без которого ни воспитание поступка, ни формирование свойства личности невозможно. Важно при индивидуальном самовоспитании сформировать характер. В.С. Мерлин характеризует характер как проявление индивидуальных свойств личности в определенных социально типичных обстоятельствах (1990, с. 7). Автор отмечает, что свойства характера обусловлены социально типичными отношениями личности в конкретной ситуации. По его мнению, человек, зная свои индивидуальные свойства темперамента, будучи предельно активной в этом плане личностью может не проявить активность в социально типичной ситуации, так как его отношение к ней не требует этого. Нельзя смешивать характер с психическим состоянием, тоже обусловленным ситуацией, так как состояние – проходящее, а характер более устойчив (с. 7–8). Социализация личности посредством самовоспитания – это воспитание характера с учетом социума.

Бытует мнение, что с возрастом падает интерес к самовоспитанию. Практика работы в ИТУ в этом направлении показала падение интереса, что обусловлено социально типичными обстоятельствами, в которых оказывается личность и не зависит от возрастных границ. Однако отмечена особенность – «более активны в приобщении к самовоспитанию люди в возрасте от 18 до 25 лет. Большой интерес к индивидуальному самовоспитанию проявляют люди более зрелого возраста: от 25 до 40 лет. Методами саморегуляции больше интересуется молодежь, люди зрелого возраста тяготеют к аналитическим раздумьям.

Нами выявлена еще одна особенность организации индивидуального самовоспитания в условиях ИТУ. Если при приобщении к само-

воспитанию занятия проводили начальники отрядов, то при индивидуальном самовоспитании такой подход не оправдал себя. Причина в том, что начальник отряда наряду с воспитательной выполняет карательную функцию, что препятствует контактному общению. Чтобы войти к начальнику в доверие нужно либо приспособливаться, либо оставаться при своих убеждениях, то есть может сформироваться конформная личность, что весьма опасно для общества, либо отношения не складываются и самовоспитание идет скрытым путем, что тоже опасно. В идеальном варианте эту работу по консультированию самостоятельно занимающихся самовоспитанием ведет психолог отряда. В организационном плане был выявлен еще один момент: необходимо помещение, желательно в психолого-педагогической лаборатории, где осужденный мог бы работать с литературой и заниматься самостоятельно психологической саморегуляцией.

В ходе опытно-экспериментальной работы были определены некоторые методические условия для организации индивидуального самовоспитания осужденного.

– Начинать занятия лучше с группами в три-пять человек, в которые они объединяются добровольно. На этом этапе даются общие установки, идет приобщение к индивидуальной работе. Затем каждый воспитуемый переходит к самостоятельным занятиям.

– Если осужденный достаточно волевой и эмоционально уравновешенный человек, то лучше предложить ему преодолевать сразу ключевые недостатки своей личности.

– Если личность неуравновешенная с нестабильными волевыми усилиями, нужно посоветовать ей воспитывать тормозную функцию и преодолевать сначала небольшие недостатки, чтобы создавать ситуацию успеха, постепенно усложняя программу.

– Организовать работу по индивидуальному самовоспитанию в ИТУ необычайно сложно. В ИТУ, где налажена психологическая служба и имеется психолого-педагогическая лаборатория при систематических занятиях по приобщению к самовоспитанию и при функционировании полностью системы социально-педагогического тренинга, на самостоятельную работу по самовоспитанию выходят от 5 до 15–20% осужденных при условии, что помощь в этом виде деятельности оказывается психологами. Там, где нет сеансов педагогического ауто-тренинга, но ведутся занятия на уровне сознания по программе приобщения к самовоспитанию на индивидуальный уровень выходят единицы: от 2 до 5% осужденных и то при условии контактного общения по этим вопросам с психологом.

Как показала экспериментальная практика, успешность работы по приобщению осужденных к самовоспитанию и организации действен-

ной помощи при индивидуальном самовоспитании обусловлена определенными педагогическими условиями. Назовем важнейшие из них.

– Достаточно высокий образовательный, культурный и профессиональный уровень личности сотрудников. Для реализации программы необходим целенаправленный всеобуч.

– Наличие в ИТУ развернутой психологической службы.

– Функционирование в общей системе воспитания социально-педагогического тренинга.

При соблюдении этих условий в заключительном звене социально-педагогического тренинга – в школе подготовки осужденных к выходу на свободу – уже видны плоды приобщения к самовоспитанию и индивидуальных занятий в этом направлении.

В экспериментальной работе, проведенной на этом этапе, выявлено, что в условиях ИТУ для женщин, где полностью функционирует социально-педагогический тренинг, определенная часть осужденных женщин (35%) имея установку на социальное изменение своего «Я». Несколько меньшая часть осужденных еще не определилась в социально-общественном плане, но имеет достаточно твердую ориентацию на гуманно-нравственные ценности (27%). В период подготовки осужденных к выходу на свободу в рамках программы идет закрепление у них созданных ранее установок, с использованием в варианте педагогического аутотренинга под названием «На пороге» (Новоселова А.С., 1990) для женских ИТУ и «Вперед – жизнь!» (Веселкова Г.А., 1991) – для ВТК. Одновременно с получением знаний, необходимых для позитивной адаптации в условиях общества осужденные занимаются тренингом. Они сами составляют для себя формулы самовнушения при аутотренинге, по которым можно судить об их внутренней самообразующей деятельности. Например: «Я оставляю свое прошлое здесь», «Я – другая, я – сильная, я – стойкая» (женские ИТУ). «Никто никогда, нигде не заставит меня свернуть с нового жизненного пути. Я – человек. Я уважаю себя. Я докажу себе» (ВТК). Есть формулы, свидетельствующие о нестойкости позиции: «Я постараюсь жить иначе», «Я постараюсь стать другим человеком» и так далее.

Итак, в систему социально-педагогического тренинга, основанного на взаимодействии убеждения и внушения, входит такой важный блок, как приобщение к самовоспитанию. Он представлен двумя организационными формами: групповой и индивидуальной, переход от первой формы ко второй осуществляется поэтапно. Оба этапа требуют предварительной психологической подготовки к этому специфическому виду деятельности, которую дает функционирование всех видов педагогического аутотренинга.

Эффективность предложенной программы приобщения осужденных к самовоспитанию определяется наличием:

- надежной методики, позволяющей выявить уровень готовности человека к данному виду деятельности;
- программы, рассчитанной на учет этих уровней;
- методов, способных стимулировать психическую деятельность осужденного с созданием у него установки на самопознание, самоопределение и саморазвитие;
- педагогической инструментовки, направленной на индивидуализацию воспитания с реализацией принципов гуманности, нравственности, добровольности;
- педагогической подготовленности воспитателей, владеющих методикой проведения этих занятий;
- педагого-психологической службы, способной оказывать осужденному корректную помощь в этом сложном виде деятельности;
- всех видов занятий социально-педагогического тренинга в системе ресоциализации личности осужденного.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перестройка системы ресоциализации личности осужденного проблема комплексная, основанная на Законе и отражающая юридический и социальный аспект. К сожалению, до недавнего времени педагогический аспект ресоциализации личности в условиях режима содержания был ограничен, если сказать точнее, он рассматривался как вторичный или совсем не обязательный элемент отбывания наказания. Современные концепции воспитания уделяют большое внимание непосредственно личности осужденного, включая его в субъект – субъективные отношения в социально-нравственном становлении.

В современной пенитенциарной литературе сделаны первые шаги к пониманию процесса ресоциализации личности, отбывающей наказание в ИТУ, как важнейшего фактора качественной подготовки к выходу на свободу позитивно социализированного осужденного.

Анализ теории и практики по состоянию данной проблемы на современном этапе позволил выйти на один из малоизученных аспектов, а именно: усиление внимания к личности осужденного путем повышения его непосредственного участия в собственном преобразовании на гуманно-нравственной основе. Такая постановка вопроса потребовала нового подхода к ресоциализации личности осужденного. Возможность использования резервов психики осужденного позволяет не только расширять область воспитательного влияния, но и предельно индивидуализировать его на основе взаимодействия убеждения и внушения, добиваясь социально-нравственного возрождения личности, без чего процесс ресоциализации обречен на бесплодие. Взаимодействие методов убеждения и внушения активизирует сферу психики человека на обоих уровнях.

Работа по перевоспитанию путем изменения установок велась с учетом психологических особенностей контингента – сознание осужденных засорено извращенными моральными понятиями и заблокировано разного рода негативными психологическими «барьерами», спрессованность которых проявляется как стойкое «сопротивление воспитанию» и выступает в качестве неадекватной психологической защиты.

Предстояло выявить приемы, средства, методы, способные преодолеть этот «барьер», взорвать, если необходимо, или стереть изнутри негативные асоциальные установки, приобщая самого человека к созданию новых гуманно нравственных установок, существенно влияющих на мотивацию поведения и деятельности, и определить благоприятные условия для их реализации и закрепления.

Потребовалось проведение эксперимента на основе комплексной методики исследования. Педагогическая разведка и первые пробы позволили установить круг методов исследования. В него вошли: психо-

логические методы глубокого изучения личности осужденного по параметрам, определенным постановкой задач, социально-психологические методы изучения больших и малых групп и педагогические методы выявления динамики уровня воспитанности в ходе опытно-экспериментальной работы. Основной метод исследования – формирующий эксперимент.

Специфические условия воспитательного воздействия в ИТУ и криминогенная зараженность контингента определили выбор механизма создания установок социальной направленности, реализации их и закрепления в целях перевода на уровень сознания во взгляды, отношения и убеждения. В качестве такого механизма выступает доминанта (по Ухтомскому А.), которая, по мнению его учеников и последователей, способна создавать систему доминантных установок, существенно влияющих на поведение человека. Психологическое обоснование такого утверждения строится так же на теории Н.Д. Узнадзе о психологической установке. По мнению авторов школы Н.Д. Узнадзе, установка неосознаваема, ее осознание происходит в момент реализации и по результатам (положительному или отрицательному), она включается в опыт или исключается из него. В данном случае речь идет о предметном уровне поведения.

Социализация личности на гуманно-нравственной основе предполагает формирование социальной установки. Механизм установки на физиологическом и психологическом уровне с учетом синергической связи осознаваемого и неосознаваемого дает возможность перевода системы доминантных установок в социальные установки, сущность такого перехода основана на теории А.Г. Асмолова. По мнению автора, социальная сущность реализуемых установок формируется уже в процессе деятельности.

Ведущим методом нашего исследования является преобразующий эксперимент, проведенный непосредственно в условиях ИТУ Пермской области, в ходе которого была разработана технология реализации этого комплексного механизма педагогического воздействия. Она представлена педагогической инструментровкой, включающей в себя многообразие взаимодействий методов убеждения и внушения.

Методы педагогического внушения различны – от прямого внушения на уровне полного сознания до косвенного и прямого, когда человек находится в состоянии мышечной релаксации при несколько сниженной критичности и сознательности психики. Состояние мышечной релаксации, достигаемое формулами самовнушения при активном участии самого человека, снимает или уменьшает сопротивление негативных психологических «барьеров», создавая благоприятный фон для целевого воспитывающего внушения. Через переживания, рождающиеся под влиянием внушения, у человека проявляется стремление

познать себя глубже, вера в свои силы и возможность пересмотра основ своей жизнедеятельности. Тренировочный характер занятий позволяет закрепить эти стремления и создавать установки, при благоприятных условиях существенно влияющие на поведение.

Целевая педагогическая программа, направленная на создание в процессе курса занятий системы доминантных установок гуманно-нравственной направленности, представленная формулами прямого и косвенного внушения, реализуемыми при несколько сниженной критичности и сознательности психики человека, выступает как один из методов педагогического внушения, получивший название педагогического аутотренинга.

В данной опытно-экспериментальной работе педагогический аутотренинг выступает как органическая часть социально-педагогического тренинга, представленного взаимодействием методов убеждения и внушения. Сочетание их выступает в трех вариантах. При первом варианте задействованы все виды массовых программ педагогического аутотренинга (малые и большой). Именно с их помощью решаются первичные педагогические задачи: нормализация психики (психогигиенический и психопрофилактический аспект), создание установок уверенности в своих силах и возможностях для позитивного самопреобразования и конкретные установки к определенному способу поведения в определенных условиях. Реализация созданных установок идет в общих условиях ИТУ, которое работает по плану своей воспитательной работы.

При втором варианте подключаются групповые занятия в кабинете педагогического аутотренинга.

В работе с группами в кабинете педагогического аутотренинга эти аспекты усиливаются, кроме того, вводятся тренинги, сеансы социодрамы и психодрамы, где внушение и убеждение выступают как бы на равных, а к концу курса занятий доминирует убеждение, внушение выступает как фон, усиливающий убеждение.

Третий вариант – самый полный. Кроме трансляции массовых программ и групповых занятий в кабинете педагогического аутотренинга вводятся индивидуальные занятия и в отрядах реализуется программа приобщения осужденных к самовоспитанию. Ведущим методом при этом выступает убеждение.

Перевод созданных установок в отношения, в мотивацию и способы поведения в умозрительном, а частично и в реальном плане осуществляется с помощью методов убеждения – влияние идет в основном на осознаваемую сферу с подключением частично внушающего воздействия через активацию эмоциональной сферы. Это встречи, дискуссии, диспуты, вечера по гуманно нравственным проблемам. Направленность и содержание методов убеждения соответствует программе педагогического аутотренинга. Подключение массовых занятий по программе

приобщения к самовоспитанию в этом же направлении как бы завершает систему. Социально-педагогический тренинг предполагает органическое взаимодействие методов реализации данных программ.

Таким образом, социально педагогический тренинг представлен системой приемов, средств и методов, с помощью которых достигается взаимодействие убеждения и внушения, основанное на синергической связи осознаваемого и неосознаваемого в психике. Он способен активизировать психическую деятельность личности и на этой основе решать психогигиенические и педагогические задачи целевой воспитательной направленности.

В нашей опытно-экспериментальной работе этот тренинг применялся для нравственного очищения и самопреобразования личности на гуманно-нравственных принципах в целях социализации осужденных при подготовке их к жизни на свободе.

Следует отметить, что в системе социально-педагогического тренинга особое место занимает функционирование эмоциональной сферы на обоих уровнях регуляции: широко используется функциональная музыка в сеансах педагогического аутотренинга, дается музыкальный фон на других формах занятий. Это способствует рождению переживаний, формированию на их основе желаний, стремлений, чувств, окрашиванию положительными эмоциями в целом мотивации.

Анализ результатов, полученных при многолетней экспериментальной практике при многократном апробировании созданной системы педагогического влияния в ВТК и ИТУ для женщин и частично в ИТУ для мужчин, позволил выявить воспитательные возможности социально-педагогического тренинга, его эффективность и целесообразность.

— Реализация педагогического аутотренинга, представленная только массовыми вариантами и системой работы по приобщению осужденных к самовоспитанию с учетом уровня их готовности по заданной программе дает воспитательный эффект только для лиц, имеющих нестойкие асоциальные установки. Осужденные в этом случае получают лишь необходимую помощь в трудный период их жизни в нравственном выздоровлении. Наибольший эффект при работе по этому варианту получен у лиц с первой судимостью, отбывающих наказание в ВТК и ИТУ для женщин в возрасте от 18 до 25 лет.

— Включение в данную систему занятий программу трех курсов групповых занятий в кабинете педагогического аутотренинга, с введением сеансов социодрамы, психодрамы и ролевых игр с одновременными массовыми занятиями по приобщению к самовоспитанию, составляет основной вариант социально-педагогического тренинга. Этот вариант наиболее эффективен для осужденных с устойчивыми криминогенными установками.

– Как целостная система воспитательного влияния социально-педагогический тренинг в системе работы ИТУ способен решать определенный круг педагогических задач. При решении психогигиенических задач социально-педагогический тренинг нормализует психику человека, преодолевает негативное проявление таких психических состояний, как тревожность, депрессия, агрессивность, фрустрация и так далее. В результате снимаются или значительно уменьшаются психологические «барьеры», которые прессуют «сопротивление воспитанию», проявляющееся в неадекватной психологической защите. Это позволяет в более короткие сроки установить тем, кто осуществляет процесс воспитания, с осужденными контактными отношениями.

В процессе занятий дисциплинируются эмоции, тренируется тормозная функция, что позволяет человеку адекватно воспринимать окружающую действительность и свое место в ней.

При решении воспитательных задач социально-педагогический тренинг стимулирует всю психическую деятельность человека, пробуждая желания, стремления, создает установки уверенности в своих силах и возможностях решения задач своей жизнедеятельности в настоящем и будущем. Такой тренинг на основе пробужденных переживаний, актуализирующих здоровые блоки фонда личности, подключает самого человека к сотрудничеству в формировании позитивных установок по отношению к себе и другим людям, к правовым нормам и правилам общежития в обществе.

В процессе реализации созданной установочной доминанты на уровне полной сознательности и критичности психики результат осмысливается, оценивается и включается в опыт (при получении положительных эмоций) или исключается из него (при отрицательных эмоциях).

Пробудившиеся желания, чувства, переживание реализовавшиеся в установки и проявившиеся в деятельности, закрепляются системой сложной работы по приобщению к самовоспитанию с учетом уровня готовности к данному виду деятельности.

Социально-педагогический тренинг реализует целевую педагогическую программу, создает систему устойчивых доминантных установок гуманно-нравственного характера. Система установок способна успешно реализовываться в благоприятных для этого условиях и сохраняться на неосознаваемом уровне при неблагоприятных, ожидая востребованности на них среды и соответствующих обстоятельств, что дает возможность работать на перспективу. Простимулированная психическая активность позволяет человеку искать или создавать условия для реализации созданных установок, о чем свидетельствуют данные весьма отдаленных наблюдений.

Более глубокий анализ непосредственных и отделенных результа-

тов показал, что устойчивая созданная система установок формируется при прохождении человеком полного курса педагогического аутотренинга, без изъятия каких-либо его блоков. Люди, прошедшие полный курс, быстрее позитивно адаптируются в – условиях свободы, стойко закрепляются на рабочих местах и дают самый малый процент повторных преступлений по сравнению с теми, кто этот курс не проходил.

Успешная реализация стойкой системы доминантных установок непосредственно в ИТУ в дальнейшем на свободе создает своего рода «барьер» к отрицательным влияниям среды.

Многолетняя опытно экспериментальная работа позволила выявить условия педагогической эффективности социально-педагогического тренинга в условиях исправительно-трудового учреждения:

- проведение психолого-педагогического всеобуча сотрудников по проблеме «Сущность социально-педагогического тренинга как средства воспитательного влияния на социализацию личности осужденного» и «Система работы по приобщению осужденных к самовоспитанию с учетом уровня готовности»;

- наличие психолого-педагогической лаборатории, сотрудники которой владеют методом социально-педагогического тренинга, считая его важной частью всей психолого-педагогической деятельности;

- полная радиофикация учреждения для организации работы со всеми вариантами педагогического аутотренинга;

- создание кабинета педагогического аутотренинга, оборудованного как для групповых, так и для индивидуальных занятий;

- введение полной системы социально-педагогического тренинга без исключения из него отдельных блоков;

- создание условий для прохождения осужденными полного курса занятий по данной системе;

- использование только первого варианта педагогического тренинга лишь для той части осужденных, которая имеет нестойкие асоциальные установки;

- включение в работу с осужденными работников всех служб ИТУ.

Только при этих условиях может быть получен педагогический эффект, засвидетельствованный нашей опытно-экспериментальной работой.

Решающим фактором ресоциализации осужденных является создание в ИТУ целостной воспитательной системы, основанной на принципах гуманности, на адекватности социально-психологической структуры личности с учетом синергии всех уровней психики человека. Осужденный должен быть субъектом собственного преобразования по формированию социально-нравственной устойчивости к отрицательным влияниям среды.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Авербух Е.С. Лечение депрессивных состояний. Л., 1964.
2. Агальцева А.М. Подражание как социально-психологическое явление. Л., 1967.
3. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М., 1976.
4. Алферов Ю.А. Личность преступника. Диагностика ценностных ориентаций и воспитательный процесс в ИТУ. М., 1992.
5. Алексеев А.В. Себя преодолеть. М., 1982.
6. Амосов Н.И. Мышление и психика. Киев, 1965.
7. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность// Избранные психологические труды. М., 1980.
8. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. М., 1973.
9. Анохин П.К. Внутреннее торможение как проблема физиологии. М., 1958.
10. Андреев В.И. Саморазвитие личности менеджера. Казань, 1992.
11. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988.
12. Андреева А.М. Актуальные проблемы социальной психологии. М., 1988.
13. Антонян Ю.М. Преступность и психическая аномалия. М., 1987.
14. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин. М., 1992.
15. Антонян Ю.М., Соловьев Е.Г. Отражение в приговоре мотивов насильственного преступления// Сов. Юстиция, 1982.
16. Антонян Ю.М., Сомовичев Е.Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступлений. М., 1983.
17. Антонян Ю.М. Социальная среда и формирование личности преступника (неблагоприятные влияния на личность в микросреде). М., 1975.
18. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. М., 1974.
19. Арзамасцев И.В., Шмаров И.В. Особенности работы с трудновоспитуемыми в колониях различного вида // О формах и методах воспитательной работы с осужденными. Вып. 3, М., 1967.
20. Аристова А.П. Методологические вопросы теории воспитания школьников // Методологические проблемы педагогики. М., 1977.
21. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М., 1979.
22. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
23. Асеев А.Г. Структура характеристики мотивационной сферы личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
24. Айрапетян Э.Ш. Доминанта и условный рефлекс// Механизмы доминанты. М., 1979.
25. Аутогенная тренировка. Рязань, 1991.
26. Бассин Ф.В. Сознание и бессознательное // Философские вопросы высшей нервной деятельности и психология. М., 1963.
27. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного (о неосознаваемых формах высшей нервной деятельности). М., 1968.

28. Бассин Ф.В., Рожнов В.Е. О современном подходе к проблеме неосознаваемой психической деятельности // Вопросы философии, 1978, № 10.
29. Бакеев В.А. Особенности восприятия и внушаемости личности // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. Пермь, 1976.
30. Баншиков В.М., Леви Д.А. Современные задачи психогигиены и психопрофилактики // Вопросы психологии. М., 1971.
31. Баншиков В.М. и др. Основы, принципы и задачи профилактики нервно-психических заболеваний. М., 1958.
32. Бахарев В.Д. Аутотренинг. М., 1992.
33. Беляев Г.С. О психологических основах активизирующей психотерапии // Психическая саморегуляция. Вып. 1. Алма-Ата, 1973.
34. Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А. Психогигиеническая саморегуляция. М., 1977.
35. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1995.
36. Беритов И.С. Об основных формах нервной психической деятельности. Л., 1947.
37. Бернгейм. О гипнотическом внушении и применении его к лечению болезней. Одесса, 1988.
38. Берн Эрих. Игры, в которые играют люди, и люди, которые играют в игры. М., 1989.
39. Берн Эрих. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. СПб., 1991.
40. Бехтерев В.М. Что такое внушение // Вестник психологии, криминальной антропии и гипнотерапии. Вып. 1. М., 1904.
41. Бехтерев В.М. Влияние коллектива на личность // Педология и воспитание. М., 1928.
42. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб., 1908.
43. Бехтерев В.М. Гипноз, внушение, психотерапия и их лечебное значение. СПб., 1911.
44. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. СПб., 1923.
45. Бехтерев Ю.Ю. Изучение личности заключенных. М., 1928.
46. Бжалава И.Т. Установка как механизм действия внушения // Вопросы психологии, 1967, № 2.
47. Блонский П.П. Психология желания // Вопросы психологии, 1965, № 5.
48. Блонский П.П. Психологический анализ припоминания // Избр. пед. соч. ч. 2. М., 1979.
49. Блонский П.П., Память и мышление // Избр. пед. соч., т. 2, М., 1979.
50. Богданович Л.А. Формирование нравственных установок у трудных подростков через коллективное внушение и самовнушение // Взаимосвязь осознаваемого и неосознаваемого в педагогическом процессе. Пермь, 1976.
51. Большая медицинская энциклопедия. М., 1962.
52. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1976, № 6.
53. Борзилова Л.В., Водзинская В.В., Докторова Л.Д. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения. Л., 1979.
54. Борисенко А.Н. Применение гипноза в целях борьбы с отклонениями в развитии личности // Личность в системе общественных отношений. М., 1983, ч. 2.

55. Борищевский М.И. Способность к волевой саморегуляции как одна из существенных характеристик личности // Личность и деятельность. М., 1977.
56. Бочоришвили А.Т. Проблема бессознательного в психологии. Тбилиси, 1961.
57. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
58. Брусиловский Л.С. Использование музыки при групповом аутотренинге в комплексе воспитания и лечения больных. Л., 1975.
59. Брусиловский Л.С., Циман А.Г. Об одном варианте сочетания аутотренинга с музыкой // Психологическая саморегуляция. Алма-Ата, 1974.
60. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
61. Бурно М.Е. Внушение и самовнушение: Руководство по психотерапии. М., 1974.
62. Ванникова Н.А. Социально-психологические проблемы психотерапевтического движения в США // Социально-психологическая и общественная практика / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1978.
63. Вельвовский И.З. Через предметное самовнушение // Вопросы медицинской деонтологии и психотерапии. Тамбов, 1974.
64. Вешков И.А. Образование доминанты в зависимости от функционального состояния нервной системы // Механизм доминанты. М., 1979.
65. Виноградов М.И., Точилов К.С. Некоторые закономерности доминанты в трудовой деятельности // Механизм доминанты. М., 1979.
66. Владимирский Ф.С. Внушение, его социальное и педагогическое значение и экспериментальные методы исследования внушаемости детей // Вера и разум. Харьков, 1914.
67. Вольперт И.Е., Гоборов Н.С. К вопросу театрализации в психотерапии / Психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1973.
68. Вольперт И.Е. Игровая психотерапия: Руководство по психотерапии. Изд-е 2. Ташкент, 1979.
69. Волков В.С. Проблема воли и уголовной ответственности. Казань, 1965.
70. Волков Н.К. Уровни психической саморегуляции в условиях соревнования // Теория и методика самоконтроля и саморегуляции в спорте. Днепропетровск, 1981.
71. Воланд Н.Н. Механизмы доминанты (материалы обсуждения). М., 1979.
72. Вопросы психогигиены. / Под ред. Богданович Л.А. и др. М., 1971.
73. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное // Собр. соч., т. 1. М., 1982.
74. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Собр. соч., т. 1. М., 1982.
75. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая диагностика трудного детства. М., 1936.
76. Высотина Н.И., Лужанский В.Д., Чернов Ю.А. Педагогическое руководство самовоспитанием осужденных. М., 1973.
77. Газарьян П.И. Диалектика сознательного и подсознательного в художественном творчестве. Ереван, 1969.
78. Ганелин А.М. О значении самонастройки и возможностях активного самовнушения // Психическая саморегуляция. Вып. 1. Алма-Ата, 1973.

79. Гехт К. Психогигиена. М., 1979.
80. Гишинский Я.И. Стадии социализации индивида // Человек и общество. Л., 1971.
81. Гилев Г.П. Проблемы и возможности использования психолого-педагогического воздействия на осужденных в практике ИТУ // Психолого-педагогическое обеспечение деятельности ИТУ. Домодедово, 1991.
82. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники. М., 1967.
83. Гиссен Л.Д. Исследование динамики температуры нижней поверхности ладони в период обучения психорегулирующей тренировке // Психическая саморегуляция. Вып. 1. Алма-Ата, 1973.
84. Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф. Воля и ее воспитание у заключенных. М., 1975.
85. Голумб Ц.А. Типология и классификация насильственных преступников с психическими аномалиями // Совершенствование механизмов борьбы с преступностью. Владимир, 1976.
86. Гольдварг И.А. и др. Функциональная музыка. Пермь, 1968.
87. Горобец В.П. Об изменении температуры кожи при расслаблении мышц. Тбилиси, 1968.
88. Гройсман А.Л. Проблемы ролевой психотерапии // Психологические механизмы и социальная регуляция поведения. М., 1979.
89. Гринберг К.А. Психодрама и групповой процесс. Казань, 1990.
90. Гримак Л.П. Моделирование психических состояний в гипнозе. М., 1978.
91. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. М., 1987.
92. Гримак Л.П. Общение с собой. М., 1991.
93. Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. М., 1981.
94. Гуманистическая воспитательная система: вопросы теории. М., 1993.
95. Данилевский В.Я. Гипнотизм. Харьков, 1965.
96. Деев В.Г. Изучение психологических особенностей осужденных, содержащихся в ИТУ. Рязань, 1975.
97. Деев В.Г. Прогноз поведения осужденного // Бюллетень ИТУ. М., 1978, № 16.
98. Деев В.Г. Динамика общения осужденных // Бюллетень ИТУ. М., 1980, № 11.
99. Деев В.Г. О психологии перестройки деятельности ИТУ // Концепция воспитательного процесса на современном этапе перестройки органов, исполняющих наказание. М., 1990.
100. Дебольский М.Г. Теоретические основы создания психологической службы в ИТУ // Концепция воспитательного процесса на современном этапе перестройки органов, исполняющих наказание. М., 1990.
101. Детков М.Г. Основные факторы, обуславливающие необходимость совершенствования на современном этапе концепции воспитательного процесса, органов, исполняющих уголовное наказание // Концепция воспитательного процесса на современном этапе перестройки органов, исполняющих наказание. М., 1990.
102. Джоунс М. По ту сторону терапевтического общества // Социальное научение и социальная психотерапия. Лондон, 1968.
103. Донцов И.А. Самовоспитание личности. М., 1984.
104. Дубровский Д.И. Информационный подход к проблеме бессознательного // Природа, функции, методы исследования. Тбилиси, 1978.

105. Елканов С.В. Профессиональное самовоспитание учителя. М., 1984.
106. Емонский В.А. Уголовное наказание и психологическая защита личности // Бюллетень ИТУ. М., 1978, № 6.
107. Ефимов В.В. Механизм доминанты (обсуждение докладов), М., 1979.
108. Жаворонков Г.Н. Психические состояния неадекватной защиты как один из факторов детских правонарушений. М., 1974.
109. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1982.
110. Зотов Ю.А. Возможности эмоциональной саморегуляции артериального давления и дыхания // Психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1974.
111. Зотов А.Т. Психологические аспекты воспитательной работы в ВТК // Психолого-педагогическое обеспечение деятельности ИТУ. Домодедово, 1991.
112. Зубков А.И. Психологические аспекты перевоспитания осужденных // Проблемы судебной психологии. Тбилиси, 1971.
113. Зеленский А.Ф. Криминологические и уголовно-правовые аспекты неосознаваемой психической деятельности // Советское государство и право, 1984, № 9.
114. Иванов А.М. О взаимоотношениях процессов адаптации и саморегуляции // Психическая саморегуляция. М., 1983.
115. Игошев К.Е. Преступность и ответственность несовершеннолетних. Свердловск, 1973.
116. Игошев К.Е. Основные аспекты и виды типизации личности преступника // Советское государство и право. 1975, № 6.
117. Игошев К.Е. Индивидуальное воспитание: системы, проблемы, творческий поиск // Материалы Всесоюзной практической конференции по проблеме совершенствования индивидуальной работы с осужденными. М., 1977.
118. Изард К. Эмоции человека. М., 1980.
119. Информационный бюллетень (Специальный выпуск посвящен опыту работы ИТУ УВД Пермского облисполкома по перевоспитанию осужденных женщин на основе взаимодействия методов убеждения и внушения). М., 1987, № 1.
120. Исаев Е.И. Психологические основы перестройки воспитательного процесса в ИТУ // Концепция воспитательного процесса на современном этапе перестройки деятельности органов, исполняющих наказание. М., 1990.
121. Калистратова Т.Л. О возможности саморегуляции психических состояний // Психическая саморегуляция. М., 1983.
122. Кальник В.Н., Шумилов Ю.В. О коррекции некоторых психофизиологических и психических особенностей саморегуляции // Психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1974.
123. Карпец И.И. Преступность: иллюзии и реальность. М., 1992.
124. Клюмбес Г., Кляйнзорге Х. Техника релаксации. М., 1965.
125. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя // Психология личности. М., 1983.
126. Ковалев А.Г. Психология исправления и перевоспитания. М., 1964.
127. Ковалев А.Г. Психологические основы исправления правонарушителей. М., 1968.
128. Ковалев А.Г. Опыт применения убеждения и внушения при перевоспитании школьников // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. Пермь, 1972.

129. Ковалев А.Г. Воспитание и самовоспитание. М., 1986.
130. Кодинец Л.Г. Опыт применения магнитофонной суггестотерапии с музыкальным сопровождением в условиях отделения пограничных состояний психоневрологической больницы // Психическая саморегуляция, М., 1983.
131. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.
132. Кон И.С. Открытие своего «Я». М., 1987.
133. Кондратьев А.М. Работа в экспериментальных условиях и психофизический тренинг // Психическая саморегуляция. М., 1983.
134. Корсаков С.С. Курс психиатрии. М., 1901.
135. Косинский Г.И. Детерминация сознания и подсознательного // Проблемы сознания. Материалы симпозиума. М., 1966.
136. Косинский Г.И., Смирнов В.М. Нервная система и стресс. М., 1970.
137. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. М., 1974.
138. Кравков С.В. Внушение (психология и педагогика внушения). М., 1924.
139. Красник В.С. Социально-психологический тренинг сотрудников ИТУ с осужденными. М., 1992.
140. Криминальная мотивация. / Под ред. В.Н. Кудрявцева. М., 1986.
141. Куликов В.Н. Вопросы психологии внушения. Иванова, 1971.
142. Социальная психология. Аспект суггестии. М., 1974.
143. Куликов В.Н. Контрсуггестия и воспитание // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. Пермь, 1976.
144. Кудрявцев В.Н. Причинность в криминологии. М., 1968.
145. Кудрявцев С.В. Конфликты и насильственные преступления. М., 1991.
146. Курбатова Т.Н. Эмоционально-поведенческие особенности несовершеннолетних правонарушителей. Автореф. канд. дис. Л., 1981.
147. Куз Эмиль. Школа самообладания (путем сознательного преднамеренного внушения). Н-Новгород, 1929.
148. Латаш Л.В. Психофизиология сна и некоторые медико-биологические аспекты космического полета // Материалы международного симпозиума по проблемам жизни человека в космосе. М., 1971.
149. Лебединский М.С. Очерки психотерапии. М., 1971.
150. Леви В.Л. Искусство быть собой. М., 1978.
151. Левитов Н.Д. О психических состояниях. М., 1964.
152. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии, 1967, № 6.
153. Левкович В.П. Моральные нормы – регуляторы поведения личности // Сов. Педагогика, 1976, № 3.
154. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
155. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательного. М., 1947.
156. Леонтович К.Ф. Пограничные состояния // Новое в жизни науки и техники. Соц. Педагогика и психология. М., 1979.
157. Лебедев В.В., Кулинич В.В. Профессиональная компетентность сотрудников ИТК // Педагогическое наследие А.С. Макаренко и проблемы исправления и перевоспитания осужденных. Рязань, 1988.
158. Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979.
159. Лозанов Г.К. Суггестология и суггестопедия. София, 1971.

160. Ломов П.Ф. Человек в системе управления. М., 1967.
161. Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. Воронеж, 1993.
162. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия//Соч. в 7 т., т.5, 1960.
163. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса// Соч. в 8 т., т. 1, 1983.
164. Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность // Соч. в 7 т., т. 5, 1960.
165. Макаров П.О. Роль адекватности доминирующего стимула // Механизмы доминанты. М., 1979.
166. Маньковский Н.П., Машек Ю.А. и др. Внушаемость у пожилых людей / Суггестология и суггестопедия. София, 1975, № 2.
167. Маренина А.И. Электроэнцефалогические исследования естественного и гипнотического сна у человека. Автореф. докт. дис. Л., 1958.
168. Маришук В.Л. Об экзогенном внушении как методе повышения эффективности аутотренинга. М., 1974.
169. Марсанов Г. Тренинг взаимного восприятия и понимания. М., 1993.
170. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тесты. М., 1982.
171. Матвеев В.С. Объективные и субъективные условия отражения действительности человеком // История отражения действительности и проблемы психологии. Свердловск, 1973.
172. Мерлин В.С. Нервно-физиологические основы личности // Личность как предмет психологического исследования, Пермь, 1988.
173. Мерлин В.С. Становление индивидуальности и социализация индивидуума // Проблемы личности: материалы симпозиума. М., 1970.
174. Мелентьев М.П. Воспитательная функция исправительно-трудового права и проблемы ее реализации // Педагогическое наследие А.С. Макаренко и проблема исправления и перевоспитания осужденных. Рязань, 1988.
175. Метельницкая Т.Н. Функциональная музыка в ходе релаксационных сеансов // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. Пермь, 1979.
176. Минасенко Ю.И. Применение музыки в состоянии АТ у больных неврозом // Психическая саморегуляция. М., 1983.
177. Миньковский Г.М. Вопросы обеспечения эффективности индивидуальной профилактической работы // Проблема ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних. М., 1978.
178. Морено Дж. Социометрия. М., 1958.
179. Мюллер-Хегеман Д. К теории и практике аутотренинга // Журнал неврологии и психиатрии. М., 1962, № 10.
180. Мягков И.Ф., Лакомиец А.О. О физиологических механизмах аутотренинга // Журнал невропатологии и психиатрии. М., 1968, № 10.
181. Наенко Н.И. Психическая напряженность. М., 1976.
182. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростка // Вопросы психологии, 1965, № 5.
183. Невский И.А. Трудный успех. М., 1981.
184. Новоселова А.С. Внушение как одно из средств воспитательного воздействия на педагогически запущенных подростков // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. Пермь, 1972.
185. Новоселова А.С. Учет степени внушаемости при включении психичес-

кой саморегуляции в процесс воспитания // Экспериментальное изучение педагогического внушения. Пермь, 1973.

186. Новоселова А.С. Сеансы психорегуляции в системе воспитательной работы с трудными подростками // Психическая саморегуляция, Алма-Ата, 1973.
187. Новоселова А.С. Определение оптимальной продолжительности курса психической саморегуляции в целях формирования положительного отношения к учению // Психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1974.
188. Новоселова А.С. Психическая саморегуляция как одно из воспитательных средств воздействия // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. М., 1974.
189. Новоселова А.С. Педагогическое внушение как средство нравственного воспитания // Внедрение достижений педагогики и психологии в практику обучения и воспитания. Л., 1975.
190. Новоселова А.С. Формирование нравственных установок поведения и деятельности // Педагогическое воздействие на осознаваемые и неосознаваемые компоненты психики. Пермь, 1975.
191. Новоселова А.С. Из опыта применения педагогического внушения как средства воспитания осужденных в условиях ИТУ // Методическое пособие ИТУ. Пермь, 1976.
192. Новоселова А.С. Построение формул внушения при формировании нравственных установок поведения // Теоретическое и прикладное исследование психической саморегуляции. Казань, 1976.
193. Новоселова А.С. Внушение как один из способов ранней профилактики педагогической запущенности подростков // Ранняя профилактика правонарушений несовершеннолетних. М., 1978.
194. Новоселова А.С., Веселкова Г.А. Методика психической саморегуляции как средство перевоспитания с учетом степени внушаемости на различные виды воздействия // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогический процесс. Пермь, 1978.
195. Новоселова А.С. Диагностика глубины педагогической запущенности как основа осуществления дифференцированного похода в учебно-воспитательной работе общеобразовательной школы и по месту жительства. Пермь, 1982.
196. Новоселова А.С. Использование АТ в воспитании волевых усилий у трудных подростков в процессе занятий спортом // Формирование волевых усилий у учащейся молодежи в процессе физического воспитания. М., 1982.
197. Новоселова А.С. Учет взаимосвязанных осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в индивидуальной работе с осужденными к лишению свободы // Система воспитательной работы с осужденными к лишению свободы. Рязань, 1982.
198. Новоселова А.С. Педагогическое управление взаимосвязью осознаваемого и неосознаваемого в психике как средство оптимизации процесса перевоспитания // Вопросы профилактики правонарушений несовершеннолетних. Волгоград, 1983.
199. Новоселова А.С. Педагогический аутотренинг как средство подготовки несовершеннолетних осужденных к выходу из карантина в отряд. Пермь, 1984.

200. Новоселова А.С. Педагогический аутоотренинг как средство перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей в условиях ВТК (Программа АТ и методические рекомендации). Пермь, 1984.
201. Новоселова А.С. Педагогический аутоотренинг как средство нравственного перевоспитания осужденных в условиях ИТУ // Материалы Всесоюзной конференции по проблеме: «Повышение эффективности воспитательного процесса с осужденными молодежного возраста, содержащихся в ИТУ. Рязань, 1985.
202. Новоселова А.С. Специфика изучения индивидуальных психологических особенностей осужденных в отряде // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции по проблеме: «Проблемы и пути совершенствования трудового процесса в ИТУ» в г. Челябинске. М., 1985.
203. Новоселова А.С. Педагогический аутоотренинг в системе средств нравственного воспитания осужденных женщин. Методическое письмо. Ч. 1, Пермь, 1985.
204. Новоселова А.С. Педагогический аутоотренинг в системе средств нравственного перевоспитания осужденных женщин молодежного возраста в условиях ИТУ: Программа и методические рекомендации. Ч. 2, Пермь, 1985.
205. Новоселова А.С. Педагогический аутоотренинг как средство нравственного перестроения личности правонарушителей: Массовый вариант для женщин, содержащихся в ИТК. Пермь, 1985.
206. Новоселова А.С. Аутоотренинг как средство психогигиены и психопрофилактики для сотрудников ИТУ: Методическое письмо. Пермь, 1986.
207. Новоселова А.С. Организация нравственного самовоспитания осужденных в условиях ИТУ и ВТК с учетом уровня их готовности: Содержание программы и методические рекомендации. Пермь, 1986.
208. Новоселова А.С. Перевоспитание осужденных женщин на основе взаимодействия методов убеждения и внушения // Информационный бюллетень ИТУ. М., 1987.
209. Новоселова А.С. Социально-педагогический тренинг в системе средств нравственного перевоспитания осужденных при подготовке их к выходу на свободу: Методическое письмо. Пермь, 1987.
210. Новоселова А.С., Веселкова Г.А. педагогический аутоотренинг// Воспитание и правопорядок, 1987, № 6.
211. Новоселова А.С. Рабочая программа занятий педагогического аутоотренинга в условиях ШИЗО ИТУ (Для женщин). Пермь, 1988.
212. Новоселова А.С. Специфика воспитательной работы с педагогически запущенными подростками (с применением АТ): Учебное пособие для студентов. Пермь, 1988.
213. Новоселова А.С., Веселкова Г.А. Социально-психологический тренинг как средство психогигиены и психопрофилактики для сотрудников ИТУ // Педагогическое наследие А.С. Макаренко и проблемы исправления и перевоспитания осужденных. Рязань, 1988.
214. Новоселова А.С. Психолого-педагогический аутоотренинг как средство антиалкогольного воспитания. Пермь, 1989.
215. Новоселова А.С. Учет индивидуальных свойств личности// Воспитание школьников. М., 1989.

216. Новоселова А.С. На пороге: Программа АТ для школы освобождающихся. Пермь, 1990.
217. Новоселова А.С. Выполнить себя!: Программа для индивидуального самовоспитания осужденных, 1991.
218. Новоселова А.С., Веселкова Г.А. Система психолого-педагогического тренинга в процессе становления личности осужденного в условиях ИТУ // Психолого-педагогическое обеспечение деятельности ИТУ. Домодедово, 1991.
219. Я – человек! Я – совесть! Я – герой!: Пособие для сотрудников кабинета педагогического аутоотренинга в ВТК. Пермь, 1992.
220. Новоселова А.С. Социально-педагогический тренинг как средство формирования установок становления личности осужденного: Программа, методические рекомендации для сотрудников кабинета педагогического АТ в мужских ИТУ. Пермь, 1993.
221. Новоселова А.С. Честь имею быть: Методическое пособие для кабинетов психической саморегуляции. Программа для занятий с сотрудниками ИТУ. Пермь, 1991.
222. Новоселова А.С. Человек может все, если он – человек: Программа курса занятий педагогического аутоотренинга для карантина ИТУ – мужских. Пермь, 1993.
223. Новоселова А.С. Индивидуальная работы с осужденными ИТУ в условиях экстремальной ситуации. Пермь, 1993.
224. Новоселова А.С. Аутоотренинг, его виды, приемы и способы индивидуального и группового воздействия на различные категории осужденных в процессе коррекционной работы в ИТУ // Основы психокоррекционной работы в ИТУ. Рязань, 1995.
225. Новоселова А.С. Психолого-педагогические основы самовоспитания различных категорий осужденных средствами аутоотренинга // Основы психокоррекционной работы в ИТУ. Рязань, 1995.
226. Новиков В.Д. Психологические «барьеры», стереотипы мышления, тормозящие перестройку деятельности ИТУ // Влияние организационно-структурных изменений в системе ИТУ на состояние и эффективность воспитательной работы. Домодедово, 1991.
227. Новикова Л.И. Методический аспект проблемы моделирования воспитательной системы // Моделирование воспитательных систем: теория – практика. М., 1995.
228. Опарев Г.И. Проблемы самовоспитания в деятельности органов внутренних дел и социалистический образ жизни // Материалы научной конференции. М., 1977.
229. Павлов И.П. Полн. собр. соч., т. 3, 2 изд-е. М., 1951.
230. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Полн. собр. соч., т. 4. М., 1951.
231. Павлов И.С. К вопросу о физиологических основах аутоотренинга// Психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1974.
232. Парыгин Б.Д. Психологический «барьер» и его природа // Социальная психология и философия. М., Вып. 3., 1971.
233. Парыгин Б.Д. Психологический «барьер» как фактор общения // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973.

234. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.
235. Перлс Ф. Практикум по гештальтпсихологии. Казань, 1990.
236. Первов Л.Г. Тренировка на адекватное поведение // Психологическая саморегуляция. Алма-Ата, 1974.
237. Пекелис В. твои возможности, человек! М., 1984.
238. Пирожков В.Ф. Направленность личности и мотивы деятельности осужденного к лишению свободы. М., 1967.
239. Пищелко А.В. К проблеме комплексной системы нравственного перевоспитания осужденных // Влияние организационно-структурных изменений в системе ИТУ на состояние и эффективность воспитательной работы. Домодедово, 1991.
240. Пищелко А.В. Психолого-педагогические проблемы совершенствования исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы // Концепция воспитательного процесса на современном этапе перестройки деятельности органов, исполняющих наказание. М., 1990.
241. Пищелко А.В. Социально-педагогические основы нравственного перевоспитания осужденных. М., 1992.
242. Пищелко А.В. Педагогические основы ресоциализации личности осужденного (теоретико-методологический аспект). М., 1993.
243. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. М., 1957.
244. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.
245. Платонов К.К. Осознаваемое и неосознаваемое в формировании личности // Педагогическое воздействие на осознаваемые и неосознаваемые компоненты психики. Пермь, 1975.
246. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1966.
247. Поршнев Б.Ф. Контрсуггестия и история // История и психология. М., 1976.
248. Психологическое изучение личности преступника: Материалы исследования. / Под ред. А.Р. Ратинева. М., 1976.
249. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
250. Пырванов Б.М. Проблема психической устойчивости при острых (экстремальных) ситуациях // Психическая саморегуляция. М., 1983.
251. Райков В.Л. Гипнопедия // Журнал «Техника молодежи», 1965, № 11.
252. Раздольский В.А. О некоторых общих принципах построения формул самовнушения при неврозах // Психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1973.
253. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. М., 1986.
254. Рожнов В.Е. Руководство по психотерапии. 2-е изд. Ташкент, 1979.
255. Ромен А.С. Возможности организма человека, его надежность и вопросы самоуправления и управления // Психическая саморегуляция. М., 1983.
256. Ротенберг В.С. Разные формы отношений между осознаваемым и бессознательным // Вопросы философии, 1978, № 2.
257. Рохлин Л.Л. Некоторые дискуссионные вопросы в учении о пограничных состояниях // Методологические проблемы психотерапии. М., 1984.
258. Рубинштейн Л.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
259. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. М., 1992.
260. Рудестам К. Групповая психотерапия (психокоррекционные группы, теория и практика). М., 1990.
261. Сапарова И.А. Закономерности возникновения и развития защитных

- механизмов в процессе переживания жизненных противоречий// Психическая саморегуляция. М., 1983.
262. Сахаров А.Б. О личности преступника и причинах преступности в СССР. М., 1963.
263. Свядоц А.М. Неврозы. М., 1982.
264. Свядоц А.М., Шумилов Ю.Б. О влиянии аутотренинга на эмоциональную устойчивость в экстремальных условиях // Психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1973.
265. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1964.
266. Сеченов А.М. Рефлексы головного мозга. М., 1961.
267. Сидис Б. Психология внушения. СПб., 1902.
268. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подход к работе с людьми. СПб., 1992.
269. Сировский Э.М. Психическая саморегуляция в обучении как одно из средств психознергетической активности // Психическая саморегуляция. М., 1983.
270. Симонов В.П. О природе неосознаваемого психического // Психол. журн. 1986, № 2.
271. Симонов В.П. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационный аспект. М., 1975.
272. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз. Киев, 1966.
273. Соборнов Г.Н. Методика и результаты перехода к ПСР с открытыми глазами // Психическая саморегуляция. М., 1983.
274. Соколов И.И. Экспериментальная методика исследования уровня притязаний осужденных и особенности принятия ими решений// Теоретические и практические проблемы исследования среды и личности осужденных в ИТУ. Рязань, 1979.
275. Сосновикова Ю.Е. К вопросу об определении понятий и принципов классификации состояний человека // Вопросы психологии, 1968, № 2.
276. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. М., 1987.
277. Социальные отклонения / Под ред. В.Н. Кудрявцева. М., 1989.
278. Спилбергер Ч. Тревога и поведение. М., 1966.
279. Спилбергер Ч. Подходы к изучению стресса и тревоги в спорте// Стресс и тревога. М., 1983.
280. Станишевская Н.Н. К вопросу о методах психологического исследования личности в условиях травмирующей ситуации // Понятие установки и отношения в медицинской практике. Тбилиси, 1970.
281. Стенько Ю.М. Психогигиена моряка. М., 1981.
282. Стурова М.П. Педагогическое наследие А.С. Макаренко и проблемы исправления и перевоспитания осужденных. Рязань, 1988.
283. Стурова М.П. О сущности воспитательного процесса в органах, исполняющих наказание // Концепция воспитательного процесса на современном этапе перестройки деятельности органов, исполняющих наказание. М., 1990.
284. Стурова М.П. Оценка эффективности воспитательной системы органов, исполняющих наказание // Влияние организационно-структурных изменений в системе ИТУ на состояние и эффективность воспитатель-

- ной работы. Домодедово, 1991.
285. Стурова М.П. А.С. Макаренко и современность // Психолого-педагогическое обеспечение деятельности ИТУ. Домодедово, 1991.
286. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1979.
287. Сухов А.Н. Социально-психологические особенности общения осужденных молодежного возраста в стрессовых ситуациях // Социально-психологические и правовые проблемы исправления и перевоспитания осужденного молодежного возраста. Рязань, 1987.
288. Сухов А.Н. Психология криминогенного общения в среде осужденных. Автореф. докт. дис. Л., 1991.
289. Табачников С.И., Рожнов В.Е. Методическое пособие по эмоционально-волевой тренировке. М., 1990.
290. Тард Г. Преступник и преступление. М., 1966.
291. Токарский А.А. Гипнотизм в педагогии. М., 1890.
292. Терапевтическое применение гипнотизма: Труды четвертого съезда русских врачей. М., 1892.
293. Тома Ф. Внушение и его роль в деле воспитания. М., 1911.
294. Томас К. Высшая ступень аутогенной тренировки. М., 1994.
295. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1866.
296. Узнадзе Д.Н. Формирование поведения человека // Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси, 1963.
297. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки // Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси, 1958.
298. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения. Собр. соч., М., 1950.
299. Ухтомский А.А. Собр. соч., т. 5, М., 1954.
300. Ухтомский А.А. Парабиоз и доминанта. Собр. соч. т. 1, Л., 1950.
301. Ушатиков А.И. Психологические предпосылки концепции исправления и перевоспитания несовершеннолетних осужденных // Концепция воспитательного процесса на современном этапе перестройки деятельности органов, исполняющих наказание. М., 1990.
302. Ушатиков А.И., Поздняков В.М., Шеломов М.О. Эмоционально-волевая тренировка сотрудников ИТУ // Основы психокоррекционной работы в ИТУ. Рязань, 1995.
303. Ушатиков А.И., Лузгин С.А., Шеломов О.И., Григорьев Ю.Л. Аутогенная тренировка: Учебно-методическое пособие по спецкурсу «Основы аутогенной тренировки» для преподавателей. Рязань, 1993.
304. Филимоненко Ю.И. Структурно-динамическая характеристика релаксационного состояния // Психическая саморегуляция. М., 1983.
305. Филатов А.Т. Аутогенная тренировка. Киев, 1987.
306. Филонов Л.Б. Тактика установления оптимальных отношений с индивидом с целью его изучения // Теоретические и прикладные проблемы психологического изучения людьми друг друга. М., 1979.
307. Флоринская Т.. Проблема психологии катарсиса как преобразования личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979.
308. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
309. Фрейд З. Некоторые замечания относительно бессознательного в психике // Психоанализ и русская мысль. М., 1994.

310. Фрейд З. Психология бессознательного и просвещение. М., 1989.
311. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащихся и ученического коллектива. М., 1988.
312. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л., 1976.
313. Хмель Н.Д., Чебыкин А.Н. Сюжетно-ролевой комментарий как средство эмоциональной регуляции учебной деятельности // Психическая саморегуляция. М., 1983.
314. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. М., 1988.
315. Чарный Б.М. Преодоление повышенной тревожности у школьников при помощи психической саморегуляции // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов в педагогическом процессе. Пермь, 1979.
316. Часов В.А. Психологический анализ внушения и его практическое применение. Автореф. канд. дис. Л., 1959.
317. Чхарташвили Ш.М. Проблема бессознательного в советской психологии. Тбилиси, 1966.
318. Чхарташвили Ш.М. Проблема воли в психологии // Вопросы психологии, 1967, № 4.
319. Чхарташвили Ш.М. Некоторые спорные вопросы психологии установки. Тбилиси, 1971.
320. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. Пермь, 1971.
321. Шварц И.Е. Психогигиена в школе. Пермь, 1986.
322. Шерковин Ю. Убеждение и внушение в пропаганде // Вестник МГУ. Серия XI, Журналистика. 1965, № 5.
323. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. М., 1971.
324. Шихарев Н.Н. Исследование социальной установки в США // Вопросы философии, 1973, № 3.
325. Шихарев Н.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
326. Шмаров И.В. Предупреждение преступлений среди освобожденных от наказания. М., 1974.
327. Шорохова Е.В. Социальная детерминация поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
328. Шорохова Е.В., Качанов В.М. Философские проблемы психологии // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963.
329. Эмоциональный стресс. / Под ред. В.Л. Леви, М., 1970.
330. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
331. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. М., 1979.
332. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения личности. М., 1961.
333. Якобсон П.М. Проблема психологии эмоций // Психологическая наука. Т. 2. М., 1960.
334. Яхин Н.К., Менделевич Д.М. Опросник выявления и оценки невропсихических состояний. Казань, 1978.

Новоселова Алевтина Степановна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УБЕЖДЕНИЯ И ВНУШЕНИЯ
КАК УСЛОВИЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ
Теория и технология

Издательство
«Центр содействия реформе уголовного правосудия»
Лицензия № 02596 от 23.08.2000.
Адрес: 101000, Москва, Лучников переулок, д. 4, комн. 7.
Тел.: 206 8684, 206 8658. Факс: 206 8971.

