ISSN 2303-9744 (Online)
В38
16+

Научный журнал

«Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» № 4. – 2015

МОСКВА - ЧЕРНОГОРСК, 2015

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.
В38

Журнал основан 22 января 2012.

Зарегистрирован: Роскомнадзор по Республике Хакасия. Свидетельство о регистрации **ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012**.

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System в свободном доступе по адресу:URL: http://bulletinpp.esrae.ru/ и URL: **http://bulletinppfdc.1gb.ru/**

Редакционная коллегия

Л.Ф. Чупров (гл. редактор), К.Г. Языков (зам. гл. редактора), А.В. Берлов, Г.В. Вержибок, М.В. Воропаев, И.А. Ильина, И.Н. Козубцов, И.М. Кыштымова, В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина, Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева

Ответственный секретарь А.С. Щукин.

Адрес редакции:

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

Для авторов lchpr@rambler.ru (главный редактор журнала),
OtvetSec@ya.ru (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 09.01.2015 (Online).
Выпускающий редактор Л. Ф. Чупров, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.
© Авторы сообщений, 2015.
© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2015.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции. При использовании материала ссылка на журнал обязательна. Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата (www.copytrust.ru) 05.11.2012 г.
Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

СОДЕРЖАНИЕ

Чупров Л.Ф. Провожая год ушедний (Редакторская колонка) 4

Медицинские науки

Берлов А. В., Николаева И.Ю. Реабилитация съемными протезами стоматологических пациентов при полной и частичной адентии зубов 12

Гарнизов Т., Хаджиделева Д. Метод Kristeller – обзор и клинический случай с осложнениями 20

Педагогические науки

Барабанов Р. Е. Восстановление голосовой функции у детей с папилломатозом гортани……...……...…… 26

Вызулин Е. А. Этические принципы и нормы деятельности сотрудников органов внутренних дел ……. 39

Мусина Н. И. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание личного состава органов внутренних дел……..…… 47

Хусяинов Т. М. Ваджибов М. Д. Избранные материалы международных научно-практических конференций «Культура русской речи в условиях многоязычия» в специальном номере ЭНЖ «Наука. Мысль» (№ 11, 2015 г.) ……..…. 56

Психологические науки

Ваджибов М. Д. Отражение вопроса о связи риторики и психологии в материалах международных конференций по риторике (2009-2015 гг.) …… 61

Капустянский М.В. Изучение мотивационных составляющих деятельности как системных интеграторов личностного потенциала…... 70

Костригин А. А. Образ дошкольника-выпускника как ценностная основа упровления дошкольным образовательным учреждением ……... 87

Мантикова А. В. Тен Ю. В. Страхи девушек позднего периода юности как деформторы коммуникации в молодежной среде ……..….. 96

Саттарова Г. И. Регулятивная функция и физиологическая основа воли …….……163

Юрьев Н. К. Распространение психологических знаний: от индуктора к реципиенту ……...…… 172

Рецензенты номера ……...……...…….…….. 181

Содержание / TABLE OF CONTENTS ……..……...…… 3 / 182

УДК: 070.41:087.5

ПРОВОЖАЯ ГОД УШЕДШИЙ
(редакторская колонка)

Вот и подошло время подвести итоги прошедшего (2015) года в этом, завершающем годовой цикл журналов, выпуске.

В целом, для объединенной редакции научных журналов этот год был в определенной степени урожайным.

Редакции пополнились новыми людьми. Это Артём Андреевич Костригин и Тимур Маратович Хусяинов. Люди молодые, но уже оставившие свой след в науке и не только на страницах наших журналов[1].. Один из наших ЭНЖ «Наука. Мысль» впервые достиг своего планового количества выпусков (12 в год), а все три журнала вошли в eLIBRARY.RU, CyberLeninka.ru и много других ДБ. Теперь наши журналы представлены в свободном доступе в РИНЦ [URL: http://elibrary.ru/title_items.asp?id=51190 «ВЕСТНИК ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ ЮЖНОЙ СИБИРИ», URL: http://elibrary.ru/title_items.asp?id=51191 «PEM: PSYCHOLOGY. EDUCOLOGY. MEDICINE», URL: http://elibrary.ru/title_items.asp?id=54099 «НАУКА. МЫСЛЬ»].

Профессор Антон Владимирович Берлов (Москва) - специалист в области стоматологии и медицинской психологии, пополнил наши ряды по

[1] Стоюхина Н.Ю., Костригин А.А. Отечественные психологи конца XIX - начала XX вв. о снах и сновидениях // Психология и Психотехника. — 2015. - № 1. - С.63-69. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.1.13808

Хусяинов Т.М. Социально-правовой анализ трудовых соглашений с занятыми в сети Интернет (на примере Нижегородской области) // Политика и Общество. — 2015. – № 3. – С.294-302. DOI: 10.7256/1812-8696.2015.3.14368

разделам «Медицинские науки».

Среди коллективных успехов объединенной редакции научных журналов – участие в трех номинациях Национального профессионального конкурса «Золотая Психея» (Номинация «Вклад в развитие единого профессионального психологического сообщества России» и Номинация «Проект года в психологическом образовании»). Один из проектов был подготовлен членами редакции «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири [18], а два других в соавторстве с Медико-психолого-социальным институтом Хакасского государственного университета [12] и Евро-Азиатского адаптационно-образовательного центра (ЕврАзОЦ) [1]. Мы и в следующем, 2016 году продолжим сотрудничество с этим учреждением и его Молодежным Форумом [15].

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о государственной регистрации программы для ЭВМ

№ 2015663193

Система регистрации обращений граждан

Правообладатель: *Открытое акционерное общество "Городская страховая медицинская компания" (RU)*

Авторы: *Литвяков Роман Александрович (RU), Щукин Андрей Сергеевич (RU), Батуев Андрей Алексеевич (RU), Орехов Михаил Сергеевич (RU)*

Заявка № **2015619868**
Дата поступления **19 октября 2015 г.**
Дата государственной регистрации
в Реестре программ для ЭВМ *14 декабря 2015 г.*

Руководитель Федеральной службы по интеллектуальной собственности

Г.П. Ивлиев

Рис. 1.

«Старейший сотрудник» редакций журналов, Андрей Сергеевич Щукин тоже в этом году получил признание не только в нашей маленькой такой компании. См.: рис. 1.

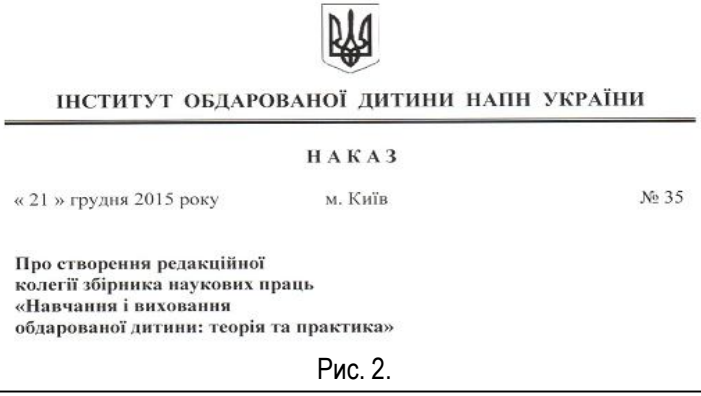
Трое членов редакции журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» вышли в свет, первый бал состоялся в Мюнхене в рамках мероприятия Европейского научно-промышленного консорциума[2].

Несколько членов редакционных коллегий наших журналов и авторов, активно участвующих в них, получили приглашение войти в состав редакционной коллегии ВАК - издания Украины (колегію збірника наукових праць «Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика»). См.: рис. 2.

[2] Chuprov L.F., Kostrigin A.A., Khusyainov T. M. Current issues of dissemination of expertise in field of psychology, pedagogigs and social pedagogigs: new challenges // International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2015. – № 2. – URL: www.science-sd.com/461-24905

Это.

- *Баратов Шариф Рамазанович* - доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, декан факультета педагогики Бухарского государственного университета, главный редактор научного журнала «PSIXOLOGIYA», город Бухара, Узбекистан;
- *Вержибок Галина Владиславівна* - кандидат психологических наук, доцент, член-корреспондент Междисциплинарной Академии наук, руководитель секции «Гендерная психология» Белорусского объединения психологов, город Минск, Беларусь;
- *Галчева Камелія Бориславовна* — доктор педагогических наук, доцент, кафедры дошкольная педагогика на педагогическом факультете Пловдивского университета «Паисий Хилендаски» города Пловдив, Болгария;
- *Тодорова Біляна Божинова* - доктор болгарского языка, главный ассистент на кафедре болгарского языка, город Благоевград, Болгария;
- *Чупров Леонид Федорович* - кандидат психологических наук, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ, город Черногорск, Хакасия, Россия;
- *Снежанна Ставриева Веселиновска* - доктор наук, профессор в области Элементарной образования на факультете образования и науки Университета «Гоце Делчев» город Штип, Македония.



ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ НАПН УКРАЇНИ

НАКАЗ

« 21 » грудня 2015 року м. Київ № 35

Про створення редакційної колегії збірника наукових праць «Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика»

Рис. 2.

В ЭНЖ ПЭМ опубликованы материалы двух научно-практических конференций.

В одной мы приняли участие случайно, провели для неё PR-компанию, но надеемся, что такого больше себе не позволим [17].

Второй научно-практической конференцией слала уже традиционная «500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic»[3] [18]. Конференция не только пополнилась новыми членами оргкомитета, но и значительно расширила свою географию участников, как внутри России, так и за ее пределами. Материалы конференции представлены как проект на НК «Золотая Психея» [10].

В ЭНЖ ПЭМ опубликованы материалы двух научно-практических конференций, а также специальный номер по результату выполнения исследовательского проекта «"Габитус факультета" и социализация студентов классического университета (на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского)», поддержанного грантом РГНФ. Эти материалы принесли с собою (как «приданное») наши молодые сотрудники редакции[4].

Не только ПЭМ в этом году публиковал материалы конференций, в номере 11 нашего ЭНЖ «Наука. Мысль» были опубликованы избранные работы по результатам двух международных научно-практических конференций «Культура русской речи в условиях многоязычия», проведенных Дагестанским государственным университетом в г. Махачкала в 2013 г. и 2015 г. [16]. Эти материалы предоставил в специальный выпуск новый член редколлегии этого журнала М.Д. Ваджибов [4].

В следующем же году, на страницах журнала «Наука. Мысль» будут

---

[3] Хусяинов Т.М. Приглашение к участию в V Международной научно-практической конференции «500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ marko marulic» (Нижний Новгород – Черногорск, 8-10 декабря 2015 года) / Наука. Мысль. – 2015. – № 5. С. 45-52 URL: http://wwenews.esrae.ru/10-107

[4] Коллектив авторов. Материалы номера // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2015. – № 2; URL: pem.esrae.ru/7-102

размещены материалы научно-практической конференции, которая пройдёт в Нижегородской академии МВД России (г. Нижний Новгород), куда мы, конечно же, пригласим наших авторов.

Как и прежде наши журналы являются площадкой для международного научного диалога. В этом году здесь встретились авторы из Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Грузии, Казахстана, Китая, Сербии, Словакии, США, Туркменистана, Узбекистана и других стран.

Мы не замыкались в виртуальных стенах объединенной редакции научных журналов, а активно поодиночке или парами-тройками ходили в гости в другие издания. Это зависело больше от индивидуальных научных интересов и потенций.

В целом, год удался.

В заключение хочется поблагодарить от имени объединенной редакции тех, кто помогает нам с переводом и подготовкой материалов от иностранных авторов. Это Л. А. Петрова (София, Болгария) и М.М. Бафаев (Бухара, Узбекистан).

Ну, а теперь то, **что увидят в этом выпуске** (№ 4) «Вестника по педагогике и психологии Южной Сибири» наши читатели.

В разделе «Медицинские науки» представлены две статьи. Это материалы Берлов А. В., Николаева И. Ю. [3] и болгарских авторов Гарнизов Т., Хаджиделева Д. [7].

Разнообразна тематика в разделе «Педагогические науки». Вопросы воспитательной работы с личным составом в учреждениях МВД обсуждают Вызулин Е.А. [6] и Мусина Н. И. [13]

В материалах других авторов обсуждаются вопросы восстановления голоса у детей (Барабанов Р. Е.)[2], обзор педагогических аспектов в материалах МНПК по русскому языку (Хусяинов Т. М., Ваджибов М. Д.)[16].

Широкая тематика от психологических аспектов управления детским садом (Костригин А. А.) [9] до работы с населением в рамках психологизации социума Юрьев Н.К. [19] обсуждаются в разделе «Психологические науки». Здесь же представили свои интересные

материалы Капустянский М. В. [8] [5] и Мантикова А. В. [11] Оригинальный ракурс рассмотрения проблемы взаимосвязи психологии и ораторского искусства осветил в своей статье Ваджибов М.Д. [5] Автор из Узбекистана Саттарова Г. И. представила статью о воле.

Библиография:

1. Ахметова Л. В., Чупров Л. Ф., Морогин В. Г., Языков К. Г., Султон-мамадова М. В., Балган Ц., Шкаев Д. Г. Реферат проекта «Международный молодежный научно-культурный форум как форма образовательной деятельности в полиэтнокультурной среде» Национальный психологический конкурс «Золотая Психея» по итогам 2014 года. – URL: http://psy.su/psyche/projects/1414/

2. Барабанов Р. Е. Восстановление голосовой функции у детей с папилломатозом гортани // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. – С. 26-38

3. Берлов А. В., Николаева И. Ю. Реабилитация съемными протезами стоматологических пациентов при полной и частичной адентии зубов // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4.- С. 12-19

4. Ваджибов М.Д. Вступительное слово ответственного редактора // Наука. Мысль. - 2015. - № 11. - С. 5-7

5. Ваджибов М. Д. Отражение вопроса о связи риторики и психологии в материалах международных конференций по риторике (2009-2015 гг.) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. - С. 61-69

6. Вызулин Е. А. Этические принципы и нормы деятельности сотрудников органов внутренних дел // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. - С. 39-46

7. Гарнизов Т., Хаджиделева Д. Метод Kristeller – обзор и

[5] Республикация по согласованию между редакциями «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» и научного журнала «PSIXOLOGIYA» (Бухара, Узбекистан). См.: Капустянский М. В. Мотивационные составляющие деятельности руководителя: на примере сотрудников риелторской компании //Ilmiy jurnal “Psixologiya” научный журнал. -№1, 2013. - С. 94-96.

клинический случай с осложнениями // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. – С. 20-25

8. Капустянский М. В. Изучение мотивационных составляющих деятельности как системных интеграторов личностного потенциала // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. - 2015. - № 4. - С. 70-86

9. Костригин А. А. Образ дошкольника-выпускника как ценностная основа упровления дошкольным образовательным учреждением // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. – С. 87-97

10. Костригин А. А., Хусяинов Т. М., Чупров Л. Ф., Щукин А. С. Реферат проекта «V Международная научная заочная конференция "500 лет использования понятия “Психология”"» (8-10 декабря 2015 года, Нижний Новгород-Черногорск) / Национальный профессиональный психологический конкурс «Золотая Психея» по итогам 2015 года - URL: http://psy.su/psyche/projects/1761/

11. Мантикова А. В. Страхи девушек позднего периода юности как деформторы коммуникации в молодежной среде // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. – С. 98-162

12. Морогин В. Г., Чупров Л. Ф., Мантикова А. В. Реферат проекта «VII Всероссийская научно-практическая (очно-заочная) конференция с международным участием “Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы”» Национальный психологический конкурс «Золотая Психея» по итогам 2014 года. URL: http://psy.su/psyche/projects/1460/

13. Мусина Н. И. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание личного состава органов внутренних дел // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. – С. 47-55

14. Хусяинов Т. М. Основные тенденции социализации молодежи в современной России: теоретический анализ // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2015. – № 2. - С. 25-34.

15. Хусяинов Т. М., Ахметова Л. В. ПРИГЛАШЕНИЕ К УЧАСТИЮ В МЕЖДУНАРОДНОМ МОЛОДЁЖНОМ НАУЧНО-КУЛЬТУРНОМ ФОРУМЕ // Наука. Мысль. – 2015. – № 12; URL: wwenews.esrae.ru/21-196

16. Хусяинов Т. М., Ваджибов М. Д. Избранные материалы международных научно-практических конференций «Культура русской речи в условиях многоязычия» в специальном номере ЭНЖ «Наука.

Мысль» (№ 11, 2015 г.) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. – С. 56-60

17. Чупров Л. Ф., Костригин А. А., Хусяинов Т. М., Щукин А. С. ОТ РЕДАКЦИИ. // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2015. – № 1; URL: pem.esrae.ru/6-58

18. Чупров Л. Ф., Кроник А. А., Вержибок Г. В., Щукин А. С., Головаха Е. И., Родина Н. В. Реферат проекта «Международная научная заочная конференция "500 лет использования понятия “Психология”» (12 января – 30 декабря 2014 года) / Национальный профессиональный психологический конкурс «Золотая Психея» по итогам 2014 года - URL: http://psy.su/psyche/projects/1489/

19. Юрьев Н. К. Распространение психологических знаний: от индуктора к реципиенту // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 4. – С. 172-180

20. Chuprov L.F., Kostrigin A.A. Position of psychology in philosophical sciences in works of Russian theologians of XIX century. International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2015. – № 2 – URL: www.science-sd.com/461-24855 (23.10.2015).

21. Chuprov L.F., Kostrigin A.A., Khusyainov T. M. Current issues of dissemination of expertise in field of psychology, pedagogigs and social pedagogigs: new challenges // International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2015. – № 2 – URL: www.science-sd.com/461-24905 (28.11.2015)

© Л.Ф. Чупров, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– • –

Подписано в печать 20.01.2016.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– • –

Медицинские науки

УДК 616.314

РЕАБИЛИТАЦИЯ СЪЕМНЫМИ ПРОТЕЗАМИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ПАЦИЕНТОВ ПРИ ПОЛНОЙ И ЧАСТИЧНОЙ АДЕНТИИ ЗУБОВ[6]

А. В. Берлов, Московский институт усовершенствования врачей, (Москва, Россия),e-mail: plombe@rambler.ru
И.Ю.Николаева, Московский институт усовершенствования врачей, (Москва, Россия), e-mail: plombe@rambler.ru

Резюме. Как следует из практики врачей стоматологов-ортопедов за реабилитацией после частичной или полной потери зубов обращается достаточно большой процент пациентов. В статье описываются виды съемных протезов, хотя, лучше стараться сохранить свои естественные зубы, а не доводить ситуацию до критической.

Ключевые слова: съемные протезы, бюгельные протезы, мини имплантаты, протезирование зубов.

Как следует из практики врачей стоматологов ортопедов за реабилитацией после частичной или полной потери зубов обращается достаточно большой процент пациентов. И, как правило, многие из них не хотели бы использовать в повседневной жизни съемные протезы. В арсенале современной стоматологии уже давно положительно зарекомендовал себя такой вид протезирования как импланты но, однако, это не всегда соизмеримо с финансовым положением пациента и иногда клинические условия в полости рта не позволяют применение данной технологии. Тогда возникает вопрос о том, можно ли изготовить протез

---

[6]*Статья рекомендована Чупровым Л. Ф., канд. психол. наук, гл. редактором научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).*

который бы удовлетворял всем функциональным потребностям и причинял как можно меньше дискомфорта.

Мы постараемся рассказать о видах съемных протезов, хотя, доводить до такой ситуации, лучше не стоит, а стараться сохранить свои естественные зубы.

Большое распространение в повседневной практике получил съемный протез из пластмассы, который может замещать полностью или частично утраченные зубы. Такие протезы изготавливаются из низкокачественной пластмассы, и опорой для них служит альвеолярный гребень верхней или нижней челюсти, а также оставшиеся зубы (при частичном протезировании) за которые удерживается протез при помощи металлических «крючков» (кламмеров). В связи с тем, что в этих протезах присутствует химический компонент (мономер), у пациентов достаточно часто проявляются аллергические реакции, что делает невозможным дальнейшее использование протеза, а применение металлических включений ведет к достаточно быстрому изнашиванию опорных зубов.

Возможностью исключить ранее приведенные негативные последствия помогут протезы, изготовленные из нейлоносодержащих материалов. Большое преимущество этих протезов - отсутствие возможных аллергических проявлений при их ношении, так как они лишены остаточного мономера, а так же фактор косметического восприятия. Последний включает в себя, отсутствие металлических включений (кламмера), которые применяются для фиксации на опорных зубах. Удерживающие элементы имеют туже структуру, что и сам протез, и по цвету не отличаются от естественного цвета десны или зуба. Материал абсолютно негигроскопичен, что полностью исключает развитие микроорганизмов. Протезы из этого материала успешно применяются как при частичных дефектах, так и при полном отсутствии зубов.

Данный вид протезирования, в особенности замещения частичных дефектов, обладает повышенной пластичностью, что менее эффективно при пережевывании пищи, но в тоже время не нарушает вкусовые ощущения. При клиническом случае полной потере зубов, наибольшей комфортностью и функциональной значимостью обладают пластмассовые протезы, изготовленные с применением эластичной силиконовой подкладки.

В случае отсутствия у пациента значительной части зубов возможен и другой вид съемного протезирования, так называемые бюгельные протезы.

В этом виде протезов значительная часть пластмассового корпуса заменена металлической основой.

Металл, применяемый в этом виде протезов, может быть как

стандартным, так и золотосодержащим сплавом или титаном. В результате протез приобретает более изящные формы, становится комфортным и прочным. Возможность применения этих протезов сопряжена практически с такими же негативными факторами, что и у пластинчатых частичных съемных протезов:

1) нагрузка передается на альвеолярный гребень и на опорные зубы;

2) опорные кламмера (крючки) располагаются на вестибулярной(передней) поверхности зубов.

На кламмерах (крючках) скапливаются пищевые остатки, которые трудно устранить с помощью зубной щетки. Такой способ закрепления протеза негативно сказывается и на опорном аппарате зубов, так как при этом зубы, на которых крепится протез, начинают подвергаться боковым нагрузкам, тогда как в естественном состоянии зубы подвергаются нагрузкам преимущественно в осевом направлении. Этот эстетический недостаток может быть устранен при использовании другой конструкции бюгельного протеза на микрозамковых креплениях (на аттачменах). Эти крепления располагаются под искусственными коронками, которые находятся на соседних с дефектами зубах. Такое расположение делает их полностью незаметными. Но и этот вид протезов не лишен недостатков. Основополагающий, негативный фактор при изготовлении этих протезов это обработка (препарирование) соседних с дефектом зубов под несъемные конструкции (коронки) и металлическую дугу, которая проходит на нижней челюсти со стороны языка и на верхней челюсти – вдоль твердого неба. Металлическая дуга, не редко вызывает дискомфорт при разговоре и приеме пищи.

Недостатки, которые были указанны выше, могут компенсировать съемные протезы на телескопических коронках. Этот вид протеза характеризуется, как условно-съемная конструкция. Данный протез позволяет достичь максимального комфорта, высочайшей точности прилегания и создать видимость естественного зубного ряда. И, конечно, нельзя не упомянуть о съемных протезах с креплением на мини имплантах. На мини импланты могут быть установлены бюгельные, пластинчатые протезы, а также съемные сектора и сегменты, восстанавливающие частично утраченные зубы. Преимущества такого

вида протезирования не оспоримы, что подтверждается отдаленными результатами и положительными отзывами пациентов.

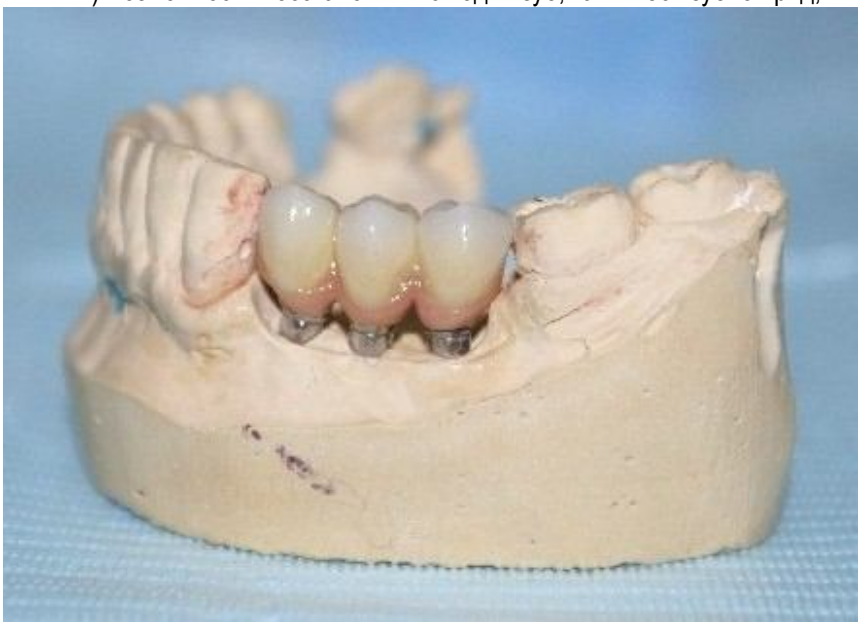
Приведем несколько примеров, по которым можно отдать предпочтение этому виду протезирования:

1) отсутствие металлических и пластиковых крючков при креплении протеза;

2) соседние естественные зубы не препарируются, на них не устанавливаются замки для фиксации протезов;

3) протезы, установленные на импланты, служат намного дольше, т.к. способны выдержать большие нагрузки;

4) Возможность восстановить как один зуб, так и весь зубной ряд;



5) Отсутствие дискомфорта при общении и приеме пищи;

6) Равномерное распределение нагрузки;

7) Простой уход за протезами.

В заключение хотелось бы рассказать о правилах ухода за съемными протезами и дать рекомендации по их использованию после

установки в полости рта. И так, первые две недели протезы удаляются из полости рта на время их чистки. На ночь протезы желательно оставлять в полости рта, это поможет быстрее к ним привыкнуть. В дальнейшем протезы желательно снимать на ночь. Разговаривать, и есть с новыми протезами может быть затруднительно. Эта ситуация поправима если в течение первых дней читать в слух и не стесняться разговаривать не смотря на то, что некоторые звуки будут невнятны при разговоре. Пища, которую Вы будете употреблять должна быть не горячей и мягкой.

Чистка протезов производится специальными щетками, которые можно приобрести в аптеке или мягкой зубной щеткой с использованием мыла или жидкости для мытья посуды. Чистить нужно все поверхности протеза не менее двух раз в день. После чистки протез необходимо промыть проточной водой. Перед сном если Вы решили снять протез его необходимо подержать в растворе чистящей таблетки (которые также продаются в аптеке), это поможет удалить микроорганизмы, которые могут привести к заболеваниям слизистой оболочки полости рта. Протезы, если они по какой- либо причине находятся вне полсти рта, должны храниться в протезной или другой закрывающейся коробочке в мокрой салфетке.

Однако не стоит забывать, что каким бы прочным и функционально удобным не был съемный протез, только при наличии своих зубов Вы будете ощущать полный комфорт и психологическая стабильность при разговоре, приеме пищи и улыбке.

©Фотографии предоставлены врачом-стоматологом высшей квалификационной категории А.В.Метлой
[Photographs provided by adentist of the highest qualification category A.V.Metla].

BerlovA.V.,Nikolaeval.Ju. Reabilitacija stomatologicheskih pacientov pri polnoj ili chastichnoj adentii zubov s#emnymi protezami / A.V.Berlov, I.Ju.Nikolaeva // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri.–№4, 2015.

– • –

Abstract.As it follows from the practice of dentists and podiatrists a sufficiently large percentage of patients applies for rehabilitation after partial or total tooth loss. The article describes the types of dentures, though it is better to try to save one's own natural teeth and not to bring the situation to critical state.

Keywords: removable dentures, clasp dentures, mini implants, denture-treatment.

– • –

Сведения об авторах:

Антон Владимирович **Берлов**, профессор, д.м.н., д. психол.н., Академик Российской Академии Естествознания, член-корр. МАНП, профессор кафедры стоматологии, Московский институт усовершенствования врачей(Москва, Россия).

Ирина Юрьевна **Николаева**, к.м.н., врач-хирург стоматолог, советник РАЕ, Московский институт усовершенствования врачей, (Москва, Россия).

© А.В.Берлов, 2015.
© И. Ю. Николаева, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– • –

Подписановпечать31.12.2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

УДК 618

МЕТОД KRISTELLER - ОБЗОР И КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ С ОСЛОЖНЕНИЯМИ[7]

Т. Гарнизов, Д. Хаджиделева, Медицинский университет, София, Болгария. Специализированная больница для активного лечения акушерства и гинекологии, Медицинский университет (София, Болгария), e-mail: larapt@abv.bg

Резюме. В статье описывается история акушерского приема родовспоможения, предложенный Samuel Kristeller. Описан конкретный случай его применения с осложнениями.

Ключевые слова: метод Kristeller, акушерство, медицинская казуистика.

В 1867 году Samuel Kristeller (1820-1900) опубликовал свой метод помощи сокращениям матки при освобождении от плода при помощи ручного сжатия дна матки. Приложенное давление осуществляется по направлению длинной оси родового канала и продолжается от 5 до 8 секунд с паузами от 0,5 до 3 минут (1).

Показаниями для использования метода Kristeller являются:

1. Помощь при вагинальных родах с помощью инструментальных методов для извлечения плода;
2. Помощь при проведении кесарева сечения;
3. Острая гипоксия плода при положении головы плода в тазовом выходе;
4. Помощь при рождении в конце его второго срока при эпидуральной анестезии;
5. Вторичная инерция матки;
6. Помощь при вагинальных родах при тазовом положении плода (2, 3).

При рандомизированных и контролируемых исследованиях

[7]*Статья рекомендована: проф., д-р Т.Попов. Медицинский университет - София (София, Болгария).*

обнаружено, что этот метод способствует сокращению продолжительности второго периода родов (4, 5), что играет важную роль для истощенных рожениц. Согласно другим исследованиям, метод Kristeller не способствуют уменьшению продолжительности второго периода родов (2, 6).

Как противопоказания к применению метода Kristeller отмечаются:

1. Плацента, расположенная на дне матки;
2. Затрудненные роды с предлежанием плеча плода;
3. Вагинальное рождение после прошлого кесарева сечения;
4. Неполное раскрытие шейки матки с головой плода вне таза.

В медицинской литературе идет дискуссия о пользе и вреде использования метода Kristeller (3, 7, 8).

При прематурном или очень интенсивном сжатии дна матки по методу Kristeller, могут возникнуть: разрывы матки и шейки матки, разрыв матки на месте шрама предыдущего кесарева сечения, повреждение органов брюшной полости: повреждение печени, желудка, и сальника; переломы ребер, шейно–вагинальные разрывы. (7-10).

При сильным сжатии дна матки по методу Kristeller, описаны случаи повреждения плода: переломы бедер и других костей, асфиксия, внутричерепные кровоизлияния, сжатие пуповины, трофобластическая или амниотическая эмболия, кровоизлияние в надпочечники, кожные и подкожные кровоизлияния. (9, 11-14).

Существуют противоречивые исследования о возможности повреждения промежности при использовании метода Kristeller (6, 15). Хорошо проведенное исследование 297 рожениц, к которым был использован метод Kristeller, установило, что не наблюдается повреждений промежности и сфинктера тазового резервуара (16).

Ниже указаны данные наблюдений роженици, к которой был применен метод Kristeller, получила разрыв артериальной аневризмы в головном мозге.

Речь идет о 25-летней женщине с первой беременностью в 10-ом лунном месяце, которая поступила для родоразрешения.

Соматический статус - нормальное телосложение, легкие с везикулярным дыханием, сердцебиение - правильное, частота 75 ударов в

минуту, тоны сердца ясные, 120/60 мм рт. ст. кровяное давление.

Перенесенные заболевания - отрицает. Семейный анамнез – не обремененный.

Акушерский статус: размер таза, определенный внешней пельвиометрией – в норме. Мембрана сохранена. Поступила с родовой деятельностью – схватки короткие, через 10 минут. Ультразвуковая диагностика - живой плод в головном предлежании, BPD - 98, TAD- 107, Fe - 75, AC- 334, PL - задняя, III степени, сердечные тоны плода 145 уд./мин., с хорошей реактивностью и изменчивостью. После 6 часов госпитализации, при полном расширении шейки матки, частота детских тонов сердца снизилась до 90 уд./мин., что потребовало сократить родильный период. Была включена система i. v. с 10 е. Oxytocin в банке – физиологический серум 500 мл с начальным расходом 8 gt/min. Детские тоны сердца стабилизировались, схватки участились, рождение продолжилось без отклонений. У головы плода на выходе из таза снова была замечена тенденция к снижению частоты тонов сердца ребенка. Увеличили дозу вливания Oxytocin постепенно до 22 gt/min. При очередном сокращении матки применен метод Kristeller - плод вырождается, а затем сразу же происходит резкое ухудшение состояния женщины - помутнение сознания, сильная головная боль, тошнота, рвота. Родился живой плод весом 3300 г, ростом 51 см., в хорошем состоянии. Не зарегистрированы аномальные потери крови. Из-за постоянной головной боли, ригидности затылочных мышц, тошноты и рвоты, пациентке проведена консультация с неврологом. Проведено исследование с помощью сканера, которое устанавливает кровоизлияние в мозг и роженица переведена в университетскую клинику нейрохирургии.

Соматический статус из истории болезни клиники нейрохирургии: плохое общее состояние, легких – дыхание везикулярное без добавленного шума. Правильное сердцебиение с нормальной скоростью, кровяное давление 120/60 мм. рт. ст. Живот мягкий, безболезненный, конечности без отечности.

Неврологический статус - выраженная шейная жесткость, зрачки одинаковые, реагируют на свет, глазные яблоки подвижны во всех направлениях без диплопии, нистагм и асимметрия лица. Пациентка без данных о скрытых парезах и патологических рефлексах, контактна,

адекватна.

Лабораторные исследования: гемоглобин - 91г./л., эритроциты - 3.00х10/12//л., лейкоциты - 13.5х10/9//л., гематокрит - 0,27, тромбоциты – 271х10/9/ /л., глюкоза крови - 10,5 ммоль/л., креатинин - 127 ммоль/л. Электрокардиограмма в норме. Рентген легких и сердца - без патологических изменений. Компьютерная томография головного мозга – данные о кровоизлиянии, церебральная панангиография – данные о разрыве аневризмы передней соединительной артерии, заполняющаяся справа.

Течение заболевания. После клинической консультации и предоперационной подготовки, под общим наркозом роженица прооперирована. Через правую птериональную трепанацию черепа и оптическое увеличение достигается до аневризмы, ее шейка зажимается. Рядом с ней находится вторая небольшая аневризма передней соединительной артерии, которая также обработана.

Послеоперационный период проходит гладко. Была проведена терапия вливаниями, дегидратирующими агентами, антибиотиками, кортикостероидами, противосудорожными препаратами. Проведена активная реабилитация. Хирургическая раны первично восстановлена. Выписана в хорошем состоянии, без неврологического дефицита.

Повышение артериального давления является универсальной причиной разрыва аневризмы артерии, локализованной в мозгу. При описании женщины до родов, во время и после родов, не были установлены аномальные значения артериального давления. Мы предполагаем, что при применении метода Kristeller произошло резкое кратковременное повышение кровяного давления, связанное со сжатием брюшной аорты. Дистально в месте сжатия ток крови резко снижается, а проксимально от сжатого участка идет резкое увеличение объема крови и артериального давления в аорте и ее ветвях. Для быстрого увеличения объема крови в аорте проксимально от сжатого участка имеет значение и повышенный сердечный выброс во время второго периода родов.

Описанный случай является показательным для акушерского поведения в отношении использования метода Kristeller. Строгая и тщательная оценка риск/пользы для пациентки и плода при определенных состояниях и заболеваниях может предотвратить ухудшающие рождение

инциденты.

Литература:

1. Lurie S., Feinstein M., Manuel Y. - Samuel Kristeller: the man and the maneuver, Harefuah 1999; 136: 653 - 654

2. Olus A. R., Mude Emeksiz B.A., Vedat U., Muzat A. P. - The effect of uterine fundal pressure on the duration of the second stage of labor.A randomized controlled yrial.Acta obstetrica et gynecologica 2009; 88: 320 -324

3. David M. – Geburs thilfe Sinn und Unsinn des Kristellerschen Handgriffs heuteein Diskussions beitrag. Geburtsh Frauenheilk 2005; 65: 895 - 898

4. Gustus Hofmeyr G., Rachel A.,Anne C. – Obstetric care in low resource settings: what, who and how to overcome challenges to scale up? International journal of Gynecology and Obstetrics 2009; 107: 21- 42

5. Akram Peyman, Farnaz Sheishegar, Zeinal Abbas - Uterine Fundal Pressure on the Duration of the Second Stage of labor in Iran: A Randomised Controlled Trial, J. of Basic and Appleid Scientific Research ,wwwtextroad.com 2011; 1 /11/: 1930 - 1933

6. Api O., Emeksiz, Balcin M., Ugurel V and al. - The effect of uterine fundal pressure on the duration of the second stage of labor: A randomised controlled trial.Acta Obstetrican et Gynecologica Scandinavica 2009; 88: 320 - 324

7. Cosner K. R.- Use of fundal pressure during second stage of labor. A pilot study .J. Nurse Midwifery 1996; 41/4/: 334 - 337

8. Kline - Kage V.,Miller Slade D. - The use of fundal pressure during the second stage of labor. Obstet. Gynecol. Neonatal.Nurs. 1990; 19: 510 - 517

9. Dubravco Habek, Mirna Vukovic Bobic, Zlatko Hrgovic – Possible feto-maternal clinical risk of the Kristeller,s expression. Cent. Eur. Med.2008; 3/2/: 183 - 186

10. Merhi Z. O., Awonuga A. O. - The role of uterine fundal pressure of labor: a reappraisal. Obstet. Gynecol. Surv. 2005; 60 /9/: 599 - 603

11. Habek D.- Fetal shoulder dystocia.Acta Med.Croat. 2002; 56: 57- 63

12. Martins G.- External over – rotation of the head in the treatment of high longitudinal shoulder position.Gebursh Frauenheilk 1987; 47: 197 – 201

13.Husslein P., Bermischekg, Huber J. C., Kubista E. - Leodolter S. /Eds/ Lehribuch der Frauenheilkude,Band 2 Geburstshilfe .Willhem Naudrich Werlag Wien Munchen - Bern 2001, 191

14.MatsuoK., Shiki Y. Y., Yamasoki H M., Shimoya K. – Use of uterine fundal pressure maneuver at vaginal delivery and risk of severe perineal laceration. Arch. Gynec ol.Obstet. 2009; 280 /5/: 781 – 786

15. De Leeuw J. M. Vierhiut M. E., Struiyk PC. And al.- Anal sphincter damage after vaginal delivery: relationship of anal endosonography and monometry on anorectal complaints. BYOG 2001; 108: 383 – 387 1risteller. Andrea Sartore, Fravcesco De Seta Djanpaolo Maso et al. - The effects of uterine fundal pressure /Kristeller maneuver / on pelvic floor function after vaginal delivery. Arch. Gynecol.Obstet. 39 June 2012 DOI 10 1007/s007/soo404 - 012 – 24444- x

---

Garnizov T., Hadzhideleva D. Metod Kristeller – obzor i klinicheskij sluchaj s oslozhnenijami /T. Garnizov, D. Hadzhideleva // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 4 , 2015.

– ● –

Abstract. The article describes the history of the obstetric aid suggested by Samuel Kristeller. A concrete case of its application with the complications is described.

Keywords: method of Kristeller, obstetrics, medical casuistry.

– ● –

Сведения об авторах

Теодор **Гарнизов**, доктор PhD, начальник сектора в Родильной клинике при Университетский больнице СБАЛАГ, Родильный дом, София, 1000 ул. Здраве, №2; София, бул. Св.Георги Софийский, 1., преподаватель ФОС, Медицинский университет Софии (Болгария).

Диляна **Хаджиделева**, гл. ассистент, преподаватель ФОЗ, Медицинский университет Софии, Болгария.

© Т. Гарнизов, 2015.
© Д. Хаджиделева, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

Подписано в печать 20.01.2016.

Педагогические науки

УДК: 37

ВОССТАНОВЛЕНИЕ ГОЛОСОВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ С ПАПИЛЛОМАТОЗОМ ГОРТАНИ[8]

Барабанов Р.Е. ФГБУ НКЦО ФМБА России (Москва, Россия),
e-mail: pacmich@yandex.ru

Резюме. Статья посвящена вопросам диагностики, лечения и реабилитации пациентов с голосовой патологией, возникшей на фоне рецидивирующего папилломатоза гортани. В результате проведенной работы проанализированы, изучены и описаны методы восстановления голосодыхательной функции при папилломатозе гортани.

Ключевые слова: голос, папилломатоз гортани, нарушение голоса, фонопедическая коррекция.

Введение. Общие сведения о папилломатозе гортани.

Голос играет в нашей жизни немаловажную роль. Способность говорить и выражать свои мысли не может осуществляться без полноценного развития голоса [1]. Заболевания голосового аппарата снижают трудоспособность у практически здоровых людей, а в некоторых случаях создают угрозу профессиональной непригодности. В наше время существует не так уж много данных о том, какие мероприятия должны проводиться для предупреждения и устранения патологий голоса, особенно тех, что вызваны таким заболеванием, как папилломатоз гортани. Этой проблеме уделяют внимание такие авторы как Д.К. Вильсон, С.Е. Уланов, Е.В. Лаврова и другие.

---

[8]*Научный руководитель: к.м.н., доцент, зав. кафедрой анатомо-физиологических основ дефектологии МПГУ Уманская Т.М. (Москва, Россия). Рекомендовано Л.Ф. Чупровым, к. псх. н., гл. редактором «Вестника по педагогике и психологии Южной Сибири».*

Папилломатоз гортани – на данный момент является одним их самых проблемных заболеваний в оториноларингологии и представляет собой доброкачественную опухоль, которая при отсутствии надлежащего лечения в более позднем времени может перерасти в злокачественное новообразование [2]. В раннем возрасте папилломатоз гортани у детей возникает по причине родительской генетики [6]. Второй опасный период – это половое созревание. Такой вариант заболевания называют *ювенильным* и он, как правило, протекает наиболее агрессивно. Причиной является гормональный всплеск в организме подростка. Третий опасный возрастной период - угасание половой функции [3].

Папилломы гортани как таковые представляют собой бородавчатые опухоли идиопатического происхождения, которые чаще всего располагаются на истинных и ложных голосовых связках. Возникают они обычно в раннем детстве (от одного года до пяти лет, но бывает и раньше), часто рецидивируют. Вначале обращает на себя внимание прогрессирующая охриплость, доходящая постепенно до афонии. Затруднение дыхания нарастает по мере роста или увеличения количества папиллом.

Таким образом, одни из наиболее тяжелых нарушений голоса у детей возникают в результате папилломатоза гортани. Данные этиологии, патогенеза и клинической картины гортани при папилломатозе получены нами от врачей-отоларингологов отделения восстановительной хирургии гортани и трахеи (зав. Е. К. Онуфриева) Детской городской клинической больницы №2 имени Святого Владимира.

Проблема восстановления голоса при папилломатозе гортани существует с тех самых пор как была разработана сама операция по удалению папиллом. Приведенные выше факты, касающиеся трудности овладения голосовой функцией при данном заболевании обуславливают актуальность настоящего исследования.

Целью данной работы является анализ и изучение методов восстановления голосодыхательной функции при папилломатозе гортани.

Объектом исследования является голосовая функция и ее акустические параметры при папилломатозе гортани.

Предметом исследования является специфика развития голосового аппарата у людей с папилломатозом гортани.

В соответствии с целью, предметом и объектом исследования были определены следующие ***задачи***:

- Описать особенности голосодыхательной системы детей с папилломатозом гортани;
- Осветить хирургический метод лечения папилломатоза гортани;
- Коснуться медикаментозного метода лечения папилломатоза;
- Обозначить практические анатомо-физиологические механизмы восстановления голоса при папилломатозе гортани;
- Рассмотреть структуру коррекционных мероприятий, необходимых для восстановления голосовой функции при папилломатозе гортани.

Особенности голосодыхательной функции детей с папилломатозом гортани:

Рассматриваемое заболевание гортани оказывает патологическое, отрицательное действие на формирование речевой (голосовой) функции ребенка, на состояние его физического и психического развития. На формирование речи и голоса у этих детей влияет раннее возникновение заболевания гортани (чаще всего до трех лет, то есть в период формирования речи и голоса), тяжесть анатомических изменений в гортани, степень нарушения дыхания, артикуляции и голоса [1, 7].

Обследование голосовой функции проводилось на базе хирургического оториноларингологического отделения Российской детской клинической больницы (г. Москва) в 2013 году. Обеспечивалось обследование различными приемами и способами. К наиболее основным относились: **ларингоскопия** у оториноларинголога (прямая и непрямая) – исследование голосового аппарата, анатомо-физиологических изменений, степени смыкания голосовых складок, а также **ларингостробоскопия**, которая давала информацию о характере движений складок. Определялась частота, амплитуда, синхронность колебательных движений.

В обследовании принимали участие 10 детей в возрасте от 10 до 14 лет (5 девочек и 5 мальчиков). Трое из них (два мальчика и одна девочка) были носителями трахеотомической трубки. Все дети в ходе обследования дали патологическую реакцию. Через 5-10 минут после начала обследования появлялись неприятные субъективные ощущения в гортани. Интенсивность работы голосовых складок была нестабильна и не

превышала 45-60 дб. Фонация – 6-9 секунд. Дыхание более учащенное с отдышкой, примерно 20 раз в минуту. Тип дыхания – ключичный. Тональный диапазон – четыре-пять тона. Стробоскопия регистрировала несмыкание голосовых складок, асинхронность колебания, непостоянство амплитуды. Восстановительный период занимал – больше 15-ти минут.

Исходя из результатов обследования, можно сделать вывод, что при папилломатозе гортани речевое общение ребенка как таковое ограничено, что связано с пониженным речевым стимулом, трудностью речевого общения при наличии трахеотомической трубки, нарушением дыхания через естественные пути, отсутствием голоса. Следовательно, доброкачественные опухоли гортани задерживают формирование не только голосодыхательной системы, но и речевой функции ребенка — накопление словарного запаса, развитие грамматического и фонетического строя речи. Словарь у этих детей бедный, обиходный, фраза грамматически правильная, но короткая, элементарная, стереотипная.

Наблюдалось также функциональное нарушение деятельности артикуляционного аппарата. Отмечалась вялость, неловкость артикуляций, что было связано с нарушением дыхания и голоса. Шепот, образующийся в таких патологических условиях, слаб, невнятен, а при длительном ношении канюли (необходимость ее ношения часто обуславливается степенью тяжести папилломатоза) иногда возникает еще так называемая квакающая речь с ее характерным звучанием — она монотонная, отрывистая, с примесью шумов, малопонятная для окружающих, неприятная на слух. При этом нет консонизации (вместо всех согласных в речи звучат лишь взрывные глухие переднеязычные и заднеязычные), нет назализации (не произносятся носовые согласные), нет вокализации (не произносятся гласные). Для этого вида речи характерна минимальная активность артикуляционного аппарата, слабость выдоха, смыкание корня языка с задней частью мягкого неба не только при образовании заднеязычного звука, но и при попытках произнесения других звуков. В этих антифизиологических условиях фонетическая сторона речи ребенка оказывается несформированной.

Важно также отметить неблагоприятное влияние заболевания на формирование эмоционально-волевой сферы детей с папилломатозом

гортани. При этом предрасполагающими являлись следующие факторы:

1) общее состояние организма (почти у всех детей отмечалась соматическая ослабленность, астенический синдром);

2) время возникновения заболевания гортани (у большинства детей оно возникло до 3 лет);

3) наличие трахеотомии и длительное ношение трахеотомической трубки;

4) травмированность ребенка своей оторванностью от семьи, школы. Подчас эти дети в результате длительного пребывания в больничных условиях не учились в школе до полного выздоровления или были вынуждены в некоторых случаях пропускать занятия и оставаться на второй год обучения.

Хирургический метод лечения папилломатоза гортани:

Лечение при папилломатозе как правило хирургическое, длительное. Суть его заключается в хирургическом удалении папиллом. Многочисленные операции в процессе лечения заболеваний гортанииприводят к глубоким анатомическим изменениям в ее строении, следствием которых являются афония или дисфония [12].

Эффект в лечении папилломатоза гортани можно получить только разумным сочетанием различных методов. Если же заниматься только хирургическим удалением папиллом, перспектива сохранить более-менее нормальную гортань, а уж тем более голос, увы, скорее всего, маловероятна.

К сожалению, самым распространенным средством помощи ребенку при папилломатозе в настоящее время является именно хирургическое. Суть метода предельно проста: удалить папилломатозные разрастания и тем самым создать условия для нормального дыхания. Ясно, что на развитие самого заболевания хирургическое вмешательство никакого лечебного воздействия не оказывает.

Поэтому и неудивительно, что операции по удалению папиллом гортани делают детям по несколько раз: бывает и пять, и десять, и даже более трех десятков. К тому же хирургическое лечение папилломатоза гортани у детей всегда сопряжено с дополнительной травматизацией тканей и приводит к двум одинаково неприятным последствиям: во-первых, часто операция активизирует рост новых папиллом, а во-вторых,

всегда вызывает образование рубцовой ткани, которая еще более ухудшает голос и дыхание.

В ряде случаев, когда медикаментозное лечение не приносит желаемого эффекта, а хирургическое лечение приводит к росту новых папиллом и образованию рубцовой ткани, по жизненным показаниям выполняется трахеотомия - пациенту накладывается трахеостома, обеспечивающая беспрепятственное дыхание.

Поэтому по возможности врачи стараются использовать более щадящие методы лечения папилломатоза гортани. Например, лазерную хирургию, которая наносит значительно меньше травм гортани. Разработана эффективная методика фотодинамической терапии, когда внутривенно вводят специальное вещество - фотосенсибилизатор, а затем поверхность папилломатозно измененных участков гортани освещают светом определенной частоты. Но описанные методы используются в настоящий момент только в клинике лор-болезней Санкт-Петербургского медицинского университета имени академика И.П. Павлова.

Медикаментозное лечение папилломатоза:

В последние 20 лет на базе лор-отделения ДГКБ №2 Святого Владимира города Москвы все чаще прибегают к медикаментозному лечению папилломатоза у детей, совмещая его с хирургическим методом. Применение современных лекарственных препаратов позволяет значительно удлинить промежутки между операциями, а в некоторых случаях и вовсе отказаться от хирургического вмешательства. Причем, медикаментозной терапии лучше всего поддаются наиболее агрессивные формы папилломатоза, которые плохо лечатся хирургическим способом.

Такие успехи стали возможны после того, как в конце XX века был выделен возбудитель заболевания - вирус папилломы человека, а именно определенные его разновидности: 6-й и 11-й типы. В настоящее же время наибольшей популярностью среди медикаментозных препаратов пользуются интерфероны (интераль, реаферон), применяются лекарства, способствующие выработке организмом собственных интерферонов (циклоферон, амиксин и др.). Установлено, что интерфероны - важная составляющая противовирусного иммунитета, и этим обусловлен их выбор для лечения больных папилломатозом гортани.

Вполне понятен и выбор другой группы лекарств - противовирусных,

поскольку заболевание имеет вирусную природу. К числу противовирусных средств, которые используют для лечения респираторного папилломатоза, относят цидофовир, ацикловир и др. Приобрел популярность относительно новый антивирусный препарат алломедин.

Применяют также и цитостатики. Поскольку это очень сильнодействующие вещества (их используют в онкологии), для лечения папилломатоза гортани у детей их применяют только местно: смазывают поверхность голосовых складок после удаления папиллом или вместо самого хирургического вмешательства.

Во многих детских клиниках все более широкое применение находит в последние годы новая группа лекарств, так называемая цитокиновая терапия. Из числа лекарственных препаратов этой группы для лечения респираторного папилломатоза используют ронколейкин.

Как видно из приведенных выше сведений, лекарственная терапия, предназначенная для увеличения промежутков между операциями, имеет довольно большой арсенал средств и у определенной части больных может заменить хирургическое лечение папилломатоза. Есть клинические данные, что избежать операций можно почти у 50% больных.Для остальных же маленьких детей требуется наркоз и сложное оборудование.

Практические анатомо-физиологические механизмы восстановления голоса при папилломатозе гортани:

Фонопедические упражнения при папилломатозе гортани, какой бы то методики восстанления они не касались, представляются как своего рода гимнастика гортанных мышц, улучшающая условия лимфо- и кровообращения в воспаленных тканях. В случае поражения истинных голосовых складок вырабатываются компенсирующие механизмы за счет деятельности ложных складок черпало-надгортанных складок или верхушек черпаловидных хрящей, развиваются кинестетические ощущения больного и его дыхание. Коррекционное воздействие ортофонических упражнений — это восстановление единой координации деятельности дыхательного аппарата, голосовых складок, артикуляционного аппарата и речевой функции в целом; при этом выравниваются корково-подкорковые тормозно-возбудительные отношения в центральной нервной системе, восстанавливается единство 1-й и 2-й сигнальных систем.

Структура коррекционных мероприятий, необходимых для восстановления голосовой функции при папилломатозе гортани:

Как уже было сказано выше, рецидивирующий респираторный папилломатоз является наиболее часто встречающейся доброкачественной опухолью гортани в детском возрасте. Первым симптомом заболевания обычно является постепенно прогрессирующая осиплость (Онуфриева Е.К., Стеклов А.М., Щепин Н.В., 2006). В дальнейшем зачастую присоединяется стеноз гортани. После хирургического удаления папиллом опухоль в подавляющем большинстве случаев рецидивирует, что требует повторных оперативных вмешательств. Дисфония развивается как вследствие роста папиллом, так и в результате многократных операций, зачастую приводящих к развитию рубцового стеноза в области голосовых складок. Для предупреждения ятрогенной дисфонии при рецидивирующем папилломатозе гортани необходимо по возможности удалять папилломы, не повреждая окружающие интактные ткани; при эндоскопической лазерной хирургии применять микроманипулятор, устанавливать наименьшие параметры мощности и экспозиции лазерного излучения. Детям с длительным (в течение нескольких месяцев) межрецидивным периодом роста папиллом и дисфонией показано фонопедическое лечение для профилактики дополнительной социальной дезадаптации.

Цель фонопедических занятий — вселить уверенность в возможность восстановления голоса, улучшить качество и объем движений артикуляционного аппарата больного ребенка, при необходимости дать навыки дыхания через естественные пути. Учитывая физическую ослабленность ребенка, его астеническое состояние, частые операции на гортани, травмированность ребенка своим состоянием, отсутствием голоса, фонопедические занятия рекомендуется проводить ограниченно во времени (10-20 минут), в замедленном темпе.

Фонопедические упражнения при работе над голосом, как это уже стало понятно, включают в себя артикуляционную и дыхательную гимнастику, а также голосовые упражнения. Только после постановки ротового выдоха (пусть даже слабого), диафрагмального дыхания и перемещения языка вперед в полости рта можно начинать работу по постановке гласных звуков. Главная цель - добиться произношения

гласных на диафрагмальном выдохе. Сочетание артикуляционных и простых дыхательных упражнений позволяет сформировать навыки речевого (фонационного) дыхания. Работа над фонационным дыханием проводится одновременно с работой над акустическими параметрами голоса.

Переходя к самой сути коррекционной работы, целесообразнее начинать с психотерапии. Цель психотерапии в данном случае — сознательное, активное, волевое включение ребенка в процесс восстановления голоса. Психотерапия способствует перевоспитанию личности ребенка в целом, стимуляции и активизации ее на преодоление трудностей и на борьбу за скорейшее выздоровление. Психотерапия предполагает индивидуальный подход к больному ребенку с учетом его возраста, течения заболевания, особенностей личности ребенка, характера нарушения его речи и голоса. Психотерапия проводится в форме беседы, в ходе которой выявляются жалобы ребенка, составляется представление о круге его интересов, привязанностях, наклонностях, отношении к дефекту; устанавливается личный и рабочий контакт.

Все дети с длительным и тяжелым папилломатозом гортани требуют активной и целенаправленной психотерапии, проводимой в форме однократных или чаще многократных бесед. Психотерапия является важным мероприятием, способствующим оздоровлению личности ребенка и успеху восстановительного обучения.

Одновременно с психотерапией проводится артикуляционная гимнастика. Как отмечалось, артикуляции придается весьма важное значение в процессе фонации. Чем лучше и точнее артикуляция, тем целесообразнее и точнее функция голосовых складок.

Цель артикуляционной гимнастики — выработать четкость, точность, правильность движений всех частей артикуляционного аппарата и координированную его работу с органами дыхания и голосообразования. Необходимо, с одной стороны, освободить артикуляционные мышцы от напряженности, скованности а с другой, наоборот, от вялости, слабости, паретичности. Каждое артикуляционное движение проводится четко и неторопливо, с соблюдением определенного ритма (под счет).

Важно включать упражнения, активизирующие движения лицевой мускулатуры, улучшающие мимику лица. Вслед за этими упражнениями

ребенок учится самостоятельно морщить лоб, нос, хмуриться, сдвигать брови, надувать щеки, улыбаться. Все это улучшает окраску голоса, его силу и тембр, так как, по данным физиологии, работа мимических мышц, раздражения кожи лица повышают тонус голосовых мышц. Артикуляционную гимнастику при этом необходимо делать от трех до пяти раз в день.

Одновременно с артикуляционными упражнениями проводится статическая дыхательная гимнастика. При проведении дыхательной гимнастики необходимо соблюдать ряд правил:

1) не переутомлять ребенка, т. е. строго дозировать количество и темп проведения упражнений;

2) следить, чтобы грудь ребенка не переполнялась воздухом;

3) чтобы ребенок не напрягал плечи, шею, ощущал движения диафрагмы, межреберных мышц, мышц нижней части живота;

4) движения ребенок должен производить плавно, под счет, тихо, в проветренном помещении, до еды.

Далее ребенку предлагается набор упражнений для дыхательной гимнастики. Так в сочетании артикуляционных и простых дыхательных упражнений формируются навыки речевого дыхания. Для развития фонационного дыхания подбираются упражнения, тренирующие дифференцированный вздох и выдох через рот и нос. Эти упражнения подготавливают дыхательный аппарат к фонации, помогают ощутить работу дыхательных мышц, особенно диафрагмы. Делать их необходимо от 3-х до 5-ти раз.

Следом идет произнесение гласных медленно, сначала одной артикуляцией, затем на шепоте и громко – каждое упражнение делается по 3 раза.

Далее предлагаются упражнения для развития четкой, координированной работы всех частей артикуляционного аппарата с одновременной тренировкой дыхания (работа над дикцией). Дикционная разминка при этом выглядит следующим образом: произнесение слогов с попеременной паузой и четкой артикуляцией.

На этом этапе вводятся несложные скороговорки для отработки правильного фразового дыхания, паузирования, темпа и ритма, четкой дикции и интонации.

Переходя в коррекционной работе к скороговоркам и пословицами, ребенку необходимо каждый день читать вслух по 40 минут (по 20 минут два раза в день). Следить, чтобы вдох был взят через нос, чтобы прочитывалось каждое окончание и были расставлены смысловые и физиологические паузы. При этом не реже двух раз в неделю другой человек должен контролировать качество чтения.

На этом же этапе производится а) поглаживающий и вибрационный массаж гортани. Производятся ритмичные, энергичные движения пальцами по передней поверхности шеи в вертикальном и горизонтальном направлениях с легким надавливанием на область щитовидного хряща, б) кашлевые движения, подражание голубиному воркованию, стону, мычанию, что может сочетаться с вибрационным массажем гортани.

Таким образом, произнесение слогов и слов на выдохе, на шепоте, подготавливает артикуляционный, дыхательный и голосообразующий аппарат к последующим интенсивным голосовым упражнениям. В неделю проводится как минимум два-три индивидуальных фонопедических занятия; каждое упражнение на занятии повторяется 2-3 раза.

Работу по нормализации просодической стороны речи следует проводить на материале стихотворений, басен, песен, сказок. Сначала дети учатся вслед за фонопедом подбирать нужные интонации, повышать или понижать голос, делать паузы, как того требуют знаки препинания. Затем совершенствуется темпо-ритмическая сторона речи. При этом в работу активно включаются специальные вокальные упражнения.

Заключение:

В ходе представленной работы были освещены все перечисленные выше патологические качества голоса, усугубляющиеся нарушением фонационного дыхания и особенностями в психологии поведения детей, страдающих папилломатозом гортани и верхних отделов трахеи.

Звучание голоса и механизм фонации при папилломатозе гортани становятся настолько специфичными, что расстройство голоса при данной патологии имеет ряд характерных особенностей, свойственных пациентам с данной голосовой патологией:

1. Дети с тяжелой речевой патологией при папилломатозе гортани имеют резко выраженные нарушения голосовой функции и низкий уровень сформированности интонационной стороны речи;

2. Специфика нарушения голоса при папилломатозе гортани находится в прямой зависимости от характера основного дефекта;

3. Представленная коррекционная методика обеспечивает разносторонний подход к восстановлению акустических характеристик голоса и компонентов интонационной стороны речи;

4. Описанные коррекционные приемы, реализуя дифференцированный подход, позволяют улучшить качества голоса, способствуют развитию интонационной стороны речи, что положительно влияет на формирование ее коммуникативной функции.

Коррекционная работа требует воздействия на всю систему голоса и речеобразования. Особенно важными являются ранние профилактические и комплексные коррекционные мероприятия, которые могут ослабить развитие дефекта и способствовать скорейшей социальной реабилитации детей с приобретенными аномалиями гортани и трахеи.

Литература:

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. – М., 2007.

2. Бабияк В.И. Клиническая оториноларингология., - М., 2005.

3. Богомильский М.Р., Чистякова В.Р. Детская оториноларингология. – М., 1999.

4. Вильсон Д.К. Нарушения голоса у детей. - М., 1990.

5. Власенко Ю.В. Логопедия. Методические рекомендации. – М., 2008.

6. Еланцев Б.В. Оперативная оториноларингология. – М., 2001

7. Колпак Т.В. Нарушения голоса в структуре речевого дефекта. – М., 1999.

8. Лаврова Е.В. Нарушения голоса: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М., 2006.

9. Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии. – М., 2007.

10. Орлова О.С. Нарушения голоса у детей. – М, 2007.

11. Таптапова С.Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса: Кн. для логопеда.

12. Чирешкин Д.Г. Хроническая обструкция гортанной части глотки, гортани и трахеи у детей. Этиология, клиника и методы устранения.- М., Рапид-Принт, 1994.- 144 с.

13. Чупров, Л.Ф. Патология речи: терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии: (учебно-методическое пособие) / Л. Ф. Чупров // Психология в вузе. - 2011. - N 3. - С. 4-129.

Barabanov R.E. Vosstanovlenie golosovoj funkcii u detej s papillomatozom gortani / R.E. Barabanov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2 , 2015.

– ● –

Abstract. The article is concentrated on the diagnosis, treatment and rehabilitation of patients with voice disorders occurred in background of recurrent laryngeal papillomatosis. As a result of work the methods were analyzed, studied and described for recovery of the voice function in laryngeal papillomatosis.

Keywords: voice, laryngeal papillomatosis, voice disorders, phonopedic correction.

– ● –

Сведения об авторе

Родион Евгеньевич **Барабанов,** фонопед, сотрудник отделения фониатрии ФГБУ «Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России», преподаватель кафедры психологии гуманитарного факультета АОЧУ ВО «Московская финансово-юридическая академия МФЮА» (Москва, Россия).

© Р. Е. Барабанов, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.
Подписано в печать 20.01.2016.

УДК 371.314

ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И НОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ[9]

Е. А. Вызулин, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина – Мининский университет (Нижний Новгород, Россия)
Нижегородская академия МВД России (Нижний Новгород, Россия)
e-mail: 0512e@mail.ru.

Резюме. *Целью статьи является определение этических принципов и норм профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. В статье обосновано значение образовательной среды, общества и семьи в процессе формирования профессионально-этической культуры.*

Ключевые слова: *профессионально-этическая культура, сотрудник органов внутренних дел, нравственность, формирование, личность, семья, общество, процесс.*

Исходя из приоритетных задач защиты жизни и здоровья, прав и свобод, законных интересов личности, поддержания правопорядка, основываясь на общечеловеческих и нравственных ценностях, общество предъявляет высокие требования к моральному облику сотрудника правоохранительных органов, профессионально-этические требования к служебному и внеслужебному поведению, что обуславливает формирование профессионально-этического стандарта поведения.

Анализ нормативно-правовых актов Российской Федерации дает представление о рекомендациях к этическим правилам служебного поведения сотрудников правоохранительных органов (полиции), а именно,

[9] Статья представлена магистром социальной работы Т.М. Хусяиновым (Нижний Новгород, Россия). Рецензент Т.Г. Мухина - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедра педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (Нижний Новгород, Россия).

они должны воздерживаться от:

а) любого вида высказываний и действий дискриминационного характера по признакам пола, возраста, расы, национальности, языка, гражданства, социального, имущественного или семейного положения, политических или религиозных предпочтений;

б) грубости, проявлений пренебрежительного тона, заносчивости, предвзятых замечаний, предъявления неправомерных, незаслуженных обвинений;

в) угроз, оскорбительных выражений или реплик, действий, препятствующих нормальному общению или провоцирующих противоправное поведение;

г) курения во время служебных совещаний, бесед, иного служебного общения с гражданами [6, ст. 26].

Рекомендательный характер несет в себе угрозу принципа диспозитивности, императивные требования здесь, были бы уместнее, по аналогии положений приказа МВД Российской Федерации от 24.12.2008 № 1138 «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации» [3]. Нами поддерживается научное положение Г.И. Андреева о том, что «главная особенность профессионально-этической культуры сотрудников ОВД заключается в ее нормативном характере, т.е. все требования к их моральному облику и правилам поведения при выполнении служебных обязанностей закреплены в различных международных и Российских нормативно-правовых актах и являются обязательными для соблюдения» [1]. Однако, даже при условии нормативного выражения, остается субъективное понимание того или иного.

Вклад в разработку теории и практики воспитания сотрудников органов внутренних дел внесли юристы, педагоги и психологи: Б. Г. Ананьев, В. Г. Андросюк, С. И. Архангельский, А. В. Барабанщиков, С. Е. Большакова, В. И. Вдовюк, Д. А. Волкогонов, О. Д. Вьюшин, А. М. Герасимов, А. П. Гладилин, Г. И. Гопанчук, В. П. Давыдов, В. В. Домбровский, О. Г. Дробницкий, А. М. Зимичев, В. Ф. Ильин, Э. Н. Коротков, А. И. Капустин, В. Я. Кикоть, О. М. Латышев, В. И. Лебедев, В. Л. Марищук, Г. И. Михалевская, С. С. Муцынов, М. В. Рябова, В. Я. Слепов, Н. Ф. Феденко, А. В. Щеглов, В. А. Якунин и др. В данных трудах рассмотрены

теоретические основы формирования нравственно-волевых, профессиональных качеств личности.

Особое значение для нашего исследования имеют работы по проблеме формирования профессионально-этической культуры в процессе подготовки сотрудников органов внутренних дел: Л. Г. Алешиной, Ю. К. Бабанского, И. Д. Багаевой, В. И. Бакштановского, А. Д. Бойкова, К. А. Булденко, JI. С. Выготского, Е. П. Гаркушина, А. П. Гладилина, Г. В. Дубова, В. Н. Еремина, Я. А. Коменского, Е. М. Ибрагимовой, В. М. Кукушина, В. В. Куличенко, И. А. Латковой, С. Г. Любичева, А. И. Лобач, А. С. Макаренко, А. В. Опалева, В. Н. Панкратова, В. Г. Семиренко, А. М. Столяренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского.

Значимость категории профессионально-этическая культура социально обусловлена общественным запросом, и это невозможно недооценить. Процесс формирования профессионально-этической культуры фактически начинается с момента рождения человека и длится на протяжении всей его жизни. В этой связи можно соотнести непрерывность процесса формирования профессионально-этической культуры с непрерывностью процесса образования. Собственно, в последнем случае, к этому пришел и законодатель, сформулировав норму в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [4].

Первостепенную роль в механизме и процессах ценностной регуляции, в формировании нравственных ценностей личности (социальной группы) нравственной культуры общества в целом играют гуманистически ценности. Гуманистические общечеловеческие ценности – высший критерий индивидуальных и коллективно-групповых ценностей (В. В. Малинин, Т. Г. Мухина, Л. И. Столович, Е. Г. Штенникова и др.). Гуманистические ценности – интегративное качество личности, благодаря которому определяется ее нравственная и духовная культура; внутренняя структура человека, составляющая основу активности личности (В. В. Малинин, Т. Г. Мухина, Л. И. Столович, Е. Г. Штенникова и др.). В связи с этим, ведущим направлением формирования гуманистических ценностей у обучающихся в образовательных организациях, является нравственно-этическое воспитание и развитие личности.

Личность, семья и общество в названных процессах играют ключевые роли. Семья нами рассматривается как модель общества,

ценность которой состоит в личных, межличностных отношениях, которые там складываются, и которые, в последствии, несутся в социум. Именно в семье, как в школе благочестия, формируется и крепнет правильное отношение к ближним, а значит, и к своему народу, к обществу в целом [5].

Правоохранительная деятельность как любая область профессиональной деятельности человека обладает определенным набором особенностей, правил и этических норм. Профессиональная этика регулирует нравственные общественные отношения в трудовой сфере. Другими словами профессиональная этика представляет собой совокупность определенных моральных норм, определяющих отношение человека к его профессиональному долгу. В сферу профессиональной этики сотрудников органов внутренних дел попадают: отношения людей, возникающие в процессе любой деятельности; нравственные качества каждого сотрудника; особенности профессионального воспитания; специфические моральные нормы каждого отдельного профессионального направления деятельности [2, с.123]. Профессиональная юридическая деятельность как ни одна другая связана с общением людей, поэтому соблюдение в ней определенных норм и правил поведения, нравственно-этическое воспитание просто необходимы. Важной характеристикой морального облика каждого правоохранителя также является его отношение к своим служебным обязанностям и профессионализм.

Анализ нормативных документов в контексте профессионально-этической культуры сотрудников органов внутренних дел, а также психолого-педагогической литературы приводит нас к выводу, о том, что в кодексе профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, достаточно полно и развернуто были сформулированы основные этические правила и нормы служебного поведения [3, ст. 8]. Императивные требования заключались в следующем:

- поведение с чувством собственного достоинства, доброжелательное и открытое, внимательное и предупредительное;
- контроль своего поведения, чувств и эмоций, не позволяя симпатиям или антипатиям, неприязни, недоброму настроению или дружеским чувствам влиять на служебные решения, предвидеть последствия своих поступков и действий;
- обращение с гражданами независимо от их служебного или

социального положения;

- уважение и внимание старшим по званию или возрасту, всегда первым приветствовать: младшему – старшего, подчинённому – начальника, мужчине – женщину;

- деловой стиль поведения, основанного на самодисциплине и выражающегося в профессиональной компетентности, обязательности, аккуратности, точности, внимательности, умении ценить своё и чужое время;

- с коллегами проявлять простоту и скромность, искренне радоваться успехам сослуживцев, содействовать успешному выполнению ими трудных поручений, быть нетерпимым к бахвальству и хвастовству, зависти и недоброжелательности.

- сотрудник-мужчина по отношению к женщине должен проявлять благородство, учтивость, внимание и такт, быть предупредительным и вежливым на службе и в повседневной жизни;

- сотрудник должен быть примерным семьянином, утверждать в семье атмосферу дружелюбия, доброты, искренности, доверия, проявлять заботу о воспитании детей, формировании у них высоких нравственных качеств;

Сотрудник должен помнить, что аморальное поведение, неразборчивость и нечистоплотность в личных связях, отсутствие навыков самодисциплины и распущенность, болтливость и несобранность наносят непоправимый ущерб репутации и авторитету органов внутренних дел [3, ст. 8], да и самого сотрудника. Указанные требования являются основополагающими в процессе профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел.

При этом основными направлениями нравственно-этического воспитания сотрудников органов внутренних дел выступают:

- обеспечение сотрудников знаниями о предъявляемых требованиях со стороны общества к их профессиональному и нравственному облику;

- разъяснение сотрудникам гуманистической ценности, социальной значимости их службы;

- стимулирование потребности сотрудников в духовно-нравственном самосовершенствовании;

- применение воспитательного воздействия в соответствии с

достигнутым уровнем духовно-нравственной зрелости сотрудников;

- целенаправленная организация нравственно-значимой деятельности сотрудников, в процессе которой формируется, осознается и переживается личностный смысл этических, моральных принципов и норм, предотвращаются негативные действия и поступки, формируются гуманистические ценности и нравственные чувства, такие как ответственность, гордость;

- изучение и использование в воспитательных целях индивидуальных особенностей сотрудников, влияния общественного мнения и здорового социально-психологического климата в служебных коллективах;

- использование духовно-нравственного потенциала общественных организаций в интересах формирования гуманистических ценностей, духовно-нравственного воспитания сотрудников.

Таким образом, при создании педагогических условий формирования профессионально-этической культуры необходимо опираться на личность и ее характеристики, реализуя аксиологический, системный, личностно-ориентированный индивидуальный подходы к организации образовательного процесса. Семья имеет ключевое значение при выборе инструментов формирования профессионально-этической культуры, общество диктует результат, который мы, предвосхищая, ожидаем от процесса обучения. Педагог-воспитатель, акцентирует особое внимание на процессе самообучения, самовоспитания, самообразования на основе нравственно-этических требований к дальнейшей профессиональной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел.

Литература:

1. Андреев Г. И. Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД РФ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Чебоксары, 2002. - 251 с.

2. Мухина Т. Г. Психодидактические условия формирования коммуникативной культуры будущего педагога в процессе вузовского образования / Т. Г. Мухина, А. Ю. Сутугин // Мир науки, культуры и образования.

Горно-Алтайск. - 2015. - С. 121-123

3. Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации: Приказ МВД РФ от 24.12.2008 N 1138 // СПС «КонсультантПлюс» (утратил силу) (дата обращения: 29.12.2015).

4. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.

5. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви // Русская Православная Церковь URL :http: // www.patriarchia.ru/db/text/ 419128. html? Domain=svadbaspot.ru/moda&ip=37.140.141.16 (дата обращения: 29.12.2015).

6. Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих (одобрен решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г.) (протокол N 21)

Vyzulin E.A. Jeticheskie principy i normy dejatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennih del / E.A. Vyzulin // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №4. – 2015.

© Е. А. Вызулин, 2015.
© *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2015.

— ● —

Abstract. The Purpose of this article is to identify ethical principles and rules of professional activity of employees of Internal Affairs Agencies. The article proves the importance of the educational environment, society and the family in the formation of professional ethical culture.

Keywords: professional ethical culture, personnel of Internal Affairs Agencies, ethics, formation, identity, family, society, process.

— ● —

Сведения об авторе

Евгений Александрович **Вызулин**, аспирант кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина - Мининский университет; старший преподаватель кафедры административной деятельности органов внутренних дел, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации (Нижний Новгород, Россия).

— • —

Подписано в печать 15.11.2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

УДК 37.011.33

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОГО СОСТАВА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ МВД РФ[10]

Н.И. Мусина, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина – Мининский университет (Нижний Новгород, Россия)
Нижегородская академия МВД России (Нижний Новгород, Россия)
e-mail: ravilmusin@mail.ru.

Резюме. *В статье анализируются особенности патриотического и духовно-нравственного воспитания личного состава органов внутренних дел. Рассматривается понятие «религиозная обстановка в коллективе органов внутренних дел» как духовно-нравственная составляющая кадровой работы в органах внутренних дел. Предложены компоненты оценки религиозной обстановки подразделений органов внутренних дел.*

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, религиозное сотрудничество, религиозная обстановка.*

Радикальные изменения, происходящие в различных сферах жизни российского общества, требуют нового подхода к осмыслению проблемы патриотического и духовно-нравственного воспитания личного состава органов внутренних дел.

В современных условиях осуществление оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел РФ (далее – ОВД РФ) патриотическое и духовно-нравственное воспитание представляет собой

[10] Статья представлена магистром социальной работы Т.М. Хусяиновым (Нижний Новгород, Россия). Рецензент Т.Г. Мухина - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедра педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (Нижний Новгород, Россия).

совместную, целенаправленную и систематическую работу руководителей, ветеранских организаций и общественных объединений, в том числе и религиозных по формированию у личного состава патриотического сознания, гордости за свое Отечество и избранную профессию, готовности к выполнению служебного долга.

Именно к нравственным началам зачастую обращается сотрудник, стоящий перед выбором эффективного решения в сложных профессиональных ситуациях. Служебные задачи нередко сталкиваются с обстоятельствами, касающиеся жизни и смерти, как в отношении себя, так и граждан, на защиту которых и ориентирована деятельность подразделений ОВД РФ.

Историки отмечают, что принятие христианства на Руси в 988 году князем Владимиром, наложило отпечаток на общественное сознание, «ратный» труд, русскую культуру, архитектуру и т.д. История России и история Русской православной церкви практически неотделимы. «За Веру, Царя и Отечество (За Бога, Царя и Отечество) – российский воинский девиз, имевший широкое распространение во времена Российской Империи. Он установил важнейшие духовные ориентиры службы, которые взял за основу «служилый» народ, находящийся на защите родины: душу — Богу, сердце — женщине, долг — Отечеству, честь — никому[5]. До сегодняшнего времени актуален и другой вариант девиза, распространённый, в основном, в казачьей среде — «За веру и верность». Важно подчеркнуть, что не только православие, но и другие мировые религии, такие как ислам, иудаизм, буддизм никогда не стояли в стороне от событий, переживаемые страной. Православие призывало народ и воинство к единству, подвигам, а самое главное, к защите Отечества в период войн, смут, раздробленности, а «воинское служение» причисляло к подвигу.

Сотрудники полиции зачастую несут службу в экстремальных условиях, связанными с риском для жизни и здоровья, а также охраняют общественный порядок и обеспечивают общественную безопасность в «горячих» точках. Представители духовенства никогда не остаются в стороне и с благословлениями провожают и встречают сводные отряды сотрудников ОВД РФ из служебных командировок. Мировые религии не поощряют войну. Современная политическая обстановка в мире

доказывает, что любые правовые конфликты с использованием «силового прикрытия» – очевидное зло, гуманитарная катастрофа. Православная церковь учит тому, что грех за человеческие несчастья ложится на тех, кто виноват в разжигании конфликта. Именно здесь справедливы слова учителя церкви св. Афанасия Великого: «Непозволительно убивать, но убивать врагов на брани и законно, и похвально достойно»[5]. Особое церковное уважение к сотрудникам ОВД РФ связано с тем, что их служба зачастую носит «жертвенный» характер и проявляется в том, что при богослужении поминаются живые и усопшие «воины». Важно понимать и уметь донести до сотрудника при проведении с ним психолого-педагогической работы принципиальную разницу между состоянием духа преступника, идущего на преступление ради корыстных интересов и твердыми нравственными установками сотрудника, который защищает граждан, Отечество от криминальных посягательств.

Нельзя не отметить, что сложившиеся традиции современных мировых религий созвучны с актуальными требованиями к профессиональным качествам отрудника ОВД РФ. В частности, основные принципы деятельности полиции отражены в нормативно-правовых актах как «соблюдение и уважение прав и свобод человека и гражданина, законность, беспристрастность, открытость и публичность, общественное доверие и поддержка граждан, взаимодействие и сотрудничество и т.д»[2]. Для сотрудников, охраняющих общественный порядок на улицах Устав патрульно-постовой службы полиции (далее – ППСП) строго предписывает норму о том, что «сотрудник подразделения ППСП в любых условиях должен быть вежливым и тактичным с гражданами, обращаться к ним на «Вы», свои требования и замечания излагать в убедительной и понятной форме, не допускать споров и действий, оскорбляющих их честь и достоинство… не должен вступать в пререкания …отвечать грубостью на грубость…не руководствоваться личными неприязненными чувствами»[3], что налагает на сотрудника особую морально-нравственную ответственность.

Духовно-нравственное воспитание личности можно обозначить как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются

многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество»[4]. В связи с этим, современная кадровая политика ОВД РФ приоритетным вопросом определяет психолого-педагогическую работу с личным составом подразделений в сфере служебной, правовой и морально-психологической подготовки. Патриотическое воспитание - важная составляющая духовно-нравственного развития личности, поэтому в процессе профессиональной подготовки огромное внимание уделяется задачам «формирования и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, способностям человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, Отечеству, государству»[4]. В православных традициях «духовно-нравственная личность – это человек совести, долга и веры, способный к самоотверженной любви и жертвенности, терпению и милосердию, кротости и незлобивости, преодолению жизненных испытаний, служению Богу, Отечеству и людям, проявляющий рассудительность, послушание, добрую волю, различающий добро и зло»[9]. Сотрудникам кадровых аппаратов, ответственным за данное направление деятельности, необходимо знать правовые основы в сфере религии, об отношении сотрудников к различным религиозным течениям,способствовать реализации их прав на свободу совести и свободу вероисповедания, а также и учитывать возможности их осуществления сотрудником в практической служебной и неслужебной деятельности.

Никто и ничто не может умалять, ущемлять права сотрудников ОВД РФ, принуждать к любым действиям, которые относятся к конституционным принципам свободы совести и свободы вероисповедания[1]. Это личный выбор каждого сотрудника, который требует уважения. Исходя из положений Конституции РФ, религиозные объединения отделены от государства, последнее не должно вмешиваться в определение гражданином своего духовного статуса и религиозной принадлежности. Государство не должно возлагать на религиозные объединения выполнение функций органов государственной

власти, но обязано обеспечить светский характер образования в государственных, в том числе ведомственных, и светских образовательных организациях[1].

Специфика оперативно-служебной деятельности министерства внутренних дел РФ требует взаимодействия с огромным количеством различных структур, общественными формированиями, организациями и т.д. На протяжении длительного периода времени МВД РФ активно сотрудничает и с представителями религиозных объединений. Основной целью организации взаимодействия с ними является: формирование государственно-патриотической идеи, где в качестве лидирующей выступают религиозно-нравственные ценности, что позволяет духовно более полно проводить психолого-педагогическую работу с личным составом. Нельзя не упомянуть, что в сложной социально-экономической обстановке обоснованно акцентируется внимание на укрепление морально-психологического климата в коллективах и «состояние духа» личного состава. Это отражается, прежде всего, в поддержании профессиональных традиций, которые ориентированы на защиту жизни, здоровья, прав и свобод граждан, противодействие преступности, охрану общественного порядка, собственности и обеспечение общественной безопасности, а также на духовно-нравственные начала в жизни коллективов ОВД РФ. Именно здесь особое внимание требует «молодое пополнение» сотрудников в целях их вовлечения в профессиональный коллектив.

Важными направлениями реализации задач духовно-нравственного и патриотического воспитания должны стать: определение целей, принципов работы, развитие и обогащение методической базы, определение комплекса мероприятий по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию[8]; создание модульных образовательных и индивидуально-профилактичеких программ, разрабатываемых на основе комптентностного и индивидуального подходов[7].

В соответствии с исследованиями О. Ю. Ефремова, при проведении психолого-педагогической работы с личным составом важно ввести определение «религиозная обстановка в коллективе», ее можно обозначить «как духовно-нравственную составляющую коллектива сотрудников», которая обусловлена уровнем религиозности личного

состава и степенью ее влияния на выполнения сотрудниками ОВД РФ оперативно-служебных задач»[10]. К основным элементам религиозной обстановки в подразделении ОВД относят:

1) наличие верующих сотрудников ОВД, исповедующих традиционные религии Российской Федерации: христианство, ислам, иудаизм, буддизм;

2) существование на территориях, подведомственных МВД РФ храмов, молитвенных домов, религиозных представительств и т.д.;

3) возможность удовлетворения сотрудниками своих духовных предпочтений, как на территории ОВД, так и за его пределами;

4) формы и методы взаимодействия руководства ОВД, профессорско-преподавательского состава ведомственных образовательных организаций с представителями духовенства;

5) степень влияния верующих сотрудников ОВД на морально-психологический климат в коллективе;

6) мероприятия, которые проводятся с верующими сотрудниками в соответствии с планами совместной работы, программами взаимодействия, соглашениями для реализации духовных потребностей коллектива ОВД.

Одним из перспективных направлений кадровой работы, на наш взгляд, является разработка и внедрение информационно-просветительских проектов[7], направленных на психолого-педагогическую помощь и самообразование сотрудников ОВД в области патриотического и духовно-нравстенного воспитания. В связи с вышеуказанным, оценка религиозной обстановки в подразделении ОВД может состоять из следующих компонентов:

1) устное заявление сотрудника ОВД о принадлежности к определенной религиозной конфессии, наличие религиозных символов, духовной литературы, предметов культа и т.п.;

2) индивидуальная беседа религиозной направленности, где внимание обращается на религию, которую исповедует сотрудник, наличие у него духовника, знание правил поведения в храме, мечете,синагоге, соблюдение постов, религиозных обрядов и т.д.);

3) социологические опросы личного состава с привлечением духовенства;

4) отзывы и характеристики непосредственных руководителей, коллег;

5) психолого-педагогический анализ поведения сотрудников,как в служебной деятельности, так и в быту.

Состояние религиозной обстановки в коллективах необходимо учитывать при проведении психолого-воспитательных мероприятий с сотрудниками ОВД.

В заключении необходимо подчеркнуть, что ведущими педагогическими условиями организации патриотического и духовно-нравственного воспитания сотрудников ОВД являются: учет религиозной обстановки в коллективе сотрудников ОВД; развитие ценностной направленности сотрудников с учетом религиозных идеалов и традиций; формирование профессиональной устойчивости, характеризующейся уважительным отношением к себе, другим людям, семье, обществу, Отечеству, государству, Церкви; проведение своевременных мер по оценке религиозной обстановки в коллективе. Целенаправленное развитие духовно-нравственных качеств, патриотического самосознания у сотрудников ОВД несомненно поднимают престиж службы в полиции в целом. Терпение, стойкость к нравственным страданиям, испытания сил физических и духовных – высшиедуховные ценности, которые даются и определяются верой.Сегодняшние жизненные реалии взаимодействия органов внутренних дел с представителями религиозных конфессий подчеркивают тезис о неукоснительном соблюдении прав верующих сотрудников, обращение к нравственному потенциалу личности, а также на расширение работы кадровых аппаратов в данном направлении деятельности.

Литература:

1. Федеральный закон от 26.09.1997 N 125-ФЗ (ред. от 28.11.2015) "О свободе совести и о религиозных объединениях». СПС Консультант плюс // www.consultant.ru.

2. Федеральный закон от 03.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» (ред. 13.07.2015, с изм.от 14.12.2015г.). СПС Консультант плюс // www.consultant.ru.

3. Приказ МВД России от 29.01.2008 N 80 (ред. от 12.02.2015) "Вопросы организации деятельности строевых подразделений патрульно-постовой службы полиции" (вместе с "Уставом патрульно-постовой службы полиции") (Зарегистрировано в Минюсте России 05.03.2008 N 11290. СПС Консультант плюс // www.consultant.ru.

4. Данилюк А.Я, Кондаков А.М, Тишков В.А. "Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России".: Москва, Просвещение, 2009 год

5. Максимов С.Т. Национальный характер // Русские воинские традиции. — М.: Вече, 2010. — 317с.

6. Мухина Т.Г. Становление и развитие системы дополнительного высшегообразования в Россиии: автореф. дис. … д-р. пед.наук: 13.00.01; 13.00.08 / Мухина Татьяна Геннадьевна. – Н. Новгород, 2011 – 47 с.

7. Мухина Т.Г. Содержательные характеристики дополнительной образовательной программы / Т. Г. Мухина //Приволжский научный журнал, 2010. № 1(13). Н.Новгород. – С.221-226

8. Россова, Ю. И. Проблема экологии души в современном образовании / Ю. И. Россова // Современные проблемы науки и образования. 2015. – № 6. – С.503 – 506.

9. Ященко, К., Святоотеческая духовная традиция и духовно-нравственное становление личности (по творениям Василия Великого) / К. Ященко Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2010. – Вып. 2 (17). – С. 26–35].

10. Военная педагогика. Учебник для вузов / Под ред. О.Ю.Ефремова.–Спб.: Питер,2015. -640 с.

Musina N.I. Patrioticheskoe i duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnogo sostava organov vnutrennih del MVD RF / N.I. Musina // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №4. – 2015.

© Н.И. Мусина, 2015.
© *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2015.

— ● —

Abstract. The article analyzes the characteristics of patriotic and moral education of the personnel of law-enforcement bodies. We consider the concept of "religious climate in the collective bodies of internal affairs" as a moral component of personnel work in the police. Evaluation components of the religious situation in divisions of the law-enforcement bodies are proposed.

Keywords: moral education, patriotic education, religious cooperation, religious situation.

.— ● —

Сведения об авторе

Наталья Ивановна **Мусина**, аспирант кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина - Мининский университет; преподаватель кафедры административной деятельности органов внутренних дел, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации (Нижний Новгород, Россия).

.— ● —

Подписано в печать 28.12.2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015

УДК 37:80

ИЗБРАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ «КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ» В СПЕЦИАЛЬНОМ НОМЕРЕ ЭНЖ «НАУКА. МЫСЛЬ» (№11, 2015 Г.)

Т. М. Хусяинов, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия)
e-mail: timur@husyainov.ru
М.Д. Ваджибов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)
e-mail: malikvad@yandex.ru.

Резюме. *Анонс нового (специального) номера электронного научного журнала «Наука. Мысль», в который вошли избранные материалы двух, прошедших в Махачкале конференций «Культура русской речи в условиях многоязычия».*

Ключевые слова: *материалы конференции, русский язык, культура речи, публикации, статьи.*

Специальный девятый номер научного журнала "Наука. Мысль" является итогом кропотливой работы в ходе двух международных научно-практических конференций «Культура русской речи в условиях многоязычия», которые были организованы членами кафедры методики преподавания русского языка и литературы Дагестанского государственного университета в Махачкале в 2013 [8] и 2015 [9] гг. Этот номер включает актуальные избранные работы, которые могут представить интерес как для специалистов в области изучения и преподавания современного русского языка и культуры русской речи, так и для широкой читательской аудитории, желающей говорить и писать на чистом русском литературном языке.

При подготовке данного спецномера авторы статей получили возможность расширить темы и дополнить свои доклады, а также обновить их содержание. В число авторов этого выпуска вошли известные исследователи языков из России, Беларуси, Германии, Грузии, Словакии, Венгрии, Испании, Казахстана, Китая и Узбекистана. В номер включены 24 ранее опубликованные статьи, которые принадлежат как именитым ученым, так и молодым исследователям, а также магистрантам из Дагестана, делающим первые шаги на нелегком научном поприще.

Важно подчеркнуть, что среди представленных работ имеются статьи, подготовленные в рамках двух исследовательских проектов: российского - РГНФ № 15-16-60001, а(р), 2015 г. [12] и европейского - DIANA-CONSTRUCCIONES: BUSCANDO EL CONOCIMIENTO OCULTO EN LOS TEXTOS Испанского министерства экономики и развития [6].

Один из главных организаторов и редактор-составитель сборников материалов по итогам прошедших в ДГУ конференций - Ваджибов М.Д., который в ноябре 2015 года вошел в состав редакционной коллегии двух изданий "Объединенной редакции научных журналов" - "Наука. Мысль" и "Журнал научных рецензий и обзоров", в статье «Вступительное слово ответственного редактора» написал, что «…материалы в сборниках даны в авторской редакции. Мнение редколлегий не всегда совпадало с точкой зрения участников конференций. За подлинность и содержание материалов в сборниках и в настоящем электронном издании несут ответственность авторы публикаций, которые для журнала «Наука. Мысль» нами подобраны, учитывая пожелания участников научно-практических мероприятий и внеся некоторые коррективы с разрешения докладчиков» [2, с. 7].

Мы отметим несколько интересных, по нашему мнению, материалов, но читателям и специалистам рекомендуем обязательно ознакомиться со всем содержанием данного номера журнала [11].

В статье Т.М. Григорьевой из Красноярска «Русская эпистолярная культура: от прошлого к настоящему» [5] представлены основные этапы в истории русской эпистолярной культуры от Древней Руси до современности. В ходе своего исследования автор выявляет элементы негативного влияния современного электронного письма на эпистолярную культуру.

В статье Т.Г. Никитиной из Пскова «Формирование русской речевой культуры иностранных студентов: региональный компонент» [12] рассмотрены проблемы обучения иностранцев основам культуры русской речи в региональной языковой среде. Автором показано влияние диалекта на современную речь горожан и способы репрезентации регионализмов иностранным студентам. При освоении культуры речи и его регионального компонента иностранные студенты должны получить общие сведения о стилевом разнообразии русской речи и ее территориальных разновидностях, довести до автоматизма свои навыки нормативного использования языковых средств, а также научиться опознавать при восприятии речи диалектизмы и факты их нарочитого использования молодежью.

На наш взгляд, заслуживает особого внимания и статья профессора из Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия) И.А. Кротенко «Язык русской и адыгской семиосфер в очерке Л.Н. Толстого «Рубка леса» [7]. В данной статье предпринята попытка сопоставительного языкового анализа концептов русского и кавказского миров, в которых модальный код конструирует разные рецептивные уровни. Существование этих миров рассмотрено на уровне оппозиций: реальность-ирреальность, свой-чужой, жизнь-смерть. Спецификой жанра очерка является приближенность к документализму, умение увидеть все и сразу, с точки зрения семиотики подобный метод определяется как точка зрения. В работе сделана попытка показать эти точки зрения и разные нарративные уровни текста. Таким образом, рассказ предстает перед нами как многоуровневая смысловая и семиотическая система, что важно для понимания различных культур в современном мире эпохи глобализации, в которой знакам, символам и кодам уделяется особое внимание.

Для студенческой молодежной аудитории ценными являются статьи Л.В. Эглит из Казахстана «Об отдельных особенностях русской неформальной речи учащейся молодежи» [13], Б. Вегвари и В. Вегвари из Венгрии «О проблемах русско-венгерского билингвизма» [4], А.А. Зайнульдинова из Испании «Эмотивно-оценочный жаргон в преподавании русского языка как иностранного» [6], Г.Н. Алиевой из Дагестана «Метафора и метонимия как явления вторичной номинации в разговорном дискурсе молодых дагестанцев» [1], Т.И. Магомедовой из Дагестана

«Интердисциплинарная парадигма многоязычия» [10], М.Д. Ваджибова «Современные технологии обучения риторике дагестанской студенческой аудитории» [3] и др.

Констатируем, что все данные в спецномере материалы полезны для повышения русской речевой культуры и востребованы в современном поликультурном обществе.

Литература:

1. Алиева Г.Н. Метафора и метонимия как явления вторичной номинации в разговорном дискурсе молодых дагестанцев // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 8-10.

2. Ваджибов М.Д. Вступительное слово ответственного редактора // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 7-9.

3. Ваджибов М.Д. Современные технологии обучения риторике дагестанской студенческой аудитории // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 25-29.

4. Вегвари Б, Вегвари В.О проблемах русско-венгерского билингвизма // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 33-38.

5. Григорьева Т.М. Русская эпистолярная культура: от прошлого к настоящему // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 39-43.

6. Зайнульдинов А.А. Эмотивно-оценочный жаргон в преподавании русского языка как иностранного // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 44-48.

7. Кротенко И.А. Язык русской и адыгской семиосфер в очерке Л.Н. Толстого «Рубка леса» // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 49-52.

8. Культура русской речи в условиях многоязычия: Материалы Международной научно-практической конференции (Махачкала, 21–22 мая 2013 г.) / отв.ред. М.Д. Ваджибов. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2013. – 238 с.

9. Культура русской речи в условиях многоязычия: материалы II Международной научно-практической конференции (Махачкала, 18–19 мая 2015 г.) / отв.ред. М.Д. Ваджибов. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2015. – 331 с.

10. Магомедова Т.И. Интердисциплинарная парадигма многоязычия // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 61-66.

11. Наука, Мысль: электронный периодический журнал. - № 11. – 2015. – 116 с.

12. Никитина Т.Г. Формирование русской речевой культуры иностранных студентов: региональный компонент // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 83-86.

13. Эглит Л.В. Об отдельных особенностях русской неформальной речи учащейся молодежи // Наука. Мысль. 2015. №11. С. 110-113.

Husjainov T.M., Vadzhibov M.D. Izbrannye materialy Mezhdunarodnyh nauchno-prakticheskih konferencij «Kul'tura russkoj rechi v uslovijah mnogojazychija» v special'nom nomere JeNZh «Nauka. Mysl'» (№11, 2015 g.) // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №4. – 2015.

© Т.М. Хусяинов, 2015.
© М.Д. Ваджибов, 2015.
© *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2015.

– ● –

Abstract. The authors present an announcement of a new (special) number of electronic scientific journal "Science. Thought", which includes selected materials of the two conferences "Culture of Russian speech in terms of multilingualism" held in Makhachkala.

Keywords:proceedings, Russian language, culture of speech, publications, articles.

– ● –

Сведения об авторах

Тимур Маратович **Хусяинов**, аспирант кафедры философии Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия).

Малик Джамалутдинович **Ваджибов**, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

Подписано в печать 28.12.2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

Психологические науки

УДК 81`38: 159.9

ОТРАЖЕНИЕ ВОПРОСА О СВЯЗИ РИТОРИКИ И ПСИХОЛОГИИ В МАТЕРИАЛАХ МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ ПО ОРАТОРСКОМУ ИСКУССТВУ (2009-2015 ГГ.)

М. Д. Ваджибов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), *e-mail:* malikvad@yandex.ru.

Резюме. В статье отражен вопрос о связи риторики и психологии в материалах международных конференций по ораторскому искусству. Отмечены разные аспекты красноречия, в которых применяются элементы психологической науки.

Ключевые слова: риторика, психология, связь, международные конференции.

Тесную связь риторики и психологии мы подчеркивали в ряде статей [6]. Если мы обсуждали риторические вопросы, то, естественно, обязательно затрагивали и психологические проблемы.

Речь является средством достижения цели при использовании обоих предметов. Рассмотрим, при обращении к каким аспектам красноречия ученые-филологи и педагоги прибегали к психологии в материалах международных конференций по риторике 2009-2015 годов [10; 14; 15; 16; 17; 18; 21].

Во всех материалах отмечено, что психология и риторика взаимосвязаны, взаимозависимы, дополняют друг друга. Мы вкратце укажем некоторые случаи отражения использования психологии в риторике через публикации по итогам международных конференций, которые проходили в Москве, Астрахани, Санкт-Петербурге, Ярославле, Рязани.

Н.А. Амельченкова в статье «Обучение младших школьников спору

как речевой деятельности», опубликованной в материалах 2009 г., знакомит нас с информацией о том, что многоаспектный процесс обучения спору включает и психологическую составляющую [2, с. 21]. Поскольку спор мы рассматриваем как одну из разновидностей риторики, которую называют эристикой, мы в данном выше предложении видим очевидную связь красноречия и науки о душе.

Нег необходимости доказывать, что вести лекции без ораторских способностей невозможно. В материалах же 2009 г. дана мысль о том, что лекционно-практический курс включает в себя изучение фундаментальных разработок ряда предметов, среди которых выделена и психология [4, с.71], что подчеркивает ее востребованность в ораторском искусстве.

По нашему мнению, интересно высказывание С.А. Минеевой, изложенное в материалах 2009 г. и имеющее право на существование, как и любое другое аргументированное выражение: «Разная предметность риторики как науки объясняется тем, что исследователи выбирают истину, которая постигается в рамках того научного познания, которое исходно связано либо с философией, либо с психологией, либо с лингвистикой и т.п.» [13, с. 308]. Это дает нам основание считать, что интегративная риторика характеризуется многогранностью, универсальностью, поскольку опирается на различные науки, в том числе и на психологию, на ее законы и правила.

Стремительно развивается в последнее время политическая риторика, частью которой является и политическая реклама. В материалах 2009 г. читаем: «Политическая реклама, отражая суть политической платформы определенных политических сил, настраивая избирателей на их поддержку, формируя и внедряя в массовое сознание определенное представление о характере этих политических сил, создает желаемую психологическую установку на голосование» [24, с. 484]. Это говорит о том, что психология, на наш взгляд, используя свои приемы в ораторском искусстве, выполняет важнейшую функцию в общественной и политической жизни граждан – формирует психологически, риторически и политически грамотную личность.

В материалах 2010 г. представлена мысль о том, что слово защитника в прениях является предметом особого раздела юриспруденции, называемого юридической риторикой, которая

взаимосвязана с красноречием, психологией и с другими науками [5, с. 22].

Особую ценность представляет в материалах 2010 г. статья С.В. Меньшениной «Тренинг как эффективная форма повышения риторической грамотности» [12, с. 133-136]. Мы по опыту работы знаем, как непосредственно организуются психологические тренинги, в которых используются риторические законы, правила, приемы и средства. В вышеназванной же статье читаем, что «…тренинги часто проводят представители актерской профессии, психологи, включающие в работу психологические, сценические методики, которые направлены на отработку формальных методов и приемов в публичном выступлении» [12, с. 134].

Тесно связанной с риторикой и психологией считаем тему выступления Г.Я. Селезневой «Способы активизации учащихся при изучении речеведческих дисциплин» [19, с. 298-299], данную в материалах 2011 г. Автор пишет о необходимости активной деятельности учащихся при изучении, например, предмета «Русский язык и культура речи», что невозможно без знаний психологических основ. Правда, Г.Я. Селезнева в материалах специально не обращается к психологии, но прибегает к таким сквозным понятиям, как внимание, эксперимент, заинтересованность, активизация и др.

В материалах 2012 г. дана статья Е.В. Атаевой «Теоретические и практические аспекты риторики в свете современной образовательной парадигмы» [3, с. 46-50]. В ней мы находим такое высказывание: «В плане преподавания риторики мы исходим из понимания её как предмета, обучающего в широком смысле культуре мыслеречевой деятельности в разных жизненных ситуациях, т.е. предмета, интегрирующего в себе знания и умения из области практически всех гуманитарных наук: философии и социологии, истории и культурологии, психологии и педагогики, этики и эстетики, культуры речи и стилистики, прагматики и логики, семантики и семиотики. Данный предмет ориентирован не только на речевую педагогику – формирование языковой личности, но и на развитие творческой активности, инициативности, способности эффективно отстаивать личные интересы при помощи речи», что, естественно, подчеркивает связь риторики и психологии.

Интересно и другое высказывание в статье материалов 2012 г.

«Музыкальная метафора как риторический прием», автором которой является Д.Е. Хохонин: «Музыкальная метафора как риторический прием находит широкое распространение в разных дискурсах. Это связано с тем, что в XX веке музыка становится неотъемлемой частью человеческой жизни, и музыкальные метафоры проникают в психологию, живопись, публицистику, политику и литературу» [23, с. 124], что налицо влияние частной риторики, возникшей относительно недавно, на психологию.

Вопрос о связи риторики и психологии поднимает Е.Н. Абрашина в своей статье «Конкурс ораторов в школе и вузе», опубликованной в материалах 2012 г. В ней читаем: «Тесная связь риторики со смежными науками (логикой, психологией, психолингвистикой, культурой речи, лексикологией и фразеологией, стилистикой и др.) позволяет интегрировать, закреплять, активизировать все аспекты имеющихся у учащихся гуманитарных знаний, раскрывать функциональную направленность этих знаний» [1, с. 196]. Это очень важно в современном обществе, в котором все взаимосвязано и взаимозависимо.

В материалах 2012 г. С.В. Меньшенина в статье «Обучение коммуникативным дисциплинам в школе (из опыта работы)» рассуждает о том, что в основу программы преподавания риторики в школе были положены теоретические труды В.В. Виноградова, Ю.В. Рождественского, А.А. Волкова, В.И. Аннушкина и др., работы которых восходят к классической риторике, обогащенной знаниями современных смежных наук, среди которых дается и психология общения [11, с. 220], что также актуально в настоящее время.

Не менее востребованной является проблема приобретения риторических и психологических знаний педагогом в XXI веке, что нашло отражение в материалах 2012 г.: «В XXI веке преподаватель не только транслятор и комментатор знаний и информации, но и педагог, психолог, артист и оратор! Нужно принимать во внимание профессиональные потребности сегодняшнего дня…» [20, с. 294], - констатирует И.А. Смирнова в публикации «Профессионально ориентированная риторика как главный фактор речевой компетентности будущего специалиста».

Одним словом, материалы международной конференции по риторике 2012 г. изобилуют информацией о различных связях риторики и психологии.

Однако наиболее полно, на наш взгляд, вопрос о связи риторики и психологии отразила Н.А. Ипполитова в материалах 2013 г. В статье «Методика преподавания риторики как науки» автором подробно изложено, каким образом связаны между собой указанные дисциплины. Подчеркнуто: «Методика риторики, как и любая другая методика, опирается на психологию, которая изучает закономерности психики, обеспечивающие взаимодействие человека со средой» [9, с. 197].

Поскольку эвристику как творческий элемент, вероятно, можно рассматривать в качестве эвристической риторики, считаем необходимым обратиться к статье в материалах 2014 г. под названием «Эвристический метаязык как инструмент представления научного знания», автором которой является Р.И. Стеванович. В данной статье изложена мысль о том, что эвристика родилась на стыке психологии и других наук [23, с.286]. «Большую часть своей терминологии эвристика заимствует у психологии творческого мышления. Например, «воображение» - imagination – психологический термин, но в эвристике – это особое воображение, нацеленное на решение творческих задач, или «память» - memory – также психологический термин, но в эвристике – это «эвристическая память» [21, с. 288], - рассуждает исследователь.

Заслуживает особого внимания статья Ю.А. Елсуковой «Интеграция риторики, психологии, философии в изучении проблем и вопросов речевой культуры и эффективного общения» [8, с. 124-128] в материалах 2015 г., в названии которой уже дана связь риторики и психологии. Автор отмечает ряд психологических основ риторики и заявляет о наличии множества аспектов, взаимодействующих с риторикой [8, с. 125-126].

Таким образом, в настоящей статье мы дали маленький обзор с некоторыми комментариями об освещении вопроса о связи риторики и психологии в материалах международных конференций по ораторскому искусству.

Литература:

1. *Абрашина Е.Н.* Конкурс ораторов в школе и вузе // Риторика в новом образовательном пространстве: Материалы XVI Международной научной конференции (Санкт-Петербургский государственный горный

институт, 1-3 февраля 2012 г.). – СПб., 2012. – С. 14.

2. *Амельченкова Н.А.* Обучение младших школьников спору как речевой деятельности // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21-23 января 2009 г. / Под ред. *В.И. Аннушкина*. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 9.

3. *Атаева Е.В.* Теоретические и практические аспекты риторики в свете современной образовательной парадигмы // Риторика в новом образовательном пространстве: Материалы XVI Международной научной конференции (Санкт-Петербургский государственный горный институт, 1-3 февраля 2012 г.). – СПб., 2012. – С. 14.

4. *Бруссер А.М.* Место «техники речи» в рамках повышения квалификации преподавателя речеведческих дисциплин // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21-23 января 2009 г. / Под ред. *В.И. Аннушкина*. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 9.

5. *Булгакова Е.С.* Теоретические аспекты исследования судебной речи // Риторика и культура речи: наука, образование, практика: материалы XIV Международной научной конференции (1-3 февраля 2010 г.) / под ред. *Г.Г. Глинина*. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – С. 17.

6. *Ваджибов М.Д.* О некоторых психологических аспектах в риторике // Вестник Дагестанского государственного университета. Гуманитарные науки. История. Педагогика. - Выпуск 3. - Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2005. - С. 42-45;

7. Ваджибов М.Д. Отражение некоторых аспектов психологической культуры оратора в современной отечественной риторике // Вестник Дагестанского Научного Центра Российской Академии Образования. Ежеквартальный научный журнал. – Махачкала, 2011. - № 2. – С. 25-29 и др.

7. *Елсукова Ю.А.* Интеграция риторики, психологии, философии в изучении проблем и вопросов речевой культуры и эффективного общения // Риторика в контексте образования и культуры: материалы XIX Международной научной конференции, 29-31 января 2015 года / отв. ред. *И.Ю. Нефедова*: Рязанский государственный университет им. С.А.

Есенина. – Рязань, 2015. – С. 13.

8. *Ипполитова Н.А.* Методика преподавания риторики как науки // «Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике», междунар.науч.-практ. конф. (XVII; 2013; Москва). Материалы XVII Международной научно-практической конференции, 30 января – 1 февраля 2013 г.) /ред.-сост. *В.И. Аннушкин*. – М.; Ярославль: Ремдер. 2013. – С. 20.

9. Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21-23 января 2009 г. / Под ред. *В.И. Аннушкина*. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. – 512 с.

10. *Меньшенина С.В.* Обучение коммуникативным дисциплинам в школе (из опыта работы) // Риторика в новом образовательном пространстве: Материалы XVI Международной научной конференции (Санкт-Петербургский государственный горный институт, 1-3 февраля 2012 г.). – СПб., 2012. – С. 14.

11. *Меньшенина С.В.* Тренинг как эффективная форма повышения риторической грамотности // Риторика и культура речи: наука, образование, практика: материалы XIV Международной научной конференции (1-3 февраля 2010 г.) / под ред. *Г.Г. Глинина*. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – С. 17.

12. *Минеева С.А.* Риторика: единство науки и педагогической практики // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21-23 января 2009 г. / Под ред. *В.И. Аннушкина*. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 9.

13. Риторика в контексте образования и культуры: материалы XIX Международной научной конференции, 29-31 января 2015 года / отв. ред. *И.Ю. Нефедова*: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина. – Рязань, 2015. – 384 с.

14. Риторика в новом образовательном пространстве: Материалы XVI Международной научной конференции (Санкт-Петербургский государственный горный институт, 1-3 февраля 2012 г.). – СПб., 2012. – 340 с.

15. Риторика в современной России: традиции и новые задачи.

Материалы XVIII Международной научной конференции. Ярославль, 30 января – 1 февраля 2014 г. – Ярославль: Издательство «Канцлер», 2014. – 302 с.

16. Риторика как предмет и средство обучения: Материалы XV Международной научной конференции (1-3 февраля 2011 г.). – М.: МПГУ, 2011. – 396 с.

17. Риторика и культура речи: наука, образование, практика: материалы XIV Международной научной конференции (1-3 февраля 2010 г.) / под ред. *Г.Г. Глинина*. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. – 209 с.

18. *Селезнева Г.Я.* Способы активизации учащихся при изучении речеведческих дисциплин // Риторика как предмет и средство обучения: Материалы XV Международной научной конференции (1-3 февраля 2011 г.). – М.: МПГУ, 2011. – С. 16.

19. *Смирнова И.А.* Профессионально ориентированная риторика как главный фактор речевой компетентности будущего специалиста // Риторика в новом образовательном пространстве: Материалы XVI Международной научной конференции (Санкт-Петербургский государственный горный институт, 1-3 февраля 2012 г.). – СПб., 2012. – С. 14.

20. «Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике», междунар.науч.-практ. конф. (XVII; 2013; Москва). Материалы XVII Международной научно-практической конференции, 30 января – 1 февраля 2013 г.) /ред.-сост. *В.И. Аннушкин*. – М.; Ярославль: Ремдер. 2013. – 512 с.

21. *Стеванович Р.И.* Эвристический метаязык как инструмент представления научного знания // Риторика в современной России: традиции и новые задачи. Материалы XVIII Международной научной конференции. Ярославль, 30 января – 1 февраля 2014 г. – Ярославль: Издательство «Канцлер», 2014. – С. 15.

22. *Хохонин Д.Е*. Музыкальная метафора как риторический прием // Риторика в новом образовательном пространстве: Материалы XVI Международной научной конференции (Санкт-Петербургский государственный горный институт, 1-3 февраля 2012 г.). – СПб., 2012. – С. 14.

23. *Чубай С.А.* О триединой задаче средств внешней диалогичности в текстах современной политической рекламы // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21-23 января 2009 г. / Под ред. *В.И. Аннушкина*. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 9.

Vadzhibov M.D. Otrazhenie voprosa o svjazi ritoriki i psihologii v materialah mezhdunarodnyh konferencij po oratorskomu iskusstvu / M.D. Vadzhibov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 4, 2015.

– ● –

Abstract. The article reflects the problem of the relation of rhetoric and psychology in the proceedings of international conferences on public speaking. The various aspects of eloquence used elements of psychological science are noted.

Keywords: rhetoric, psychology, relation, international conferences.

Сведения об авторе

Малик Джамалутдинович **Ваджибов**, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

© М.Д. Ваджибов, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– ● –

Подписано в печать 20.01.2016.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

УДК: 159. 923

МОТИВАЦИОННЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ: НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИКОВ РИЭЛТЕРСКОЙ КОМПАНИИ[11]

М. В. Капустянский, ОНУ (Одесский национальный университет) имени И.И. Мечникова (Одесса, Украина), e-mail: boss@atlanta.ua

Резюме. В статье проводится анализ мотивационных составляющих деятельности руководителя в структуре его личностного потенциала, который объединяет как бессознательные так и осознаваемые свойства психики.

Ключевые слова: мотивация, руководители, личностный потенциал, компонентный анализ, системная модель, ядерные и периферические элементы структуры личности

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена причинами теоретического и прикладного характера. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения и деятельности. Мотивация является своеобразным барометром общественных отношений и изменений, которые в них происходят. Изменения в мотивации - важный показатель эффективности не только воспитания, но и труда. Исследования проблематики мотивации трудовой деятельности позволяют определить пути повышения эффективности самой трудовой деятельности, поэтому указанные исследования приобретают особое значение в рамках общей психологии, психологии труда и психологии управления [4].

Проблемам мотивации посвящены исследования многих ученых (А. Маслоу, Ф. Герцберг, С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, В.И. Ковалев и др.). Ю. Джексон [7] определяет мотивацию как общий термин, применяемый к «активным» психологическим явлениям: стремлениям, решениям, потребностям, пожеланиям и т. д. В контексте организационной

[11] *Статью рекомендовала Родина Наталья Владимировна - доктор психологических наук, профессор. Кафедра социальной и прикладной психологии ОНУ (Одесский национальный университет) имени И.И. Мечникова (Одесса, Украина).*

деятельности мотивация оказывает непосредственное влияние на поведение сотрудников, направляя их деятельность. В то время как знания, умения и навыки, которыми обладает работник, важны в определении производительности труда, но одни только эти факторы не являются достаточными. Понимание мотивационных свойств личности индивида помогает определить, как умения и навыки актуализируются и реализуются в составе личностного потенциала [6]. Мотивация является многомерным конструктом, который имеет существенные индивидные разногласия и является суммой многих факторов, которые являются частью личностного потенциала. Каждая организация должна построить собственную систему мотивации, которая основывается на совместимости организационных и индивидуальных целей и помогает максимально реализовать потенциал каждого из сотрудников [8]. Однако вопрос о месте мотивационных составляющих деятельности менеджера в структуре бессознательных и осознаваемых свойствпсихики остается открытым.

Целью нашей статьи является анализ мотивационных составляющих деятельности руководителя в структуре его личностного потенциала, где объединяются как бессознательные, так и осознаваемые свойства психики.

Для решения вышеназванных проблем была исследована выборка руководителей – 407 сотрудников риелторских компаний г. Одессы. Из них 358 человек были менеджерами среднего звена, 31 – заместителями директоров риелторских компаний, 18 - директорами таких компаний. Средний возраст исследованных руководителей составил 40,118 лет при стандартном отклонении 10,783 года**.**

Для диагностики мотивационных составляющих применялись методика «Направленность личности» В. Смекала и М. Кучеры, опросник мотивации В.К. Гербачевского. Для изучения самооценки тест «Самооценка по Р.Б. Кеттеллу »(16PF), для исследования ценностных и доступных жизненных сфер и разногласий между ними – ОТЦ М. Рокича (модификация Н.Р. Салиховой), для исследования бессознательного личности – метод портретных выборов Л. Сонди, рисуночный тест Е. Вартегга, для изучения карьерных ориентаций – методика Е.Г. Шейна «Карьерные ориентации» в модификации А.А. Жданович.

Использовалась статистическая процедура анализа главных компонент [1]. Применялось вращения компонент по методу облимин с нормализацией по Кайзеру. Оптимальное число компонент для компонентной модели определялось с помощью критерия каменистой осыпи. Первая модель представляла собой анализ соотношений между показателями методики портретных выборов Сонди и параметрами мотивации: методики Смекала и Кучеры и методики «Структура мотивации» Гербачевского. Исходя из критерия каменистой осыпи, наиболее оптимальным представлялось решение о выделении пяти компонент.

Первая компонента описывала 12,158% исходной матрицы данных, вторая – 6,497%, третья – 6,076%, четвертая – 5,452% и пятая – 4,787%. Опишем в тексте матрицу компонентных нагрузок (L) для первой модели. Ее психологический смысл – определение интеграции мотивационных составляющих с такими элементами личностного потенциала, как бессознательное.

В состав первой компоненты вошли показатели мотивационных составляющих личности, а именно: параметры оценки своего потенциала (L = 0,756), мотива самоуважения (L = 0,743), намеченного уровня мобилизации усилий (L = 0,724), оценки уровня достигнутых результатов (L = 0,704), внутреннего мотива (L = 0,664), ожидаемого уровня результата (L = 0,642), познавательного мотива (L = 0,614), соревновательного мотива (L = 0,519) и инициативности (L = 0,338). Эти показатели не были достаточно сильно связанными с показателями теста Сонди.

В состав второй компоненты вошли показатели как методик по изучению мотивации, так и теста Сонди. С положительными нагрузками – показатели направленности на себя (L = 0,530) и волевого усилия (L = 0,382), hy - (L = 0,448) и k- (L = 0,303). С отрицательными нагрузками: e - (L = -0,499), h - (L = -0,478) и hy + (L = -0,427). Таким образом, ориентация на собственную эффективность, на преодоление трудных ситуаций в профессиональной деятельности связана с бессознательными тенденциями к самоограничению, к построению границы между внутренним миром и собственной психической реальностью [5].

В состав третьей компоненты вошли показатели мотива избегания (L = 0,623), направленности на взаимодействие (L = 0,531) и сложности задачи (L = 0,339) (положительные нагрузки), а также показателей теста

Сонди p (L = 0,443), k + (L = 0,458) (положительные нагрузки) и p + (L = -0,498) (отрицательные нагрузки). Итак, чем активнее у исследованных руководителей оказывается ориентированность на межличностное взаимодействие, уход и погружение в сложные задачи, тем активнее в их бессознательном реализуется бессознательная тенденция к интропроекции [5], благодаря которой личность замыкается в мире своих субъективных представлений и желает удовлетворить в своей внутренней реальности актуальные потребности, реализовать собственные ирреальные потребности.

В состав четвертой компоненты вошли показатели мотива изменения деятельности (L = 0,480) и s- (L = 0,369) (положительные нагрузки) и направленности на результат (L = -0,538), h + (L = -0,503) и d- (L = - 0,396) (отрицательные нагрузки). Итак, мотивы изменения деятельности у исследованных руководителей вступают в противоречие с направленностью на результат. Первый мотив связан с неосознаваемым чувством физической и психологической усталости, второй – с залипанием на объекте и устойчивостью внимания.

Пятая компонента была сформирована показателем сложности задачи (L = 0,370), реакциями m- (L = 0,705) и e + (L = 0,490) (положительные нагрузки), а также показателем m + (L = -0,646) (отрицательное нагрузки). Соответственно, ориентация на решение сложных проблем в профессиональной деятельности руководителей связана с бессознательной тенденцией к обесцениванию конвенционных ориентаций [5]: на достижения, комфорт, удовольствия и тому подобное.

Анализ соотношений между показателями рисуночного теста Вартегга и параметрами мотивации был реализован средствами второй модели. Исходя из критерия каменистой осыпи, наиболее оптимальным представлялось решение о выделении двух компонент. Первая компонента описывала 15,631% исходной матрицы данных, вторая – 10,755%. Психологическое содержание второй модели заключается в определении интеграции мотивационных составляющих с бессознательным как элементом личностного потенциала.

В состав первой компоненты вошли показатели методик мотивации: оценка своего потенциала (L = 0,761), мотив самоуважения (L = 0,736), намеченный уровень мобилизации усилий (L = 0,711), оценка уровня достигнутых результатов (L = 0,703), внутренний мотив (L = 0,679), ожидаемый

уровень результата (L = 0,646), познавательный мотив (L = 0,589), мотив соревнования (L = 0,512), инициативность (L = 0,369). Все эти показатели вошли с положительными нагрузками.

В состав второй компоненты вошли параметры методики Вартегга: 1-й символ (L = 0,714), 2-й символ (L = 0,753), 3-й символ (L = 0,528) – с положительными нагрузками; 5-й символ (L = -0,422), 6-й символ (L = -0,588), 7-й символ (L = -0,638), 8-й символ (L = -0,648) – с отрицательными нагрузками. Итак, поскольку показатели разных уровней психики: сознательного и бессознательного вошли в состав различных компонент, то можно сделать вывод о том, что у исследованных руководителей мотивационные составляющие слабо интегрированы с такими личностными составляющими, как бессознательное.

Следующая модель анализа главных компонент описывала взаимоотношения между параметрами мотивации и самооценки личности. Для этой модели график каменистой осыпи указывал на целесообразность выделения четырех компонент. В компонентный анализ были включены показатели методики самооценки по Кеттеллу и показатели методик мотивации и направленности.

Первая компонента описывала 14,776% исходной матрицы данных, вторая – 8,580%, третья – 6,432%, четвертая – 5,285%. В состав первой компоненты вошли показатели методик мотивации: оценка своего потенциала (L = 0,759), мотив самоуважения (L = 0,740), намеченный уровень мобилизации усилий (L = 0,721), оценка уровня достигнутых результатов (L = 0,696), внутренний мотив (L = 0,660), ожидаемый уровень результата (L = 0,648), познавательный мотив (L = 0,600), мотив соревнования (L = 0,557), инициативность (L = 0,322). Все эти показатели вошли с положительными нагрузками. Следует отметить, что этот состав повторяет состав первой компоненты предыдущей модели и указывает на устойчивость указанной структуры взаимоотношений.

В состав второй компоненты вошли исключительно параметры методики самооценки по Кеттеллу: H (L = 0,713), Q3 (L = 0,699), Q2 (L = 0,644), N (L = 0,621), G (L = 0,601), A (L = 0,582), C (L = 0,520), O (L = -0,506), M (L = -0,487), B (L = -0,462), E (L = 0,357) – с отрицательными нагрузками. Состав третьей компоненты определялся только мотивационными составляющими, а именно: мотивом смены деятельности (L = 0,604),

направленностью на результат (L = -0,581), направленностью на себя (L = 0,542), волевым усилием (L = 0,483), сложностью задачи (L = 0,378), инициативностью (L = -0,325) и мотивом ухода (L = 0,301).

И лишь четвертая компонента объединяла как мотивационные составляющие, так и параметры самооценки личности. С положительными нагрузками вошли в нее такие показатели, как L (L = 0,613), направленность на взаимодействие (L = 0,574) и мотив ухода (L = 0,381). С отрицательными нагрузками – факторы I и E методики самооценки по Кеттеллу (соответственно L = -0,550 и L = -0,411). Итак, межличностное взаимодействие воспринимается руководителями как достаточно жесткая конкуренция и желание уйти от ответственности.

Четвертая модель, которая была получена с помощью анализа главных компонент, описывала взаимоотношения между параметрами мотивации и ценности жизненных сфер личности. График каменистой осыпи для этой модели указывал на целесообразность выделения пяти компонент. В компонентный анализ были включены показатели опросников изучения мотивации и рейтинг ценности жизненных сфер методики Н.Р. Салиховой. Пояснительная дисперсия распределялась между компонентами следующим образом: первая компонента – 13,930%, вторая компонента – 9,156%, третья компонента – 6,598%, четвертая компонента - 5,939%, пятая компонента – 5,501%.

В состав первой компоненты вошли только показатели методик мотивации: оценка своего потенциала (L = 0,758), мотив самоуважения (L = 0,729), намеченный уровень мобилизации усилий (L = 0,683), внутренний мотив (L = 0,679), оценка уровня достигнутых результатов (L = 0,675), ожидаемый уровень результата (L = 0,630), познавательный мотив (L = 0,576), мотив соревнования (L = 0,481) и инициативность (L = 0,379). Эти показатели формировали ядро комплекса мотивационных составляющих.

Структура второй компоненты была сформирована такими мотивационными составляющими, как направленность на результат и волевое усилие. Эти показатели вошли в компоненты с противоположными нагрузками – соответственно L = -0,596 и L = 0,332. Также в нее вошли такие ценные жизненные сферы, как здоровье (L = 0,332) и счастливая семейная жизнь (L = 0,443) – все с положительными нагрузками и такие жизненные сферы, как познания (L = -0,641), творчество (L = -0,560) и красота приро-

ды и искусства (L = -0,344). То есть руководители, которые выбирают наиболее значимые для большинства респондентов ценности - здоровье и счастливую семейную жизнь, –более склонны к проявлениям волевых усилий и ориентированы на результат.

Третья компонента состояла исключительно из показателей ценности жизненных ориентаций, а именно: из параметров ценности материально обеспеченной жизни (L = 0,571), наличие верных друзей (L = -0,505), интересная работа (L = 0,500), любовь (L = -0,493), активная, деятельная жизнь (L = 0,376).

Четвертая компонента состоит из нескольких мотивационных составляющих: мотив избегания (L = 0,631), направленность на себя (L = -0,509), направленность на взаимодействие (L = 0,485), сложность задачи (L = 0,326).

Пятая компонента отличалась комплексным составом и включала в себя: мотив смены деятельности и волевое усилие, которые вошли в эту компоненту с положительными нагрузками (соответственно L = 0,427 и L = 0,406), ценность жизненной сферы «Свобода в поступках и действиях» также с положительной нагрузкой (L = 0,592), а ценность жизненной сферы «Интересная работа» –с отрицательной (L = -0,448).

Следовательно, чем больше руководители ценят собственную свободу выбора, нежели стабильную работу, тем активнее у них реализуется мотив смены деятельности и способность к волевым усилиям.

Следующая модель компонентного анализа описывала структурные взаимосвязи между параметрами мотивации и доступностью жизненных сфер личности по рейтингу ценности жизненных сфер методики Н.Р. Салиховой. Оптимальным при критическом падении собственных значений оказывается выделение четырех компонент.

Первая компонента описывала 13,986% исходной матрицы данных, вторая – 9,321%, третья – 6,750%, четвертая – 5,560%. В первую компоненту вошли так называемые «ядерные» мотивационные составляющие и доступности жизненной сферы «Интересная работа». Все указанные показатели вошли с положительными нагрузками. Компонентные нагрузки были следующими: оценка своего потенциала (L = 0,753), намеченный уровень мобилизации усилий (L = 0,730), мотив самоуважения (L = 0,721), оценка уровня достигнутых результатов (L = 0,704), ожидаемый уровень

результата (L = 0,649) , внутренний мотив (L = 0,649), познавательный мотив (L = 0,607), мотив соревнования (L = 0,532), инициативность (L = 0,343), доступность жизненной сферы «интересная работа» (L = 0,319). Соответственно, указанный мотивационный комплекс наиболее эффективно реализуется у руководителей в тех ситуациях, когда они довольны выполняемой работой.

Вторая компонента была сформирована исключительно набором показателей доступности жизненных ориентаций: счастливая семейная жизнь (L = -0,787), любви (L = -0,680), познания (L = 0,604), красота природы и искусства (L = 0,597), творчество (L = 0,567), активная, деятельная жизнь (L = 0,400), материально обеспеченная жизнь (L = -0,316). Эта компонента описывала жизненные ориентации руководителей, которые способны к самореализации в условиях их профессиональной деятельности.

Третья компонента объединяла доступность такой жизненной сферы, как наличие верных друзей (L = 0,362) и такие показатели мотивационной сферы, как направленность на результат (L = -0,696), мотив смены деятельности (L = 0,560), волевое усилие (L = 0,443). Таким образом, ощущение реализуемости в жизненной сфере близкой межличностной коммуникации связано со способностью к выявлению волевых усилий, мотивированности на смену деятельности, но также с избеганием направленности на результат.

И напоследок, четвертая компонента также имела комплексный характер. Показатели направленности на взаимодействие и мотива ухода вошли в нее с положительными нагрузками – соответственно L = 0,553 и L = 0,546. Показатель направленности на себя вошел с отрицательной нагрузкой (L = -0,698). Показатели доступности жизненных сфер уверенности в себе (L = -0,353), свободы в поступках и действиях (L = -0,333) вошли в указанную компоненту с отрицательными нагрузками. Итак, в том случае, когда исследованные руководители чувствуют себя достаточно уверенными в себе и свободными в поступках и действиях, для них в мотивационной сфере характерной является направленность на себя и игнорирование межличностного взаимодействия и уход.

Очередная модель компонентного анализа была посвящена выявлению структурных взаимосвязей между параметрами мотивации и расхождением жизненных сфер личности (между ценностью и доступностью) по

методике Н.Р. Салиховой. График каменистой осыпи указывал на целесообразность создания трехкомпонентной модели.

Первая компонента трехкомпонентной модели описывала 13,920% общей дисперсии, вторая компонента – 9,417%, третья – 6,699%. Состав первой компоненты в сравнении с большинством других моделей был аналогичным – все показатели мотивационной сферы вошли в него с положительными компонентными нагрузками: оценка собственного потенциала (L = 0,756), намеченный уровень мобилизации усилий (L = 0,731), мотив самоуважения (L = 0,730) , оценка уровня достигнутых результатов (L = 0,702), ожидаемый уровень результата (L = 0,656), внутренний мотив (L = 0,644), познавательный мотив (L = 0,608), соревновательный мотив (L = 0,546), инициативность (L = 0,325) . Итак, так называемые «ядерные» мотивационные составляющие в личностном потенциале руководителя не были связаны с составляющими, которые вызывают напряжение в жизненных сферах и характеризует расхождение между их ценностью и доступностью.

В отличие от первой компоненты, состав второй был сформирован только показателями методики Н.Р. Салиховой, а именно: разногласиями по жизненным сферам – счастливая семейная жизнь (L = -0,745), любви (L = -0,681), познания (L = 0,631), творчество (L = 0,613), красота природы и искусства (L = 0,573) , активная, деятельная жизнь (L = 0,419), материально обеспеченная жизнь (L = -0,341). Состав этой компоненты характеризует разносторонность тенденций в реализуемости и барьерности отдельных жизненных сфер руководителей, однако ничего не указывает на взаимоотношения этих составляющих со структурой мотивации.

Состав третьей компоненты был комплексным, так она включала в себя следующие мотивационные составляющие: мотив смены деятельности (L = 0,610), направленность на результат (L = -0,553), волевое усилие (L = 0,485), направленность на себя (L = 0,413), сложность задачи (L = 0,382), мотив избегания (L = 0,351) и инициативность (L = -0,348). Также в эту компоненту входили показатели разногласий по таким жизненным сферам, как здоровье (L = 0,317) и материально обеспеченная жизнь (L = 0,382). Интерпретируя полученные данные, можно обратить внимание на следующую тенденцию: чем больше исследованные руководители чувствуют нереализованность своих притязаний в таких жизненных сферах, как

здоровье и материально обеспеченная жизнь, тем более они руководствуются мотивами смены деятельности, направленности на результат, волевыми усилиями и ориентируются на сложные задачи. Очевидно, эта тенденция связана со стремлением респондентов решить субъективное недовольство достижениями в этих сферах.

И последняя модель анализа главных компонент описывала взаимоотношения между мотивационными составляющими и карьерными ориентациями, поскольку в ее состав включены показатели следующих методик: опросник мотивации В.К. Гербачевского, методика «Направленность личности», методика «Карьерные ориентации». В процессе проведения исследования выявлена целесообразность создания пятикомпонентной модели. Доля общей дисперсии, которую описывала первая компонента составляла 18,312%, вторая компонента – 10,587%, третья компонента – 8,611%, четвертая компонента – 6,642%, пятая компонента – 5,811%.

В состав первой компоненты вошли показатели методик мотивации, которые формировали так называемое «ядро» мотивационной сферы руководителя: намеченный уровень мобилизации усилий (L = 0,747), оценка собственного потенциала (L = 0,730), мотив самоуважения (L = 0,698), оценка уровня достигнутых результатов (L = 0,697), ожидаемый уровень результата (L = 0,667), внутренний мотив (L = 0,633), познавательный мотив (L = 0,607) и соревновательный мотив (L = 0,553). Все эти показатели вошли с положительными нагрузками. Следует обратить внимание на то, что показатель инициативности не вошел в состав этой компоненты, как в предыдущих примерах.

Состав второй компоненты был сформирован исключительно показателями методики изучения карьерных ориентаций: ориентация на горизонтальную карьеру (L = 0,904), профессиональная компетентность (L = 0,706), стабильность места жительства (L = 0,638), ориентация на условия (L = 0,573), интеграция стилей жизни (L = 0,551), службы (L = 0,550), стабильность места работы (L = 0,510). Третья компонента также состояла из параметров методики «Карьерные ориентации» и объединяла такие составляющие: ориентация на вертикальную карьеру (L = 0,970), вызов (L = 0,888), предпринимательская креативность (L = 0,872), организаторская компетентность (L = 0,743).

Четвертая компонента по своему составу была комплексной и включала в себя как мотивационные составляющие: направленность на себя (L = 0,661), направленность на результат (L = -0,635), мотив смены деятельности (L = 0,489), волевое усилие (L = 0,395), так и показатель методики карьерных ориентаций – автономия (L = 0,476). Анализируя психологическое содержание компоненты и знаки нагрузок, можно прийти к следующим выводам: чем активнее руководители пытаются освободиться от организационных правил, предписаний и ограничений и желают все делать по своему усмотрению, тем более у них выражена ориентация на прямую выгоду и удовольствие. Такие руководители в большей степени готовы менять профессиональную деятельность и проявлять волевые усилия в работе.

Последняя пятая компонента состояла только из трех параметров опросника мотивации В.К. Гербачевского: мотив ухода (L = -0,560) и инициативность (L = 0,515), сложность задачи (L = -0,492). Итак, те руководители, которые характеризуются способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям не опасаются показать низкий результат в профессиональной деятельности, включая все последствия, которые он принесет.

Рассмотрим теперь результаты проведенных процедур анализа главных компонент в виде единой системной модели. Схематически эта модель изображена на рисунке 1 и позволяет рассмотреть мотивационные составляющие деятельности руководителя как системные интеграторы личностного потенциала.

Исходя из расположения исследований психологических составляющих в структуре личностного потенциала руководителя, выделяются центральный и периферические блоки. Как свидетельствуют данные последовательно проведенных процедур анализа главных компонент, центральный блок характеризуется устойчивой структурой, а его параметры всегда входят в состав более значимой – первой компоненты.

Центральный блок определяется нами как своеобразное «мотивационное ядро» личностного потенциала, в состав которого входят: уровень мобилизации усилий, оценка собственного потенциала, мотив самоуважения, оценка уровня достигнутых результатов, ожидаемый уровень результата, внутренний мотив, познавательный мотив, состязательный мотив.

Именно эти параметры являются наиболее важными характеристиками реализации личностного потенциала в способности человека деятельно удовлетворять свои потребности. Их развитость указывает на зрелость мотивационно-потребностной сферы руководителя. Эти характеристики максимально выражены в условиях удовлетворенности исследованных руководителей выполняемой ими работой и способствуют проявлению инициативы на рабочем месте.

Рис. 1. Модель интеграции мотивационных составляющих в структуру личностного потенциала руководителя (схематическое изображение)

Примечание: Серым цветом обозначены мотивационные составляющие, белым – другие составляющие личностного потенциала. Сплошные линии – положительные взаимосвязи между составляющими, штриховые линии – отрицательные взаимосвязи между составляющими.

Определенное в исследовании мотивационное ядро является достаточно обособленным от большинства других составляющих личностного потенциала. В процессе работы нами не выявлено статистически значимых корреляций между первой и другими компонентами, то есть между

центральным и периферическими мотивационными блоками, хотя проведенные процедуры анализа были по способу вращения косоугольными и потенциально предполагали такие корреляции. Взаимосвязи между другими периферическими мотивационными блоками были также слабыми. Рассмотрим подробно состав этих мотивационных блоков и особенности их интеграции в структуру личностного потенциала руководителя (по ходу часов, начиная с правого верхнего угла).

Первый из периферических блоков формирует мотивационные составляющие направленности на себя и волевого усилия, характеризующий ориентацию руководителей на собственную эффективность, на преодоление трудных ситуаций в профессиональной деятельности. Указанные составляющие опираются на бессознательные тенденции к самоограничению, к построению границы между внутренним миром и собственной психической реальностью. Их проявлением также является выразительное несоответствие между желаемым и доступным по отношению к собственной материальной жизни и состоянию здоровья. Указанные тенденции реализуются в карьерной ориентации на автономию, сопровождаются ощущением уверенности в себе и свободы в поступках и действиях.

Следующий блок мотивационных составляющих объединяет нацеленность на результат и мотив стабильности деятельности. Он описывает потребность руководителей в эффективной самореализации в рамках стабильного места работы, в подчинении нормам и правилам в организации. Достигнутый уровень здоровья и материального состояния жизни при таком векторе потребностей в большей или меньшей степени соответствует желаемому. Бессознательные тенденции, стоящие за этим блоком,– устойчивость взаимодействия с объектом, побуждение к поведенческой активности.

Отдельным блоком в личностном потенциале находилась такая мотивационная составляющая, как сложность задачи. Ее проявлением также выступала рассогласованность по жизненным сферам здоровья и материально обеспеченной жизни. Ориентация на решение сложных проблем в профессиональной деятельности руководителей избирается в условиях снижения инициативности и связана с бессознательной тенденцией к обесцениванию конвенционных ориентаций: на достижение, комфорт, удовольствие и тому подобное.

Инициативность как отдельная составляющая мотивационной сферы уже рассматривалась выше во взаимосвязях с другими блоками. Высокая инициативность характеризует руководителей тогда, когда на первый план выходят потребности мотивационного ядра личностного потенциала, которые заступают на смену мотива ухода, направленности на взаимодействие, на решение сложных задач.

Сочетание мотива ухода и направленности на взаимодействие формировало последний периферический блок личностного потенциала. Потребности в межличностный коммуникации имеют в своей основе бессознательный механизм интропроекции. Реализация указанного мотивационного вектора сопровождается довольно жесткой конкуренцией на рабочем месте и желанием избегать ответственности. Также, этот блок связан с низким уровнем инициативности и определенными тенденциями в отношении жизненных сфер: уверенность в себе и свобода в поступках и действиях считаются нереализованными сферами, а ценность интересной работы нельзя считать актуальной.

Сформированное на основе полученных эмпирических данных системное представление о закономерностях взаимоотношений между личностным потенциалом руководителя и мотивационными составляющими отвечает программным принципам, заложенным В.М. Марковым о личностном и профессиональном потенциале [2]. По мнению В.М. Маркова, понятие «потенциал» как психологический феномен включает в себя мотивы и способности личности. Личностный потенциал рассматривается автором как самоуправляемая система внутренних возобновляемых ресурсов личности, которая проявляется в ее деятельности, направленной на получение социально значимых результатов. Личностный потенциал человека раскрывается в профессиональном взаимодействии через профессиональную самореализацию. В.М. Марков предлагает рассматривать личностно-профессиональный потенциал как часть личностного. Этот потенциал обеспечивает прогрессивное развитие личности в процессе профессионального взаимодействия и рассматривается как основа становления профессионализма руководителя.

Кроме этого, нами развито и эмпирически верифицировано гипотезу М.В. Маслова и Н.В. Чайковской о том, что в личностном потенциале мотивация играет роль пускового механизма, определяющего человеческие

способности и степень их использования в процессе трудовой деятельности [3]. Соответствующим «пусковым механизмом» является введенный нами концепт мотивационного ядра личностного потенциала руководителя.

Вывод. Итак, с помощью последовательности процедур анализа главных компонент была построена модель интеграции мотивационных составляющих в структуру личностного потенциала руководителя. Согласно модели в структуре личностного потенциала руководителя выделяются центральный и периферические блоки, где центральный блок является постоянным образованием, «мотивационным ядром» личностного потенциала. В его состав входят уровень мобилизации усилий, оценка собственного потенциала, мотив самоуважения, оценка уровня достигнутых результатов, ожидаемый уровень результата, внутренний мотив, познавательный мотив, состязательный мотив – именно эти параметры являются наиболее важными характеристиками реализации личностного потенциала в способности человека деятельно удовлетворять свои потребности. Его роль является максимальной в условиях удовлетворенности трудом. Периферические блоки способны направлять другие мотивационные векторы, в частности: мотивы избегания, сложности задачи, проявления инициативы, волевых усилий и т.д.

Литература:

1. Калинина В. Н., Соловьев В. И. Введение в многомерный статистический анализ: Учебное пособие / ГУУ. – М., 2003. – 66 с.

2. Марков В.Н. Личностные основы социальной устойчивости // Общественные науки и современность. –2002. – № 1. –С. 136-143.

3. Маслов М.В., Чайковская Н.В. Мотивация трудовой деятельности – социально-экономическая основа кадрового менеджмента // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Экономика и финансы. – 2002. – № 1. – С. 160-162.

4. Радомський І. П. Теоретичні аспекти мотивації професійної діяльності / І. П. Радомський // Юридична психологія та педагогіка. – 2013. - № 2. – С. 40-59.

5. Собчик Л. Н. Тест восьми влечений Сонди и его модификация /

Л.Н. Собчик – М.: Институт прикладной психологии, 1999. – 96 с.

6. Egboh E.A. Public-private partnership in Nigeria: The challenges of human relations management / E.A. Egboh, E. Chukwuemeka // Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management. – 2012. - №1(5). – P.83-93.

7. Jackson U. The difference between executive's and subordinate's view on motivation / U. Jackson / Journal of Management Studies. – 2009. №5(1). – P.23-29.

8. Sengupta P. P. Role of motivation on employee's performance in different segments of catering sectors under hospitality industry: An empirical study / P.P. Sengupta, P. Ghosh // Business and Information Management (ICBIM). - 2014. – P.108-112.

Kapustjanskij M. V. Motivacionnye sostavljajushhie dejatel'nosti rukovoditelja: na primere sotrudnikov rijelterskoj kompanii / M. V. Kapustjanskij // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 4, 2015.

– • –

Сведения об авторе

Михаил Викторович **Капустянский,** соискатель кафедры социальной и прикладной психологии Одесского национального университета имени И.И. Мечникова (Одесса, Украина).

– • –

Abstract. This article analyzes the motivational components of activity in the structure of managers' personal potential, which combines both the unconscious and conscious properties of mind.

Keywords: motivation, managers, personal potential, component analysis, system model, nuclear and peripheral elements of personality structure.

© М. В. Капустянский, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– • –

Подписано в печать 30.12.2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

УДК159.922.7.+ 373.2

ОБРАЗ ДОШКОЛЬНИКА-ВЫПУСКНИКА КАК ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ[12]

А. А. Костригин, ФГБОУ ВПО Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского *(Н.Новгород, Россия), e-mail: artdzen@gmail.com*

Резюме. В данной статье автор акцентируют внимание на одном из направлений анализа, связанном с изучением ценностной основы управления ДОО. В статье представлены результаты исследования представлений заведующих дошкольными образовательными учреждениями о характеристиках идеального дошкольника. Разработана эмпирическая модель на основе полученных данных и проанализированы проблемные точки. Образ дошкольника-выпускника является основой управления дошкольным образовательным учреждением. В исследовании использовались следующие методы: групповые интервью "Портрет идеального дошкольника-выпускника" и "Ценности дошкольника-выпускника".

Ключевые слова: ценностная основа управления, образ дошкольника-выпускника, дошкольное образовательное учреждение, ценности дошкольника.

Сегодня происходят значительные изменения на всех уровнях образования [8, 16, 17], разработка новых образовательных технологий [1, 2, 5, 15] и ставятся новые задачи [9, 10, 14, 18]. Дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) в настоящее время становится местом внедрения новых технологий в его деятельность. Особенно, такие технологии используются в его управлении. В том числе, необходимо обратить внимание на такую проблематику и в ДОУ, где практически все

[12]*Статья рекомендована Чупровым Л. Ф., канд. психол. наук, гл. редактором научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).*

зависит от правильного его управления. Одной из важных тем в управлении ДОУ является ценностные основания управления.

Дошкольное образование, как и образование в целом, выполняет следующие функции: воспитание ребенка, обучение, трансляция и воспроизводство культурных ценностей. Федеральный образовательный стандарт определяет, что основная общеобразовательная программа дошкольного образования должна быть «направлена на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей» [12, с. 4].

Однако, обращаясь к работе В.В. Рубцова и Е.Г. Юдиной [13], необходимо констатировать, что в настоящее время существует проблема видения и определения образа ребенка-дошкольника, отвечающего современным реалиям и переменам в обществе. Возникает необходимость обеспечения выпускников ДОУ теми навыками и знаниями, которые позволили бы им совершить эффективный переход в школу и социализироваться в глобальном мире. Это, в свою очередь, означает поиск ответа на вопросы о ценностях, которые передаются дошкольникам, о потенциале образовательной среды ДОУ [4, 7]. Кроме того, Р.Ю. Белоусова отмечает неадекватность традиционной модели организации и функционирования системы дошкольного образования социально-экономическим реалиям общества, что вызывает необходимость научного поиска путей преобразования ДОУ в образовательные организации, ориентированные на запросы родителей и инновационные преобразования [3].

Автор статьи полагает, что основой управленческой деятельности в ДОУ являются возрастные характеристики идеального дошкольника-выпускника. Поскольку дошкольное образование ориентировано на развитие ребенка, на его воспитание и подготовку к обучению в школе, то представляется важным определить психологический портрет ребенка, выпускающегося из ДОУ и переходящего на новую ступень социализации – в школу.

Л.Ф. Обухова, ссылаясь на Д.Б. Эльконина, отмечает, что к концу

дошкольного возраста имеется 4 линии развития ребенка: линия формирования произвольного поведения; линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности; линия перехода от эгоцентризма к децентрации; мотивационная готовность ребенка к школьному обучению [11]. Развитие по этим линиям определяет готовность ребенка к школьному обучению.

Во ФГОС дошкольного образования в качестве основы функционирования ДОУ выделяются целевые ориентиры, «которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования» [12].

Целью данного исследования является изучение образа идеального дошкольника как психологической основы ценностей заведующих ДОУ, которыми они руководствуются при принятии решений в сфере менеджмента.

Автором статьи выдвигается следующее предположение: образ дошкольника-выпускника, которым обладают заведующие ДОУ, является ориентиром в управленческой деятельности; заведующие строят собственную деятельность и деятельность ДОУ так, чтобы достичь, в конечном итоге, тех характеристик, которые составляют идеальный образ выпускника ДОУ. Образ идеального дошкольника является концептуальной моделью деятельности [6], в данном случае, ребенка.

Автором были поставлены следующие задачи исследования:

- обосновать актуальность исследования образа дошкольника-выпусника как ценностной основы управления ДОУ;
- исследовать представления заведующих о характеристках идеального дошкольника-выпускника;
- изучить представления заведующих о ценностях, которыми должен обладать выпускник ДОУ;
- создать теоретическую модель дошкольника-выпускника;
- выявить проблемные места получившейся модели;
- сравнить полученные результаты с положениями ФГОС дошкольного образования.

Можно говорить о научной и практической значимости изучения представлений о характеристиках идеального выпускника ДОУ. Научная

значимость заключается в необходимости раскрытия психологических механизмов управленческой деятельности, что является одной из фундаментальных проблем психологии. Практическая сторона ориентирована на выявление возможностей и ограничений ценностного развития ребенка дошкольного возраста в ДОУ разного типа, с реально различающимися ценностями в основе деятельности, что поможет оптимизировать воспитание детей дошкольного возраста и обеспечить для них достойную нравственную и активную позицию в современном мире.

Для исследования образа дошкольника-выпускника использовались следующие методы: групповое интервью, контент-анализ, теоретическое моделирование.

Исследование проводилось в 2 этапа. На 1 этапе исследовались представления заведующих ДОУ о характеристиках идеального дошкольника-выпускника. На данном этапе исследования принимали участие 17 заведующих ДОУ г. Н.Новгорода и Нижегородской области. С респондентами проводилось групповое интервью, в результате которого они написали эссе на тему «Портрет идеального выпускника ДОУ». Для обработки эссе использовался метод контент-анализа. На 2 этапе изучались представления заведующих о ценностях, которыми должен обладать дошкольник после окончания ДОУ. На этом этапе участвовали 14 заведующих ДОУ г. Н.Новгорода и Нижегородской области. С респондентами проводилось групповое интервью, в результате которого они описывали самую значимую на их взгляд ценность, а также то, как данную ценность формируют в их ДОУ и как она должна проявляться в поведении дошкольника. Для обработки эссе использовался метод контент-анализа.

Результаты, полученные на этапе исследования представлений о характеристиках идеального дошкольника-выпускника (1 этап), представлены в табл.1.

Таблица 1

Представления заведующих о характеристиках дошкольника

Блок	Содержание (в виде единиц контент-анализа)	Количество упоминаний
Операциональные	Готовность к школе;	13

характеристики	Умеющий логически мыслить, рассуждать; Владение ПК	
Ценностные характеристики	Усвоенность ценностей, правил и норм поведения в обществе (социализация); Нравственные ценности; Ценность труда; Патриотизм Доброжелательность к людям и к окружающему миру	13
Характеристики развития	Физическое и психическое развитие Психологически зрелый Культурное и эстетическое развитие Всесторонне развитая личность	11
Характеристики коммуникации и взаимодействия	Общительность Правильная речь Умение взаимодействовать в коллективе Лидерские качества Эмпатия	10
Характеристики саморегуляции	Умение регулировать свое поведение Эмоционально устойчивый Умение решать жизненные задачи	9
Характеристики познавательной и творческой активность	Любознательность, познавательная активность Творческая активность и способности Кругозор	9
Характеристики Я-концепции	Представление о себе Иметь свою точку зрения	6

Все представления заведующих ДОУ о характеристиках идеального дошкольника-выпускника можно сгруппировать в следующие блоки: операциональные характеристики, ценностные характеристики, характеристики коммуникации и взаимодействия, характеристики саморегуляции, характеристики Я-концепции, характеристики познавательной и творческой активности и характеристики развития.

Исходя из результатов, можно сказать, что наиболее часто заведующие описывают дошкольника-выпускника при помощи операциональных и ценностных характеристик. Это означает, что для заведующих важна готовность дошкольника к школе, а также социализация и его нравственное поведение. Малозначимыми являются характеристики Я-концепции, которые заключаются в наличие представлений о себе и сформированности своей точки зрения.

Специфика проведения данного опроса респондентов позволяет предположить, что указанные характеристики являются значимыми ориентирами в управлении дошкольным образованием для заведующих ДОУ, которые можно обозначить в качестве ценностной основы.

В процессе анализа характеристик идеального выпускника выделены две проблемные точки. Во-первых, в изложении заведующими своих представлений об идеальном выпускнике ДОУ употреблялись стереотипные выражения и штампы, что может свидетельствовать о желании дать социально-значимые ответы или об отсутствии полного понимания указанного выражения. И, во-вторых, не раскрывалось поведенческое проявление указываемых характеристик, благодаря которым можно контролировать их ход развития у дошкольника.

Далее проанализируем результаты 2 этапа исследования, в ходе которого изучались представления заведующих о том, какими ценностями должен обладать выпускник ДОУ. Результаты представлены в табл. 2.

Как видно из таблицы, по мнению заведующих ДОУ, самыми важными ценностями, которыми должен обладать дошкольник-выпускник, являются «Любовь и уважение к семье» и «Здоровый образ жизни» (ЗОЖ) (по 3 упоминания). Значимость остальных выделенных ценностей одинакова (по 1 упоминанию).

Таблица 2

Представления заведующих о самых важных ценностях дошкольника

Ценность	Количество упоминаний
Патриотизм	1
Осознание своей личности в социуме	1
Все	1
Воспитанность	1
Любовь и уважение к семье	3
Сформированные представления о добре и зле, хорошем и плохом, справедливости	1
Здоровый образ жизни (ЗОЖ)	3
Эмпатия и уважение к другим людям и окружающему миру	1
Доброта	1
Бережное отношение к природе	1

Данные результаты показывают, что заведующие ДОУ хотели бы по окончании ДОУ сформировать у ребенка ценности семьи и ценности здоровья. Можно предположить, что заведующие ДОУ будут уделять наибольшее внимание формированию этих ценностей у детей.

Далее респонденты описывали то, как самую важную, на их взгляд, ценность формируют в ДОУ, где они работают, и как она должна проявляться в поведении дошкольника. Опишем здесь только те ценности, которые набрали наибольший балл по степени важности для заведующих – «Любовь и уважение к семье» и «Здоровый образ жизни» (ЗОЖ).

Как считают заведующие, ценность «Любовь и уважение к семье» педагогический состав ДОУ формирует с помощью бесед, дидактических игр, чтения и обсуждение прочитанного, игровых проблемных ситуаций, совместных с родителями мероприятий, проведения тематических праздников, изготовления подарков для родственников. Данная ценность проявляется, когда ребенок с удовольствием рассказывает о своей семье,

с удовольствием делает подарки родственникам, имеет желание помогать родителям, имеет чувство любви и уважения к близким людям.

Ценность здорового образа жизни формируется, по мнению заведующих, с помощью здоровьесберегающих технологий, соблюдения режима двигательной активности, спортивных соревнований, проведения бесед, деятельности специалистов медицинского кабинета, работы с родителями. У ребенка должен быть интерес к двигательным играм и упражнениям, он должен самостоятельно чистить зубы, без напоминания мыть руки, правильно одеваться (по сезону), любить полезную пищу.

Сравнивая полученные результаты с положениями ФГОС дошкольного образования, необходимо указать на сходство формулировок заведующих ДОУ о характеристиках дошкольников и целевых ориентиров ФГОС. Среди них: взаимодействие со сверстниками и взрослыми, положительное отношение к труду и другим видам деятельности, сопереживание людям, развитое воображение, коммуникативные навыки, крупная и мелкая моторика, самоконтроль, начальные представления о себе и др. Однако в ходе исследования были выявлены такие представления заведующих, которые отсутствуют в целевых ориентирах ФГОС: патриотизм, лидерские качества, умение решать жизненные задачи. С одной стороны, это означает некоторую неосведомленность заведующих ДОУ о возможностях дошкольного образования; с другой – заведующие ДОУ отмечают важность развития нравственных и личностных качеств дошкольников.

Выводы

1. Согласно S.Schwarz и W.Bilsky [19], ценностями считаются убеждения и понятия, которыми человек руководствуется при принятии решений и реализации деятельности, а также при оценке событий. Исходя из этого определения, представления заведующих об идеальном выпускнике ДОУ являются ценностными явлениями, которыми заведующий ДОУ руководствуется в своей управленческой деятельности.

2. Управляющие ДОУ наибольшее значение придают операциональным характеристикам дошкольника (готовность к школе), а также нравственным и социализационным характеристикам. Установлены проблемы в представлениях об идеальном выпускнике ДОУ – штампы и стереотипы, а также отсутствие детализированного содержания

характеристик и описания их поведенческих индикаторов. Эти проблемы могут привести к некорректному подходу в управлении ДОУ, в обращении с дошкольниками и их обучении.

3. В ответах заведующих выявлены формулировки о характеристиках дошкольников, как сходные, так и отличающиеся от целевых ориентиров ФГОС дошкольного образования.

Литература:

1. Батыршина А.Р. Нравственное воспитание младших школьников на краеведческом материале : дис. канд. пед. наук. Казань: Изд-во КГПУ, 1996. 255 с.

2. Батыршина А.Р. Подходы к формированию и воспитанию волевых качеств в отечественной педагогике и психологии // Омский научный вестник. 2015. № 1 (135). С. 100-102.

3. Белоусова Р.Ю. Управление инновационными процессами в дошкольном образовании на основе маркетингового подхода // Нижегородское образование. 2012. №2. С. 48-54.

4. Вязникова Л.Ф. Ценности образования: выбор пути развития // Психологическая наука и образование. 2002. №4. С. 88-98.

5. Дударь О.Г., Дударь А.И., Хусяинов Т.М. Значение патриотического воспитания в системе современного среднего общего образования // Педагогика и просвещение. 2014. № 3. С. 50-65.

6. Захарова Л.Н. Психология управления. М.: Логос, 2012. 376 с.

7. Костригин А.А. Дошкольное образовательное учреждение как среда формирования социальной идентичности ребенка // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. 2014. Т.1. С. 77-84. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=23149713 DOI: 10.13140/RG.2.1.3039.7285

8. Костригин А.А. Особенности реализации высшего образования на современном этапе развития общества // Наука. Мысль. 2015. № 1. С. 29-39.

9. Мазилов В.А. Проблема психологической подготовки будущих педагогов: практический аспект // Интеграция образования. 2000. № 3. С. 23-24.

10. Мазилов В.А. Проблемы подготовки психолога в современной

высшей школе // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2012. № 2. С. 35.

11. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое общество, 1996. 374 с.

12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская Газета. 2013. 25 нояб.

13. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2010. №3. С. 5-19.

14. Стоюхина Н.Ю. Преподавание психологии в школе: Россия, XX век. Хрестоматия. Нижний Новгород: Нижегородский институт экономического развития, 2004. 314 с.

15. Стоюхина Н.Ю., Колосова В.В. Экскурсионный метод как реализация субъектно-личностного подхода при изучении истории психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 1. С. 12-16.

16. Хусяинов Т.М. Основные характеристики массовых открытых онлайн-курсов (МООС) как образовательной технологии // Наука. Мысль. 2015. № 2. С. 21-29.

17. Чупров Л.Ф. Российское дистанционное образование – «Философский камень современности» // Современные наукоемкие технологии. 2008.№7. С. 69.

18. Чупров Л.Ф. Судебно-психологическая экспертиза в работе психолога образования // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. № 1. С. 100-113.

19. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53. №. 3. С. 550-562.

Kostrigin A. A. Obraz doshkol'nika-vypusknika kak cennostnaja osnova upravlenija doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem / A. A. Kostrigin // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri.–№4, 2015.

Abstract. In this article the author focuses on one of the areas of research associated with value framework of the management of preschool educational institution. The article presents the results of the study of representations of heads of preschool educational institutions about the characteristics of an ideal preschooler. The empirical model is designed on the obtained data and the authors analyze the problem areas. The image of preschooler is the foundation of management of the preschool educational institution. The study used the following methods: group interviews "Portrait of an ideal preschool graduate" and "Values of preschool graduate".

Keywords: value foundation of management, image of graduate preschooler, preschool educational institution, values of preschooler.

Сведения об авторе

Артём Андреевич **Костригин**, ассистент кафедры психологии управления ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Россия).

© А. А. Костригин, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– • –

Подписано в печать 30.12.2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

УДК 159 922

СТРАХИ У ДЕВУШЕК ПОЗДНЕГО ПЕРИОДА ЮНОСТИ КАК ДЕФОРМАТОРЫ КОММУНИКАЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

А. В. Мантикова. ФГБОУ ВПО Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Медико-психолого-социальный институт, Абакан, республика Хакасия, Россия, e-mail: psychologistmantika@gmail.com
Ю. В. Тен. Красноярск (Россия)

Резюме. В статье представлены особенности взросления в юношеском возрасте, произведен обзор исследований юношеского возраста, особенности общения в юношеском возрасте. Отдельное место отведено страху как психологическому феномену, свойственному юношествудано определение страха, его специфики, проведено исследование влияния юношеских страхов во взаимодействии со сверстниками, у девушек. Представлены программа исследования, результаты исследования, их анализ, проведено обсуждение результатов исследования и сформулированы рекомендации по нивелированию юношеских страхов и оптимизации взаимодействия со сверстниками у девушек.

Ключевые слова: гендерная психология, юношеский возраст, девушки, страхи, коммуникация.

Введение

Актуальность: Б.Г. Ананьев отмечал, что в периоды поздней юности – ранней взрослости все психофизиологические оптимумы совпадают с этапом становления человека как личности и деятеля. Ученый определял студенческий возраст как «важнейший для общественного развития и становления личности период жизни», «центральный период становления характера и интеллекта», а поведение человека в этот период определяется, прежде всего, промежуточностью его положения: переходя из детского мира во взрослый, человек не принадлежит полностью ни к тому, ни к другому. Эта особенность его

социальной ситуации и жизненного мира проявляется и в его психике, для которой типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Именно поэтому нами в качестве объекта исследования выбраны юноши и девушки позднего периода юности, так как в нём находят отражения многообразные противоречия юности.

Объект исследования: девушки позднего периода юности.

Предмет: влияние юношеских страхов во взаимодействии со сверстниками, у девушек.

Гипотеза исследования: существует специфика функционирования индивида юношеского возраста, в частности, девушки, во взаимодействии со сверстниками, в зависимости от набора страхов в её эмоциональном багаже.

Целью работы является исследование влияния юношеских страхов во взаимодействии со сверстниками, у девушек.

Задачи исследования:

1.Рассмотреть юношеский возраст с точки зрения изучения его аспектов в разное время зарубежными и отечественными исследователями.

2.Выявить особенности общения в юношеском возрасте.

3.Рассмотреть понятия страха, виды страхов.

4.Исследовать типичные страхи, характерные для юношеского возраста.

5.Проследить взаимосвязь страхов и особенностей общения в позднем юношеском периоде у девушек.

Методологическая основа исследования: фундаментальные идеи отечественной и зарубежной психологии в области психологии эмоций (Л.С.Выготский, 1934; А.Н.Леонтьев, 1971; П.М.Якобсон, 1958; П.В.Симонов, 1990; П.К.Анохина, 1964; С.Л.Рубинштейн, 1973; Ф.Б.Березина, 1988; В.К.Вилюнас, 1979; Дж. Грей, 1935; О.Маурер, 1960; С.Томкинс, 1962; Ч.Д.Спилбергер, 1983; Д.Айке, 1998; К.Изард, 1971 и др.): психология страха (В.М.Астапов, 2001; Ф.Б.Березин, 1984; Ч.Д.Спилбергер, 1983; Д.Айке, 1998; З.Фрейд, 1989, К.Хорни, 1997; Р.Мэй, 2001; и др.), психопрофилактика страхов (А.И.Захаров, 1998; Ф.Б.Березин, 1994; З.Фрейд, 1918; К.Изард, 2000; А.Маслоу, 1971 и др.);

Методы:

Теоретический анализ литературы

Тестирование

Опрос

Проективный метод исследования личности

Методы математической статистики.

Для реализации поставленных задач, составления понятийного аппарата исследования и методов исследования проведен анализ научной литературы по данной проблеме и проведено исследование с применением следующих методик:

Методики: "Q – сортировка" В. Стефансона, методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана в модификации В. В. Бойко, методический комплекс для диагностики страхов в юношеском возрасте, корреляционный анализ Пирсона при помощи пакета прикладных программ SPSS.12.

Практическая значимость: Возможность использования результатов исследования в индивидуальном и семейном консультировании по проблемам страхов, а также в учебном процессе. Разработанные рекомендации помогут осуществлять коррекцию юношеских страхов в групповой работе со студентами.

1. Обзор исследований юношеского возраста

Т. А. Гаврилова в своей работе (1983г.) отмечает, что в 80-е гг. в англо-американской литературе по проблемам психологии переходного возраста все чаще высказываются сомнения в научной состоятельности бывших долгое время популярными психологических концепций «взросления» и подчеркивается настоятельная необходимость в создании новых и более продуктивных теоретических подходов к пониманию этого возраста [9]. Такое положение обусловлено обнаружившимся несоответствием традиционной для западной психологии концептуальной модели переходного возраста результатам многочисленных эмпирических исследований последних двадцати лет [13]. Полученные в практике данные не согласуются с положением о типичности для данного возраста таких параметров поведения, как противоречивость,

непоследовательность, непредсказуемость, конфликтность, интровертированность и т. п. Поэтому, Т. А. Гаврилова отмечает: «Возникла необходимость пересмотра классического для западной психологии тезиса о неизбежности кризиса в период взросления» [9].

Традиционная для Западной психологии «кризисная модель» развития на этапе перехода от детства к взрослости, служившая основой анализа особенностей подросткового и юношеского возраста, явилась логическим следствием идеи о факторах детского развития [13]. Независимо от того, какие факторы — биологические или социальные — признаются в качестве детерминант психического развития, развитие личности понимается как процесс, разворачивающийся по типу адаптивных изменений [13]. Из такого понимания неизбежно следует, что всякий новый фактор, включающийся в развитие, расстраивает уже сложившуюся структуру механизмов адаптации, вызывая в ней разрушительные, негативные изменения, и лишь в силу этого стимулирует формирование новых, позитивных психологических образований. Именно такое расстройство адаптации обычно и подразумевается в западной психологии под термином «кризис».

Как известно, в переходном возрасте чаще, чем в любом другом периоде детства, взрослые сталкиваются с трудностями в общении со своими подрастающими детьми, которые демонстрируют иногда явные признаки внутреннего разлада. С позиций рассмотренного выше подхода к пониманию сущности психического развития ребенка, этот факт не может быть объяснен иначе, как вводом в действие какого-либо нового фактора, либо неизбежно наступающего в этом возрасте полового созревания (биологизаторский детерминизм), либо качественно нового возрастного статуса, закрепленного в возросших — а иногда и в противоположных по отношению к предъявляемым в детстве — социальных требованиях (социологизаторский детерминизм). Таким образом, кризис, несмотря на принципиальные расхождения в объяснении его причин, оставался для западных психологов неизбежным и необходимым явлением процесса становления взрослости, а при его изучении основное внимание уделялось негативным переменам в личности, которые оказывались первичными по отношению к позитивным ее изменениям [2].

В конце 70-х – начале 80-х гг. появился ряд англо-американских

эмпирических исследований «нормы» в психическом развитии подростков и юношей. На тот период такой подход представился новым, если учесть, что для зарубежной возрастной психологии, оказавшейся в течение длительного времени под мощным влиянием психоанализа, было характерно умозрительное рассмотрение проблем взросления на основе неправомерного переноса результатов, полученных в практике клинических наблюдений, на процесс нормального развития личности [19].

Начало эмпирическому изучению «нормального взросления» положила работа канадских социологов Ф. Элькина и У. Уистли [19]. Проведенный ими опрос небольшой группы подростков и юношей из привилегированных слоев общества дал неожиданный результат: опрашиваемые сообщали о незначительных расстройствах развития и в целом описывали свой возраст как относительно благополучный и лишенный напряженности.

Хотя эти данные вызвали скептическое отношение со стороны ряда исследователей (У. Уистли и Ф. Элькина критиковали прежде всего за нерепрезентативность выборки), вскоре стали появляться работы других авторов, получивших сходные результаты [19], [13], [2]. Появилась необходимость пересмотреть традиционную модель взросления на том основании, что роль негативных тенденций, сопровождающих переход к взрослости, в прошлом слишком переоценивалась.

Результаты эмпирического подхода к изучению нормального взросления показательны в двух отношениях. Первый интересный факт заключается в том, что они на эмпирическом материале опровергают популярное в психоанализе положение о неизбежной, но преходящей психопатологии подросткового и юношеского возраста [13], [22].

В работах Дж. Мастерсона [19], сделан вывод о том, что естественные проявления взросления не следует смешивать с собственно психиатрическими расстройствами. Он обследовал две группы детей в возрасте от 12 до 18 лет по 101 испытуемому в каждой. Первую группу составили пациенты клиник, вторую — подростки и юноши без жалоб на какие-либо расстройства. Оказалось, что в группе пациентов клиник было на 50% больше детей, переживавших симптоматическую тревогу и депрессивные состояния. Различия между нормальными и склонными к психопатологии испытуемыми особенно четко проявились при изучении

частных симптомов психической дезадаптации. Тезис о «нормальной психопатологии» взросления отвергается Дж. Мастерсоном и еще на одном основании: повторные обследования тех же испытуемых через пять лет (когда они уже миновали переходный возраст) показали, что у 2/3 пациентов сохраняются в умеренной и легкой формах установленные ранее симптомы. Сравнительное изучение четырнадцатилетних мальчиков, не имеющих отклонений, и девиантных подростков, ранее сталкивавшихся с психиатрическими консультациями и юношескими судами, привело к тем же выводам [30]. Мнение о том, что психопатология, обнаруженная в период взросления, не проходит сама по себе, подтверждается и в работах других авторов [17]. Однако, критически высказываясь по вопросу о степени проявления негативной тенденции в развитии подростков и юношей, авторы этих исследований не затрагивают более глубокой проблемы закономерностей, лежащих в основе возникновения этой тенденции. Негативная тенденция так и остается понимаемой как «навязываемая» внешними по отношению к личности факторами.

Такая же теоретическая позиция обнаруживается и при критическом анализе второго эмпирически полученного факта, который указывает на незначительность конфликта, проявляющегося в отношениях подростков и юношей со взрослыми. Широко распространенный в западной психологии тезис о том, что кризис взросления неминуемо порождает непримиримый конфликт младшего и старшего поколений (для того чтобы стать взрослым, подростку якобы необходимо противопоставить себя взрослым, и прежде всего родителям), опровергается в ряде работ [19], [13]. Оказывается, что: 1) большинство подростков и юношей доверяют своим родителям и черпают свою самооценку из родительского одобрения; 2) преобладающее влияние мнения сверстников характерно лишь для меньшинства «взрослеющих»; 3) конфликтные отношения с родителями для большинства подростков и юношей имеют второстепенный характер и проявляются обычно в вопросах одежды, музыки и развлечений; 4) отчуждение между родителями и детьми несколько возрастает не в начале, а скорее к концу периода взросления. Исследователи высказывают предположение о том, что отчуждение и протест в большей мере обусловлены сохранением экономической зависимости от

родителей.

Интерпретируя полученные данные, некоторые авторы склоняются к признанию современного взросления относительно стабильным периодом развития личности. Так, Э. Дауван и Дж. Адельсон [33], даже квалифицируют свои результаты как показатель консерватизма западной молодежи конца 70-х гг.

Однако, в целом «бесконфликтная» теория переходного возраста не получила широкого признания. Основным ее недостатком, с точки зрения теоретиков западной психологии, явилось то, что она не объясняет, каким образом взрослеющим удается так легко справиться с чрезвычайно сложными и многообразными задачами адаптации, обусловленными фактом полового созревания и возросших социальных требований. Возникают попытки построения новых концепций переходного возраста, наиболее интересными из которых представляются работы Д. Оффера с сотрудниками [33] и концепция «фокального взросления» Дж. Коулмена [33].

Целью лонгитюдного исследования, осуществленного под руководством Д. Оффера, было построение модели психического развития среднестатистического взрослеющего мальчика. При помощи специального опросника определялся образ «Я» первокурсников высшей школы (возраст около 14 лет). В результате опроса были отобраны испытуемые, не имеющие признаков патологии и акселерации. Этих испытуемых изучали на протяжении восьми лет путем повторных интервью, психологического тестирования и обследования семейных отношений. Обобщая полученные данные, Д. Оффер приходит к выводу, что взросление большинства молодых людей не может быть оценено в целом как конфликтное. Вместе с тем, он идет дальше признания взросления закономерно стабильным этапом развития.

Теоретическое обоснование, которое Д. Оффер кладет в основу интерпретации полученных данных, является, в сущности, модификацией фрейдистского понимания детского развития. Свой теоретический подход он характеризует как психодинамическую ориентацию, придерживаясь фрейдистского тезиса о необратимой значимости раннего детского опыта для формирования личности. Новизна его концепции обнаруживается в объяснении феноменов взросления не возрастными, а скорее

индивидуальными закономерностями. Это выступает в характеристике Д. Оффером понятия «тип адаптации» как совокупности защитных стратегий личности и механизмов преодоления, которая складывается в раннем детстве и остается стабильной на протяжении всего последующего хода развития личности; некоторая изменчивость имеет место лишь в отношении уточнения модели психического развития.

Конкретизируя понятие типа адаптации, Д. Оффер выделяет три основных пути развития человека в период взросления:

1) непрерывный рост — спокойный переход через взросление, характеризующийся неповрежденностью семейных отношений, усиливающейся независимостью, отсутствием серьезного расхождения с ценностями родителей, хорошими межличностными отношениями, включающими обращение к гетеросексуальной близости и общее чувство удовлетворенности;

2) волнообразный рост, характеризующийся преобладанием адаптивных явлений, сочетающихся, однако, с переживанием эмоционального конфликта, вызванного необходимостью контролировать свои сексуальные импульсы, и с большими трудностями в установлении отношений со сверстниками;

3) затрудненный рост — развитие с заметными признаками внутреннего беспорядка и трудностей в поведении; взросление в данном случае характеризуется как противоречивый период развития, связанный с семейными разногласиями и некоторыми явно клиническими проблемами. Д. Оффер полагает, что именно этот тип оказался в свое время в центре внимания психиатров и юристов, и присущие этому типу взросления особенности были перенесены на всех подростков и юношей.

По мнению Д. Оффера, взросление не всегда и не для всех становится периодом качественных изменений, или, как пишет он сам, именно периодом перехода от детства к взрослости. Он считает, что таковым является только третий из выделенных им «типов роста», для которого характерна недостаточно гибкая, устойчивая и универсальная структура механизмов адаптации. Что касается остальных типов развития, то им приписывается статус количественного роста. В сущности, это означает выделение как бы двух возможных линий развития, определяемых качеством сформированных на ранних этапах развития

психологических механизмов функционирования: непрерывной как количественного усложнения психологических структур и прерывной, сопряженной с их качественным изменением.

Оценивая концепцию типов роста Д. Оффера в целом, необходимо подчеркнуть, что в ней фиксируется возможность преобладания позитивной тенденции в период становления взрослости. Это то новое, что внес автор в характерное для западной психологии понимание «кризиса взрослеющих» и что до некоторой степени созвучно разработанному в советской психологии положению о позитивном содержании переходных возрастов. Вместе с тем возможность преобладания позитивной тенденции, как и возможность возникновения кризиса, остается для Д. Оффера фатально зависимой от сформированных в раннем детстве психологических образований, что ведет к «педагогическому пессимизму», свойственному теориям спонтанного развития личности. Более того, предлагаемое Д. Оффером понимание сущности развития личности ребенка может быть охарактеризовано как в целом метафизическое, не учитывающее роли диалектического единства качественных и количественных изменений в развитии. Такое понимание ничем не отличается от традиционного для Западной психологии рассмотрения психического развития как процесса адаптации и, являясь одним из его вариантов, несет в себе его ограниченность.

Другой попыткой по-новому объяснить психологическую природу становления взрослости явилась теория «фокального взросления» Дж. Коулмена [33]. Он считает, что для преодоления основной слабости западной психологии взросления — неизученности нормального подросткового и юношеского возраста — необходимо учитывать динамическую природу этого этапа развития. Дж. Коулмен пишет, что обнаруженная в практике эмпирических исследований относительная благополучность продвижения большинства молодых людей к взрослости не должна трактоваться как доказательство отсутствия трудностей в этом продвижении, так как «переход от детства к взрослости не может быть достигнут без существенных приспособлений, имеющих как психологическую, так и социальную природу» [33]. Таким образом, он, как и Д. Оффер, исходит из представления о развитии как о процессе адаптационных изменений. В соответствии с этим разворачивается и

предлагаемое им разрешение проблемы кризиса подросткового и юношеского возраста.

Объектами исследования, на основе которого Дж. Коулмен сформулировал свою концепцию, стали 800 мальчиков и девочек в возрасте 11, 13, 15, 17 лет (по 100 человек в каждой возрастной группе) из средних слоев и рабочих. Испытуемым предлагалась система идентичных тестов, выявляющих их установки и мнения о широком круге отношений, в котором выделялось шесть основных тем: образ «Я», одиночество, отношения с противоположным полом, отношения с родителями, дружба и отношения в больших группах.

Интерпретируя результаты своего исследования, Дж. Коулмен показывает, что установки на все взаимоотношения изменяются как функция возраста и что различные проблемы достигают своего пика на разных стадиях взросления. Именно обнаружение таких «пиков» в развитии и послужило конкретной основой для выдвижения «фокальной» теории взросления. Автор формулирует ее следующим образом: «Модели определенных отношений достигают своего пика в разном возрасте, и ни одна модель не является специфичной только для одного возраста. Модели частично перекрываются, различные проблемы приходят в фокус в разное время, однако это не означает, что взросление не может быть критическим для некоторых индивидов» [33].

С точки зрения Дж. Коулмена, такой подход позволяет объяснить, каким образом нормальному индивиду удается избежать кризиса при столкновении с чрезвычайно стрессогенными проблемами переходного возраста. Отсутствие кризиса Дж. Коулмен объясняет тем, что индивиды, проходящие через взросление с относительной стабильностью, «распределяют процесс адаптации во времени, пытаясь разрешить первую, а затем вторую проблему, и т. д. Различные проблемы взаимоотношений приходят в фокус и разрешаются на разных стадиях, так что стрессы, вызываемые необходимостью адаптации к новым формам поведения, не концентрируются в одном временном промежутке. Из этой гипотезы следует, что у тех, кто по любым причинам одновременно имеет дело с более чем одной задачей, больше проблем». Так, например, «если половое созревание и скачок в росте происходят вовремя, то индивиды могут приспособиться к этим физическим изменениям до того, как от

родителей и учителей начнут исходить другие давления, и переносят это сравнительно легко. Для тех, кто созревает позже, будет труднее приспособиться ввиду симультантности давлений» [33].

Характерный для автора подход к проблемам развития порождает традиционное для западной психологии понимание кризиса как стресса, расстройства адаптации. В сущности, здесь выделяются лишь факторы, оказывающие влияние на степень этого стресса, прежде всего биологические факторы, например темп биологического созревания. Вместе с тем, Дж. Коулмен выделяет и некоторые условия социального порядка, которые сводятся к особенностям стратегии общения взрослых с подрастающим поколением. В частности, он призывает родителей быть скорее авторитарными, чем либеральными по отношению к поведению своих взрослеющих детей: подростки и юноши, как он считает, лучше приспосабливаются не в том случае, когда ответственность за принятие жизненно важных решений целиком ложится на них, и не тогда, когда их вообще лишают такой ответственности, а только тогда, когда они выступают участниками процесса принятия решения наряду со старшими [33]. Он подчеркивает потребность подростка во взрослом: группа сверстников необходима для выработки некоторых социальных умений, но не она должна быть ведущей. Дж. Коулмен отмечает, что чем меньше возможностей предоставляется взрослеющему для включения в деятельность старшего поколения и чем ниже уровень родительской заботы о нем, тем более он будет восприимчив к давлениям со стороны группы сверстников [там же].

Настаивая на потребности взрослеющих во взрослых, Дж. Коулмен дает и конкретные рекомендации на этот счет. Так, он считает необходимым, чтобы взрослые научились смотреть на каждого молодого человека как на индивидуальность, а не приписывали бы ему один из сложившихся в общественном мнении стереотипов «молодежи». Необходимо также, с его точки зрения, учитывать фазовый характер приспособления взрослеющих, не ожидая, с одной стороны, одновременного наступления зрелости во всех сферах жизни у большинства молодых людей и, с другой, относясь более терпимо к тем подросткам и юношам, жизненные обстоятельства которых сложились таким образом, что задачи приспособления сконцентрировались на одном

промежутке времени [там же].

Отмечая оптимистичность концепции Дж. Коулмена и прогрессивность его рекомендаций, следует вместе с тем подчеркнуть, что в целом его теория не способствует превращению этих рекомендаций в конкретное руководство для организации индивидуального подхода к подросткам и юношам. Акцент на биологических факторах и гетерохронных моментах развития не помогает вскрыть подлинную диалектику становления целостной личности. Развитие одной тематики отношений Дж. Коулмен не рассматривает непременным условием развития других. Выделение независимых линий адаптации внутри личности представляется сомнительным даже с точки зрения эволюционистского подхода к проблемам психического развития. Очевидно, что дальнейшее продвижение в понимании особенностей переходного возраста требует прежде всего пересмотра эволюционистской позиции в рассмотрении сущности психического развития личности ребенка.

В советской психологии разрабатывается такой подход к пониманию переходного возраста, при котором его психологическое содержание не сводится к проявлениям кризиса [13]. С позиций диалектико-материалистической концепции развития общие закономерности психического развития не могут быть ограничены законами индивидуального приспособления, а вследствие этого, и моменты адаптации не получают значения источника центральных психологических изменений в подростковом и юношеском возрасте. Сущностью переходного возраста становится обострение и относительное разрешение движущего противоречия личности, заложенного в самой ее природе и являющегося постоянным источником ее «самодвижения». Таким образом, переход развития на новую ступень ставится в зависимость не от внешних по отношению к развивающейся личности факторов, но вытекает из самой логики ее развития. Негативная тенденция при этом оказывается подчиненной позитивным изменениям в личности, которые, в отличие от классической для западной психологии парадигмы взросления, получают статус ведущей тенденции переходного развития.

Рассмотренные англо-американские исследования свидетельствуют

о возникновении на рубеже 70-х – 80-х гг. новой волны интереса к проблеме кризиса в переходном возрасте. В настоящее время западными исследователями накоплен обширный эмпирический материал, выявивший несостоятельность «классического» понимания проблематики подросткового и юношеского возраста. Однако, несмотря на наличие ряда интересных результатов и попытки подчеркнуть возможность преобладания в переходном возрасте позитивной тенденции развития, эта тенденция так и остается «навязываемой» личности внешними по отношению к логике ее развития обстоятельствами и потому все же вторичной по отношению к негативным изменениям. Все это говорит о том, что в пересмотре традиционных теорий взросления современные западные исследователи фактически не выходят за рамки «кризисной» парадигмы и, разрабатывая новые ее варианты, не устраняют ее ограниченности.

1.2. Характеристика юношеского возраста

Юношеский возраст – стадия онтогенетического развития между подростковым возрастом и взрослостью. У юношей этот временной интервал охватывает 17-21 год, у девушек 16-20. В этом возрасте завершается физическое, в том числе половое, созревание организма. В психологическом плане главной особенностью данного возраста является вступление в самостоятельную жизнь, когда происходит выбор профессии, резко меняется социальная позиция [3].

Согласно психологическому словарю (2004г.), юношеский возраст – период жизни человека между подростковым возрастом и зрелостью. В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст был определён как 17-21 год у юношей и 16-20 лет у девушек.

Психологи расходятся в определении возрастных границ юности. В западной психологии преобладает традиция объединения отрочества и юности в единый возрастной период, называемый периодом взросления, содержанием которого является переход от детства к взрослости, а границы могут простираться от 12-14 до 25 лет.

В отечественной науке принято рассматривать юность как

самостоятельный период развития человека, его личности и индивидуальности.

И. С. Кон определяет юность в границах 14-18 лет.

Несмотря на то, что психологическое изучение данного возраста началось в конце XIX в., в психологии нет единого понимания хронологии юности, и она имеет широчайший диапазон от 12 (14) до 25 лет.

Психология юношеского возраста является одним из важнейших разделов возрастной психологии. Особенности этого возраста зависят от многих факторов как индивидуально-психологических, так и социальных. В литературе этот период определяется как переходный от детства к взрослости, который сопровождается психологической перестройкой [13].

Юношеский возраст особо важен для становления личности, решения задач самоопределения и выбора своего жизненного пути. Решение этих вопросов существенно осложняется при отсутствии адекватного восприятия информации. Некоторые аспекты периода юности остались недостаточно изучены, хотя этому возрасту уделяли существенное внимание ряд психологов (Кон И.С., Головей Л.А., Десятникова Ю.М., Крутецкий В.А. и др.), которые показали его важность и неоднородность.

В классификациях психического развития встречается два понимания юношества – как длительного периода от 15 до 22 у девушек и до 23 у юношей, второе понимание юношества – «дробное», включающее раннюю и позднюю юность. Возраст ранней юности — 15-17(18) лет — не всегда признавался особым этапом развития личности. Не случайно некоторые ученые считают юность довольно поздним приобретением человечества.

С развитием общества, производства, культуры, возрастает роль юношеского возраста, ибо усложняется социальная жизнь, растут сроки образования, увеличивается возраст, когда людей допускают к участию в активной общественной жизни. Однако, было бы ошибочно рассматривать юность только как период подготовки к взрослой жизни. Каждый возраст важен сам по себе, независимо от связи с последующими возрастными периодами.

При использовании понятий «ранний юношеский возраст» и «поздний юношеский возраст», надо различать:

• хронологический возраст — прожитое человеком число лет;

• физиологический возраст — степень физического развития человека;

• психологический возраст — степень личностного развития;

• социальный возраст — степень гражданской зрелости.

Эти возрасты могут не совпадать у одного и того же лица: существует закон неравномерности созревания и развития. Эта неравномерность является одновременно внутриличностной (гетерохронность развития одного и того же индивида) и межличностной (хронологические сверстники могут фактически находиться на разных стадиях своего индивидуального развития). Поэтому при встрече со студентом часто возникает вопрос: с кем мы фактически имеем дело — с юношей или уже взрослым человеком? Как правило — решается применительно к какой-то конкретной сфере деятельности.

Помимо гетерохронности и неравномерности развития, нужно учитывать и существование принципиально разных типов развития:

• бурный и кризисный, характеризующийся серьезными поведенческими и эмоциональными трудностями, конфликтом;

• спокойный и плавный, но до некоторой степени пассивный с выраженными проблемами формирования самостоятельности;

• тип быстрых, скачкообразных изменений, не вызывающих резких эмоциональных взрывов.

Говоря о юношеском возрасте, необходимо иметь в виду не просто возрастные, а половозрастные особенности, ибо половые различия весьма существенны и проявляются в специфике эмоциональных реакций, в структуре общения, в критериях самооценок, в психосексуальном развитии, в соотношении этапов и возрастных характеристик профессионально-трудового и брачно-семейного самоопределения.

Период юности представляет собой очень важный и ответственный этап развития и становления личности [13]. Личность развивается не изолировано и ее становление зависит от окружения [13]. В этом возрасте заканчивается процесс школьного обучения и воспитания. Завершается подготовка к включению юноши или девушки в самостоятельную жизнь как полноправного члена общества. Ранняя юность — период, на протяжении которого в основном заканчивается физическое развитие и половое

созревание организма. Стабилизируются многие физиологические функции (кровяное давление, деятельность щитовидной железы и т.д.) К концу ранней юности исчезают диспропорции в физическом развитии тела и конечностей, и в общих чертах завершается формирование телесной конституции, свойственной взрослому человеку [6]. Все это создает необходимые предпосылки для включения юноши или девушки в более сложные виды физического и умственного труда. В этом возрасте в силу биологических причин изменяются отношения молодого человека с окружающими. Чаще всего возникает обострение отношений из-за повышенной возбудимости и раздражительности у юношей [6]. Одновременно с физическими изменениями происходит перестройка психики, которая обусловливается как физиологическими факторами, так и психосоциальными. Х. Ремшмидт указывает на несколько важных моментов, связанных с соматическими изменениями в период юности [8].

1. Повышается внимание, как к самому телу, так и к его функциям. Наблюдая видимые физические изменения, окружающие взрослые ожидают, что молодой человек уже должен разрешать определенные проблемы развития. Акселерация, с одной стороны, приносит выгоды, но, с другой стороны, значительно осложняет существование современных юношей и девушек. Более ранее физическое созревание молодых людей побуждает взрослых предъявлять к ним повышенные требования, не считаясь с их психической зрелостью.

2. В период юности усиливается наблюдение за изменениями собственного тела, что часто приводит к сильным переживаниям по поводу отклонения развития от нормы.

3. Молодые люди недостаточно представляют себе различные варианты физических изменений. Даже незначительные отступления от того хода развития, которое они считают нормальным, приводят к значительным опасениям.

4. Незнание пределов изменчивости хода созревания может привести к повышенному вниманию к незначительным действительным или мнимым отклонениям. Иногда не только молодые люди, но и их родители и близкие переоценивают некоторые физические изменения. Главным образом это относится к диспропорциям тела, которые могут возникать у большинства молодых людей на короткой переходной стадии.

В период юности меняется и социальный статус и положение юноши или девушки. Несмотря на то, что материально они еще зависят от родителей, но с ними начинают советоваться взрослые члены семьи, к их мнению начинают прислушиваться [13]. Юноши активно требуют самостоятельности, в юношеском возрасте начинает предоставляться большая самостоятельность в решении многих важных задач [33]. Растет независимость от взрослых и юноша рассчитывает на свои собственные силы, на самого себя в поведении и принятии решений [13]. Однако, статус юношеского возраста обладает некоторой двойственностью. В школе ему, с одной стороны напоминают, что он взрослый, старший, а с другой стороны постоянно требуют от него послушания. Это наблюдается и вне школы. Неопределенность положения (в одних отношениях признают взрослым, в других — нет) и предъявляемых к нему требований по-своему преломляется в юношеской психологии.

Одна из главных особенностей раннего юношеского возраста — смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми. Для этого возраста характерны размышления о паттернах поведения и идентификация себя с более узкой, чем в подростковом возрасте, избранной группой людей [33]. Проявляется стремление к построению отношений со взрослыми на основе равенства. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков и юношей, который не зависел бы от семейных условий в настоящем или прошлом. Возрастает значение социально-экономического положения семьи. Оно все больше влияет на то, с кем будут поддерживать дружеские отношения юноши и девушки. На судьбу подростков и юношей влияет состав семьи, уровень образования родителей, характер взаимоотношений между членами семьи. Значительное влияние на личность оказывает стиль взаимоотношений с родителями. Кон И.С. выделяет несколько относительно автономных психологических механизмов [13], посредством которых родители влияют на своих детей:

• подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и наказывая за нарушение определенных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм и ценностей;

• идентификация: юноша подражает родителям, ориентируясь на их пример, старается стать такими же, как они. Однако в старшем школьном

возрасте родительский пример уже не воспринимается так абсолютно и некритично, как в детстве. В современном мире, с его расширенной информационной структурой, компьютерами, Интернетом, юноши зачастую знают о некоторых вещах значительно больше, чем родители, взрослые. Это дает возможность пересмотреть отношение к ближайшему окружению. У старшеклассника появляются и другие авторитеты, кроме родителей. Чем старше юноша, тем вероятнее, что идеалы он черпает не только из ближайшего окружения, но и из более широкого круга лиц;

• понимание: зная внутренний мир юноши и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества.

Наилучшие взаимоотношения с родителями старшеклассников складываются тогда, когда родители придерживались демократического стиля воспитания. Это в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Крайние типы отношений, все равно, идут ли они в сторону авторитарности или либеральной всетерпимости, дают плохие результаты. Авторитарный стиль вызывает у детей отчуждение, чувство своей незначительности. Перегиб в сторону либеральности вызывает ощущение у ребёнка, что родителям нет до него дела [13].

В старшем школьном возрасте наблюдаются значительные изменения в эмоциональной сфере личности. Кисловская В.Р. обнаружила, что существует возрастная динамика тревожности в общении. В отличие от подростков, которые наиболее тревожны в общении с одноклассниками, у старших школьников возрастает тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят. У большинства молодых людей переход из подросткового возраста в юношеский сопровождается улучшением коммуникативности и общего эмоционального самочувствия [19]. Подросткам свойственна неуравновешенность, вспыльчивость, частые смены настроения, в то время как ранняя юность связана с более положительным эмоциональным тонусом. Данные лонгитюдного исследования Силиной Е.А. показывают, что юноши по сравнению с подростками обнаруживают большую экстравертированность, меньшую импульсивность и эмоциональную возбудимость, и большую эмоциональную устойчивость. По мнению

Мерлина В.С., все основные структуры темперамента и его зависимости от свойств нервной системы складываются уже к подростковому возрасту. Юность же усиливает интегральные элементы темперамента, облегчая управление собственными реакциями. У юношей сильнее, чем у подростков, выражены половые и индивидуальные различия в степени тревожности. По данным Р. Кеттела в юношеском возрасте заметно улучшаются показатели по таким факторам как общительность, легкость в общении с людьми, доминантность, тогда как общая возбудимость снижается. У мальчиков снижаются показатели, соединяющие в себе чувствительность, мягкость характера, уменьшается неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, т.е. развитие идет в сторону большей уравновешенности. Возраст 14 лет является периодом расструктурирования личностных показателей. После этого возраста идет процесс структурообразования. Юношеский возраст также характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний. Большое значение в юношеском возрасте имеет социальное окружение, изменение которого может болезненно переживаться. Особенно остро эта проблема встает сейчас с усилением территориальной миграции.

Существенно изменяются характер и виды деятельности, в которые включается старший школьник. Учебная деятельность значительно усложняется, что приводит к предъявлению новых требований к учебной деятельности школьников . В структуре психофизиологических функций на первое место выдвигается показатель логического мышления. Резко возрастает развитие навыков и умений самостоятельной работы. Большое значение имеет также и трудовая деятельность. Участвуя в различных видах производительного труда, юноши и девушки обогащают теоретические навыки, полученные во время учебы, расширяют кругозор, а главное, у них формируются качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Однако, в последнее время отношение юношей к учебе стало достаточно сложным. Из-за нелёгкого социально-экономического положения в стране уменьшается ценность образования, высокообразованные люди не могут найти применение своим знаниям. Теперь заявление о необходимости получить образование не является непреложной истиной, не нуждающейся в доказательствах. Родителям

необходимо проявить к этому особое внимание и помочь молодым людям понять несправедливость положения образования сегодня и вместе выработать пути компромисса.

В старшем школьном возрасте в качестве ведущего вида деятельности выступает учебно-трудовая или учебно-профессиональная деятельность. Кроме того, нельзя забывать и о других видах деятельности, имеющих значение в данный период (спорт, игра, различные виды творческой деятельности). Наиболее важной особенностью в этом возрасте является необходимость выбора дальнейшего жизненного пути, избрания для себя той или иной профессии. В юности человек стремится к самоопределению как индивид, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Если в подростковом возрасте ответы учащихся о будущей профессии носят весьма неопределенный характер, то в 10-11 классах уже более половины учащихся довольно точно указывают ту профессию, которую они желают избрать после окончания школы. Исследование Калининой С. В. [19] показало, что среди учащихся к 11 классу 50% юношей и 55% девушек имеют сформированный профессиональный план.

Для сознательного выбора профессии нужно иметь такие психические качества, которые обеспечивают принятие и реализацию жизненно важных решений. Именно поэтому в юношеском возрасте формируется такое сложное образование личности как характер. Активное включение в жизнь общества предполагает более высокий уровень воспитанности личности и ее важных компонентов: характера, мировоззрения и способностей.

Социальный статус юношества неоднороден. Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет некоторые особенности его психики. Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового возраста, – собственная возрастная специфика, право на автономию от старших. Но социальное и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, установление равноправных отношений со взрослыми. Юношеское самоопределение — исключительно важный этап формирования личности. Сложные проблемы, связанные с автономией, юноша не решает

один, а в общении с родителями, сверстниками, учителями. Уже подросток на основе пробуждающегося у него чувства взрослости пытается избавиться от тяготящей его опеки. Предпринимаются попытки перестроить отношения на основе равенства. Эта тенденция продолжается и в юношеском возрасте.

Современная психология вносит разграничения в понятие автономии. Автономия может быть поведенческая — потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы. Этот вид автономии проявляется и в том, насколько жестко родители регулируют поведение сына или дочери. Следующий вид автономии – эмоциональная автономия (эмансипация), которая представляет потребности и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей. Этот вид автономии также показывает, насколько значим для юноши эмоциональный контакт с родителями по сравнению с привязанностью к другим людям. Последний вид автономии – нормативная автономия, которая представляет потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых. Нормативная автономия показывает, ориентируется ли юноша на те же нормы и ценности, что и его родители, или на какие-то другие.

Кон И.С. [13] считает, что раньше всего школьники добиваются поведенческой автономии в сфере досуга, это происходит еще в подростковом возрасте. Большинство школьников предпочитают проводить свой досуг вне школы и дома. Партнерами по досугу чаще предпочитают иметь сверстников, чем родителей или взрослых. Эмоциональная автономия часто сопровождается большими трудностями. Юношам кажется, что родители недооценивают произошедшие в них перемены, что зачастую является верным. Юноши считают, что родители и взрослые не принимают всерьез их переживаний. Достаточно малейшей бестактности, чтобы внутренний мир юноши надолго, если не навсегда, закрылся для родителей. Значительная часть юношей и девушек считают, что друзья и сверстники их понимают лучше, чем родители. Если подросток наиболее труден в дисциплинарном отношении, то ранняя юность дает максимум эмоциональных проблем, часто вызывая эмоциональное отчуждение детей от родителей. Особенно усложняются в эти годы взаимоотношения с отцом. Мать в этом возрасте остается более

близкой детям, чем отец. В сфере моральных установок и ценностей юноши активно отстаивают свое право на автономию. Иногда нарочито крайние взгляды выстраиваются для того, чтобы подкрепить эту претензию на оригинальность. Но фактически влияние родителей остается здесь преобладающим. Разница между поколениями весьма заметна в таких вопросах как мода, вкусы, способы развлечений. Попытки некоторых воспитателей административно регулировать ширину брюк, длину волос, вызывает никому не нужные конфликты. Но в том, что касается более глубоких проблем – политических взглядов, мировоззрения, выбора профессии, – авторитет родителей оказывается более значительным, перевешивая, как правило, влияние приятелей-сверстников.

Особенности личности старших школьников определяются теми психологическими новообразованиями, которые зарождаются еще в подростковом возрасте. Усиление интереса к своей собственной личности, стремление к самостоятельности и взрослости, появление критичности и т.д. Все эти особенности сохраняются и в юношеском возрасте, но они несколько видоизменяются. Существенные изменения происходят, прежде всего, в структуре самосознания. Резко усиливается процесс рефлексии, т.е. стремление к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей. Собственные переживания, мысли, желания, стремления становятся предметом тщательного изучения и внимания. Самопознание в юности – это открытие себя как неповторимо индивидуальной личности. Старшие школьники стремятся к активному самопознанию, у них возникает ярко выраженная тенденция к самоутверждению своей личности. В этом, как утверждает Крутецкий В.А. [35], проявляется специфическая трансформация чувства взрослости у старших школьников, по сравнению с подростками. У подростка существует желание чисто внешне походить на взрослого, а старший школьник хочет, чтобы окружающие признали его оригинальность, непохожесть на других, его право выделяться чем-то из общей массы сверстников и взрослых. Отсюда стремление любым, пусть даже необычным путем, обратить на себя внимание.

В старшем школьном возрасте идет интенсивный процесс становления образа «Я», т.е. целостного представления человека о себе и о своих возможностях. На основе этого формируется оценка собственной

личности, строятся взаимоотношения с другими.

И, наконец, давая характеристику раннего юношеского возраста необходимо учитывать, что у каждого поколения юношей есть характеристики, которые присущи в принципе самой юности, но удельный вес этих характеристик у различных поколений может не совпадать. Кроме того, существуют и такие характеристики, которые свойственны только тому или иному поколению молодежи и обусловлены внешними факторами развития.

Главное психологическое приобретение ранней юности — это открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, на который он проецирует свою фантазию. Напротив, для юноши внешний, физический мир — только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. «Открытие» своего внутреннего мира — важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» может не совпадать с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Не случайно жалобы на слабоволие — самая распространенная форма юношеской самокритики.

Для юношеского возраста особенно важны процессы развития самосознания, динамика самостоятельной регуляции образов «Я». Судя по имеющимся данным, все подростки начинают с периода относительно диффузного, расплывчатого «Я». Затем они проходят стадию «ролевого моратория», которая может быть неодинаковой у разных людей и в разных видах деятельности. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.

Уровень развития «Я» тесно связан с развитием других личностных особенностей. Старший школьный возраст — это пора выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения, созревания его когнитивных и эмоционально-личностных предпосылок. В этот период происходит не просто увеличение объема знаний, но и существенное расширение кругозора старшеклассника. У него появляется потребность свести многообразие фактов к немногим принципам. Конкретный уровень знаний и теоретических способностей, так же как и широта интересов, у ребят

весьма неодинаковы, но определенные изменения в этом направлении наблюдаются у всех — они-то и дают толчок юношескому «философствованию». Отсюда — устойчивая потребность в поиске смысла жизни, определение перспективы своего существования и развития всего человечества.

Юность является сензитивным периодом для влюбленности, для проб и ошибок в этой сфере. Большинство молодых людей жаждут романтических чувств и придают им огромное значение. Те, кто к ним не стремятся и их не испытывают, считаются в нашей культуре эмоционально ущербными. Однако и те, кто проводят многие годы, а то и десятилетия в поисках романтических приключений, также оказываются дезадаптированными в реальной жизни. Влюбленность, страсть, готовность к эмоциональным взлетам и падениям являются, в основном, прерогативами юности. В дальнейшем чувства становятся более спокойными, поскольку невозможно долго жить на пределе своих эмоциональных возможностей. Но некоторым людям подобные психические состояния настолько нравятся, что они превращают свою жизнь в погоню за чувствами, наподобие некой азартной игры. Крушение иллюзий вызывает сильную боль, но оно же может стать толчком для пересмотра своей деструктивной эмоциональной стратегии. Достижение эмоциональной зрелости взамен эйфорических взлетов и падений наполняет жизнь смыслом и самоуважением.

Характерная черта юности — формирование жизненных планов. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, а с другой стороны — это результат конкретизации целей и мотивов. Жизненный план в точном смысле этого слова возникает тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения.

В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности. Профессиональные планы старшеклассников зачастую недостаточно конкретны. Вполне реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений (продвижение по службе, рост заработной платы, приобретение квартиры, машины и т. д.), старшеклассники чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их

осуществления.

Решение задач самоутверждения и самоопределения в юношеском возрасте во многом зависит от потребности в достижении. Потребность в достижении понимается рядом исследователей как присущее людям стремление к успеху в деятельности, в соревновании с ориентацией на определенный стандарт высокого качества исполнения. В ранней юности наблюдается усиленное развитие потребности в достижении. Реализуется она по-разному: у одних в сфере познавательной деятельности, у других — в различного рода хобби, у третьих — в спорте и т. д. Есть основания полагать, что у тех старшеклассников, у которых особенно развита потребность в достижении, слабее выражена потребность в общении. В то же время именно в юности потребность в достижении может быть направлена на достижение успеха именно в сфере общения.

1.3. Особенности общения в юношеском возрасте

Множество возрастных периодизаций внутри юношеского возраста имеют градацию на ранний юношеский возраст (до 18 лет), и поздний, переходящий в раннюю взрослость, соприкасающуюся во времени с окончанием вуза [3].

Обзор исследований юношеского возраста в одноимённом параграфе показал, что наибольший интерес для науки ранее представлял первый этап юношества, смежный с обучением в старших классах и на 1-2 курсах. Начало ранней юности вытекает из преодоления подростковых кризисов, завершение ранней юности вновь связано с напряжённостью – это адаптационный процесс к новому жизненному этапу – продолжению обучения на следующем уровне – в высшем либо среднеспециальном учебном заведении. Вместе с тем, период поздней юности - от 18 и до 22 лет у девушек (до 23 у юношей), также завершается напряжённостью – переходом на следующую ступень социального развития личности, а именно: окончанием вуза или ссуза и поиском, в дальнейшем устройством на работу. Середина же данного подпериода юности – 19-20 лет, остаётся до сих пор малоизученной ввиду отсутствия «переломных» моментов в социальной ситуации развития и в становлении личности. Неслучайно мы связали подпериоды юности с особенностями социальной ситуации

развития, обучение – основная деятельность в это время, и именно вокруг неё организуется вся остальная жизнь юноши (девушки).

В период студенческого возраста особенно выражена проблема выбора жизненных ценностей, а несформировавшаяся система нравственных ориентиров студенческой молодежи делает ее подверженной самым различным влияниям. На первое место выходят ценности потребления. Доброта, милосердие, порядочность, вежливость и другие нравственные ценности общения остаются в стороне. Постепенно складывается образ молодого поколения, которое впитывает в себя отрицательный, нигилистский настрой к культуре, (Смирнова Н. М., Педагогические условия повышения уровня культуры общения в студенческой среде. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Н.Новгород – 2007) [35].

Важными для нас являются исследования, в которых рассмотрены аспекты проблемы формирования у студентов общей культуры общения (С.Н. Иконникова, Н.Б. Крылова, Э.Н. Фаустова и др.), этики и толерантности (Е.В. Колебина, П.Ф. Комогоров, Л.И. Неделя и др.), культуры речи (Г.А. Бакуменко и др.), эмоциональной культуры (Г.А. Ястребова и др.), коммуникативных умений, коммуникативной компетентности (И.И. Барахович, В.А. Возчиков, Е.А. Гришина, и др.) и коммуникативной культуры (И.В. Гришняева, С.В. Знаменская и др.), культуры общения (С.А. Алферьева, Л.В. Юркина).

Личностно-ориентированный подход к повышению уровня культуры общения в студенческой среде предопределил выявление особенностей студенческого возраста, студенчества как социальной группы и особенностей общения в ней. Студенчество – это особая социальная категория молодежи, организационно объединенная институтом высшего образования. Эта социально-демографическая группа отличается своим социальным статусом, возрастными, индивидуально-психологическими признаками, духовным складом, интересами и потребностями. Выяснению этих особенностей способствовало обращение, в первую очередь, к психологии юности, студенческого возраста и социологическим исследованиям студенческой молодежи.

Б.Г. Ананьев отмечал, что в периоды поздней юности – ранней взрослости все психофизиологические оптимумы совпадают с этапом

становления человека как личности и деятеля. Ученый определял студенческий возраст как «важнейший для общественного развития и становления личности период жизни», «центральный период становления характера и интеллекта», а поведение человека в этот период определяется, прежде всего, промежуточностью его положения: переходя из детского мира во взрослый, человек не принадлежит полностью ни к тому, ни к другому. Эта особенность его социальной ситуации и жизненного мира проявляется и в его психике, для которой типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения [8].

Большое внимание рассматриваемому вопросу уделил в своих исследованиях И.С. Кон, который представил функции и особенности юношеского общения, подчеркнув важность общения в данный период как специфического канала информации, вида деятельности и межличностных отношений, эмоционального контакта. Свободное общение – не просто способ проведения досуга, но и средство самовыражения личности, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое. Юношеское общение поначалу неизбежно экстенсивно, оно требует частной смены ситуаций и довольно широкого круга участников. И уличное общение, и спонтанные юношеские группы тесно связаны с особенностями юношеской субкультуры, которая имеет несколько постоянных компонентов: специфический набор ценностей и норм поведения, вкусы, формы одежды и внешнего вида; чувство своей групповой солидарности; характерную манеру поведения, способы общения и т. д. В юношеском возрасте обновляются мотивы общения, происходит углубление и дифференциация дружеских связей на основе эмоциональной, интеллектуальной близости [13].

Роль общения в студенческом возрасте связана с тремя основными задачами: формированием личностной самостоятельности, профессионального самосознания и усвоением основ будущей профессии, а также действенной ориентацией в отношениях с противоположным полом и выборе партнера для будущей семейной жизни. На стадии студенчества в условиях усложнения системы отношений, в которую

включена личность, перед ней все чаще и в более острой форме встает проблема личностного выбора, требующая осознания своей позиции и принятия того или иного ответственного решения. В процессе учебы особое значение для студента приобретает общение с однокурсниками. Учебная группа для студента – это фокус, концентрирующий его общественные связи.

Изучение и сравнительный анализ социологических исследований советского и современного студенчества за последние пять лет показало, что в настоящее время студент все в большей мере становится прагматичным, снижается потребность студенческой молодежи в духовном и интеллектуальном росте, юноши и девушки все чаще настроены к культуре негативно и принимают как должное социальную несправедливость, контрасты нищеты и богатства, равнодушие и моральную апатию.

На основе вышеизложенных положений мы пришли к основному выводу. Проблемы совершенствования общения в общем, и совершенствования взаимодействия со сверстниками, в частности, весьма актуальны для представителей студенческой молодежи, при этом студенческий возраст содержит в себе благоприятные предпосылки для развития коммуникативных, перцептивных, интерактивных умений.

Потребность в общении для всей продолжительности юношества является пиковой, несмотря на то, что на разных этапах юношества «в ногу» с ней идут поочерёдно потребности: идентификации, принятия, самопознания, овладения профессией.

В литературе встречается описания особенностей общения первой половины юношеского периода – так называемой «ранней юности», в то время как особенности «поздней юности» остаются малоизученны.

Старший школьный возраст — это возраст формирования собственных взглядов и отношений, поисков самоопределения. Именно в этом выражается теперь самостоятельность юношей. Если подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие школьники наиболее важной сферой проявления самостоятельности считают собственные взгляды, оценки, мнения.

Одним из пиков развития у человека потребности в общении является ранняя юность. Можно назвать несколько причин, объясняющих

возрастающую заинтересованность в расширении сферы контактов. Наиболее явная из них – постоянное физическое и умственное развитие школьника и, связанное с этим, углубление его интересов. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности. Она во многом находит свое выражение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой – в признании, защищенности и сопереживании. Это определяет рост потребности в общении и способствует решению проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения. С возрастом (от 15 до 17 лет) потребность в понимании заметно усиливается, причем у девушек она сильнее, чем у юношей.

Изучая особенности общения старшеклассников, исследователи обращают особое внимание на разнообразие его функций. Во-первых, общение старшеклассника является очень важным «каналом информации». Во-вторых, – это вид деятельности, которая оказывает значительное влияние на развитие личности. И, в-третьих, это вид эмоционального контакта, который способствует развитию эмоциональной сферы и формированию самоуважения, которое так важно в этом возрасте. В связи с этим потребность в понимании не предполагает особой рациональности: понимание должно носить характер эмоционального сочувствия, сопереживания. Естественно, что таким человеком в первую очередь мыслится сверстник, которого мучают те же проблемы и те же переживания.

Юноши и девушки находятся в постоянном ожидании общения – для них важен каждый новый человек. Общение в юности отличается особой доверительностью, исповедальностью, что накладывает отпечаток интимности, страстности на отношения, связывающие старшеклассников с близкими людьми. В силу этого в ранней юности так быстро переживаются неудачи в общении. В этом возрасте, по сравнению с подростковым, возникает и потребность в общении со взрослыми, особенно в ситуации неопределенности, затруднительности самостоятельного решения, то есть в какой-то проблемной ситуации. И доверие в большей степени связано не с интимностью или секретностью передаваемой информации, а со значительностью самой проблемы, с которой старшеклассник обращается к взрослому. Очень важно при этом, как юноша оценивает взрослого [13].

Показательным примером служат взаимоотношения с учителями. Особенности этих взаимоотношений определяются в первую очередь индивидуальными качествами учителей. Наиболее строгой оценке со стороны старшеклассников подвергаются такие качества, как справедливость, способность к пониманию, эмоциональному отклику, а также уровень знаний учителя и качество преподавания. Наряду с потребностью в общении в юношеском возрасте отчетливо проявляется потребность в обособлении. Это может быть обособление сфер общения, а может быть стремление к уединению.

Потребность в уединении выполняет в развитии старшеклассника разнообразные функции. Ее можно рассматривать и как отражение определенной стадии развития личности, и как одно из условий такого развития. Познание прекрасного, осмысление себя и других может быть эффективно лишь в уединении. Фантазии и мечты, в которых проигрываются роли и ситуации, позволяют компенсировать определенные трудности в реальном общении. Основным принципом общения и психической жизни в целом в юношеском возрасте является выраженный поиск путей к миру через нахождение пути к самому себе [35].

Мудрик А.В., автор статьи «Юношеский тип общения», посвятила исследование проблеме особенностей общения юношей и девушек в возрасте 15 – 18 лет. По мнению автора, юношеский тип общения проявляется как тенденция у части ребят в 7 – 8 классах, а в 9 – 10 занимает доминирующее положение [19].

Содержание общения носит в этом возрасте ценностно-ориентирующий характер, а смысловой доминантой является сам старшеклассник как субъект отношений в значимых сферах жизнедеятельности. В обсуждении актуальной проблематики в центр выдвигается «Я» старшеклассника, которое анализируется в общении в различных аспектах, причем этот анализ, как правило, идет не явно.

В связи с тем, что усиливается потребность в понимании, в ранней юности появляется новый тип диалога – исповедный. Типичным для старшеклассников становится дружеское общение. В этом возрасте они делают различие между приятельством и дружбой, которое отличается степенью близости, доверия. Особенно явно установка на доверительность проявляется при обсуждении одних и тех же проблем с

приятелями и с друзьями. Ведущая тематика, по мнению автора - обсуждение взаимоотношений, отношений с родителями, учебы и учителей, кинофильмов, современной музыки, литературы и искусства.

Еще одна особенностью юношеского общения – активное освоение жаргона. Автор выделяет в нем три группы слов и выражений. Первая – ругательства «как динамические формулы откровенной правды» (по М.Бахтину); вторая – общеупотребительные слова, которым придается многозначная экспрессивная окраска; третья – общеупотребительные слова, получившие в жаргоне иное содержательное значение. Кроме того, автор замечает, что в больших городах жаргон старшеклассников включает в себя много «англицизмов», а в малых городах и в сельской местности – вульгаризмов и элементов «блатной» лексики. Сюда же относятся слова, созданные старшеклассниками.

В старших классах интенсивный и регулярный характер приобретает общение между юношами и девушками. Хотя в некоторых коллективах его практически нет. Как показало наблюдение, это связано либо с содержанием жизнедеятельности коллектива, либо со спецификой состава класса и внешкольных связей учащихся. Большинство ребят в этом возрасте предпочитают общение в паре, а не в смешанной компании.

Автор отмечает, что в ранней юности увеличивается объем общения со старшими ребятами, резко возрастает число приятелей и друзей, с которыми не учатся вместе и не связаны территориальной близостью, а также взрослых людей. У старшеклассников возрастает необходимость в общении с родителями, хотя уровень доверительности в общении с родителями и учителями резко снижается.

Последнее, на что обращает внимание автор – это изменение в ориентации на предпочитаемые места общения. Большинство ребят ориентированы на общение дома и в школе. У них расширяется групповое персонифицированное пространство общения. Причем, чем более интеллектуально развиты члены группы, тем чаще их персонифицированное пространство общения и в своем районе и в центре города включает в себя не только и не столько большие магистрали, сколько тихие переулки.

В ранней юности, по мнению автора, особенно сильно проявляется потребность в уединении. Важный смысл приобретает коммуникативное

уединение, в котором ребята общаются с неким идеальным партнером, со своим «Я». В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Таким образом, реализуются познавательная, рефлексивная, адаптивная, компенсаторная функции и функция целеполагания [19].

Итак, рассмотрев особенности общения в юношестве, мы снова столкнулись с той же проблемой, что при рассмотрении особенностей юношеского возраста – в научной литературе обильно присутствуют данные темы, касающиеся ранней юности, специфики поздней юности не представлено.

2. Страх как психологический феномен, свойственный юношеству

2.1. Определение страха

Каждый человек, живущий в нашем обществе, может понять на собственном опыте и из наблюдений за живущими рядом с ним людьми, что страх и тревога в середине двадцатого столетия стали всепроникающими и глубинными явлениями (М.Н.Прихожан, 1987; В.К. Вилюнас, 1976; Ф.Б.Березин, 1988; Р.Мэй, 2001; Э.Фромм, 1994 и др.)

Страх принадлежит к категории фундаментальных эмоций человека (Гельгорн Э., Луфбор-роу Дж., 1966). Можно представить, что эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула. В свою очередь, понимание опасности, ее осознание формируются в процессе жизненного опыта и межличностных отношений, когда некоторые индифферентные для ребенка раздражители постепенно приобретают характер угрожающих воздействий. В этих случаях говорят о появлении травмирующего опыта, психологическом заражении страхом от окружающих ребенка лиц и непроизвольном обучении с их стороны соответствующему типу эмоциональных реакций. Все это дает основание говорить об условно-рефлекторной мотивации страха, поскольку в нем закодирована эмоционально переработанная информация о возможности опасности. Само же чувство страха появляется непроизвольно, помимо воли, сопровождаясь выраженным чувством волнения, беспокойства или ужаса. Исходя из сказанного,

страх можно определить как аффективно

заостренное восприятие угрозы для жизни, самочувствия и благополучия

человека [32].

Страх классифицируется как ситуативно и личностно обусловленный; острый (в том числе пароксизмальный) и хронический (постоянный); инстинктивный и социально опосредованный; боязнь и тревожность как состояния, соответствующие страху и тревоге; реальный (при конкретной угрозе) и воображаемый (на уровне представлений).

По степени выраженности страх делится на ужас, испуг, собственно страх, тревогу, опасения, беспокойство и волнение.

Возрастные и клинические проявления страха дают основание для соответствующего разделения. Клинически страх может быть навязчивым и сверхценным; невротическим и психотическим.

Страх и тревога - два понятия, объединяемые одними и разделяемыми другими авторами. На наш взгляд, в страхе и тревоге есть общий компонент в виде чувства беспокойства. В обоих понятиях отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности. Если продолжить общую линию, то тревогу можно сравнить с глубоко запрятанным страхом диффузного характера.

Тревога как предчувствие опасности, неопределенное чувство беспокойства наиболее часто проявляется в ожидании какого-либо события, которое трудно прогнозировать и которое может угрожать своими неприятными последствиями.

Тревога имеет своим мотивом антиципацию неприятности и в своей рациональной основе содержит опасения по поводу возможности ее появления. Как показывают наблюдения, тревога в большей мере присуща людям с развитым чувством собственного достоинства, ответственности и долга, к тому же повышенно чувствительным к своему положению и признанию среди окружающих.

В связи с этим тревога выступает и как пропитанное беспокойством чувство ответственности за жизнь и благополучие себя и близких лиц.

Условно различия между тревогой и страхом можно представить

следующим образом: 1) тревога - сигнал опасности, а страх - ответ на нее; 2) тревога – скорее предчувствие, а страх – чувство опасности; 3) тревога обладает в большей степени возбуждающим, а страх - тормозящим воздействием на психику. Тревога более характерна для лиц с холерическим, страх - флегматическим темпераментом; 4) стимулы тревоги имеют более общий, неопределенный и абстрактный характер, страх – оболее определенный и конкретный, образуя психологически замкнутое пространство; 5) тревога как ожидание опасности проецирована в будущее, страх как воспоминание об опасности имеет своим источником главным образом прошлый травмирующий опыт; 6) несмотря на свою неопределенность, тревога в большей степени рациональный (когнитивный), а страх - эмоциональный, иррациональный феномен.

Соответственно, тревога скорее левополушарный, а страх – правополушарный феномен; 7) тревога – социально, а страх – инстинктивно обусловленные формы психического реагирования при наличии угрозы.

Представленные различия отражают два гипотетических полюса тревоги и страха и не учитывают переходных состояний. При изложении дальнейшего материала мы будем придерживаться точки зрения об относительно ведущей роли тревоги или страха, помня о том, что они имеют одну и ту же основу в виде чувства беспокойства. Последнее, в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта и обстоятельств может приобретать значение, как тревоги, так и страха.

Несмотря на свою отрицательную окраску, страх выполняет разнообразные функции в психической жизни человека. Как реакция на угрозу, страх позволяет избежать встречи с ней, играя, таким образом, защитную адаптивную роль в системе психической саморегуляции. Страх – это своеобразное средство познания окружающей действительности, ведущее к более критичному и избирательному отношению к ней. Страх, таким образом, может выполнять определенную социализирующую или обучающую роль в процессе формирования личности [17].

Представления об образующих страх источниках опасности

являются известным коммуникативным или жизненным опытом.

Страх может быть и выражением веры эмоционально чувствительных и впечатлительных детей в наличие тех опасностей, которые олицетворяют сказочные образы или образы страха, внушенные взрослыми. Подобный страх ослабевает и сходит нанет по мере накопления реального жизненного опыта и развития самосознания. В некотором роде страх – способ отграничения "Я" от чужеродного, неприемлемого влияния извне, т. е. страх – это демаркационная линия личного, безопасного пространства, в котором сохраняется единство "Я" и уверенность в себе [12].

Страх даже может известным образом мобилизовать "я" перед лицом внешней опасности, способствуя интеграции внутренних психических ресурсов. Возрастные страхи, т.е. страхи, присущие определенному возрасту, в некоторой степени отражают исторический путь развития самосознания человека. Вначале ребенок боится остаться один, без поддержки близкого лица (в 7 мес), опасается посторонних, неизвестных ему лиц (в 8 мес). Далее он боится боли, высоты, гигантских (в его представлении) животных. Временами он преисполнен суеверного ужаса перед Бабой Ягой и Кощеем как символами зла и жестокости. Далее он боится темноты, огня и пожара, стихии, всего того, что было развито у первобытных людей, одухотворяющих многие неизвестные и опасные для них явления природы. Человек не смог бы выжить, пренебрегая этими страхами, передаваемыми из поколения в поколение и составляющими часть его жизненного опыта. В отличие от так называемых, естественных, или природных, страхов, социальные страхи приобретаются путем научения в процессе формирования личности, выражая определенные ценности, принятые в той или иной общественной среде [9].

При большем, чем в норме, количестве страхов и их невротическом характере возникает состояние психического напряжения, скованности, аффективно заостренного стремления к поиску опоры, чрезмерной зависимости от внешнего поля [14].

Поведение становится все более пассивным, атрофируются любопытство, любознательность, избегается любой риск, связанный с вхождением в новую, неизвестную своими последствиями ситуацию

общения. Вместо непосредственности и открытости развиваются настороженность и аффективная замкнутость (отгороженность), уход в себя и свои проблемы. Усиливается несвойственная детям ориентация на травмирующее прошлое, которая все более предопределяет настоящее, исключает из психического репертуара положительные эмоции, оптимизм и жизнеутверждающую тактивность. Тогда неумение радоваться становится пропорциональным умению тревожиться, беспокоиться, быть озадаченным. Во всех этих случаях страх теряет свои приспособительные функции, указывая на неспособность справиться с угрозой, переживание бессилия, потерю веры в себя, в свои силы и возможности.

Страх стал, говоря словами З.Фрейда, осознаваться как «узловая проблема» не только в том, что касается понимания и лечения эмоциональных расстройств и нарушений поведения. Он также ставит важные вопросы, решение которых позволит понять, как личность становится целостной и почему происходит ее распад [12].

По мнению психологов (Р.Мэй, 2001; Ю.В.Щербатых, 2000; А.И.Захаров, 1995) у 90% людей высокий уровень социальной и личностной тревоги. При этом каждый человек осознает не только явные причины, вызывающие страх и тревогу в наши дни, такие, как угроза войны, отсутствие действенного контроля за ядерным оружием, радикальные политические и экономические перемены; он видит также менее очевидные, однако более глубокие и в большей степени, касающиеся каждого индивида источники тревоги, находящиеся в нем самом и свойственные людям, с которыми он общается: отсутствие согласия человека с самим собой, отсутствие психологических ориентиров и общепринятых ценностей и правил выхода из конфликтных ситуаций.

Согласно общепринятому определению страх – это эмоция, возникающая в ситуации реальной угрозы биологическому или социальному существованию индивида [26]. Неразрывно за понятием страха следует определение тревоги.

Тревога – это неопределенное мрачное предчувствие, вызванное угрозой какой-либо ценности, которую индивид считает необходимой для своего существования как личности [3]. При этом развитие страха и тревоги определяется биологическими, психологическими и социальными

факторами (В.К.Вилюнас, 1979; А.И.Захаров, 1995; В.А.Чикер, 1998).

Среди тревожных состояний выделяют фобии, которые, в свою очередь, подразделяются на простые (специфические фобии) и социофобии [26]. Многие, хотя и не все, простые фобии развиваются в детстве (например, страх насекомых или грозы) и спонтанно исчезают. Иногда детские страхи имеют символическое значение (например, страх полицейских может отражать двойственное отношение к жестокому отцу). Реже фобии возникают в позднем подростковом или юношеском возрасте (например, страх воды или замкнутых пространств), и в этих случаях они реже проходят самопроизвольно. Лечения обычно не требуется, хотя в тяжелых случаях оно бывает достаточно эффективным. Применяют психотерапию (обучение больных, разъяснение сущности их заболевания) в сочетании с методами психической релаксации и психической десенсибилизации. Психическую десенсибилизацию иногда проводят на фоне транквилизаторов и бета-адреноблокаторов.

Социофобия (социальная фобия). Легкая социофобия часто наблюдается у девушек в постпубертатном возрасте и у юношей до 25 лет. В выраженных случаях социофобы стараются любой ценой избегать ситуаций, в которых, как им кажется, они привлекают внимание окружающих, могут показаться смешными или нелепыми. Так, некоторые в присутствии посторонних, не могут есть или подписывать документы; мужчины с социофобией иногда не могут посещать общественные туалеты [12].

Изучение проблемы страха в современной научной литературе позволяет нам заключить, что в данном направлении имеется две основных исследовательских «линии», основывающихся на причинах данного феномена. Первая из них заключает в себе мнение ученых о том, что страх – это феномен чувственный и аффективность первична в его природе.

Представители второй «линии» утверждают, что первичной в генезисе страха является когнитивная сфера. Страх не является психологической «константой», он динамичен и находится в ряду явлений тревожного ряда (Ф. Березин).

Социальные страхи бывают обусловлены макросоциальными детерминантами: социально-экономическими условиями

жизнедеятельности населения, негативными тенденциями их изменений, низким уровнем доверия к власти на всех уровнях, стихийными процессами, деятельностью средств массовой информации и т.п. На микросоциальном уровне, социальные страхи у детей и подростков детерминируются процессом их социализации в деятельности, общении и самосознании. Социализация страха проявляется в: уменьшении межличностного общения и его примитивизации; деформации «Я-образа», снижении самооценки, ухудшении самоотношения (О.А. Прилутская). Также на формирование социальных фобий влияет семейная гиперопека и низкая социализация родителей (Р.М. Рапек, Л.Ф. Меллвил). Социализации страхов у взрослых людей связаны с их трудовой деятельностью, в которой выделяют три основные стадии: дотрудовую, трудовую и послетрудовую (В.С. Полякова). У социальных страхов есть общие гендерные особенности. Так, женщины боятся успеха, когда он кажется не соответствующим ожиданиям, связанным с их ролями (М. Хорнер). Мужчины боятся успеха, когда они достигают его в нетрадиционной области (Ф. Черри, К. Дьюкс). Социальные страхи сопровождают поведенческие девиации и психические расстройства.

В последние десятилетия, на рубеже веков, социальные страхи по своему разнообразию и частоте встречаемости, оставили далеко позади специфические страхи [12].

2.2. Специфика юношеского страха

На уровне обыденного сознания эмоция страха возникает как ответ на действия угрожающего стимула; это смерть и разрушение жизненных ценностей, противостоящие таким понятиям, как жизнь, здоровье, самоутверждение, личное и социальное благополучие. На протяжении любого возрастного периода, помимо реальных выражений, страх всегда подразумевает переживание какой-либо воображаемой опасности.

Анализ специальной литературы показывает, что проблема страха весьма подробно исследована на психофизиологическом, социально-психологическом и социально-философском уровне. Необходимо отметить, что большая часть исследований посвящена детским страхам (Л.И.Божович, 1968, 1972; М.И.Буянов, 1984; В.И.Гарбузов, 1990;

Н.С.Жуковская, 1971; А.И.Захаров, 2000; Д.Н.Исаева, 1975; В.Р.Кисловская, 1980; И.С.Кон, 1980, 1989; Е.В.Новикова, 1988; Б.И.Кочубей, 1988; В.П.Петрунек, 1984; И.Е.Плотинекс, 1991; А.М.Прихожан, 1994; А.С.Спиваковская, 2000; Л.Н.Таран, 1984, 1991; Н.Н.Толстых, 1990; Г.Эберлейн, 1981 и др.), а также страху как психопатологическому явлению (О. Ранк, 2001; С.М. Ушаков, 1974; З. Фрейд, 1989; И. К. Мясищев, 1960; Б.Д. Карвасарский, 1982 и др.).

Повторимся, что наиболее изученным, с точки зрения анализа страхов, является период детства. Что касается юношеского возраста, где идет активный процесс формирования личности, этой проблеме незаслуженно уделялось меньше внимания.

А. И. Захаров при изучении детских и подростковых страхов условно разделил их на 7 групп: "медицинские" (боли, уколов, крови, врачей и болезней); страхи, связанные с причинением физического ущерба (неожиданных звуков, нападения, транспорта, огня, пожара, стихии, войны); страхи смерти себя и родителей; страхи животных и сказочных персонажей; страхи перед сном, страхи кошмарных снов и темноты; социально опосредованные страхи (людей, родителей, наказания с их стороны, опоздания, одиночества); "пространственные" страхи (высоты, глубины, воды, замкнутого и открытого пространства) [12].

Исследования страхов в юношеском возрасте, зачастую, носят количественный характер. Среднее число страхов достоверно выше у девушек (9,6), чем у юношей (7,3, $p<0,001$), что подтверждает данные о преобладающем числе страхов или большей чувствительности к ним у лиц женского пола [22].

В работе Л.Н. Грошевой (2003) «Социальные страхи и их преодоление у верующих и атеистов» описаны 46 видов наиболее распространенных социальных страхов, которые предложено объединить в пять групп: «Страхи неудачи и поражения», «Страхи непринятия и подавления», «Страхи потери», «Страхи самостоятельности», «Страхи коммуникации (социальных контактов)».

По специфике юношеских страхов мы натолкнулись на острый дефицит данных, однозначно лишь весомое преобладание среди них социальных страхов [12].

Для некоторых юношей и девушек характерно нежелание или

боязнь взрослеть. Переход от зависимости детства к самостоятельности и ответственности взрослости имеет две стороны.

Зависимость неприятна, а ответственность страшна. Однако, некоторые молодые люди, привыкшие к зависимости, вполне примирились с ней, и готовы терпеть ее и дальше, лишь бы не брать на себя ответственность. Возможно, зависимость в детстве для них была не особенно тяжелой, или они просто к ней слишком хорошо приспособились и даже не представляют себе, как может быть иначе. В подобных случаях вырастают инфантильные, стремящиеся к вечному детству, неспособные вступить во взрослую жизнь, а тем более – найти в ней свое место, личности. Эта альтернатива между зависимостью и ответственностью порождает различные типы людей, тяготеющих к тому или другому полюсу. Со всей остротой этот выбор на практике встает именно в юности, которую можно считать сензитивным периодом для него [12].

Юность ориентирована в значительной степени на будущее. Это не противоречит страху перед ним, поскольку психологическая ориентация на будущее может оправдывать пассивность в решении сегодняшних проблем. В это время строятся грандиозные жизненные проекты, мысленно примериваются различные профессии и социальные роли, проигрываются разные варианты жизненного пути. Однако, даже в этом молодой человек совсем не так свободен, как бы нам того хотелось и как утверждает официальная идеология. Первое – это социальные ограничения: материальные возможности семьи, ее образовательный и культурный уровень, наличие или отсутствие связей с влиятельными лицами, величина и статус места жительства. Обычно это понимают все, но главное все же не в этом. Еще важнее наличие неосознаваемого жизненного плана, который складывается отнюдь не в сознательном возрасте, а гораздо раньше. Уже в детском саду, в сюжетно-ролевых играх дети невольно демонстрируют свои представления о собственном будущем. Идентифицируя себя с любимыми куклами и другими игрушками и придумывая для них сценарий и роли, они выдают то, о чем не до конца знают сами: свои ожидания будущих событий, свою социальную значимость, отношение к себе других людей. Поскольку эти ожидания мало осознаются, пересмотреть их через прожектор сознания приходит в голову далеко не всем.

Юношеские мечты о собственном месте в жизни можно разделить на те, которые молодые люди намереваются реализовать, и те, которые изначально нежизнеспособны, но приносят эмоциональное удовлетворение как раз вследствие своей недостижимости и иллюзорности. Если ко вторым именно так и относиться, они могут принести определенную эмоциональную разрядку, и, возможно, в этом их польза. Но как только их смешивают с мечтами первого типа и хотят воплотить их в жизнь, человеку практически гарантированы жестокие разочарования и страхи [19].

Итак, страхи в юношеском возрасте, как и любом другом, присутствуют двух видов: специфические и социальные. Если специфические страхи могут «перекочевать» из подросткового возраста (если не проводилась терапия страха), например, страх высоты, и, что немаловажно, будут сопутствовать человеку и в зрелости, то социальные страхи, зарождающиеся в подростковом возрасте, получают наибольшее развитие именно в период ранней юности. Период поздней юности вновь и в этом вопросе остался наименее изученным.

3. Исследование влияния юношеских страхов во взаимодействии со сверстниками, у девушек

3.1. Программа исследования

Характеристика выборки: Началом параграфа 1.2. мы подготовили почву для обоснования возрастного параметра выборки исследования – это 50 девушек-студенток ПУ-3 в возрасте от 19 до 21 года (средний возраст 19,8 лет), обучающихся по специальностям «повар-технолог» и «коммерсант». Это самый малоизученный возраст юношества.

В исследовании использованы следующие методики:

1. Методика "Q – сортировка" В. Стефансона [29].

Предназначена для диагностики основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе. Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие «борьбы», избегание «борьбы». Подсчитываются тенденции по каждой из

сопряженных пар, сумма баллов в сопряжённой паре равна 20.

2. Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана в модификации В. В. Бойко [27].

Данный опросник предназначен для фиксации степени неудовлетворённости социальными достижениями в двадцати основных аспектах жизнидеятельности. По каждому пункту определяется показатель уровня фрустрированности, который варьируется от 0 до 4 баллов, также подсчитывается общий уровень социальной фрустрированности, максимум которого может составить 80 баллов.

3. Методический комплекс для диагностики страхов в юношеском возрасте [19].

Комплекс состоит из четырёх этапов. На первом девушка получает 30 кратких описаний различных (достаточно типичных) ситуаций, в которых может оказаться. Каждую ситуацию она должна ассоциировать с одним из десяти цветов, которые она видит перед собой на специальных карточках. В инструкции методики для удобства каждому цвету присвоен порядковый номер. Инструкция: «Прочитайте ситуации, и цифрой проставьте цвета, которые у вас ассоциируются с каждой из них».

После этого (второй этап) – проективная методика – рисунок страха: респондентку просим нарисовать страх (красками или цветными карандашами), акцентируя внимание, что это должен быть образ страха вообще, а не какой-то конкретный страх.

Третий этап этого комплекса – индивидуальная беседа с выявлением субъективной значимости цвета, который соответствует каждой ситуации.

Второй, промежуточный этап – проективная методика «Нарисуй образ страха», служит в этом блоке подтверждением субъективной значимости цветов, использованных для рисования, как опознавателей страха.

Последний этап диагностики страха – модификация метода «Незавершённые предложения». Инструкция: «Напишите варианты ситуаций, когда у вас возникает страх». Инструкция намеренно не предполагает жестких рамок по количеству ситуаций, так как учитывается только первый ответ, который является достоверным. Поэтому в процедуре диагностики респонденток им не разъясняется инструкция, всё

необходимое для выполнения задания в ней указано.

Пример бланков, которые заполняли респондентки, находится в приложении 2.

4. Методы математической статистики.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа Пирсона из пакета прикладных программ «SPSS.12». Коэффициент корреляции Пирсона не только показывает наличие связи между изучаемыми признаками, он также показывает направление связи (положительная либо отрицательная), является двухсторонним и отображает две степени значимости связи: ** – значимость на уровне 0,01,

* – значимость на уровне 0,05.

3.2. Результаты исследования, их анализ

Для удобства анализа все страхи, отмеченные респондентками, были разделены на 4 блока: общечеловеческие страхи («войны», «старости», «собственной смерти» и т.д.); внутренние страхи («душевной боли», «собственного поведения под влиянием импульсов», «измены любимого человека»...); социальные страхи («материально не обеспечить семью», «потерять авторитет в глазах других», «понижение социального статуса»...) и иррациональные (специфические) страхи («замкнутого пространства», «высоты», «глубины» и т.д.)

Рассмотрим выраженность различных типов страхов у респонденток, см. таблицу 1.

Таблица 1.

Выраженность различных типов страхов у девушек, N=50.

Страхи	Количество	%
Общечеловеческие	5	10
Внутренние	24	48
Социальные	35	70
Иррациональные	24	48

Из таблицы 1 мы видим, что самым распространённым типом страхов среди респонденток являются социальные страхи – они свойственны 70% девушек. Второй ранг принадлежит двум типам страхов: внутренним и иррациональным (по 48% соответственно), и на последнем месте - общечеловеческие страхи (свойственны 10% респонденток).

При качественном анализе содержания каждого типа страхов мы обнаружили, что юношеские страхи у девушек имеют специфику.

Среди общечеловеческих страхов девушки отметили страх состариться и выглядеть некрасиво и страх смерти. Среди внутренних – страх измены любимого человека, среди иррациональных лидируют страх глубины, высоты и насекомых (жуков, пауков, тараканов).

Социальные страхи распределились следующим образом, см. таблицу 2.

Таблица 2.

Качественный анализ социальных страхов.

Вид социального страха	Количество	%
Публичного выступления перед незнакомой аудиторией	21	60
Публичного выступления перед знакомой аудиторией	29	82,9
Совершить оплошность перед значимыми другими	15	42,9
Знакомиться	17	48,6
Общения с должностными лицами	10	28,6
Телефонного разговора	8	22,9

Итак, как видно из таблицы 2, социальные страхи распределились на 6 подвидов, причём самый распространённый из них – страх публичного выступления. Нами выявлена тенденция – девушки боятся

публичного выступления перед знакомой аудиторией чаще, чем перед незнакомой. Можно предположить, что данный страх связан со страхом совершить оплошность перед значимыми другими. То есть для респонденток более значима оценка со стороны ближайшего окружения, нежели оценка незнакомой аудитории. Следовательно, группа, в которой обучаются респондентки, является для них референтной.

Почти половина девушек позднего юношеского периода, имеющих социальные страхи, испытывают страх знакомиться, первой идти на контакт. Вероятно, это также связано с тем, что они не хотят глупо выглядеть в лице наблюдателей либо боятся отказа.

Среди девушек позднего юношеского периода, имеющих социальные страхи, 28,6% боятся общаться с лицами, имеющими высокий социальный статус, и 22,9% боятся разговаривать по телефону в ситуациях, когда им необходимо проявить активность.

Теперь рассмотрим особенности взаимодействия со сверстниками в связи со спецификой страхов респонденток. В частности, выявим связь между основными тенденциями поведения в реальной группе и сопряжёнными с ними страхами.

Обнаружена обратная корреляция между зависимостью в группе сверстников и наличием внутренних страхов, $r = -0{,}563^{**}$, $p \leq 0{,}01$.

Существует связь между зависимостью респондентки и наличием социальных страхов, $r = 0{,}819^{**}$, $p \leq 0{,}01$. То есть чем более выражена зависимость: внутренне стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социально и морально-этических, тем более респондентка подвержена социальным страхам; либо чем больше у респондентки имеется социальных страхов, тем более зависимым от референтной группы или группы-членства становится её поведение. Эти данные подтверждает обратная корреляция качества, противоположного зависимости (независимость) и социальных страхов: $r = -0{,}819^{**}$, $p \leq 0{,}01$.

Рассмотрим следующую сопряжённую пару качеств, проявляющихся в групповом взаимодействии: «общительность – необщительность», в связи со страхами.

Имеется связь общительности с внутренними страхами $r = 0{,}510^{**}$, $p \leq 0{,}01$, также с иррациональными страхами $r = 0{,}501^{**}$, $p \leq 0{,}01$, и обратная связь с социальными страхами $r = -0{,}536^{**}$, $p \leq 0{,}01$. Поэтому,

можно сказать, что у общительных респонденток имеются внутренние и иррациональные страхи, а социальных страхов тем меньше, чем больше выражен уровень общительности. Либо: респондентки, имеющие внутренние и иррациональные страхи, отличаются общительностью. Чем меньше социальных страхов у респонденток, тем они более общительны.

Эти данные подтверждает прямая корреляция качества, противоположного общительности (необщительность) и социальных страхов: r = 0,536**, p≤ 0,01; обратная корреляция внутренних и иррациональных страхов с необщительностью, см. таблицу 4 приложения.

Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлению образовать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами. Чем более выражена данная тенденция, тем менее выражены социальные страхи.

Тенденция к «борьбе» имеет отрицательную связь с социальными страхами, r = -0,860**, p≤ 0,01. То есть чем более целеустремлённа респондентка в групповой жизни, тем менее склонна она к социальным страхам. Либо: чем меньше социальных страхов у респондентки, тем более она целеустремлённа в групповой жизни.

Эти данные подтверждает прямая корреляция качества, противоположного принятию «борьбы» (её избегание) и социальных страхов: r = 0,860**, p≤ 0,01.

Средний уровень общей социальной фрустрированности респонденток: 20,96 баллов из 80 возможных, что говорит о благоприятной социальной ситуации, в которой они находятся.

Есть обратная связь внутренних страхов и фрустрированности в сфере взаимоотношений с субъектами своей профессиональной деятельности (клиентами, пациентами, респондентами и т.п.), r = - 0,562**, p≤ 0,01.

Присутствует прямая связь внутренних страхов и фрустрированности в сфере содержания своей учёбы в целом, r = 0,358*, p≤ 0,01.

Присутствует прямая связь внутренних страхов и фрустрированности в сфере медицинского обслуживания r = 0,348*, p≤ 0,01.

Есть связь внутренних страхов и фрустрированности образом

собственной жизни в целом, r = 0,284*, p≤ 0,01.

Есть связь социальных страхов и фрустрированности своим образованием r = 0,310*, p≤ 0,01. Есть связь социальных страхов и фрустрированности в сфере взаимоотношений с субъектами своей профессиональной деятельности r = 0,821**, p≤ 0,01. Чем больше социальных страхов у респонденки, тем более она фрустрирована данной социальной сферой, либо наоборот: чем больше респондентка фрустрирована данной социальной сферой, тем больше у неё наблюдается социальных страхов.

Есть связь социальных страхов и фрустрированности в сфере содержания своей учёбы в целом, r = 0,390**, p≤ 0,01.

Обнаружена обратная связь иррациональных страхов и фрустрированности в сфере взаимоотношений с субъектами своей профессиональной деятельности r = -0,684**, p≤ 0,01.

Выявлена обратная связь иррациональных страхов и фрустрированности жилищно-бытовыми условиями, r = -0,397**, p≤ 0,01.

Обнаружена обратная связь иррациональных страхов и фрустрированности отношениями с родителями, r = -0,320**, p≤ 0,01.

Также в исследовании нами выявлена связь видов страхов между собой, см. таблицу 3.

Таблица 3.

Корреляция видов страха между собой.

Страхи	Общечеловеческие	Внутренние	Социальные	Иррациональные
Общечеловеческие	r = 1	r = -0,187	r = -0,073	r = -0,053
Внутренние	r = -0,187	r = 1	r = -0,507**	r = 0,439**
Социальные	r = -0,073	r = -0,507**	r = 1	r = -0,594**
Иррациональные	r = -0,053	r = 0,439**	r = -0,594**	r = 1

где * – p≤ 0,05, ** – p≤ 0,01, без * – связь незначима.

Итак, мы видим, что наблюдается сильная связь иррациональных и

внутренних страхов, r = 0,439**, p≤ 0,01. Также есть сильная, но обратная связь иррациональных и социальных страхов, r = -0,594**, p≤ 0,01. Есть сильная отрицательная связь внутренних и социальных страхов, r = -0,507**, p≤ 0,01. Не выявлена связь общечеловеческих страхов ни с одним из видов страхов.

3.3. Обсуждение результатов исследования

В данной работе мы рассматривали взаимовлияние основных тенденций поведения в группе сверстников и социальной ситуации с проявлениями страхов у девушек.

Нами получены следующие результаты.

Самым распространённым типом страхов среди респонденток являются социальные страхи. Мы это связываем с особенностями социальной ситуации в юношеском возрасте – девушки попадают в новую сферу жизнедеятельности, им приходится общаться с лицами, имеющими более высокий социальный статус, приходится быть публичными в рамках учебной и культмассовой деятельности. Такое положение совпадает с новым этапом в их жизни – становлением самостоятельности, началом зрелости.

На втором месте по распространённости страхов среди девушек два типа страхов: внутренние и иррациональные.

При качественном анализе содержания каждого типа страхов мы обнаружили, что юношеские страхи у девушек имеют специфику.

Среди общечеловеческих страхов девушки отметили страх состариться и выглядеть некрасиво и страх смерти. Вероятнее всего, страх состариться и выглядеть некрасиво имеет гендерную специфику и не присутствует у противоположного пола, в то время как страх смерти являяется типичным не только для обоих полов, но и для широкого диапазона возрастов: от детства до зрелости и старости.

Среди внутренних – страх измены любимого человека, среди иррациональных лидируют страх глубины, высоты и насекомых (жуков, пауков, тараканов). Можно также предположить, что иррациональный страх насекомых свойственен только представительницам слабого пола, в

то время как страх высоты и глубины является типичным как для обоих полов, так и для всех возрастов.

При качественном анализе содержания категории «социальные страхи», нами выделено шесть наиболее распространённых подвидов данной категории; перечислим их в порядке распространённости.

Страх публичного выступления присущ большинству девушек, при этом он подразделяется, в свою очередь, на страх выступать перед знакомой аудиторией (группой членства либо референтной группой), и страх выступать перед незнакомыми.

Нами не обнаружено различий в социальном страхе публичного выступления перед знакомой аудиторией в зависимости от её количества – данный страх возникает как в малой группе, так и в более многочисленной. Следовательно, в группе респонденток, страх публичного выступления перед знакомыми определяется скорее боязнью оценки значимых других, нежели боязнью большой аудитории.

Почти половина девушек позднего юношеского периода, имеющих социальные страхи, боятся знакомства. Мы предположили, что в основе этого страха лежит страх активности в неопределённых условиях. Вероятно, это также связано с тем, что девушки не хотят глупо выглядеть в лице наблюдателей, то есть, боятся оценки, либо отказа.

Совершить оплошность перед значимыми другими – данный страх у респонденток находится на четвёртом месте, он также связан с боязнью ситуации оценивания референтными лицами.

Наименее выраженными социальными страхами оказались: страх общаться с лицами, имеющими высокий социальный статус, и страх разговаривать по телефону в ситуациях, когда необходимо проявить активность, принять решение. Эти страхи свидетельствуют о недостаточной самостоятельности и ответственности за собственные решения.

Теперь рассмотрим, как взаимосвязаны страхи и особенности взаимодействия девушек со сверстниками. Так как корреляция показывает нам только наличие и направление связи, но не причину и следствие, каждую связь придётся трактовать двояко.

Рассмотрим первую диаду на континууме выраженности зависимости от группы.

Чем более выражена зависимость: внутренне стремление девушки к принятию групповых стандартов и ценностей: социально и морально-этических, тем более респондентка подвержена социальным страхам; либо чем больше у респондентки имеется социальных страхов, тем более зависимым от референтной группы или группы-членства становится её поведение.

Чем более выражена независимость, тем менее респондентка подвержена социальным страхам, либо: чем меньше у респонденток социальных страхов, тем они более независимы по отношению к групповым нормам, менее конформны.

Рассмотрим следующую сопряжённую пару качеств, проявляющихся в групповом взаимодействии: «общительность – необщительность», в связи со страхами.

У респонденток с высоким уровнем общительности имеются внутренние и иррациональные страхи, а социальных страхов тем меньше, чем больше выражен уровень общительности. Либо: респондентки, имеющие внутренние и иррациональные страхи, отличаются общительностью. Чем меньше социальных страхов у респонденток, тем они более общительны.

Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлению образовать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами. Чем более выражена данная тенденция, тем менее выражены социальные страхи.

Тенденция к принятию «борьбы» – активному стремлению личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, имеет отрицательную связь с социальными страхами. Чем более целеустремлённа респондентка в групповой жизни, тем менее склонна она к социальным страхам. Либо: чем меньше социальных страхов у респондентки, тем более она целеустремлённа в групповой жизни.

Чем более выражена тенденция к избеганию борьбы у респонденток, тем более они склонны к социальным страхам. В противоположность тенденции принятия, избегание «борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

При анализе общего уровня социальной фрустрированности респонденток мы заключили, что они находятся в благоприятной социальной ситуации.

Можно сказать, что чем менее респондентка довольна своим образом жизни, тем меньше у неё внутренних страхов (самый встречаемый страх из этой категории - измены любимого человека); либо: чем меньше у респондентки внутренних страхов, тем меньше она довольна образом жизни. Таким образом, можно предположить, что внутренние страхи являются мотиваторами к улучшению своего образа жизни. Например, страх измены мотивирует девушку тщательнее следить за своей внешностью, быть более привлекательной для партнёра, следовательно, она меняет свой образ жизни в лучшую сторону: следит за питанием, посещает тренажёрный зал и т.п.

Есть связь социальных страхов и фрустрированности своим образованием. Чем больше социальных страхов у респондентки, тем больше она недовольна своим образованием. Либо: чем больше недовольна своим образованием респондентка, тем больше у неё социальных страхов. Возможно, это связано с тем, что ощущение низкого уровня или непрестижности образования порождает социальные страхи, например: невостребованности в профессии, безработицы, неуважения в коллективе и т.п.

Есть связь социальных страхов и фрустрированности в сфере содержания своей учёбы в целом. Чем больше респондентка фрустрирована содержанием учебной деятельности, тем больше у неё наблюдается социальных страхов. Либо: чем больше социальных страхов, тем более девушки фрустрированы содержанием учёбы.

Также в исследовании нами выявлена связь видов страхов между собой. Взаимосвязаны три типа страхов: внутренние, социальные, иррациональные. Нет связи ни с одним другим типом страхов у общечеловеческих страхов. При качественном анализе страхов (конкретное содержание каждого типа страха), нами выявлено, что в позднем юношеском возрасте есть как специфические возрастные страхи, возможно, обусловленные не только возрастом, но и фрустрированной социальной ситуацией, так и типичные практически для всех возрастных периодов страхи.

Таким образом, в результате проведённого исследования и анализа полученных корреляций, мы подтвердили гипотезу о взаимовлиянии наличных страхов и поведения в группе у девушек позднего юношеского возраста.

Однако, в исследовании нам не удалось выявить причины и следствия этих двух механизмов: возникновение и существование страхов в позднем юношеском возрасте у девушек и специфику их взаимодействия со сверстниками. Мы не можем утверждать, что первопричиной избегания «борьбы», необщительности и зависимости от группы являются страхи, равно как и не можем утверждать, что данные качества продуцируют страхи различных типов, чаще всего социальные. Мы лишь можем заявить, что между страхами в позднем юношеском периоде у девушек и особенностями их взаимодействия со сверстниками существует взаимосвязь. Поэтому, мы предполагаем, что процедурами коррекции страхов (арттерапевтический тренинг с элементами личностного роста) нам удастся изменить в этой связке «страхи – поведение на уровне группы» стереотипную связь, то есть, работа со страхами отразится на поведении испытуемых.

3.4 Рекомендации по нивелированию юношеских страхов и оптимизации взаимодействия со сверстниками у девушек

Рисование, как и игра активно используется психологами при работе со страхами. Рисуя объект страха, проходя через определенные стадии, он постепенно теряет свою «ужасность», становится эмоционально менее значимым или значимым со знаком «+».

В арсенале психолога есть еще много способов работы со страхами. Их можно визуализировать, их можно лепить из пластилина или глины, с ними можно общаться, проигрывая в сказках и маленьких сценках (психодрама), про страхи можно сочинять сказки со счастливым концом и много всего другого. Выбор конкретных методов работы со страхами зависит от возраста лиц, с котрыми предполагается коррекционная работа, специфики их страхов. В нашем случае эффективнее применить групповой интерактивный метод – социально-психологический тренинг с элементами арт-терапии и личностного роста.

Тема для тренинга «Побеждаем социальные страхи», так как в ходе исследования нами выявлено преобладание этого типа страхов у девушек позднего юношеского возраста и большее влияние данного вида страха на взаимодействие со сверстниками.

В ходе групповой работы студентки смогут вербализовать свои страхи в ходе упражнений и игр, а также использовать творческий подход к выплёскиванию негативных эмоций – нарисовать свои страхи. Также, в ходе тренинга девушки смогут «отрепетировать» поведение в ситуациях, вызывающих у них социальные страхи. Групповая энергия поможет закрепить позитивный опыт работы со страхами.

Сценарий тренинга «Побеждаем социальные страхи»

Вводная часть

1) Процедура знакомства (25 минут)

А) Тренер разбивает на 2 группы всех участниц. Каждой группе выдаёт по ватману, набору маркеров.

Б) Инструкция: «Ваша задача внутри группы организовать следующую работу: каждый из вас с помощью цветных маркеров на ватмане должен нарисовать, с чем он себя ассоциирует; параллельно с тем, как человек рисует, он рассказывает что-то о себе такое, что могло запомниться другим участникам (интересы, увлечения). Задача участников – запомнить информацию, т.к. она пригодится для дальнейшего задания».

В) Инструкция: «Выберите человека, который сможет представить каждого участника для всех, рассказать о каждом, познакомить нас с вами».

Г) Одна участница из мини-группы рассказывает, представляя свою группу (Отвечаем на вопрос «Кто мы?»)

Д) Слова тренера: «Каждый из вас пришел сюда с какими-то ожиданиями, вопросами и пожеланиями. Предлагаем Вам обсудить это в ваших мини-группах, и оформить на обратной стороне ватмана в картинках ваши ожидания от участия в тренинге».

Далее команды представляют свои наработки, противоположная команда отгадывает, общие моменты выносим на один лист.

2) Введение групповых правил работы: (15 минут). Инструментарий: ватман, маркеры.

Все участницы тренинга делятся на группы по количеству правил,

их шесть. Тренер сообщает конфиденциально каждой группе название и суть одного правила. Задача группы – без помощи вербальных средств выражения донести суть правила остальным участницам.

Правила:

a. «Постоянство+активность»: каждый участник работает от начала и до конца работы группы

b. «уважение к говорящему» (обращение по имени + не перебивать!)

c.говорим о поведении, а не о личности человека (=>оцениваем поведение, а не личность!)

d. «Я-высказывания» (говорить от своего имени: «Я считаю…», «Я думаю…»)

e. «Правило ОС»: ОС (обратная связь) – это та информация о вас, которую вы получаете в ходе работы группы от участников группы и от тренера. Нужно это для того, чтобы «увидеть себя со стороны**».** Основное правило – давать информацию другим и адекватно воспринимать информацию, данную нам.

f. Обсуждение процедур по принципу «здесь и теперь»: говорить о том, что происходит в группе с вами непосредственно, и о том, что вы замечаете именно здесь.

После того, как все правила угаданы, участницы «подписывают пакт» о соблюдении этих правил. Параллельно с отгадыванием, правила фиксируются на ватмане.

Основная часть

Диагностика актуального состояния. Инструментарий: бумага, ручка (карандаш).

Перед упражнением тренер сообщает о том, что социальные страхи очень распространены среди населения планеты, и наличие одного – двух социальных страхов является нормой в нашем обществе.

Слова тренера: «Даже имея социальные страхи, многие люди успешно делают карьеру, однако, им приходится ограничивать себя, избегать ситуаций, стимулирующих возникновение страха, тем самым они затрудняют свой карьерный рост. Если же у человека много социальных страхов, он испытывает не только трудности в адаптации и социализации, но и иногда даже не может реализовывать себя в учёбе и работе, так как

практически любая деятельность связана с общением, взаимодействием с людьми. Если мы боимся глубины, то не станем плавать в водоёме с мутной водой, если же мы боимся заговаривать с незнакомыми – мы никогда не станем продавцом-консультантом, страховым агентом и др. Социальные страхи ограничивают нас в социальной сфере, в сфере реализации своих возможностей на социальной арене. Любой страх, какого типа бы он ни был, ограничивает нас. Поэтому, преодоление любого страха является личностным ростом, оно даёт нам возможность вскрыть свои потенциалы».

Слова тренера: «Выберите конкретный социальный страх, например: страх публичного выступления или страх принимать пищу в присутствии других и т.п. Нарисуйте дерево (ствол и крона). Обозначьте «зарубкой» степень познания своего страха в данный момент: насколько вы знаете истоки этого страха у себя? Ответьте на вопрос: знание механизма функционирования страха, причин его появления, может помочь вам победить его?»

Участницы тренинга схематически изображают дерево и делают на нём «зарубку». В конце тренинга они вернутся к этой отметке и проанализируют эффективность тренинга.

Игра для разогрева участниц: «Надувная кукла».

Направлена на преодоление скованности и напряженности участников группы, на тренировку мышечного расслабления. Ведущий играет роль "насоса": он делает движения руками, имитирующие работу с насосом, и издает характерные звуки. Участники группы сначала расслабленно сидят в креслах, голова опущена, руки вяло висят вдоль тела. С каждым движением "насоса" "резиновые куклы" начинают "надуваться": участники распрямляются, поднимают голову, напрягают руки и в конце концов встают в полный рост, раскинув руки и расставив ноги. Через несколько секунд ведущий "выдергивает затычку" у "куклы", и игроки с шипением ("ш-ш-ш!") расслабляются и постепенно опускаются на корточки. Игру можно повторить два-три раза. Обсуждения игра не требует. (5 мин)

Упражнение «Страшный ник». (20 минут).

Инструментарий: бумага, беджи, фломастеры.

Выбор себе пары – человека, которого, как вам кажется, вы

совершенно не знаете. Оформление бежда своему партнёру: два компонента разными цветами маркера– 1) настоящее имя 2) ник, который бы отражал индивидуальность партнёра в данный момент (обязательно ник должен быть связан со страхами). Разделяемся на группы по желанию по 2 человека и делаем бедж др. др. Время на подготовку – 5 минут, после этого каждая диада презентует своего партнёра по упражнению, делая акцент на его «страшный ник». Время на презентацию – 2 минуты.

Упражнение: «Прогноз погоды» (25 минут).

Инструментарий: бумага, цветные карандаши, мелки.

Цель - осознание своего состояния, формирование установки на желаемое состояние.

Инструкция: «Возьмите лист чистой бумаги и карандаши и нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему настроению сейчас, когда вы собрались все вместе для достижения общей цели». (Показывают, пытаются интерпретировать совместно с тренером).

Упражнение «Социальные страхи» (20 минут).

Цель – смехотерапия страха и развитие воображения при поиске способов работы со страхами.

Тренер выдаёт каждой участнице по два небольших листа бумаги.

Задача: на первом листе написать 1 социальный страх, присущий участнице, на втором – кратко, но содержательно описать способ преодоления этого страха.

Далее, первый лист остаётся у каждой участницы, а второй они складывают в «шляпу». Затем, по цепочке, участница зачитывает свой страх и вытягивает из «шляпы» способ работы со страхом. На первый взгляд, кажущиеся несовместимыми страхи и способы борьбы с ними, «подтачиваются» друг к другу до того момента, когда любой рекомендацией можно будет воспользоваться.

Обсуждение упражнения: Сначала участницы по кругу делятся эмоциями, которые они испытали во время упражнения. Затем тренер подводит к мысли о том, что, даже абсурдные, на первый взгляд, идеи, могут помочь в работе со страхами.

Разогрев: Игра «Тыр-тыр, пулемет» (5 минут).

Инструкция: «Задача предстоит несложная. Необходимо громко, хором произнести детский стишок времен первой половины двадцатого

века, сопровождая каждую строчку определенными движениями. Произносить нужно по слогам:

ТЫР-ТЫР, ПУ-ЛЕ-МЕТ (сжатые кулаки выставить вперед, в такт стихам «строчить» из воображаемого «максима»),

ВЫ-ШЕ КРЫ-ШИ СА-МО-ЛЕТ (руки прямые, в стороны, вращать вперед, изображая «кукурузник» на вираже),

БАЦ! АР-ТИЛ-ЛЕ-РИ-Я (удар с размаху кулаком по собственной ладони).

СКА-ЧЕТ КА-ВА-ЛЕ-РИ-Я (прыгать на месте, при этом повернуться вокруг своей оси и махать воображаемой саблей)!»

Первый раз тренер инсценирует стишок сам, затем повторяет его с участниками. Можно повторить несколько раз подряд, ускоряя темп.

Арт-терапевтическое упражнение «Мы рисуем страх» (25 минут).

Инструментарий: бумага (большой ватман), краски (гуашь), кисточки, баночки для воды, фоновая музыка.

Для данного упражнения необходимо сдвинуть несколько столов, чтоб организовать общее рабочее пространство. Включается музыка, сначала она импульсивная, тревожная. Слова тренера: «Сейчас нам всем предстоит нарисовать свой страх, но рисовать мы будем на одном ватмане. Возможно, собственный страх у каждого разный, но нам нужно изобразить «общий» страх. В процессе рисования можно разговаривать, свободно передвигаться вокруг стола». После настроя на групповую работу, тренер сменяет музыку на очень быструю, чтобы активизировать группу. Через 5 минут темп музыки начинает постепенно снижаться, затем звучит классическая музыка. К концу рисования включается фонограмма «Звуки прибоя». Обсуждение касается динамики эмоций в процессе рисования.

Завершение

Диагностика актуального состояния. Инструментарий: бумага, ручка (карандаш).

Вспомните конкретный социальный страх, На своём дереве снова обозначьте зарубкой степень познания своего страха в данный момент. Насколько вы приблизились к верхушке дерева? Что вам ещё необходимо сделать, чтоб покорить её? Обсуждение по кругу.

В конце тренинга ведущий благодарит всех участниц за активность,

мотивирует на то, чтобы «достигнуть верхушки своего дерева».

Заключение

В данной работе мы рассмотрели юношеский возраст, в частности, историю его изучения, его новообразования, специфику общения в этом возрасте.

Юношеский возраст длительное время, с начала XIX века, рассматривался с точки зрения кризисов. Только в начале 80-х прошлого столетия возникло новое понимание исследователями данного возраста – как относительно благополучного и лишенного напряженности.

Начало эмпирическому изучению «нормального взросления» положила работа канадских социологов Ф. Элькина и У. Уистли.

В концепции типов роста Д. Оффера фиксируется возможность преобладания позитивной тенденции в период становления взрослости. Это то новое, что внес автор в характерное для западной психологии понимание «кризиса взрослеющих» и что созвучно разработанному в советской психологии положению о позитивном содержании переходных возрастов.

Рассмотренные англо-американские исследования свидетельствуют о возникновении на рубеже 70-х – 80-х гг. новой волны интереса к проблеме кризиса в переходном возрасте. В настоящее время западными исследователями накоплен обширный эмпирический материал, выявивший несостоятельность «классического» понимания проблематики подросткового и юношеского возраста. Однако, несмотря на наличие ряда интересных результатов и попытки подчеркнуть возможность преобладания в переходном возрасте позитивной тенденции развития, эта тенденция так и остается «навязываемой» личности внешними по отношению к логике ее развития обстоятельствами и потому все же вторичной по отношению к негативным изменениям. Все это говорит о том, что в пересмотре традиционных теорий взросления современные западные исследователи фактически не выходят за рамки «кризисной» парадигмы и, разрабатывая новые ее варианты, не устраняют ее ограниченности.

Сопоставление периодизаций отечественных и зарубежных авторов раскрывают исследователю юношеского возраста большой диапазон: минимальный возрастной порог в западной психологии, где нами встречено определение «юношеский возраст» – 12-14 лет, максимальный – 25.

Мы в своей работе приняли точку зрения многих авторов, что юношеский возраст, период жизни человека между подростковым возрастом и зрелостью, имеет внутреннюю градацию на ранний и поздний юношеский возраст. Для исследования мы сформировали выборку девушек позднего юношеского возраста.

Мы подошли к пониманию того, что при использовании понятий «ранний юношеский возраст» и «поздний юношеский возраст», надо различать: хронологический, физиологический, психологический и социальный возраст. Согласно закону неравномерности созревания и развития эти возрасты могут не совпадать у одного и того же человека.

Помимо гетерохронности и неравномерности развития, нужно учитывать и существование принципиально разных типов развития:

• бурный и кризисный, характеризующийся серьезными поведенческими и эмоциональными трудностями, конфликтом;

• спокойный и плавный, но до некоторой степени пассивный с выраженными проблемами формирования самостоятельности;

• тип быстрых, скачкообразных изменений, не вызывающих резких эмоциональных взрывов.

Говоря о юношеском возрасте, необходимо иметь в виду не просто возрастные, а половозрастные особенности, ибо половые различия весьма существенны и проявляются в специфике эмоциональных реакций, в структуре общения, в критериях самооценки, в психосексуальном развитии, в соотношении этапов и возрастных характеристик профессионально-трудового и брачно-семейного самоопределения.

Нами рассмотрены особенности взаимодействия со сверстниками представителей юношества. Большое внимание рассматриваемому вопросу уделил в своих исследованиях И.С. Кон, который представил функции и особенности юношеского общения, подчеркнув важность общения в данный период как специфического канала информации, вида деятельности и межличностных отношений, эмоционального контакта.

Проблемы совершенствования общения в общем, и совершенствования взаимодействия со сверстниками, в частности, весьма актуальны для представителей студенческой молодежи, при этом студенческий возраст содержит в себе благоприятные предпосылки для развития коммуникативных, перцептивных, интерактивных умений.

Потребность в общении для всей продолжительности юношества является пиковой, несмотря на то, что на разных этапах юношества «в ногу» с ней идут поочерёдно потребности: идентификации, принятия, самопознания, овладения профессией.

В литературе встречается описания особенностей общения первой половины юношеского периода – так называемой «ранней юности», в то время как особенности «поздней юности» остаются малоизученны.

Мы рассмотрели понятия страха, его связь с тревожностью. Согласно общепринятому определению страх – это эмоция, возникающая в ситуации реальной угрозы биологическому или социальному существованию индивида.

Также в работе нами рассмотрен страх как психологический феномен, свойственный юношеству. Вместе с этим, мы столкнулись с дефицитом данных о юношеских страхах, внимание исследователей страхов сосредоточивалось, в основном, на периоде детства и подростковом периоде.

В эмпирической части работы в нашем исследовании приняли участие 50 респонденток, средний возраст 19,8 лет. Мы рассматривали взаимовлияние основных тенденций поведения в группе сверстников и социальной ситуации с проявлениями страхов у девушек.

Подтверждена гипотеза исследования: существует специфика функционирования индивида юношеского возраста, в частности, девушки, во взаимодействии со сверстниками, в зависимости от набора страхов в её эмоциональном багаже.

Специфика следующая:

- чем более выражена независимость, тем менее респондентка подвержена социальным страхам, либо: чем меньше у респонденток социальных страхов, тем они более независимы по отношению к групповым нормам, менее конформны.

• чем более выражена зависимость: внутренне стремление девушки к принятию групповых стандартов и ценностей: социально и морально-этических, тем более респондентка подвержена социальным страхам; либо чем больше у респондентки имеется социальных страхов, тем более зависимым от референтной группы или группы-членства становится её поведение.

• у респонденток с высоким уровнем общительности имеются внутренние и иррациональные страхи, а социальных страхов тем меньше, чем больше выражен уровень общительности. Либо: респондентки, имеющие внутренние и иррациональные страхи, отличаются общительностью. Чем меньше социальных страхов у респонденток, тем они более общительны.

• тенденция к принятию «борьбы» – активному стремлению личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, имеет отрицательную связь с социальными страхами. Чем более целеустремлённа респондентка в групповой жизни, тем менее склонна она к социальным страхам. Либо: чем меньше социальных страхов у респондентки, тем более она целеустремлённа в групповой жизни.

• чем более выражена тенденция к избеганию «борьбы» у респонденток, тем более они склонны к социальным страхам. В противоположность тенденции принятия, избегание «борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

В качестве метода работы с обнаруженными страхами у девушек позднего юношеского возраста нами выбран социально-психологический тренинг с элементами арт-терапии и личностного роста. Нами разработана программа тренинга под названием «Побеждаем социальные страхи», так как в ходе исследования нами выявлено преобладание этого типа страхов у девушек позднего юношеского возраста и большее влияние данного вида страха на взаимодействие со сверстниками.

Литература:

1. Богданович В. Н. Истории и метафоры в помощь ведущему тренинга. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.

2. Бреслав Г. М. Формирование активности учащихся и студентов в коллективе. – Рига, 1985. – С. 40-56.

3. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. - Киев, 1987. С.98-101.

4. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития. // Вопросы психологии, 1972, № 2, с. 114—123.

5. Грошева Л.Н. Психодиагностический инструментарий изучения наличия и преодоления социальных страхов.// Материалы VIII-X симпозиумов «Смысл жизни и акме: 10 лет поиска». - М.: Изд-во «Смысл», 2004.- С.151-152.

6. Грошева Л.Н. Трудные жизненные ситуации и социальные страхи у верующих// М.: Изд-во РГСУ, 2004. – С.111-215.

7. Давыдов В. В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования. — Вопросы психологии, 1976, № 4, с. 3—15.

8. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. — Вопросы психологии, 1972, № 2, с. 25—37.

9. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 448 с.

10. Игры – обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского. В четырёх книгах. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.

11. Изард К. Эмоции человека. – М., 1980. – 200 с.

12. Ковпак Д. В. Как избавиться от тревоги и страха. Практическое руководство психотерапевта. – СПб.: Наука и техника, 2007. – 240 с. – (Серия «Саквояж эскулапа»).

13. Кон И. С. Психология юношеского возраста. — М., 1979.—175 с.

14. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004. – 222 с.

15. Лебедева Л. Д., Никонорова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.

16. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1965. —570 с.

17. Макарова Е.Г. Преодолеть страх или искусство-терапия. – М., «Школа-Пресс», 1996г. – 224 с.

18. Мантикова А. В. Влияние личностных особенностей и

актуального психофизиологического состояния личности на специфику проявления эмоциональной памяти // Проблема особенностей социальной науки: результаты и перспективы исследований : Тезисы докладов / под ред. И. Нечаевой. – Киев : Изд-во ВПЦ Киевского университета, 2004.- С. 239.

19. Мантикова А. В. Исследование юношеских страхов у девушек, являющихся студентками ХГУ и рекомендации по нивелированию юношеских страхов и оптимизации взаимодействия со сверстниками у девушек // Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы : Материалы третьей международной научно-практической конференции / науч. ред. Т.А. Фотекова. – Абакан : Изд-во «ДиалогСибирь-Абакан», 2008. – С. 61 - 65.

20. Мантикова А. В. Методика диагностики страхов в юношеском возрасте. // URL: http://clausess.blogspot.ru/2008/04/blog-post_25.html (25.04.2008)

21. Ментс М. Ван. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб.: Питер, 2002. – 208 с.

22. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие.-СПб.: Речь, 2004.-392 с.

23. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

24. Применение методов психологической коррекции для профилактики социальной дезадаптации и оптимизации социального функционирования. Методические рекомендации. // Хломов Д. Н., Слоневский Ю. А., Владимирова Т. В., Бильжо А. Г., Копейко Г. И., Василенко Е. В., Баклушинский С. А., Пожарицкая Д. А. // Электронная версия журнала «Психиатрия». (Научный Центр психического здоровья РАМН, 2001- 2008).

25. Пряжников Н. С. Личность в эпоху продажности. Учебно-методическое пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 224 с. (Серия «Библиотека психолога»).

26. Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов / Под ред. А.А.Бодалева, И.М.Палея,

М.Д.Дворяшиной. – Л., 1976. – С. 28-43.

27. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2 т. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Т.2.- 248 с.

28. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2004. – 479 с.

29. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672 с.

30. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

31. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приёмы и упражнения. – 480 с.

32. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.

33. Сидоренко А. А. Методы математической статистики в психологии. М., 1998.-358 с.

34. Эмоции, страх, стресс. // Вопросы психологии. – 1989, N 4. – С. 23-28.

35. Якобсон П. М. Некоторые данные о психологии юношеского возраста в зарубежной литературе. — Вопросы психологии, 1970, № 4, с. 150—159.

36. Яньшин П. В. Психосемантика цвета.– СПб.: Речь, 2006. – 368 с.

Mantikova A. V., Ten Ju. V. Strahi u devushek pozdnego perioda junosti kak deformatory kommunikacii v molodjozhnoj srede /A. V. Mantikova, Ju. V. Ten // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2 , 2015.

– • –

Abstract. The article presents the features of growing up in adolescence, the studies of youthful age, features of communication in adolescence. A separate place is given to fear as a psychological phenomenon inherent in youth, definition of fear and its specificity are given, the influence of girls' youthful fears in interaction with their peers are investigated. The research program, research results and their analysis are presented, research results are discussed and recommendations for levelling girls' youthful fears and optimization of the interaction with their peers are formulated.

Keywords: gender psychology, adolescence, girls, fears, communication.

Сведения об авторах

Анна Владимировна **Мантикова**, старший преподаватель. ФГБОУ ВПО Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Медико-психолого-социальный институт (Абакан, Россия).

Юлия Валериевна **Тен**, практический психолог, г. Красноярск (Россия).

© А. В. Мантикова, 2015.
© Ю. В. Тен, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– • –

Подписано в печать 20.01.2016.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

УДК159

РЕГУЛЯТИВНАЯ ФУНКЦИЯ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВОЛИ[13]

Г. И. Саттарова, Карши государственный университет (Карши, Узбекистан), e-mail: ped_mahorat@inbox.ru

Резюме. В данной статье мы высказываем свое отношение к проблеме воли, основываясь на ряде учений и классификаций ученых по отношению к физиологической основе регулятивной функции и воли, и волевых действий, а также стремимся к их всестороннему анализу.

Ключевые слова: воля, сила воли, волевые качества, волевая регуляция, волевое напряжение, самоуправление, осознание цели, трудность, активность.

Заключения и предположения о регулятивной способности в отношении психических профессов и событий встречаются даже в произведениях Аристотеля. Вопросы внутренней направленности воли не только на внешние действия, но и на внимание, лишь описаны в работах А.Бэна и Т.Рибо. Но авторы не ставили её в качестве отдельной проблемы исследования. Следует отметить, что для Ч.Шеррингтона и И.М.Сеченова, которым удалось творчески развить учение о саморегуляции К.Бернера, появилась возможность четко определить идею регуляции поведения, как самостоятельный процесс. Как категорично интерпретировали Ч.Шеррингтон и И.М.Сеченов, саморегуляция, будучи в связи с сознанием человека, не нуждается в наличии отдельной психической ткани, именующейся волей, но воплощается посредством деятельности определенных нервных центров, связанных с осознанным отображением.

Как писал Ч.Шеррингтон: “Иными словами, реакции рефлекторных дуг управляются механизмами, деятельность которых связана с

[13]*Статья рекомендована Бафаевым М.М. (Бухара, Узбекистан), рецензент Чупров Л. Ф., канд. психол. наук, гл. редактором научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).*

сознанием. Этими высшими центрами тот или иной рефлекс может быть остановлен, запущен или модифицирован в его реакции с таким разнообразием и с очевидной независимостью от внешних раздражителей, что будет наивным прийти к заключению о существовании самопроизвольного внутреннего процесса…” [6].

И.М.Сеченов выступает против признания воли самостоятельной силой, способной побуждать действия или тормозить их, модифицировать их в процессе осуществления, выступал И. М. Сеченов. Признавая реальность произвольного (волевого) поведения и его произвольной регуляции, И. М. Сеченов искал конкретные механизмы (физиологические и психические), которые управляют таким поведением. Причину действий человека автор видит в чувственных возбуждениях, мыслях и моральных чувствах, придающих действию определенный смысл, и считает, что “безличной холодной воли мы не знаем; то же, что считается продуктом ее совместной деятельности с чувством и разумом, может быть прямо выводимо из последних” [7].

М.Я.Басов превратил регулятивную функцию воли в предмет своего научного анализа. По его мнению, воля психический механизм, с его помощью человек регулирует свои психические функции, перемещает их в соответствии с решением задачи, согласовывает их. Человек может установить контроль над своими психическими состояниями, если в составе его душевного единства есть регулятивный фактор. Здоровый человек всегда занимает такой фактор во вселенной. Его название воля [1; 4]. Как он утверждает, в “регуляции акта” всегда возникает регулятивная функция воли. Автор рассматривает волевое усилие как субъективное выражение регуляции волевой функции или явление, одинаковое с вниманием, которое именуется различными терминами. По предположениям Басова, разум регулируется абстрактностью мышления, эмоции, действий, сознания. Воля не обладает способностью произвести мысль или действие, потому как она их только регулирует.

Признавая за волей функции побуждения и выбора действий, Л. С. Выготский главным в проблеме воли считал произвольную регуляцию поведения и психических процессов. Отсюда меняется и контекст, в котором ставится вопрос о воле. Первичной проблемой становится не порождение действия, а “овладение собой”. В рамках этой проблемы воля

есть одна из стадий “овладения собственным поведением”. Волю Л. С. Выготский рассматривает как высшую психическую функцию, как “продукт исторического развития”, поэтому “всякий волевой процесс первоначально процесс социальный, коллективный, интерпсихологический” [2; 7]. Поскольку всякая высшая психическая функция в ее первоначальных формах есть, по мнению Л. С. Выготского, процесс внешний и часто разделенный между двумя людьми, то первые формы овладения собственными процессами видятся им в использовании внешних стимулов, в намеренной организации среды, вызывающей определенное поведение.

По Э.Г.Гозиеву, воля – это господство человека над собой, своими чувствами, мыслями, действиями. Говоря другими словами, воля – сознательное управление человеком своим поведением, умение достигать поставленных целей, несмотря ни на что [3]. Воля дает возможность предотвращать внутренние барьеры, а также преодолевать внешние барьеры. Он добивается воплощения в себе всех волевых качеств, необходимых для ликвидации трудностей. Поэтому волевые действия – комплекс осознанных действий, непосредственно связанных с внутренними и внешними препятствиями на пути достижения цели.

По-нашему, волевые действия человека и способность к таким действиям возникает в трудовой и социальной деятельности, в образовательном процессе. Условия социального быта, различные потребности требуют от людей их удовлетворять, осваивать и предполагают действия, направленные на их перестройку. В коллективном труде развивается нервная система человека, в частности его высшее проявление – головной мозг, совершенствуется, и именно поэтому психическую жизнь личности можно назвать плодом или свойством мозга. Поэтому в результате нарушений мозговой деятельности возникают изменения и в психике. Пропорциональная работа всех разделов коры головного мозга обеспечивает нормальную психологическую деятельность человека.

Воздействие на природу человека входит в обдуманный, запланированный вид деятельности, направленный на определенные цели. Поэтому в процессе коллективного труда в людях пробуждается осознание цели и планирование дела перед его выполнением, активно

приступать к нему и воздерживать себя от ненужных действий, одолевать трудности на пути достижения цели, способность осознанного управления своих действий, умения и сообразительность. В результате внешних воздействий во Вселенной, окружающей среде в человеке совершенствуются волевые качества, в результате появляется воля.

По мнению великих ученых, впечатления, возникающие у человека во внешнем мире, выражаются в его мозге, отображаются в нем в виде эмоций, мыслей, склонностей, волевых действий, “идеальных устремлений”.

Таким образом, волевые действия определяются социально-историческими условиями места жительства человека. После изменения в обществе общественных отношений, межличностного общения изменяются и цели, поставленные человеком перед собой, мотивы, побуждающие человека к деятельности.

Значит, воля совершенствуется в непосредственной связи с такими психологическими категориями, как знания, эмоции, в результате взаимовоздействия формируется и совершенствуется в общественном быту и индивидуальной жизни человека. Именно поэтому целесообразно разработать стилевые позиции экспериментального исследования воли и диагностировать показатели развития ее регуляции.

Воля отображается не только во внешних действиях, но и отчетливо бросается в глаза, когда человек не делает лишних движений, не осуществляет ненужные действия. Воля человека проявляется в осознанном управлении своих действий, выполнении первичной, необходимой работы, принуждении себя к управлению своими потребностями, отказа при этом от всех желаний, побуждающих к ним, а также в преодолении всех трудностей. Препятствия, которые мешают человеку в преодолении своих целей подразделяются на внутренние и внешние. Преодоление внутренних и внешних препятствий для достижения намеченных целей осуществляется с помощью осознанных действий.

Волевые действия связаны как с побуждающими, так и с тормозящими процессами, эти процессы взаимодействую между собой. Слова И.П.Павлова о том, что мы, норамльные люди востоянно воздерживаем себя от определенных действий и слов, не означает ли это

направление тормозных импульсов на определенные пункты больших полушарий, не потеряли своей актуальности и по сей день [5; 6]. Не утратили своей важности также и опыты И.П. Павлова.

Опыты И. П. Павлова, проведенные на животных, не затрагивали существа произвольности и волевого регулирования поведения, тем более что у человека управление своим поведением намного сложнее и касается не только произвольных движений, но и познавательных процессов — внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения. В настоящее время нельзя ограничиться простой констатацией условно-рефлекторной природы произвольных актов, надо искать конкретные физиологические особенности тех реакций, которые относят к разряду произвольных.

Близкое к павловскому понимание воли имелось и у ряда западных физиологов и психологов, а также у отечественного психолога Н. Н. Ланге. Суть их представлений сводилась к тому, что волевые движения — это приобретенные в онтогенезе, выученные реакции. Волевые движения определялись как влияние приобретенных индивидом в его личном опыте представлений и ассоциаций на врожденный нервный механизм рефлексов. Над низшей нервной системой рефлекторных механизмов образовалась в ходе эволюции видов особая система высших нервных регуляторов, составляющих передний мозг (мозговые полушария) которые, отражая раздражения чувствительных центров, организуют их в определенные системы ассоциационных комплексов (т. е. системы воспоминаний личного прошлого опыта индивида), а затем оказывают возбуждающее и регулирующее влияние на двигательные центры низшей системы, производя то, что называют волевыми, сознательными действиями.

Таким образом, как отмечал Н. Н. Ланге, волевая деятельность отличается тем, что «в рефлексивный, или инстинктивный сенсомоторный процесс вставляется сложный опосредующий член, изменяющий как сенсорную, так и моторную его половину, именно в смысле особой “центральной” переработки этих по существу“периферических процессов”. Сенсорные

впечатления при этой "центральной" переработке выступают уже не в виде простых ощущений, но в систематизированных рядах сложных перцепций, воспоминаний, ассоциаций и понятий, чувства в виде различных форм, разнообразных эмоций личности и, наконец, движения в различных видах индивидуализированных волевых навыков»

Следуя учению И. П. Павлова, В. И. Селиванов [1992] пишет, что «воля — не врожденное явление. Она формируется в процессе всей жизни человека и прежде всего в процессе целенаправленного воспитания» [с. 182]. С этим можно согласиться, но при этом не следует сводить волю к павловским условным рефлексам и в то же время отрицать наличие в волевых проявлениях (особенно когда речь идет о так называемой «силе воли») врожденных механизмов и задатков.

С. Л. Рубинштейн писал, что «свобода волевого акта, выражающаяся в его независимости от импульсов непосредственной ситуации, не означает, что поведение человека недетерминировано его непосредственным окружением, что оно вообще не детерминировано. Волевые действия не менее детерминированы и закономерны, чем непроизвольные — импульсивные, инстинктивные, рефлекторные — движения, но только закономерность и детерминированность их иная. Из непосредственной она становится опосредованной. Волевое действие опосредуется через сознание личности» [там же, с. 590]. Функция воли, отмечал В. И. Селиванов, состоит в сознательном регулировании человеком деятельности и поведения. Этот автор писал: «Воля — это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков» [1986, с. 112].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в физиологической основе каждого волевого действия лежит сложная динамика процессов движения и торможения в головном мозге. Если процесс движения слабый, у человека ослабевает волевая активность, иногда даже возникает состояние апатии. В результате ослабевания

процессов торможения становятся слабыми такие процессы, как самоконтроль, выносливость, умение держаться, упорядочение своих действий. Здоровое состояние и нормальная деятельность больших полушаров, регулирующих работу членов организма и его взаимосвязь с внешней средой, дают возможность человеку осознанно управлять себя, свои действия и поведение.

В человеке растут способности в осознании цели и умении ставить их перед собой, планирования, активного вовлечения в деятельность и воздержание от лишних действий, преодолении трудностей на пути достижения цели, осознанного управления своими действиями. Согласно законам психологии, в результате воздействия внешних факторов, окружающей среды разиваются волевые качества и появляется воля. Но образцы некоторых психологических направлений пропагандируют мысль, что действия человека не связаны с внешними факторами и они не подчиняются никаким законам. Но большинство психологов мира, преследующие позицию, противоречащую данной теории, считают, что впечатления, возникающие у человека вследствие внешнего мира отображаются в его мозге в качестве эмоций, мыслей, желаний, волевых действий. Говоря другими словами, стремления и пожелания человека, его цели созданы в объективном мире.

Мы думаем, что волевые действия определяются социально-историческими условиями бытия человека. Существует мнение, что вследствие изменения межличностных и межгрупповых отношений изменяются и цели человека, мотивы, побуждающие его к деятельности, качества волевых действий, стремления и желания, свои цели созданы миром.

В основе волевых действий лежит сложный психологический механизм. Данный механизм включает в себя своеобразными и общими, т.е. охватывает состав деятельности, направленной на любую задачу. В отличие от импульсивных и ситуативных обстоятельств, выполняющих функцию осознанного управления деятельность общего механизма считается посредником по внутреннему интеллектуальному плану. При этом для достижения поставленной цели в данном конкретном случае для поиска искусного действия и средств направлен план внутреннего интеллекта. Но управление такой формы (регуляция) не означает, что оно

обладает характеристикой сущности волевого действия. Своеобразие заключается в том, что осознанная цель, поставленная в качестве ведущего мотива воплощается самостоятельно, наличие внутреннего интеллектуального плана является исключительным раздражителем при его организации.

Существует феномены воли, основные из них выражаются в терминах абулия и апраксия. В частности, абулия – это состояние безволия, отсутствие побуждения к деятельности. Апраксия – затрудненность конструирования целого из отдельных элементов. Как показывают материалы патопсихологической сети, если повреждение нервных тканей происходит в лобной части мозга, в таком случае в свободном исправлении действий проявятся нарушения.

И абулия, и апраксия свойственна тяжелобольным людям с тяжелой психикой, они из относительно редкостных, феноменальных психопатологических явлений. По нашим личным наблюдениям, слабость воли, встречающаяся в процессе образования в отношениях “учитель-учитель”, “ученик-ученик”, “педагогический коллектив-индивидуальная личность” не связана с патологией мозга, а является продуктом эмоционально-чувственного, волевого, когнитивного и регулятивного воздействия в формировании личности ученика в учебной, образовательной деятельности, применения неправильных средств при построении хода обшения. Нехватка смелости у учеников, слабость свободы, немощь выдержки,, нарушение поведения, отсутствие непоколебимости в итоге приводит к психопатологии воли.

Литература:

1. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. Пг., 1922

2. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3, 5.

3. Гозиев Э. Общая психология. Издание национального общества философов Узбекистана. Т., 2010. – 278 с.

4. Ильин Е. П. Дифференциально-психофизиологические аспекты эмоциональноволевой регуляции // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы Всесоюзной конференции.

Симферополь, 1986 с.89.

5. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд.- СПб.: Питер,2009. – 368 с.

6. Иванников В. А.Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие.М.,2006

7. Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е. Физиология нервной системы. М.,1952. Вып. 1.

Sattarova G. I. Regiljativnaja funkcija i fiziologicheskaja osnova voli / G. I. Sattarova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 4, 2015.

– ● –

Abstract. In this article we define the position to a will problem, based on a number of doctrines and classifications of scientists in relation to a physiological basis of regulatory function and will, and strong-willed actions, and also we strive for their comprehensive analysis.

Keywords: will, will power, strong-willed qualities, strong-willed regulation, strong-willed tension, self-government, understanding of the purpose, difficulty, activity.

Сведения об авторе

Гулнора Икромовна **Саттарова**. Старший научный сотрудник-соискатель Карши ГУ (Карши, Узбекистан).

© Г. И. Саттарова, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– ● –

Подписано в печать 20.01.2016.

УДК: 371.7

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ: ОТ ИНДУКТОРА К РЕЦИПИЕНТУ

Н. К. Юрьев, независимый исследователь (Черногорск, Россия), e-mail: nyurev@yandex.ru

Резюме. В статье представлены размышления автора о роле и месте психологического просвещения, описан опыт психологов города Черногорска. В частности, подчеркивается, что практическая психология образования, других сфер деятельности и частнопрактикующие психологи мало уделяют внимания этому варианту психопрофилактической деятельности.

Ключевые слова: психологическое просвещение, интернет, опыт, психология образования, информационные технологии.

В одной из первых публикаций в «Психологической газете», когда она еще выходила на бумажном носителе, Л.Ф. Чупров обозначил круг проблем, стоящих перед психологической практикой в России [18; 19]. В публикации при редактировании в редакции была допущена описка и вместо предложения «Клинический психолог оценивает личность, следуя тезису «Лечить не болезнь, а больного», и не скрывает этого» [18, с. 13] оказалась напечатанной фраза «Лечить болезнь, а не больного». Но за этой оговоркой редактора стояло нечто большее. Именно на том этапе развития психологической практики и ныне, спустя полтора десятилетия, психологи во главу угла ставят несколько иные приоритеты: инструменты (методики, тесты), коррекционные техники, упуская из вида то, что их клиенты/пациенты живут, мучаются и страдают в определенном социуме.

Если вглядываться в историю развития психологической помощи в СССР, то можно найти свидетельства о тесной связи психологического и санитарно-гигиенического просвещения, как и о той важной роли, что возлагали первые представители психологической практики на эту составную часть профилактической работы [3].

Как показывает современная психологическая действительность, в практике психологического обеспечения и психологической помощи

населению существенно западает один из очень важных профилактических звеньев деятельности психолога, будь то психолог системы образования, учреждений здравоохранения и т.п., или психолог – научный работник. Таким звеном является психологическое просвещение. Вероятно, объяснение лежит на поверхности: долгое время психология была лишена возможности практики. Срочное развертывание психологической службы и разработка основ новой специальности «практический психолог образования» в СССР в 80-90-е годы прошлого столетия осуществлялось без достаточного опыта практической деятельности. Образно говоря, стремительное наступление было осуществлено без подготовленных тылов. Из поля зрения был упущен очень важный аспект работы. Согласно И.А. Егоровой «основными целями просветительской деятельности психолога являются создание адекватных представлений о психологии как науке и сфере практической деятельности» [6].

Этот аспект психопрофилактической деятельности психологов, как и все остальные направления, до сих пор не достаточно разработан. Конечно, было бы несправедливо писать, что такого рода публикаций нет. Они есть. Но, перефразируя известное высказывание классика «далеки они от народа и практического психолога». Теоретического характера публикации многих психологов больше оставляют вопросов, чем предлагают конкретные пути реализации этой составной части психопрофилактики. Но, вроде бы основатели психологической службы начинают понимать реальное положение дел в созданной ими вотчине, например, если судить по публикации И.В. Дубровиной: «Студентов психологических вузов и факультетов необходимо готовить к выполнению одной из важных задач – способствовать ликвидации психологической неграмотности общества и развитию психологической культуры населения страны» [5, с 72].

Наиболее разработанным и применимым в практической психологической деятельности специалистов-психологов, является опыт такой работы по психологическому просвещению и распространению психологических знаний группы специалистов из города Черногорск (Хакасия) под руководством Л.Ф.Чупрова. В последние годы работа в этом направлении уже переросла границы одного провинциального

населенного пункта [1; 2; 10; 11; 12; 15; 16; 28; 33; 34]. Надо отметить, что непосредственное сотрудничество с печатными СМИ – это уже пройденный этап в работе психологов Черногорска [23; 26; 29; 30], хотя в Абакане он еще применяется. Достаточно вспомнить совсем недавнюю публикацию А. Кедрина [7]. В целом же в таком сотрудничестве со СМИ заслуга преподавателей-психологов Медико-психолого-социального института Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова [11; 12]. В настоящее время психологи Черногорска и Хакасии осваивают стихию Всемирной паутины. Не всегда удачно, как это было с участием в «почившем в бозе» проекте «СоцОбраз» [13]. Иногда более удачно: через сообщения в собственных блогах.

Специалисты-психологи не всегда объективны в оценке ситуации на поприще распространения психологических знаний. В частности, в обсуждении вопроса об Интернет-активности психологов и «братьев/сестер во всяком» (астрологов, экстрасенсов и т.п.) на сайте форума ЭСПП было отмечено: «Я бы не сказал, что они «братья во всяком» это саботируют. Лично, на мой взгляд (и опыт блуждания в инете) такие пользователи весьма активно эксплуатируют Всемирную паутину. Этому надо бы как раз психологам поучиться у них. Они и свою пашню пашут, и нашу территорию прихватывают, но, естественно, в их личных корпоративных целях. То ли воспитанность психологов тому причина, то ли «профессиональная деформация», но психологи - тоже своеобразная «секта». Общаются только преимущественно между собой. Им бы «слово психическое» в массы нести, об основах учения беседы и диалоги вести, успехи психологии нашего времени демонстрировать. Ан, нет. Забиваются в уголок, сбиваются в закрытые тусовочки. Вот и результат, что не замечают [*автор имеет в виду психологов*], в грош не ценят» [27].

Психологи не в полной мере учитывают изменившиеся условия и новые возможности в работе по распространению психологических знаний в массах [22]. Кто-то не владеет информационными технологиями и не представляет возможностей Всемирной паутины, кто-то попросту оставляет эту необязательную часть в отчетности на потом, до лучших времен. Это в системе здравоохранения распространение специальных санитарно-гигиенических знаний – обязательная строка любого отчета медицинского работника, любого учреждения [17]. Интернет изобилует

описаниями психодиагностического инструментария, предоставляемого не только далекими от психологии субъектами. Действительно, гораздо легче просто взять из мануала или компендиума какую-нибудь психодиагностическую методику и разместить под своим именем в сети, не опасаясь того, что проверяющие увидят в этом нарушение чьих-то авторских прав. Гораздо сложнее публиковать цикл популярных статей, например, такой о проблемах психологии взаимоотношений в семье [32]. Сложнее и подготовить какой-нибудь материал, интересный для широкого круга читателей, независимо от профессиональной подготовки. Примером такого интересного исследования, получившего высокую оценку коллег, участвовавших в V Международной научной заочной научно-практической конференции «500 лет использования понятия "психология" в литературе, искусстве, науке и практике по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic» можно привести статью Т.М. Хусяинова «Известные психологи на монетах и банкнотах мира: приступая к поиску» [16].

Хотя, если честно, то не совсем благодарное это поприще для психолога [31]. Именно эти аспекты, точнее те внутренние и внешние условия и препятствия на пути сообщения от коммуникатора (индуктора) к реципиенту и не были в полной мере отражены в пособии Л.Ф. Чупрова (2003) [20]. А, именно, от них и зависит сам запуск процесса осуществления психологического просвещения. В определенной степени и от тех, кто руководит ими [1]. Вопросы психологического просвещения постепенно отвоевывают свое место в программах подготовки психологических кадров [4; 8; 9; 14]. В этом, 2016 году, в рамках Национального профессионального психологического конкурса «Золотая Психея», впервые выделена отдельная номинация «"Психология – людям!", или Просветительский психологический проект года» / http://psy.su/psyche/projects/#nom_20 [15].

Как бы ни были детально описаны вопросы актуальности, разработаны вопросы этики, дидактики и методики психологического просвещения [21; 24; 25; 33], но пока сами психологи этого не поймут – это все так и останется невостребованным.

Литература:

1. *Бафаев, М.* Проблема не столь в психологах, сколько в руководстве ими *(интервью с главным редактором научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», кандидатом психологических наук Л. Ф. Чупровым) // ilmiy jurnal "Psixologiya" научный журнал №1, 2013. - С. 110-112.*

2. *Бафаев М. М., Чупров Л. Ф.* Психологическое просвещение в системе психологического обеспечения населения [M. Bafayev, L. Chuprov. Aholini psixologik xizmat bilan ta'minlash tizimida psixologik bilimning o`rni] / М. М. Бафаев, Л. Ф. Чупров // Ilmiy jurnal "Psixologiya" научный журнал. - №1, 2013. − С. 94-96. **[**ISSN 2181-5291**].**

3. *Бергер И. А.* К методике психосанитарного просвещения // Психогигиенические и неврологические исследования. - Том II, вып. I. Психогигиена / Под ред. Л. М. Розенштейн. - М.: Изд. ГНИНПП, 1930. - С. 239-156.

4. *Газиева Я.З.* Подготовка педагогов-психологов к осуществлению психологического просвещения родителей // В сборнике: Информационные технологии в профессиональном образовании Сборник материалов II Международной заочной научно-практической конференции. Под общей редакцией Хайбулаева М.Х., Раджабалиева Г.П.. Махачкала, 2015. С. 166-171.

5. *Дубровина И.В.* Психологическое просвещение: от психологической грамотности к психологической культуре // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 4 (29). С. 64-72.

6. *Егорова И.А.* Психологическое просвещение в системе профессиональной деятельности психолога // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2010. № 1. С. 66-69.

7. *Кедрин А.* Спасти потерянное поколение // Газета «Абакан» от 18.11.2015 г. URL: http://abakan.bezformata.ru/listnews/spasti-poteryannoe-pokolenie/40311214/

8. *Кокоева Р.Т.* Психологическое просвещение как вид деятельности психолога образования // В сборнике: Психологическая культура личности: теория и практика материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Белгородский государственный университет", Белгородское отделение Россий-

ского психологического общества, Факультет психологии, Кафедра возрастной и социальной психологии; редкол.: Н.И. Исаева (отв. ред.) и др.. 2009. С. 293-295.

9. *Кондратьева Н.П.* Подготовка бакалавров направления «Психолого-педагогическое образование» к осуществлению психологического просвещения // Осовские педагогические чтения "Образование в современном мире: новое время - новые решения". 2014. № 1. С. 640-645.

10. *Костригин А.А., Хусяинов Т.М., Чупров Л.Ф.* Актуальные вопросы распространения специальных знаний из области педагогики, психологии и социологии среди населения: новые вызовы // Наука. Мысль. 2015. № 5. С. 17-24.

11. *Мантикова А.В.* Региональный психологический форум, как индикатор становления психологического пространства республики Хакасия // Наука. Мысль. 2015. № 5. С. 25-35

12. *Мантикова А.В., Гребешкова О.Ю., Чупров Л.Ф.* «Escape» - централизованный алгоритм работы с молодежью республики Хакасия в трудной жизненной ситуации // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2015. – № 3-4. – 162-188.

13. Психология для всех из Черногорска // СоцОбраз [Электронный ресурс]. - (12 февраля 2010). - URL: http://www.socobraz.ru/index.php/ Психология_для_всех_из_Черногорска

14. Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение // Материалы IV Национальной научно-практической конференции / Ответственный редактор: Е.И. Метелькова. 2007.

15. *Смирнова Ю. А.* XVII Национальный конкурс «Золотая Психея» по итогам 2015 года // Наука. Мысль. 2015. № 5. - С. 42-44.

16. *Хусяинов Т.М.* Известные психологи на монетах и банкнотах мира: приступая к поиску // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2015. – № 3-4. – С. 202-219

17. *Чупров Л. Ф.* Санитарное просвещение во вспомогательных школах // Фельдшер и акушерка.-1981.- № 2.- С. 36 -37.

18. *Чупров Л.* Тернистый путь практической психологии образования // Психологическая газета. 2000. № 6/57. - С. 13-15.

19. *Чупров Л.* Тернистый путь практической психологии образования // ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГАЗЕТА. 2000. № 6/57. С. 13-15 // В

сборнике: Психология обучения. Издательство Современного гуманитарного университета (Москва), 2001. № 3. С. 30.

20. *Чупров Л.Ф.* Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога: Основы теории и методика (пособие). - М., OIM.RU, 2003. - 3,53 авт. л.; таб., рис./Л. Ф. Чупров // Образование: исследовано в мире /Под патронажем Российской академии образования, ГНПБ им. К.Д. Ушинского. -М.: OIM.RU, 2000-2003. http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=379 - 02.12.2003.

21. *Чупров Л. Ф.* Психологическое просвещение в работе практического психолога // Современные проблемы науки и образования / Педагогические науки. - Российская Академия Естествознания - № 6.; URL: http://online.rae.ru/258 (2008, 14 июля).

22. *Чупров Л.Ф.* Перспективы использования Интернет-технологий в психологическом просвещении // Психология и современное российское образование (Москва, 8-12 декабря 2008 г.) Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. - Направление I, II. - ООО ФПОР, 2008. - С. 196-197

23. *Чупров Л.Ф.* Психологическое просвещение: общие положения и опыт работы черногорской психологической службы с родительскими запросами в СМИ // Сборник конференции «Родительство в зеркале СМИ». М., 1 января - 28 февраля 2009 г.- Psyjournals.ru [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: http://psyjournals.ru/articles/d17353.shtml

24. *Чупров Л.Ф.* Санитарное и психологическое просвещение: общие дидактические аспекты и проблемы // Актуальные проблемы психологии и медицины в условиях модернизации образования и здравоохранения: материалы Международной научной конференции / под ред. Е.Л. Николаева. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. – С. 195-197.

25. *Чупров Л. Ф.* Актуальные задачи психологического просвещения // Психология XXI столетия (Международный конгресс «Психология 21 века» 26 -28 октября 2012). -ТОМ 2. - Ярославль, 2012. -С. 321-323. - URL: http://mapn.su/publications/sborniki/psikhologiya-xxi-stoletiya/tom-2-2012

26. *Чупров Л.Ф*. Психологическое просвещение: опыт психологов Черногорска //Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 4. С. 58-71.

27. *Чупров Л.Ф.* Комментарий на Форуме ЭСПП // forum.ht-line.ru

[Электронный ресурс] - 12.01. 2016. - URL: http://forum.ht-line.ru/threads/svoboda-ravenstvo-i-rodstvennye-svjazi.1527/#post-10575

28. *Чупров, Л.Ф., Щукин, А.С.* Принцип «Primum non nocere» в психологическом и санитарном просвещении и Интернет // Современное образование: актуальные педагогические, социально-экономические, географические и психологические установки (Материалы II Международной научно-практической (заочной) конференции Москва – Черногорск, 29 марта 2013 г.) / под ред. Л.Ф.Чупрова. — «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири». - № 1-2. – 2013. – С. 161-168.

29. *Чупров Л.Ф., Щукин А.С.* Ретиальная коммуникация и информационные технологии в социально-психологической работе // В сборнике: Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности Материалы III Международной научно-практической конференции. Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления. Улан-Удэ, 2014. С. 240-241.

30. *Щукин А.С.* Ретиальная коммуникация и информационная технология // В сборнике: Международна научна школа "Парадигма". Лято-2015 Сборник научни статии в 8 тома / под ред. А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров. 2015. С. 408-412.

31. *Юрьев Н.* Газетная летопись жертвенной профессии // Черногорский рабочий. - 2001. – 20 февраля.

32. *Юрьев Н.* Очерки цикла «Семейный угол». / СоцОбраз [Электронный ресурс]. - (6 апреля 2011).- URL: http://www.socobraz.ru/index.php/Очерки_цикла_«Семейный_угол»

33. *Chuprov L.F.* Pedagogical aspects of psychological education // В сборнике: Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School "Paradigma" (Summer-2015, Varna, Bulgaria) Compiling coeditors Dr Dr.Sc., Prof. A.V.Berlov, Dr.h.c.mult., Ph.D. L.F. Chuprov, Dr.Sc., Prof. E.K. Yanakieva. Yelm, WA, USA, 2015. С. 12-15.; URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=23928993

34. Chuprov L.F., Kostrigin A.A., Khusyainov T. M. Current issues of dissemination of expertise in field of psychology, pedagogigs and social pedagogigs: new challenges // International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2015. – № 2 – URL: www.science-sd.com/461-24905 (28.11.2015).

Jur'ev N. K. Rasprostranenie psihologicheskih znanij: ot induktora k recipientu / N. K. Jur'ev // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 4 , 2015.

– ● –

Abstract. The article presents the author's reflections on the role and place of psychological education, it describes the experience of psychologists in the city of Chernogorsk. In particular, it is emphasized that the practical psychology of education, other activities and private psychologists pay little attention to this option of psychoprophylactic activity.

Keywords: psychological education, Internet, experience, education psychology, information technology.

Сведения об авторе

Николай Козьмич **Юрьев**, педагог-психолог. Независимый исследователь (Черногорск, Россия).

© Н. К. Юрьев, 2015.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

– ● –

Подписано в печать 20.01.2016.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

СВЕДЕНИЯ О РЕЦЕНЗЕНТАХ

Т.Г. **Мухина**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедра педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (Нижний Новгород, Россия).

Т. **Попов**, проф., д-р Медицинский университет - София (София, Болгария).

Н. В. **Родина***, доктор психологических наук, профессор. Кафедра социальной и прикладной психологии ОНУ (Одесский национальный университет) имени И.И. Мечникова (Одесса, Украина).*

Т.М. **Уманская**, к.м.н., доцент, зав. кафедрой анатомо-физиологических основ дефектологии МПГУ (Москва, Россия)

О. Г. **Япарова**, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет» им. Н.Ф. Катанова; ИНПО, кафедра психолого-педагогического образования. Абакан (Россия).

С. В. **Якимец**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиал) Оренбургского государственного университета (Россия).

– • –

TABLE OF CONTENTS

Chuprov L.F. Seeing off the year gone (editorial) 4

Medical sciences

Berlov A.V., Nikolaeva I.Y. Rehabilitation with removable dentures of dental patients with complete or partial teeth adentia..... 12

Garnizov T., Hadzhideleva D. Kristeller method - review and clinical case with complications ……... 20

Pedagogical science

Barabanov R.E. Recovery of vocal function in children with laryngeal papillomatosis 26

Vyzulin E.A. Ethical principles and rules of activity of employees of law enforcement bodies ..... .39

Mussina N.I. Patriotic and moral education of personnel of law-enforcement bodies 47

Khusyainov T.M., Vadjibov M.D. Selected papers of international scientific and practical conference "Culture of Russian speech in terms of multilingualism" in a special issue of journal "Science. Thought" (№ 11, 2015) 56

Psychological sciences

Vadjibov M.D. Reflection of issue of rhetoric and psychology of in the proceedings of international conferences on rhetoric (2009-2015). ……..…... 61

Kapustiansky M.V. Study of motivational components of activity as system integrators of personal potential 70

Kostrigin A.A. Image of preschool graduate as value basis of management of preschool educational institution 87

Mantikova A.V., Ten Yu.V. Fears of girls of late period of adolescence as deformers of communication in youth 98

Sattarova G. I. Regulatory function and the physiological basis of the will ……..……..163

Yuryev N.K. Dissemination of psychological knowledge: from inductor to recipient 172

Reviewers of the number 181

TABLE OF CONTENTS 3/182

Научный журнал

ВЕСТНИК ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ ЮЖНОЙ СИБИРИ
№ 4. - 2015

[Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ТУ 19 – 00145 от 11.12.2012]
Сетевая версия web-site: http://bulletinpp.esrae.ru/213

Коллектив авторов. Материалы выпуска // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – №4;

Ответственный секретарь А. С. Щукин.
Выпускающий редактор Л. Ф. Чупров.
Технический редактор Т.М. Хусяинов.
Редактор-переводчик А. А. Костригин.

– ● –

Объем: а.л. 7,2. Количество страниц 183. Формат А5 (140 х 205 мм).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (дизайн внутри текста) 2015.
© Оформление. «ООО Книжный перекресток», 2015.

ISSN 2303-9744 (Online)
УДК 61+37+159.9+81`38
В38
16 +