

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет философии и психологии

ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

ВЫПУСК 12

Издательский дом Воронежского государственного университета
2018

УДК 009
ББК 6/8
В38

Редакционная коллегия:
Ю. А. Бубнов, Е. В. Кривотулова,
С. С. Православский, А.А. Меланьина

Вестник студенческой научной сессии факультета философии и психологии /
В38 отв. ред. Ю. А. Бубнов [и др.]; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж: Издательский дом Воронежского государственного университета, 2018. – Вып. 12. – 130 с.

В сборнике опубликованы материалы студенческой научной сессии факультета философии и психологии (апрель 2018).

Сборник адресован студентам и всем интересующимся проблемами философии, культурологии, психологии и педагогики.

УДК 009
ББК 6/8

Материалы публикуются в полном соответствии с файлами-оригиналами, представленными авторами.

© Воронежский государственный университет, 2018
© Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2018.

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Соколова А. Анализ исторической ретроспективы конструктивизма.....	5
Доронина Р. Сравнительный анализ представлений о будущем брачном партнере у студентов гражданских и военных вузов.....	10
Йомби К. Ф. Мотивация учебной деятельности студентов.....	15

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ	24
Голованева К.Э. Философские мотивы в жизни и творчестве А. Блока	24
Измайлова А.М. Актуальность формалистского подхода в рамках современных концепций в основаниях математики	28
Малик Ю.С. Эсхатологические мотивы в Античном мире	33
Мешкова И.А. Утешение философией как философская проблема	38
Потапов М.М. Философское осмысление времени в сетевом обществе	42
Умылина Д.В. Социокультурные основания возникновения науки на Востоке и Западе: сравнительный анализ	47
СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	52
Волвенкина Е.В. Понятие одиночества в трудах отечественных и зарубежных психологов	52
Иванова Д.Ю. Особенности психосоматических заболеваний у интровертов	56
Колбасина О.И. Факторы, влияющие на формирование жизненных стратегий человека	59
Кривова Е.С. Временная перспектива и нарушение пищевого поведения: теоретический аспект	62
Литаврина И.Н. Особенности проявления ПТСР у военнослужащих, участвовавших в боевых действиях	67

Нгуен Ван Ут Нь Особенности социально-психологической адаптивности вьетнамских студентов к обучению в вузе	69
Пастушкова А.С. Отношение к жизни и смерти у пожилых людей	73
Романенко В. Н. Трудности общения в семье с умирающими	78
Сушкова Е. В. Представления о беременности и репродуктивные ориентации в юношеском возрасте	82
Трубачинова Е.А. Особенности взаимоотношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии	86
Чуприкова Е.В Модели и источники агрессивного поведения детей	91
Шевченко Н.А. К вопросу о школьной дезадаптации первоклассников	96
СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	101
Алексеева М.В. Креативность студентов классического университета как психологический феномен	101
Ледовская О.Н. Программа формирования профессиональной направленности старших школьников в образовательном процессе средней школы	105
Мищенко М.В. Клиповое мышление и творческая деятельность	109
Понявина В.О. Психолого-педагогические аспекты развития произвольной памяти младших школьников с ЗПР	113
Найденова Л.С. Экзистенциальное или истинное одиночество? Классификация одиночества	120
Мельник В.Н. Музей как фактор творческого развития личности обучающихся высшей школы	124

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Феномен отчуждения в контексте коммуникационной теории М. Маклюэна

А.Ю. Соколова, студ. 4 курса
asokolova783@gmail.com

Научный руководитель – канд. филос. наук, преп. С.С. Православский

На сегодняшний день скорость коммуникации настолько возросла, что отправление и получение сообщения происходит практически одновременно. Чем больше развивается технологическое расширение человека, тем больше сужается мир. Происходит т.н. имплозия за счет того, что мир становится крайне мал, расстояния мгновенно преодолеваются с помощью средств сообщения, что и обуславливает ретрайболизацию – то есть повторное возвращение человечества в племенное состояние. Ретрайболизация происходит благодаря расширению коммуникаций, которые в качестве коммуникативного средства используют преимущественно разговорную, а не письменную речь. Время газет осталось позади, поэтому сегодня человек узнает новости, в большей степени, посредством радиоэфиров, телевизионных репортажей, интернет контента. Способы коммуникации, использующие разговорную, речь были характерны для племенного человека. Таким образом новоплеменной человек вновь возвращается к жизни в мифическом и интегральном пространстве, где «мистическая» сопричастность с миром является, как и в античности, необходимым элементом, «ибо миф есть мгновенное целостное видение сложного процесса, который обычно растягивается на большой промежуток времени. Миф представляет собой сжатие или импловзивное свертывание всякого процесса, и сегодня мгновенная скорость

электричества сообщает мифическое измерение даже самому простому промышленному или социальному действию» [1, с.31].

Если сжатие мира является следствием расширения человека, то каким образом происходит расширение? Отвечая на этот вопрос Н. Луман берет за основу своих рассуждений античный миф о Нарциссе. Сама этимология этого имени отсылает нас к понятию «оцепенения» («Нарцисс» происходит от греч. «наркосис» или «оцепенение»). Согласно мифу - Нарцисс был прекрасным, но холодным и самолюбивым юношей, который отвергал ухаживания многочисленных влюбленных в него девушек и мужчин, за что и был наказан Нимезидой. Прекрасный Нарцисс влюбился в собственное отражение в воде, которое счел другим человеком. Легенда, изложенная Павсанием утверждает, что отражение в воде он принял за свою покойную сестру-близнеца, которую очень любил. Другие, платонические, источники считают, что Нарцисс увидел «в текущей природе материи свою собственную тень, то есть внутри материи — живое существо, которое является последним образом истинной души, и постаравшись обнять эту душу, как свою собственную (то есть, возлюбив живое существо ради него самого), он задохнулся, утонув, как если бы погубил истинную душу» [2].

Так или иначе отражение Нарцисса в водной глади это его расширение за пределы самого себя. Подобная эксплозия вовне себя повлекла блокировку всех внешних органов чувств, а именно оцепенение и концентрацию только на дуближе своего образа. Именно поэтому Нарцисс не воспринимал слова нимфы Эхо, да и, собственно, погиб, не в состоянии оторваться от собственной репликации. Он стал закрытой системой, привыкнув к своему расширению. По мнению Маклюэна – «основная идея этого мифа в том, что люди мгновенно оказываются зачарованы любым расширением самих себя в любом материале, кроме них самих» и подобная

зачарованность сопровождается состоянием оцепенения. [3., с.50] Этот миф - не просто морально- назидательная притча о том, что нельзя быть таким самовлюбленным. Мудрые греки вложили в него куда больше смысла, чем мы привыкли полагать. У легенды о том, как Нарцисс впал в наркозис, онемел, узрев свое собственное расширение вне себя самого есть вполне физиологическая подоплека. На основании медицинских исследований А. Йонаса и Г. Селье были сделаны выводы о том, что саморасширение или «самоампутация» являются реакцией на внешние раздражители, вызывающие стресс. Центральная нервная система (ЦНС), ввиду собственной безопасности, отсекает (ампутирует), блокирует или отчуждает от себя тот орган или ту область, которая причиняет дискомфорт всему организму. Таким образом, биологи совершили попытку объяснить генезис научно-технического прогресса и технологического развития, не ставя перед собой такой цели. На основании их открытий можно предположить, что разного рода человеческие изобретения – это ответ на внешние раздражители; изобретения – это перенесение органа, вызывающего дискомфорт вовне. В качестве мотивации, способствующей новым открытиям, выступает боязнь боли или стресса, возникающая в результате прогрессирующих нагрузки и скорости. «Если взять, к примеру, колесо как продолжение ноги, то здесь непосредственным поводом для вынесения этой функции вовне, или «отделения» её от наших тел, стало давление новых грузов, проистекающее из того ускорения обмена, которое было вызвано письменными и денежными средствами коммуникации. Колесо как контрраздражитель, возникший в ответ на возросшую нагрузку, порождает, в свою очередь, новую интенсивность действия, усложняя отделённую, или изолированную функцию (круговое движение ног)» [4, с.51] Оцепенение позволяет ЦНС справляться с нагрузками, так как происходит

«замораживание» и атрофия восприятия, снижается чувствительность. Таким образом внешнее раздражение обуславливает самоампутацию, то есть отчуждение причиняющего боль органа, что влечет расширение человека вовне. Подобное «смягчение» вызывает болевой шок или оцепенение, вводит человека в состояние «наркоза», что в свою очередь, как видно из примера с Нарциссом, препятствует самоидентификации, т.е. узнаванию отчужденного себя. Схема «шок-ампутация-оцепенение» работает как для психических, так и для механических или физических процессов, протекающих в человеческом организме. Поэтому, если рассуждать о генезисе средств коммуникации, будь то деньги, предметы культуры, письменные источники информации и т.д., то на основании вышеизложенной теории можно заключить, что все эти конструкты – есть ответы на раздражители, призванные осуществлять равновесие в человеческой ЦНС. И, конечно же, теперь в этих конструктах нам сложно узнать себя и помыслить без них свое существование, подобно тому, как и Нарцисс влюбился в собственное отражение, не подозревая, что объектом своего вожделения являлся он сам.

Почему важно иметь это ввиду? Дело в том, что средства коммуникации, как и другие изобретения, так же являются продуктом расширения человека во вне. Таким образом человек вновь присваивает себе свой отчужденный фрагмент. Подобная интуиция встречается в философии Фихте, где он пытается объяснить самосознание через полагание «Не-Я», т.е. объективации себя во вне, в природе. По Фихте природа – это объективированное «Абсолютное Я» и исходя из этого основоположения – человек познавая природу (как объект), познает самого себя. Познавая природу - мы присваиваем себе свою духовную глубину. Чтобы познать себя – необходимо сделать себя объектом – вот основной

постулат Фихте [5]. Отсюда можно сделать вывод, что само созерцание, направленное на свою бессознательно отчужденную, объективированную проекцию делает человека похожим на нее. Именно поэтому, казалось бы, искусственно сконструированные образы киногероев, поп- и рок-звезд, шоуменов, образа жизни, демонстрируемого в сериалах - начинает фундаментализировать и участвовать в формировании образчика поведения зрителей этого контента. Люди становятся тем, к чему прикован их взор. Здесь вымышленное, смоделированное - начинает влиять на реальное поведение и восприятие, искусственный конструкт конструирует реальное. Мы присваиваем себе свое отчужденное, свое расширение во вне и, как Нарцисс, впадаем в оцепенение. Таким образом мы попадаем в заложники к «своему иному», к продукту самоотчуждения или «самоампутации». Чтобы использовать изобретения и технологии как контрраздражители, поддерживающие равновесие в нашей ЦНС, мы должны служить этим технологиям, как пилот служит самолету. Мы вынуждены обслуживать собственные расширения. Сегодня может сложиться впечатление, что не они существуют для нас, а скорее уже мы для них. Человечество представляет собой обслуживающий персонал для продуктов самоампутации, бывших некогда второстепенными. Гегелевская диалектика «раба и господина» иллюстративно подтверждает этот факт.

Литература.

1. McLuhan M. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. – Toronto: University of Toronto Press, 1962.
2. Ватиканский аноним. О невероятном // История Древнего Рима : [сайт]. - URL: <http://ancientrome.ru/antlitr/anon-greek/incred-f.htm> (дата обращения 21.03.2018).
3. Маклюэн Г.М. Понимание медиа: Внешнее расширение человека /

- Г.М. Маклюэн. – М.: Кучково поле, 2017. – 464 с.
4. Там же. – С. 51.
5. Фихте И.Г. Сочинения в 2-х томах / И.Г. Фихте — СПб.: Мифрил, 1993. – 1485 с.

Сравнительный анализ представлений о будущем брачном партнере у студентов гражданских и военных вузов

Р.Д. Доронина
radmiladoronina@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Н.М. Пинегина

В современных условиях подготовка молодежи к браку и семейной жизни обозначилась как актуальная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Это связано с тем, что в последнее время все больше фактов говорят о кризисном состоянии семьи и брака. Проблема выбора брачного партнера является психологически ключевой для формирования и развития отдельной личности и общества в целом. Данная проблема изучена явно недостаточно, что приводит к слабости теоретических, методологических и практических знаний в области семейной психологии.

Осуществляя процесс выбора брачного партнера, полезно изначально достаточно четко представлять себе конечный результат поисков. По мнению современных американских специалистов, в процессе создания успешного брака решаются следующие девять задач, которые можно рассматривать как своеобразные критерии правильности выбора брачного партнера. Это: эмоциональное отделение от родительской семьи, сближение с партнером, психологическая готовность к восприятию родительства, способность справляться и преодолевать жизненные семейные кризисы, создание безопасного психологического пространства для выражения гнева, недоволь-

ства, конфликта и тому подобное, поддержание полноценных, гармоничных, удовлетворяющих сексуальных отношений, сохранение чувства юмора в любых обстоятельствах, оказание психологической поддержки друг другу, сохранение любовной романтики во взаимоотношениях.

Если оба партнера видят в своем последующем единстве залог успешной реализации всех указанных задач, то можно предположить, что выбор брачного партнера в определенной степени не случаен [1].

Важность формирования адекватных брачно-семейных представлений выделяет С.В. Ковалев. Он указывает, что в представлениях молодежи происходит противопоставление и разделение понятий любви и брака. К примеру, в соответствии с его исследованиями, важность любви при выборе брачного партнера оказалась на четвертом месте после таких качеств как уважение, доверие и взаимопонимание [3].

Также следует отметить, что брачно-семейные представления молодежи, по данным В.И. Зацепина, выделяются явной потребительской не реалистичностью. «Средний желаемый» брачный партнер по положительным качествам превосходил «среднего» реального юношу из личного социального круга девушек-студенток. Похожая ситуация и у юношей-студентов [2].

Переходя к рассмотрению представлений о будущем брачном партнере у студентов гражданских ВУЗов, обратимся к исследованию А.Ю. Маленовой и А.В. Самойленковой. В их работе «Представления о брачно-семейных отношениях студенческой молодежи: социально-психологические риски и ресурсы», – можно видеть, что представления девушек о качествах будущего супруга включают в себя традиционно мужские черты – «сила личности» (25%), «маскулинность» (24%), а также гендерно нейтральную характеристику – «общая привлекательность» (25%).

Наименее выраженными оказались черты традиционно женского свойства – «эмоциональность» (12%) и «зависимость» (14%). Другими словами, студентки планируют строить супружеские взаимоотношения с человеком располагающим, обаятельным, вызывающим доверие, уверенным в себе, социально активным и смелым, с чувством вкуса и хорошим образованием.

В свою очередь, образ будущей супруги у юношей включает в себя качества различного характера: как гендерно нейтральные («общая привлекательность» – 21% и «андрогинность» – 18%), так и традиционно мужские («сила личности» – 18%) и типично женские («феминность» – 18%). Таким образом, фактор внешней привлекательности выступает ведущим при выборе партнера в юношеском возрасте вне зависимости от гендера. Кроме этого, юноши хотят видеть в своей спутнице человека сильного и уверенного в себе, образованного и хозяйственного, при этом им важно, чтобы партнерша была женственной и обладала чертами мягкости, гибкости и заботливости. Однако, несмотря на более феминный образ партнерши у юношей, проявления традиционно женских черт («эмоциональность» – 12% и «зависимость» – 13%), ими не приветствуются [4].

Перейдем к рассмотрению представлений о брачном партнере у студентов военных ВУЗов. В условиях повышенной динамики других общественных институтов феномен семьи приобретает для каждого военнослужащего первостепенное значение, а проблема выбора брачного партнера является ключевой. Важно отметить, что осуществление всех функций в семье военнослужащего значительно затруднено и ограничено ввиду воздействия особенностей воинского труда. Это обусловлено воздействием ряда факторов, среди которых в качестве основных можно выделить следующие:

- раннее образование семьи, вступление в стадию родительства при неготовности со стороны мужа-офицера;
- необходимость неоднократной социально-психологической адаптации при частом изменении места службы;
- постоянную готовность офицерской семьи к подчинению своей жизнедеятельности требованиям и запретам внешней реальности;
- психологический дискомфорт, специфические стрессы и конфликты, вызванные отсутствием необходимого постоянного жилья, трудоустройства, должного медицинского обслуживания и т. п.;
- сильная зависимость супружеской совместности, сплоченности офицерской семьи от личных качеств жены, особенно ее выдержки, стойкости, силы Я, от способности переносить различные вынужденные испытания (разлуки, постоянные тревоги за здоровье и жизнь супруга) и от создания благоприятных психологических условий для достойного и максимально позитивного выполнения мужем-офицером своего служебного долга;
- подверженность офицера постоянному воздействию специфического фактора гомогенного мужского коллектива и т. д. [1]

Основными факторами брачного выбора, как и для студентов гражданских ВУЗов, выступают: внешние, социальные, ролевые, потребностные.

Представляют интерес данные, которые получены в ходе исследования семей офицеров ряда воинских частей. Они отражают распределение мотивов у мужей-офицеров при выборе жены. По мнению респондентов, ведущую роль в этом играет любовь – 33%. На второе место авторы ответов поставили сексуальную привлекательность партнера – 23%. Далее отвечающими были названы: красивая внешность и физическая привлекательность (18%), желание иметь детей (13%), желание переносить вместе тяго-

ты военной службы (13%) и ряд других факторов [1]. На основании всего вышесказанного можно сказать, что выбор брачного партнера единодушно признается разными авторами одним из основных критериев прочного брака.

Напомним, что представления современной студенческой молодежи о будущем партнере для вступления в брак носят противоречивый и разнородный характер. Это объясняется огромным количеством факторов, влияющих на эти представления, такие как: семья, социальное окружение, духовный внутренний мир респондента и тому подобное. Говоря о студентах военных ВУЗов, следует подчеркнуть, что хотя и факторы брачного выбора совпадают с теми факторами, которые имеют место у студентов гражданских ВУЗов, отличие обусловлено наличием особого набора факторов, ограничивающих выполнение всех функций в семье, а также выделением такого личного качества у будущего брачного партнера, как «готовность и желание переносить вместе тяготы военной службы».

Литература.

1. Бахарев Б.П. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера : учебник военный университет РФ / Б.П. Бахарев. – Москва : Смысл, 1998. – 281 с.

2. Зацепин В.И. О жизни супружеской / В.И. Зацепин. – Москва : Молодая гвардия, 1984. – 192 с.

3. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалёв. – Москва : Просвещение, 1995. – 208 с.

4. Маленова А.Ю. Представления о брачно-семейных отношениях студенческой молодежи : социально-психологические риски и ресурсы / А.Ю. Маленова А.В. Самойленкова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2014. – № 1. – С. 43–51.

Мотивация учебной деятельности студентов

К.Ф. Йомби, магистр 1 курса
kyombi11@gmail.com

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Т.А. Дронова

Подготовка специалистов в вузах является важнейшим условием благополучия государства, поэтому проблема мотивации учебной деятельности студентов является актуальной как для психологов-исследователей, так и для педагогов-практиков. Необходимо найти ответы на вопросы о факторах, влияющих на мотивацию личности, об условиях усиления мотивации, о ее внутренней структуре. Значимость проблемы мотивации для подготовки специалиста, потеря интереса к обучению в традиционных условиях определили выбор темы. Пресыщенность и неопределенность информационной среды ставит перед образованием вопрос об изменении форм и способов обучения, коррекции приоритетных целей образования, переходе к приобретению практических умений и универсальных действий.

По мнению В.А Якунина, психологическую характеристику студента как субъекта деятельности следует начинать с анализа мотивационно-целевой основы учения, так как цели любой деятельности, потребности, ценности и мотивы являются её ведущим и системообразующим звеном [14, с. 236]. Учебная мотивация имеет различные разновидности. К ним относятся:

Профессиональная мотивация. В этом случае, желание студента получить определенную профессию отражается в том, насколько лучше или хуже он будет учиться.

Познавательная мотивация – студент хочет приобрести новые знания и получает удовлетворение в этом процессе.

Прагматическая мотивация – студент, например, хочет иметь более высокий заработок.

Мотивация, проявляющаяся в широких социальных мотивах – студент учится для того, чтобы принести пользу обществу.

Мотивация социального и личного престижа – студент хочет занять определенное положение в обществе.

Мотивация личного роста и самореализации.

Эти разновидности учебной мотивации в зависимости от их значения для студента определяют уровень его достижений в учении и обуславливают степень его приближения к целям обучения [14]. В.А Якунин добавляет, что различные виды учебной мотивации и оценки своих учебных предметов на базе удовлетворения выше отмеченных разновидностей мотивации «в значительной мере предопределяют общее и избирательное отношение студентов к отдельным предметам и дисциплинам» [14, с. 236]. Важно отметить, что из-за трудностей освоения той или иной учебной дисциплины отношение студента к ней может ухудшаться [14].

Это избирательное отношение к учебным предметам, как пишет В.А. Якунин «может на разных этапах обучения определять доминирование тех или иных учебных мотивов и через учебную мотивацию влиять на формирование общего отношения к конечным целям обучения» [14, с.236]. Например, благодаря хорошему преподаванию одного предмета, студент может мотивированно относиться к нему, и на основе этого выбрать профессию, которая связана с этим предметом [14].

Итак, «профессиональное развитие студентов в значительной степени определяется более ранними формами проявления избирательного отношения к профессии. Такой первичной активной формой избирательного отношения к профессии следует признать процесс формирования в школьные

годы профессиональных планов, выбор профессии и стоящие за этим выбором мотивы» [9, с. 92]. Уже в конце средней школы, как показывает В.И. Журавлев, «профессиональные планы школьников сложны по своему составу и динамике» [там же, с. 92].

Однако так как процесс профессионального самоопределения учащихся в школе не завершается, они по окончании первого курса могут изменить свои планы. На самом деле оказалось, что 30-50% первокурсников разных вузов хотели бы поменять свою профессию [14]. Это отчасти из-за того, что ученики не имеют достаточно информации о содержании своей избранной будущей профессии. Тем не менее, важно то, чтобы им понравилась эта профессия, так как исследование структуры деятельности показало, что на всех курсах ведущее ранговое место над всеми остальными мотивами занимают профессиональные мотивы учения [14]. Это означает, что студенты учатся в основном, чтобы стать профессионалами в определенном виде деятельности. Если они выбирают ту профессию, которая им нравится, можно с уверенностью сказать, что они будут рассматривать свою учебную деятельность как более значимую. Важно отметить, что Н.Б. Нестерова [12] разделяет весь период обучения на три этапа по психологическим особенностям развития учебно-познавательной деятельности студентов. Первый этап распространяется на весь период обучения на первом курсе. Он отличается существованием высоких уровневых показателей профессиональных и учебных ценностей. Эти ценности играют роль мотивов в этот период и управляют учебной деятельностью студентов. Такие ценности обусловлены пониманием их общественного значения, а не их значением для самого студента [14]. Второй этап (второй и третий курсы) характерен «общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов, а также разрушением их иерархической системы. Профессиональные и познавательные мо-

тивы перестают управлять учебной работой студентов» [там же]. Поэтому, в этот период снижаются их учебная активность и успешность. Третий этап (четвертый и пятый курсы) отличается тем, что «на фоне сниженных уровней показателей растет степень осознания и интеграции различных форм мотивации обучения в единую целостную систему» [там же, с.124].

Рассматривая особенности учебной мотивации студентов, А.А. Реан отмечает, что «мотивы деятельности и поведения образуют ядро личности». Эти мотивы являются «наиболее закрытой зоной структуры личности и наиболее оберегаемой от постороннего проникновения в эту сферу» [там же, с.126]. Это первая особенность мотивации, которую мы хотим выявить. Учебная мотивация представляет собой часть этой общей мотивации. Поэтому, можно сказать, что у студентов ее тоже нелегко обнаружить. Для того чтобы понимать реальные мотивы студентов, психологи должны больше сосредоточиться на обретения доверия студентов. Одна из проблем больших исследований - это отсутствие личного интереса к испытуемым. Яркое свидетельство этой проблемы – то, что испытуемые не часто получают полезные советы для своего дальнейшего развития после того, как они дают информации о себе.

Вторая особенность касается общей значимости, которую имеют разные типы мотивации у студентов. И. А. Барияк пишет о значимых мотивах в исследовании, посвященном мотивации студентов. В ранговом порядке к этим значимым мотивам относятся: стать высококвалифицированным специалистом (профессиональный мотив); приобрести глубокие и прочные знания (познавательные мотивы); обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; получить диплом об образования; успешно продолжить обучение на последующих курсах; сдавать экзамены успешно, ли-

бо на «хорошо» или на «отлично»; получить интеллектуальное удовлетворение [1].

Кроме этих мотивов, часто у студентов существуют менее значимые мотивы, которые, суммируясь свыше определёнными мотивами, дают более детальную картину. Они могут быть следующие: не отставать от первокурсников, быть примером среди студентов, постоянно получать стипендию (прагматический мотив), избегать наказания и осуждения из окружающей среды за плохую учебу [14].

Другой особенностью учебной мотивации студентов является её зависимость от общесоциальных и других установок. Среди этих установок можно подчеркнуть общую возможность студента работать по своей специальности по окончании вуза, месячная зарплата по любимой профессии по сравнению с другими профессиями, негативные стереотипы вокруг определенной профессии, семейная ситуация студента [14].

Мотивационно-потребностная сфера является лишь одним аспектом личности студента. Невозможно изучать мотивацию учебной деятельности отдельно от других составляющих личности учащегося, так как мотивация непосредственно влияет на личность, и личность в свою очередь влияет на мотивацию. Среди других показателей личности студента, мы выделяем когнитивное развитие (интеллектуальное развитие, состояние аффективно-эмоциональной и коммуникативной сфер), система ценностей, самоотношение, локус контроля и психосоциальное здоровье. На наш взгляд, изучение особенностей взаимодействий между мотивацией учебной деятельности и каждым из этих показателей необходимо для более глубокого понимания места мотивации в развитии личности учащегося, а также для выявления возможных вариантов воздействия на его учебную мотивацию.

В старшем школьном возрасте, в юности мотивационная сфера учащихся начинает решительно изменяться по своему строению и содержанию. Первое место занимают мотивы, связанные с будущим мировоззрением и самоопределением учащегося. Во время перехода к юношескому возрасту, формируется внутренняя позиция по отношению к себе, к другим и к моральным ценностям [4]. Самоанализ начинает использоваться в сфере межличностных взаимоотношений и в организации собственной деятельности, включая учебную [13].

Мотивация учебной деятельности и самоотношение в это время вместе формируются, влияют друг на друга и развивают направленность личности [4]. От общей направленности личности зависят способы интерпретации разных социальных ситуаций и механизмы объяснения их причин. Именно мотивация определяет, направляет деятельность и её смысл. Поэтому, через эту мотивационную «призму» определяются события и результаты собственных действий [7]. Однако чем больше накапливается опыта, тем больше развивается и изменяется система ценностей и мотивов [10;6;2].

Для развития личности нужна не только мотивация, но и средства самоуправления. Локус контроля в этом отношении выступает индикатором процессов саморегуляции личности и развития системы мотивации [4]. Система мотивации в свою очередь должна отражать планы дальнейшей взрослой жизни, от которых мотивируется и трансформируется текущая учебная деятельность [3;5]. И.И. Варгановой был установлен характер взаимосвязей между мотивацией и параметрами локуса контроля и самоотношения. Выраженность учебно-познавательной мотивации находится в корреляционной связи с общей интернальностью в области достижений и производственных отношений (в том числе учебных), для юношей. Для девушек есть корреляция учебно-познавательной мотивации с интернальностью

в области семейных отношений. Это означает, что чем больше выражена учебно-познавательная мотивация, тем больше они убеждаются, о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать со стороны других людей положительное отношение, симпатию и понимание. Также, с увеличением учебно-познавательной мотивации у учащихся уменьшаются внутренняя конфликтность, чрезмерные самокопание и рефлексия [4].

Интернальность локуса контроля, которая, по результатам данного исследования, определяется учебно-познавательной мотивацией, имеет непосредственное влияние на развитие личности, внушая ей самоуважение [3; 11].

Исследование К.К. Кардялис и Э.Н. Эйдимайте показывает, что тесная связь с мотивацией к учению у старших школьников (и по нашему мнению вероятно у студентов) выявлена с показателем психосоциального здоровья «самоуважение». Юноши и девушки, у которых был выражен высокий уровень самоуважения, также отличались высоким уровнем учебной мотивации по оценкам преподавателей. Наиболее тесной оказалась связь между самоуважением и познавательным интересом (с мотивом расширять свой кругозор). Менее выражена связь между самоуважением и стремлением избежать упреков учителей и ожиданием позитивной оценки [8].

Таким образом, мотивация учебной деятельности и познавательный интерес способствуют самоуважению личности и ее психосоциальному здоровью в целом.

Анализ теоретических источников показывает, что мотивация учебной деятельности представляет сложное системное образование, имеющее иерархическую структуру. Наиболее общей классификацией мотивов учебной деятельности является их разделение на две большие группы: внешние и внутренние мотивы. Более частные классификации отражают качествен-

ные особенности структуры мотивации и способствуют углубленному познанию отдельных сторон мотивации. Мотивация учебной деятельности имеет связи с другими личностными образованиями: потребностями, самоотношением, саморегуляцией, системой ценностей, когнитивными процессами.

Одной из важнейших проблем психологии является мотивация деятельности и поведения человека, которая привлекает внимание современных психологов различных направлений.

Мотивация учебной деятельности студентов основывается на удовлетворении базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности и сама является предиктором психологического благополучия. Современные исследователи мотивации отмечают связь личностной мотивации с социальным контекстом жизни личности, что помогает понимать результаты исследований. В настоящее время является актуальной проблема мотиваций учебной деятельности. Педагоги отмечают снижение учебной мотивации в школе и в вузе.

Литература.

1. Бариляк И. А. Психологический Журнал: Психопедагогика в правоохранительных органах/ И.А. Бариляк - 2007. Выпуск № 3. URL: <http://cyberleninka.ru>
2. Вартанова И.И. Личность старшеклассника: мотивация и ценностей / И.И. Вартанова.- Вопросы психологии. 2012.№ 3.С.3-11.
3. Вартанова И.И. Мотивация и внутренние конфликты старшеклассников / И.И. Вартанова.- Электронный журнал «Психол. наука и образов». 2012б. №2. URL: www.psyedu.ru (дата обращения 09.10.2013).
4. Вартанова И.И. Особенности мотивации, самоотношения и локуса контроля у старшеклассников/ И.И. Вартанова. – Вопросы психологии. 2013. С. 85-94.

5. Варганова И.И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников/ И.И. Варганова. - Психол. журн. Международного университета природы, общества и человека «Дубна».2010.№ 4. URL: <http://www.psyanima.ru>.
6. Варганова И.И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей/ И.И. Варганова . – Мир психологии. 2008. № 3 (55). С.131-142.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)/ Ф.Е. Василюк.- М.: Изд-во Моск. Ун-та.1984. 200 с.
8. Кардялис К.К., Эдимтайте Э.Н. Взаимосвязь между показателями психосоциального здоровья и мотивации к учебе/ К.К. Кадялис, Э.Н. Эдимайте.- Вопр. Психол. 2006. №2. С. 24-27
9. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / В.Г. Леонтьев.- Учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1987. – 92 с.
- 10.Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности/ Д.А. Леонтьев.- М.: Смысл, 2007. 511 с.
- 11.Муздычаев К. Психология ответственности / К. Муздычаев.- Л.: Наука.1983. 239 с. 24
- 12.Нестерова Н. Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности наук/ Н.В. Нестерова.- Е., 1984
- 13.Столин В.В. Самосознание личности/ В.В. Столин. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. 284 с.
- 14.Якунин В.А. Педагогическая психология/ В.А. Якунин: учеб. пособие/ Европ. Ин-т экспертов.- СПб: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «полиус». 1998. 235с., с. 237.

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ

Философские мотивы в жизни и творчестве А. Блока

К.Э. Голованева, студ. 1 курса

Ksenijavinokurova1999@gmail.com

Научный руководитель – канд. филос. наук, преп. С.С. Православский

Относясь к поколению «младших» символистов, Блок помимо открытия и погружения в трансцендентный мир, пытается преобразовать, переформировать мир действительный. Но невозможно постичь мир гармонии и счастья без особого проводника. И этот проводник у Блока всегда есть. Некая Муза, сопровождающая поэта на протяжении всей жизни. Начало 20 в. характеризуется для поэта как отречение от посястороннего мира и глобальное погружение в идеалистическую философию и религиозно-мистическую литературу. Большое влияние на дальнейшее мировоззрение поэта произвёл своим учением античный философ Платон. Особую роль в его космогонии и философии, как нам известно, обретает учение «О Душе мира»[1, с.16–17, 70] как начале, некогда оторвавшемся от божественного и неустанно жаждущем соединения с ним. Согласно этой мистической концепции «Мировая душа», будучи некогда единой, раздробилась на множество душ в процессе самопознания, в каждой из которых сохранилось в определённых пропорциях тяготение к «божественному началу», которое является любовью. Каждой отдельной душе присуще воспоминание о связи с некогда целой общей составляющей, «Душой мира»[2, с.182]. Последователем учения Платона также являлся Владимир Соловьёв. Именно ему в большей степени и обязан Блок за формирование сверхчувственного, впоследствии даже мистического мировидения. Стоит заметить, что как и Вл. Соловьёв

Блок по-иному воспринимал идеалистическую философию античного философа. Платон считал бытием подлинной действительности лишь тот мир, который постигается исключительно разумом. Абсолютно каждая вещь, по его мнению, является лишь жалким подражанием действительности, миру Идей. По-настоящему возможно любить Идею вещи, но никак не саму вещь (платоническая любовь). Вл. Соловьёв и его преданный последователь А. Блок считали, что образ вечной и незыблемой Идеи можно найти в реально существующем мире.

Самой значимой Идеей и для Вл. Соловьёва и для Блока считалась Идея Вечной женственности. Свою Музу поэт очень в скором времени находит в этом мире в образе Л. Д. Менделеевой. Получается, что божественная Идея вечна и неизменна, но ее воплощения для каждого человека индивидуальны, субъективны. Это представление объясняет достаточно тривиальную тенденцию вдохновения, которое исходит от возлюбленного предмета любви. Впоследствии многие представители мистически-настроенной молодёжи последуют учению Вл. Соловьёва: «Она», или Муза поэзии Соловьёва на нашем жаргоне являлась символом органического начала жизни, душой мира, долженствующей соединиться со словом Христа. Из всех сочинений Вл. Соловьёва статья его «О смысле любви», напечатанная в «Вопросах психологии и философии», являлась наиболее объясняющей нам нас в нашем юном искании осветить не одним только мужским логическим началом жизнь, но и женственным началом человечества. Она, или Душа человечества, отображалась нам образно женщиной, религиозно осмысливающей любовь...»[3, с.686] Философские взгляды Соловьёва, как мы видим, все же отличались от подлинного учения Платона.

Различие заключалось в смеси воззрений платонических и

христианских. А. Блок отдавал предпочтение пониманию истины, опираясь на фундаментальное основание христианства, то есть был полностью солидарен с Вл. Соловьёвым. Несмотря на идеалистические идеалы, поэт не переставал находить прекрасное в этом бренном мире. С возрастом тяга к нему становилась всё сильнее. Блок чувствовал небывалый поток прилива физических сил, которым необходимо было воплощаться в деятельности. Эта деятельность должна была быть, несомненно, исключительно ради блага. В письме к З.Н. Гиппиус (1902) Блок делится своим внутренними переживаниями: ему «иногда хочется нового»[4, с. 613] , ибо «вся жизнь медленная, ее мало, мало противовеса крайнему мистицизму», который «влечёт за собой «непобедимое внутреннее обмеление...»[5]. И если в начале творческого пути мы наблюдаем его Музу, свободу как таковую, в образе Прекрасной Дамы, то через некоторый промежуток времени перед нами предстаёт ужасающая картина: «Если бы я написал картину, я бы изобразил переживание этого момента так: в лиловом сумраке необъятного мира качается огромный катафалк, а на нём лежит мёртвая кукла с лицом, смутно напоминающим то, которое сквозило среди небесных роз.»[6, с. 479] Такое мрачное представление свободы свидетельствует о прощании со старой, давно изжившей себя и в этом и в других мирах, переосмысленной Музе. Прекрасная Дама теряет свой блеск и уступает место своей антитезе - Таинственной Незнакомке:

«Я пронесу тебя над бездной,

Её бездонностью дразня.

Твой будет ужас бесполезный

Лишь вдохновеньем для меня.» [7, с. 749].

Мистичность мрачной картины заключена в новом понимании свободы Блоком. Она становится абсолютной и безграничной. Исчезают все

рамки контролей и ограничений – это и завораживает и настораживает поэта. Будучи несомненно рад новой свободе, он осознает, какую ответственность ему придется понести за ее осуществление. С одной стороны, здесь проявляется характерная черта Возрожденческого гуманизма – самоутверждение себя и своей природы. Но я наблюдаю некие значительные различия: это самоутверждение не ограничено миром действительным. И Блок отнюдь не чувствует себя всемогущим и неуязвимым, напротив, он насторожен и испытывает некий страх. Он боится, что в определённый момент не сможет обуздать своих внутренних демонов, что они завладеют его разумом, и вся абсолютная свобода сведётся к произволу и хаосу. Особенной чертой символизма Блока является дикое и необъяснимое стремление изменить и преобразить реально существующий мир. Будучи натурой творческой, он боялся стереть некую грань между искусством и жизнью, поэтому нередко, особенно после отдаления от идеалистической философии, отвергал второе, дабы не потерять свою роль в мире действительном.

Если обратиться к деятельности Блока помимо творчества, обнаруживается, что он старался участвовать во многих политических делах, начиная с представителя ЧК Временного правительства, где он ведёт протоколы допросов, и доходя искренней и наивной верой в революцию. Всю свою жизнь Блок стремился повлиять на этот мир и делал для этого всё возможное и невозможное, иногда противореча не только своим близким и друзьям, но и себе самому: «Нам, его близко знававшим, стоял он прекрасной загадкой то близкий, то дальний (прекрасный - всегда). Мы не знали, кто больше, — поэт национальный, иль чуткий, единственный человек, заслоняемый порфиroy поэтической славы, как... тенью, из складок которой порой выступали черты благородного, всепонимающего,

нового и прекрасного человека: kalos k'agathos... »[8, с. 151 - 161].

Литература.

1. Белый А. Воспоминания о Блоке / А. Белый. – Москва: Республика, 1995. – С. 16–17.
2. Белый А. Записки мечтателей / А. Белый – Санкт-Петербург: Алконост. – 1919–1922. – № 6. – 182 с.
3. Блок А.А. Записные книжки. 1901–1920 / А.А. Блок. – Москва: Художественная литература, 1965. – С.686.
4. Блок А.А. Собрание сочинений в 8 томах / А.А. Блок. Москва: Государственное издательство художественной литературы. –1963 –т.8– с.613.
5. Блок А.А. О современном состоянии русского символизма»: Аполлон –1910– № 8. – URL: http://www.ereading.club/bookreader.php/6733/Blok_-_O_sovremennom_sostoyanii_russkogo_simvolizma.html (дата обращения 1.08.18г.)
6. Степун Ф.А. Мистическое мировидение. Пять образов русского символизма / Ф.А. Степун. – Пер. с немецкого Г. Снежинской, Е. Крепак и Л. Маркевич. – Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2012. – 479 с.
7. Соловьев Б.И. Поэт и его подвиг. Творческий путь Александра Блока / Б.И. Соловьев. – Москва: Советская Россия, 1973. – 749 с.
8. Федотов В.С. А. Блок + революция / В.С. Федотов // Нева: Санкт-Петербург. – № 8 / 2011. – С. 151 – 161.

Актуальность формалистского подхода в рамках современных концепций в основаниях математики

А.М. Измайлова, магистр 1 курса
izmajlova.2012@mail.ru

Научный руководитель – д-р филос. наук, проф. А.С. Кравец

Чаще всего в основаниях математики выделяют три основных

направления: формализм, интуиционизм и логицизм. Согласно формалистическому подходу, математика изучает конкретные материальные объекты, которые образуют последовательности, например, штрихи на бумаге. Чтобы математические рассуждения были научно строгими, число этих объектов должно быть конечно, они должны быть обозримы во всех своих частях, их существование и различие должно быть интуитивно очевидным, так что всякое сведение к чему-то более простому было не нужным. Из этого тезиса Гильберт делает вывод, что если математика будет ограничена описанием логических связей объектов указанного вида (будет финитна)[4], то для ее обоснования, в частности исключения парадоксов из математических теорий, будет достаточным продемонстрировать непротиворечивость логических теорий, описывающих эти объекты.

Настоящая работа ставит перед собой несколько целей. Во-первых, нужно выяснить, каким образом, с точки зрения Гильберта, должны строиться формальные системы. Во-вторых, требуется показать, что теоремы о неполноте демонстрируют несостоятельность программы формализма по поиску полного и непротиворечивого множества аксиом для всей математики. В заключении, остановимся на вопросе о том, как современные формалисты решают проблему дальнейшего развития программы Гильберта, но уже с учетом теорем о неполноте.

В рамках своей программы обоснования математики Гильберт предлагает осуществить формализацию всей математики. Цель данного мероприятия состоит в том, чтобы предложить концепцию строгого доказательства, которая объективна и точна, и которая должна быть свободной от метафизических допущений, характерных, предположительно, для других направлений оснований математики. Другой целью должно было стать избавление классической математики от парадоксов, однако ни одна из

этих целей не была достигнута. Попытка создать внутренне непротиворечивую формальную теорию, описывающую всю математику, стала проблемой всего формалистского направления, до сих пор остающейся предметом дискуссий между сторонниками и противниками формализма.

Метод Гильберта, состоящий в том, что нужно установить непротиворечивость математики, основан на рассмотрении языка, средствами которого формулируется математика. Язык математики, в понимании Гильберта, представляет собой своеобразную игру в формулы по четко определенным правилам. «Числа – это значки, строчки – формулы»[2]. Аксиоматизация всех систем математики должна строиться на заданном количестве аксиом и правил вывода. Этот язык нужно формулировать полно и точно, чтобы математические высказывания можно было использовать как выводы согласно механическим правилам, правильность которых можно проверить, рассматривая сами символы как конкретные физические объекты, без отсылки к значению, которое они могли бы иметь. Чтоб лучше представить себе такой язык, можно вспомнить язык логики первого порядка, в которой кванторы связывают только предметные переменные.

Формализованные таким образом высказывания должны стать предметом метаматематики – нового раздела математики, который описывает язык стандартных теорий, таких как теория чисел и теория множеств. В метаматематике допускаются только финитные, абсолютно определенные методы рассуждения. В итоге математика становится наукой о формальных методах, а метаматематика должна заниматься описанием формальных систем, выяснением и обсуждением их свойств.

Гильберт полагал, что с помощью «простых» методов метаматематики

можно доказать непротиворечивость любых формальных систем, однако программа натолкнулась на серьезное препятствие в виде теорем о неполноте, доказанных Гёделем. В свете данных теорем укажем, что для простых систем высказываний доказательство их непротиворечивости вполне возможно. Речь идет о системах, в которых отсутствует механизм автореференции. Однако в случае арифметики и теории множеств – ситуация уже оказывается затруднительной.

Таким образом, теорема Гёделя [8] выявила ряд проблем, содержащихся в формализме Гильберта, показав, что невозможно доказать непротиворечивость достаточно богатых формальных аксиоматических систем. Теория либо противоречива, либо не может использоваться для формализации доказательства собственной непротиворечивости. Теоремы о неполноте формализованной арифметики натуральных чисел доказывают, что никакой конечной системой аксиом формальной арифметики не будет достаточно для того, чтобы выразить все истинные предложения содержательной арифметики натуральных чисел, т. е. в этом смысле никогда нельзя вывести все «арифметические истины» полностью. В конечном итоге, формальная арифметика неполна, не способна через форму логических предложений выразить все арифметические истины. Следовательно, программа Гильберта, на первый взгляд, не может быть реализована в ее исходном виде.

Описанное противоречие между теоремами о неполноте и программой Гильберта привело к расхождению во мнениях среди современных последователей формализма в вопросе доказательства непротиворечивости математики ее собственными средствами, которые могут быть формализованы в самой этой теории. Некоторые из числа ученых в этом вопросе склоняются к изменению понятий финитных

методов (Гентцен [1]). Другие считают, что нужно доказательство не всей математики, а ее части (прикладная математика), которая используется в физики (Карри [5]). Часть исследователей добивается изменения понятий непротиворечивости и доказуемости. По поводу предиката доказуемости, выдвинутого самим Геделем, всегда велось множество споров, в данном случае эти изменения поддерживает – Детлефсен [6]. Последняя группа исследователей, которую мы выдвигаем, говорит о сведении идеальной математики [3] к реальной. В эту группу входят – Феферман [7], Крайзель [9], Симпсон [10].

Таким образом, закономерным продолжением программы Гильберта в математике стало то, что исследователи данной проблемы продолжают искать доказательство теоретического сокращения всей математики до финитной, что на данной ступени исследований в основаниях математики позволяет избежать ее противоречивости.

Литература.

1. Генцен Г. Непротиворечивость чистой теории чисел / Г. Генцен // Математическая теория логического вывода. Москва: Наука, 1967. – С. 77–153.
2. Гильберт Д. Основание геометрии / Д. Гильберт.– Москва: Книга по Требованию, 2012. – 184 с.
3. Гильберт Д. Бернайс П. Основания математики. Логические исчисления и формализация арифметики / Д. Гильберт, П. Бернайс. – пер. с нем. Н.П. Нагорного. – Москва: Наука, 1979. – 557 с.
4. Гильберт Д. О бесконечном // Гильберт Д. Избранные труды: в 1 т. Москва: Факториал, 1998. Т. I. С. 430–449.
5. Карри Х. Основания математической логики / Х. Карри. – пер. с англ. изд. МИР. – Москва: Мир, 1969. – 566 с.
5. Detlefsen, M. Hilbert's Program / M.Detlefsen. – New York: Springer,

1986. – 186 p.

6. Feferman S. «Hilbert's Program relativized: Proof-theoretical and foundational reductions» // *Journal of Symbolic Logic*, 53(2): 1998. – pp. 364–284.
7. K. Gödel, «Über formal unentscheidbare Satze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I», *Monatshefte für Mathematik und Physik*, 38(1): 1931. – pp. 173–198.
8. Kreisel G. «Hilbert's programme», in *Philosophy of Mathematics*, Paul Benacerraf and Hilary Putnam, eds., Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – pp. 207–238.
9. Simpson Stephen G. «Partial realizations of Hilbert's program» // *Journal of Symbolic Logic*, 53(2): 1988. – pp. 349–363.

Эсхатологические мотивы в Античном мире

Ю.С. Малик, студ. 4 курса

malik304qwe@rambler.ru

Научный руководитель – канд. филос. наук, доц. Д.Г. Кукарников

Об эсхатологии принято говорить как об учении, провозглашающем конец мира, всего сущего, последующем искуплении и загробной жизни; о переходе мира в качественно новое состояние, что часто отражается в доктринах авраамических религий. Однако эсхатологические мотивы и их проявления прослеживаются и ранее, хотя они и не так ярко выражены. Немаловажно и то, что первые века иудаизма и последующее христианство нередко используют апокалиптику в качестве ключевой составляющей, которая определяет всё богословие. Иначе говоря, если грядет конец, то он, как правило, должен сопровождаться тотальными и колоссальными катаклизмами, потопами, огненным дождем и карой всем грешникам.

Именно в таком общем виде принято трактовать эсхатологию в связке с апокалиптикой.

Тем не менее, схожие сюжеты и мотивы мы можем найти и ранее, например, в Античности. В частности, предание о Великом потопе, уничтожившем всё человечество можно найти в шумерских, древнеиндийских и древнегреческих легендах. В нашей работе мы остановимся на одном из мифов о потопе, который описывает древнегреческий мифограф Аполлодор. По преданию этого мифа, Зевс решил уничтожить людей бронзового века, но некий Девкалион и его жена Пирра смогли построить ковчег и спастись, поскольку Прометей предупредил их о надвигающейся катастрофе. После десятидневного потопа, Девкалион стал молить Зевса о прощении. «И Зевс послал к нему Гермеса с предложением исполнить любое желание... Девкалион пожелал, чтобы появились люди на земле» [3, с. 84]. Данный сюжет наглядно показывает параллели, которые можно проследить и в отношении библейского предания и многих других, однако архаические мифы не испещрены коннотациями прегрешений, поскольку на всё – воля богов и Судьбы. В этом смысле цикличность и космоцентризм Античного мира аннулируют идею эсхатологии как проблему в целом. Это происходит и по той причине, что хоть «боги старше людей», однако они вписаны в единый Космос как и их творения. В этом смысле, мифология, созданная в большей степени Гомером, вписывает весь пантеон Эллады в единую канву бытия. «Божества гомеровского эпоса в проявлениях своих божественных склонностей, свойств не отделены друг от друга и резко не противопоставлены. Их индивидуализация протекает на общем фоне потенциального единства и единообразия» [2, с. 7]. Однако греческое мироустройство не приходит к проблематике эсхатологии также по той

простой причине, что древние греки уподобляют своих божеств себе – они знают, что боги могут вмешиваться в их жизнь, влиять на её ход, однако они также подвержены страстям как и простые смертные. В этом смысле динамика проявлений жизни всё также вписывается в статику мирового порядка.

Подобные проявления можно видеть и в древнеегипетской мифологии. Существует миф об истреблении человечества дочерью верховного божества Ра и его путешествии на небесной ладье, который знаменует восход и заход солнца; есть миф об Осирисе и Исиде, однако все эти мифы всегда знаменуют собой обновление. За ночью наступит день, Осирис погибнет и возродится, Ра одолеет Апопа, и вновь продолжит свой путь. Из всего этого следует, что пока существуют такие мифы, то человечество будет прибывать в ощущении своей специфики времени и пространства, не думая о грядущем конце и своих прегрешениях, в чём есть свой блеск и нищета. Общим элементом такой цикличности будет торжество Космоса над Хаосом, их вечное противоборство и статическое пребывание мироустройства. Однако необходимо также учесть и тот факт, что данные мифологемы как правило, носят частный, и архаичный характер. Другими словами, пока миф распространяется на малое количество населения, имеющее общий быт и нравы, традиции и обычаи, то сам по себе миф будет работать.

Постепенно, с переходом от мифа к логосу, развитию критического мышления и философии в целом, идея вечного космоса начинает переосмысливаться, а мудрецы древности начинают искать начала и первопричины мира не в деяниях богов, а в самом мире в целом. Здесь, интуитивно раскрывается идея мирового пожара, который можно также отождествить с библейскими представлениями об апокалипсисе. Например,

Гераклит, говоря об Огне–Логосе, пишет следующее: «Начало есть огонь; все есть размен огня и возникает путем разряжения и сгущения <...> Вселенная конечна и мир один. Возникает он из огня и вновь исходит в огонь попеременно, оборот за оборотом, в течение всей вечности; совершается это по Судьбе» [1, с. 335]. Из таких первичных мнений следует, что хоть Гераклитов огонь несет в себе созидание и обновление, ему также присуща и разрушительная характеристика. В сравнении с библейскими преданиями, можно говорить о том, что Огонь–Логос как и Сын Божий несет не мир, но меч. Таким образом, пытаясь приблизиться к некоему первоначалу, Гераклит один из первых провозглашает мысль о конце и начале, что интуитивно предвосхищается в идее эсхатологии и вписывается в подобную концепцию, с учетом характеристики огня как главного атрибута созидания и разрушения одновременно. О схожих идеях говорит и Эмпедокл, однако его идея обновления заключается в следующем: «Основ существует четыре – огонь, вода, земля, воздух; а также Дружба, которою они соединяются, и Вражда, которою они разъединяются» [1, с. 327]. В контексте интуиций начала и конца, речь идет о том, что фазы изменений мира – Дружбы и Вражды – космической и акосмической попеременно сменяют друг друга во взаимодействии четырех вышеуказанных природных начал.

Из вышесказанного следует, что данные мудрецы, хоть и говорят о некоем завершении мирового устройства, они также постулируют идею последующего обновления, что частично и подрывает мифическое сознание, однако также вписывается в доктрину космоцентризма.

Следует также вспомнить «миф о Пещере» в философии Платона. Такое представление о мире как о слабом отражении высшего абсолютного идеала, который он именуется благом, добром, демиургом, устройтелем

мироздания естественным образом интерпретируется как идея о выходе к чему-то запредельному, божественному, с уходом из мира материального и последующем обновлении, что также характеризует эсхатологическую направленность мысли.

В эллинистически-римскую эпоху, когда общественные настроения нагружены пессимизмом, а христианство начинает набирать обороты, то идеи грядущего конца предвещаются и с позиции эсхатологии и с позиции апокалиптики. Если со стороны римских граждан видна лишь сатира или пассивное восприятие упадка нравов и ценностей в Империи, то с позиции религиозно-настроенных граждан сложились другие настроения. У приверженцев апокалиптических идей сложилась определенная оппозиция безграничной власти императора и государству как «исчадию ада». Апокалипсические же настроения порождались как социальным и национальным протестом, так и отчуждением от реальностей мирской жизни. Подобные настроения закономерно приводят к тому, что при росте недовольства и желании спасения от тягот и невзгод эсхатология из отдельного веяния трансформируется в отдельную область богословия, что доктринально вписывается в последующий контекст исторических реалий Средневековой и Ренессансной мысли. При таком подходе становится совершенно безразличным, есть ли параллели идей о грядущем конце с тем, что было в прошлом, поскольку коэффициент тревожности и невротический характер начинают волновать массы, которым остается уповать на спасение, которое уготовано всем, кто будет готов поверить и вести определенного рода праведную жизнь. Из всего этого следует то, что падение Античного мира, по сути, порождает эсхатологию, поскольку предыдущие механизмы утешения в мифе перестают работать, а религиозный эклектизм заставляет десакрализировать всю полноту древнеримского Пантеона.

Литература.

1. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Ред. тома и авт. вступ. ст. А. Ф. Лосев; Пер. М. Л. Гаспарова. – 2–е изд. – Москва : Мысль, 1986. – 571 с.
2. О происхождении богов / Сост., и вступ. ст. И. В. Шталь; Примеч. В. В. Вересаева, И. В. Шталь. – Москва: Сов. Россия, 1990. – 320 с.
3. Фрэзер Д. Д. Фольклор в Ветхом завете. / Д.Д. Фрэзер. – 2–е изд., испр. Пер. с англ. – Москва: Политиздат, 1985. – 511 с.

Утешение философией как философская проблема

И.А. Мешкова, студ. 2 курса
irinam1998@yandex.ru

Научный руководитель – канд. филос. наук, преп. С.С. Православский

Я бы хотела начать с цитаты Боэция: «Ведь не в обычае Философии оставлять в пути невинного без сопровождения...». Когда я прочла трактат Боэция «Утешение философией», я задумалась над данным словосочетанием, что же это такое, что это значило для Боэция, а главное, что это значит для меня? Далее в философских воззрениях Цицерона речь снова шла о философии как утешительнице, но Цицерон рассматривал ее в другом ключе, используя различные способы и направления утешения, таким образом, он писал: «Есть и такие, которые считают возможным сочетать все эти способы утешения...; так поступили и мы, в нашем «Утешении» объединив их вместе: душа моя была тогда в жестокой болезни, и нужно было использовать всяческое лечение». Так что же такое утешение? Почему данная тема так актуальна не только в философии, но и

нашей жизни?

Что, если утешение – это нечто, подобное форме Аристотеля, которая должна вноситься, для постоянного движения, некий перводвигатель. Ведь как космос в античности являлся недвижимым началом, так и наша жизнь, по сути своей, обездвиженная без наших действий. Для чего же нужно утешение? Утешение – это то, что подталкивает нас к движению, к движению по нашей жизни. Оно не дает нам сломиться и прекратить наше стремление, стремление к целям и к миру вокруг нас. Философия, бесспорно, нужна нам для того чтобы жить. Почему именно философия? Потому что именно в ней царит и хаос, и порядок одновременно, именно с помощью нее мы можем узнать о всех сферах жизни, о всех науках, ведь именно она является основой. Разве можем мы, обратившись к математике или химии, получить отсылку в другую сферу, совершенно противоположную, для поиска истины? Я думаю нет, в них мы сможем найти только конкретные ответы, только те, что охватывают данные науки.

Что же насчет философии и ее методов утешения, чем она нам помогает? Возвращаясь к Боэцию, можно согласиться, что философия преследует некую терапевтическую цель, т.е. лечение и полное исцеление нашей души с помощью логических рассуждений. Но как применять эту терапию? Боэций предлагает нам обращаться к идеям, мыслить, т.е. погружаться в духовное, ведь оно всегда возвышается над материальным. Тогда что же такое исцеление? Как его получить от философии? Я считаю, что нужно творить. Но речь не идет о простом творчестве, вся суть заключена в осмысление, в осмысление того, что ты делаешь, с опорой на знания. Таким образом, философия не помогает нам убежать или забыться, она помогает нам задуматься. Надо погружаться в литературу, в мир идей, мнений, спорить с ними, тогда ты формируешь свое мнение и начинаешь

творить. Сам процесс познания, умение критиковать и при этом создавать свое – неотъемлемые вещи которым учит нас философия. Поэтому философия – это специфическое утешение, которое помогает нам понять свои собственные ценностные ориентиры, а тем самым продолжить двигаться дальше, в поисках истины.

Обращаясь к философии, мы получаем новое знание, задаемся новым вопросом и снова продолжаем поиски, т.е. продолжаем свое движение. Утешение философией, это поиск в философии такого толчка, который приведет нас к движению. Т.е. можно сказать утешение – это спасательный круг, для утопающего в своей собственной жизни. Таким образом, погружаясь в философию, мы можем найти различные истины, которые будут нас подталкивать действовать дальше.

Тогда что такое движение, к которому утешение нас подталкивает? Для чего оно нужно? Движение – это наше существование, но не простое физическое, а размеренное прохождение сущностью этапов, жизненных циклов. Существование вообще, рутинное проживание дня – это не движение. Движение, в своем широком смысле, – это некая борьба, которая преодолевает преграды, постоянно стремиться к улучшению своих позиций, чтобы привести нас к развитию.

Но от чего может прекратиться движение? Из-за чего нам необходимо утешение, от чего или кого оно нас спасает? Стоит полагать, существует неопределенное нечто в нашем бытии, что приводит нас к опустошению. Тогда где же обитает это «нечто»? Что, если причина заложена в сущности самого человека, т.е. это нечто существует в нас самих. Тогда получается, мы сами – причина наших бед. Сущность человека, изначально, такова, что она не может бороться все время и иногда она сбивается с пути. В тот момент, когда ты не знаешь куда двигаться дальше, как поступать, ты

обращаешься к философии, чтобы вновь сформировать свои ценностные ориентиры. Но это вдохновение философией должно быть рационализировано, т.е., нам необходимо осознавать, что это не попытка убежать от самого себя, а наоборот попытка понять свое внутреннее я и исключить травмирующий компонент. Движение прекращается из-за дисгармонии нас со своим собственным миром. В самом человеке существует некая ограниченность, которую он не может преступить в силу различных обстоятельств и оговорок. Именно в этот момент у человека опускаются руки и он не знает как действовать. И чтобы побороть эту возникшую самонедостаточность, чтобы успокоить свою сущность, человек должен обращаться к философским трактатам, анализируя их. Идеи, которые осознал человек, что были заключены в различных концепциях философов, в свою очередь будоражат мировоззрение, вызывая либо согласие, либо протест. В случае согласия, человек убеждается в своих собственных взглядах и обретает гармонию своего внутреннего мира. При условии возникновения противоречий, личность начинает выстраивать свои ориентиры для дальнейшего движения.

«Жить – значит чувствовать и мыслить, страдать и блаженствовать, всякая другая жизнь – смерть», – говорил В. Белинский. В таком ключе, двигаться – значит вдохновляться и творить, получать эмоциональное насыщение и поддерживать внутреннюю гармонию. Как можно жить без блага? Без чего – то, что выводит тебя за рамки, помогает абстрагироваться и мыслить. Если ты доволен, проживанием одного и того же, день за днем, уверен ли ты что жив? В жизни, для движения необходимо потрясение, что-то, что вызовет в вас бурю эмоций. Если же происходит опустошение, то в этом и поможет «утешение». Задача утешения – найти в сущности человека новые силы, помочь найти ему вдохновение. Вдохновение же, мы можем

найти в философии, либо же при условии, что в нашей жизни возникнет такой фактор, который будет волновать наше воображение и наше сознание. Если мы не будем получать эмоциональное наслаждение, не будем вдохновляться и удивляться, то мы будем бездействовать. В таком случае мы будем выглядеть подобно Демокритовским атомам, которые движутся, лишь сталкиваясь друг с другом, но при этом не обладающие никакими устремлениями и не ищущими смыслового контекста в жизни.

Итак, без утешения, не может быть и движения. Ведь как ты будешь двигаться, не зная куда, не имея цели? А как ты можешь сформировать свою цель, не стараясь найти истину? Таким образом, если не будет происходить движение нашей сущности, то произойдет деградация. А как жить без развития, без постоянного поглощения нового? Поэтому утешение мы можем найти в философии. Именно она обладает огромным количеством знаний и в то же время бесконечным числом вопросов и противоречий.

Литература.

1. Боэций, Аниций Манлин Северин. «Утешение философией» и другие трактаты / Боэций ; Отв. ред. Г.Г. Майоров .– М. : Наука, 1990 .– 413 с .
2. Цицерон, Марк Тулий. Философские трактаты / М.Т. Цицерон ; Акад. наук СССР. Ин-т философии; Отв. ред. Г.Г. Майоров; Пер. с лат. М.И. Рижского .– М. : Наука, 1985 .– 381с .

Философское осмысление времени в сетевом обществе

М.М. Потапов, магистр 1 курса

mmpotapov@bk.ru

Научный руководитель – д-р филос. наук, проф. Е.Н. Ищенко

В современном мире, телефон с выходом в интернет становится продолжением человеческой руки. В обществе использование гаджетов

стало настолько естественным, что сегодня под человеком, как познающим субъектом можно понимать не только человека, но некий синтез человека и мобильного телефона. Выход во всемирную сеть интернет наделяет человека двойной жизнью. Он существует как в действительности, так и в медиа–пространстве. В, так называемом, сетевом обществе. Оно активно изучается современными философами. Один из наиболее известных из них, Мануэль Кастельс, предлагает трактовать сетевое общество, как общество, в котором ключевые социальные структуры и деятельность его членов организованы вокруг сетей электронной коммуникации. Очевидно, что развитие технологий будет все сильнее связывать нас с электронными сетями и существование в медиа пространстве будет все сильнее и сильнее проникать в нашу жизнь.

Понятие сетевого общества происходит из технических наук. В классическом понимании, сеть это совокупность объектов связанных между собой линейными зависимостями. Сегодня, с развитием электронных устройств, понятие сеть приковывает к себе все больше внимания. Важной особенностью современных сетей выступает возможность неограниченного количества получателей информации. Если в почтовых или транспортных сетях одно сообщение достигало одного адресата, то сегодня электронные коммуникации позволяют направить сообщение сразу нескольким пользователям.

Изучение сетевого общества сталкивает нас с большим количеством его характеристик, основными из которых являются пространство и время. Пространство в сетевом обществе практически перестаёт существовать, в силу того, что современная скорость передачи позволяет передавать информацию за доли секунд. Поэтому в рамках данной работы я предлагаю остановиться на времени. Однако следует отметить, что наличие географии

в медиа–пространстве не остаётся пустой темой для разговора. Зачастую расположение адресата сообщения на определенной интернет площадке придаёт его информации дополнительный смысл.

Связующим звеном между пространством и временем выступает скорость. В понимании механики ньютона, скоростью обладает тело изменяющее своё местоположение в пространстве под действием сторонних сил. В сетевом обществе, мы уходим от подобной механики. Становится возможным «движение без движения». Автор сообщения может не менять своего местоположения, в то время как переданная им информация будет преодолевать сотни километров. Скорость реагирования на полученную информацию становится отдельным измерением в сетевом обществе. Только соответствие этой скорости позволяет субъектам сетевого общества достигать своих целей.

Существование материальных сетей можно считать вневременным, в силу большой разницы между продолжительностью их существования и временем передачи одного сообщения. Очевидно, что срок жизни такой сети много больше продолжительности любого ее действия. Обращаясь к медиа–пространству, в частности к сети интернет, технология которой позволяет разделять передвигаемую информацию на пакеты и передавать каждый отдельно. Части информации передаются по разным маршрутам, выбор которых зависит от загруженности информационных каналов. Таким образом, в отличие от строго заданных в пространстве дорог, по которым передвигаются автомобили с письмами, мы имеем дело с динамической системой выстраивающей отдельную сеть для передачи каждого сообщения.

Благодаря таким технологиям, коммуникация в сети становится более чувствительной к событиям, происходящим в физическом времени. В

отличие от нескольких дней или недель, в течение которых передаётся, содержащее в себе реакцию на некое событие, письмо на бумажном носителе, электронное письмо передаётся за доли секунды. Сетевая коммуникация сильнее связана со временем. Она возникает и протекает во времени. Более того, время в сетевой коммуникации берет на себя функции пространства. Раньше или позже в медиа–пространстве становятся аналогом дальше или ближе в материальной действительности.

Традиционное восприятие социального времени во многом определено космической и физиологической периодичностью дня и ночи. Однако, в сетевом обществе, в обществе стертых границ между точками с различными часовыми поясами, день и ночь перестают существовать. Больше нельзя сказать о времени, что оно необратимо и не рекурсивно. Также сложно назвать его однородным. Время в сетевом обществе приобретает событийный характер, привязывается к социальным событиям. Цикличность, присущая традиционным онтологическим трактовкам времени перестаёт существовать. Время в медиа–пространстве представляет собой совокупность различных социальных «времён». То есть представляет собой чередование событийных отрезков.

Наиболее ярким аналогом описанной трактовки времени в медиа–пространстве является линия психологического понимания времени, начатая Августином и рассмотренная далее представителями философии жизни, такими как А. Бергсон и О. Шпенглер. Согласно Августину, время есть протяженность души и наилучшим способом соотносимо с феноменом звучания голоса. Переместив данную концепцию на время в сетевом обществе, можно заключить, что оно является протяжённостью некой проекции личности в медиа–пространстве, а феноменом для его наиболее точного измерения выступает поток информации, исходящий из данной

проекции. Аналогично христианским мыслителям представители философии жизни сохраняют фокус на внутреннем понимании времени. Однако, их концепции имеют более сложную структуру. Объем данной работы не позволяет нам провести сравнительный анализ.

С момента установления в мире христианских парадигм, количество концепций интерпретирующих время увеличивалось. На сегодняшний день, существует большое количество трактовок времени. Различные этапы истории философии последовательно рассматривали каждую из них, определяя время, через призму каких-либо условий. Сегодня каждая из подобных трактовок образует, своего рода, измерение, в котором существует человек. Время меняется относительно угла, под которым мы на него смотрим. Появление в мире сети интернет и, вероятно, ещё более сложных сетей в будущем, предзнаменует собой увеличение вариантов интерпретации времени. Можно ли назвать такую тенденцию положительной? Данный вопрос можно оставить для дальнейшего исследования.

Литература.

1. Гайденко П. П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке / П.П. Гайденко ; Рос. акад. наук, Ин-т философии .– М. : Прогресс-Традиция, 2006 .– 459с.
2. Назарчук А.В. Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии. – 2008. – No 7. – С. 61–75.
3. Назарчук А.В. Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества // Вопросы философии. – 2012. – No 9. – С. 56–66.
4. Шукаев А. Д. Кастельс (Castells) Мануэль // Социология: Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

Социокультурные основания возникновения науки на Востоке и Западе: сравнительный анализ.

Д.В. Умылина, магистр 2 курса
mechanista@yandex.ru

Научный руководитель – д-р филос. наук, проф. А.С. Кравец

Каждый исторический этап ведет к изменению нормативных структур науки, ее познавательных идеалов и эвристик научного поиска, в соответствии с доминирующими установками эпохи. В контексте данной статьи нас более всего интересует вопрос о возникновении науки, о тех условиях, которые сделали возможным не только ее зарождение, но и дальнейшее становление в качестве социального института.

Говоря об общих условиях возникновения и развития науки, можно обратиться к точке зрения В. С. Степина. Он утверждает, что «собственно наука» возникает, когда «наряду с эмпирическими правилами и зависимостями (которые знала и преднаука) формируется особый тип знания – теория, позволяющая получить эмпирические зависимости как следствия из теоретических постулатов» [4, с. 11].

Но какие условия необходимы для формирования такой теории? Во-первых, весь опыт анализа истории науки приводит нас к тому, что для возникновения последней необходимо формирование субъект–объектного отношения между человеком и миром, становление этого отношения в качестве основной мировоззренческой установки. Однако необходимо отметить, что любое человеческое действие обращено к объекту, а значит, мы не можем понимать субъект–объектное отношение как достаточное основание для возникновения науки.

Дж. Бернал отмечает, что «Главный поток науки вытекает из практических технических приемов первобытного человека» [1, с. 20]. Но в этом высказывании не раскрываются специфические черты науки. Конечно,

изначально наука возникает именно из человеческой практики, и лишь гораздо позднее оформляется в качестве социального института, но нельзя полностью сводить научную деятельность к попытке решения практических задач. Для научного подхода характерно отделение и обособление от конкретных объектов. Объект в науке, даже в эксперименте, предстает как предмет идеализированный, заданный теми характеристиками, которые релевантны исследованию. К тому же наука, в частности, естествознание, ищет всеобщее, а практика всегда имеет дело с конкретным, единичным.

Следую Ф. Х. Кессиди, в качестве наиболее общих предпосылок возникновения науки мы можем выделить: отказ от логики мифологического мышления и переход к традиционной логике, становление новых способов познания, основанных на принципах рациональности, замену духовно–личностного отношения к окружающей действительности на «объектно–субстанциональное», поворот к истолкованию событий исходя из природных закономерностей [2, с. 38]. Но самое первое требование, с которым мы отождествляем научный подход к миру, это принятие естественных причин и законов существования и развития объективного мира, т. е. объяснение и экспликация мира без отсылок к мистике, чуду.

Однако эти общие предпосылки имели место везде, где впоследствии возникли древнейшие цивилизации, но не всем из этих цивилизаций была присуща наука как форма познания мира. Наука как тот тип знания, который отличается от прочих (обыденного знания, мифологии, религии) тем, что требует рационального доказательства, возникает впервые в античной Греции.

Причиной того, что наука появилась именно в античной Греции, стало появление частной собственности, товарного производства,

ориентированного на рынок, и отсутствие сильной централизованной власти. В свою очередь, процесс обсуждения законов базировался на риторике, логической аргументации и искусстве убеждения, обоснования, что послужило предпосылкой для формирования убеждения в том, что истина является результатом рационального доказательства.

Важной предпосылкой для формирования науки было также отсутствие влиятельной касты жрецов, что привело к доступности знания для любого свободного человека. Таким образом, древнегреческое знание соответствовало трем критериям научности: системности, рациональности и наличию механизма получения нового знания. Четвертый критерий – теоретичность знания – был связан с рабовладением как особенностью греческой цивилизации. Рабовладение обусловило формирование пренебрежительного отношения свободных граждан к физическому труду, сформировало со временем приоритет созерцательности, умозрительного отношения к действительности.

Таким образом, подтверждается положение о том, что наука возникает и развивается лишь там, где для этого сложились соответствующие условия, т. е. социокультурная детерминация необходима для самого существования науки. Однако определенный набор таких условий формировался и на Востоке, что, однако, не привело к такому интенсивному развитию науки.

Для более подробного исследования мы обратимся к точке зрения на генезис науки, предложенной Дж. Нидамом, исследователем китайской науки. Он считал китайскую науку «протонаукой», а также полагал, что вплоть до XVII уровень ее развития был выше, чем в Европе. Но в контексте нашего исследования нас больше всего интересует т. н. «проблема Нидама», которая заключается в вопросе о причинах отставания китайской науки от европейской. Согласно Дж. Нидаму, в основе китайской науки

лежит «организмический натурализм, исходящий из взаимосвязанности всех явлений в мире» [3, с. 156]. Китайские ученые интересовались конкретными задачами, имеющими непосредственное практическое применение, не стремясь к созданию абстрактных теорий.

Такой подход приводит Дж. Нидама к выводу, что именно ремесленники внесли огромный вклад в развитие протонауки в Китае, а даосские философы осуществили синтез практики ремесленника и воображения мастера. Подкрепляя этот вывод, Дж. Нидам пишет, что ремесленники, люди, занятые практическим трудом и незнакомые с работами античных мыслителей, проявляли интерес к математике. Однако следует отметить, что ремесленники, все же, не могли заниматься наукой в полном смысле этого слова. Основное отличие науки от практики, материального труда, состоит в том, что предметом науки являются идеализированные объекты, а не вещи. Наука осуществляется как духовное творчество.

Присутствие в древнем Китае многочисленных научных школ не привело к институализации науки, и в отличие от европейских университетов они испытывали недостаток автономии в образовательных вопросах. Новаторство экзаменационной системы нивелировалось тем, что она использовалась только для получения государственной должности. «Экзамены привели к тому, что более двух тысячелетий мандаринат поглощал все лучшие умы нации, причем такой нации, которая занимает половину континента» [3, с. 172]. Китайский стиль мышления был, скорее, ассоциативным и стремился найти аналогии и соотношения между разнообразными вещами, вместо того, чтобы смотреть на природу как на целое, работающее согласно универсальным законам.

Возникающая «пранаука» здесь с самого начала мыслилась

государственной, что обеспечивало ей более значительные, нежели в Европе, успехи. Вместе с тем государственный характер науки содержал в себе предпосылку для ограничения ее развития. С самого начала деятельность ученых направлялась не на изменение существующего порядка вещей и не на открытие новых истин, а на сохранение и поддержание традиционного порядка. «...В Китае... предшественники ученых, праученые чувствовали себя вплетенными в механизм равновесия природы» [1, с. 328].

Таким образом, и в древней Греции, и в Китае наличествовали следующие условия развития науки: субъект–объектное отношение, стремление к поиску естественных причин событий и отказ от мифологического мышления. Однако лишь в Греции присутствовала свобода научных изысканий, возможность заниматься чисто интеллектуальной деятельностью, попытки теоретизирования и идеализации, стремление к поиску универсальных законов и разработка логических приемов аргументации, что, в конечном итоге, позволило науке занять свое место в качестве социального института.

Литература.

1. Бернал Дж. Наука в истории общества / Дж. Бернал. – Москва: Издательство иностранной литературы, 1956. – 735 с.
2. Кессиди Ф. Х. От мифа к логосу. Становление греческой философии / Ф. Х. Кессиди // Изд. 2–е, испр. и доп. – Санкт–Петербург: Алетейя, 2003. – 367 с.
3. Нидам Дж. Общество и наука на Востоке и на Западе / Дж. Нидам // Наука о науке. – Москва, 1966. – С. 149–177.
4. Степин В. С. Основания науки и их социокультурная размерность // Научные и вненаучные формы мышления. Симпозиум. Москва–Киль: 1996.

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Понятие одиночества в трудах отечественных и зарубежных психологов

Е.В. Волвенкина, магистр 2 курса
olgavalertimofeeva@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.В. Тимофеева

Одиночество является одним из актуальных объектов современной психологии. На сегодняшний день в психологической литературе, посвященной понятию одиночества, мы можем встретить работы отечественных (Р. С. Немов, Н. Н. Обозов, Ю. М. Швал и др.) и зарубежных (Г. Зилбург, К. Мустакас, Г. Салливан, А. Фландерс, Ф. Фромм-Рейхман, И. Ялом, Д. Янг и др.) психологов.

Обратимся к анализу имеющихся на сегодняшний момент разработок интересующего нас феномена. Начнем с определения Р. С. Немова, под одиночеством он понимает «...негативное переживание, возникающее в результате неудовлетворения потребностей в разделении чувств, общении и понимании человека значимыми людьми» [2, с. 214]. Отсюда следует, что автор рассматривает одиночество как компонент эмоциональной сферы. Это переживание, которое возникает из-за неудовлетворения одной из ключевых потребностей человека – потребности в общении.

На первый взгляд может показаться, что одиночество – это проблема современного человека. Разрушение социального института, ориентация на статусные позиции, карьеру и т.п. «выводит» человека из сферы интимно-личностного общения. Однако, как замечает Ю.М. Швал, еще во времена сугубо общинного существования людей можно обнаружить три основные формы одиночества: одиночество как необходимое условие развития чело-

века, не несущее в себе негативной окраски, отшельничество и насильственная изоляция [5].

На наш взгляд, в содержании данных форм можно выделить важные характеристики и функции одиночества. К характеристикам одиночества мы бы отнесли позицию человека, которая может проявиться в двух вариантах: субъектном и объектном. Субъектная позиция проявляется в самостоятельном выборе личности. Считаем, что такая позиция уместна при первой и второй формах одиночества, выделенных Ю.М. Швалом. В этом случае одиночество несет в себе позитивную функцию, способствуя развитию. Объектная же позиция заключается в том, что человек становится «заложником ситуации». И одиночество для него – негативное переживание. Именно в этом случае его потребности не удовлетворяются. Однако говорить однозначно, что при объектной позиции функции одиночества будут исключительно отрицательные, нельзя. Период одиночества можно расценивать как сложный, ориентируясь на субъективные переживания личности, но выходом из него может быть нахождение смысла жизни, духовное развитие и т.д.

Сходные взгляды мы находим и у зарубежных авторов. Так, например, К. Мустакас и И. Ялом утверждают, что нет смысла искать причины одиночества, т.к. оно является базовой характеристикой существования человека. Их интересует то, как наиболее эффективно использовать одиночество. Стоит отметить, что К. Мустакас выделяет плюсы одиночества: оно активизирует творческие силы и помогает обновляться личности [1]. Авторы считают, что истинное одиночество формируется из-за столкновения с пограничными экзистенциальными ситуациями, например смертью или жизненной трагедией. Человек всегда переживает и осмысливает эти ситуации

в одиночку, т.е. любые экзистенциальные переживания сталкивают человека с самим собой.

Обратим внимание на то, что в позициях зарубежных исследователей встречаются противоречивые взгляды на феномен одиночества. Если К. Мустакас и И. Ялом рассматривают его как способствующее развитию переживание, то Ф. Фромм-Рейхман считает одиночество экстремальным состоянием и полагает, что оно носит разрушительный характер и ведет к психотическим состояниям [4]. Г. Салливан в своей работе, посвященной одиночеству, проследил возрастную динамику потребности человека в близости. В раннем детстве ребенку необходим контакт со взрослым, затем со сверстниками, а подростку необходим контакт с другом одного пола, неспособность подростка к удовлетворению интимности может привести к глубокому одиночеству в дальнейшем. По Г. Салливану, одиночество связано с проблемами во взаимоотношениях, которые формируются на этапах личностного развития [4]. А. Фландерс одновременно расценивает одиночество как полезный механизм обратной связи, способный благоприятно влиять на индивида, но в то же время и как потенциально патологическое состояние [6]. Г. Зилбург имеет оригинальный взгляд на феномен одиночества, он провел грань между уединенностью и одиночеством. Уединенность – нормальное состояние, временное умонастроение. Одиночество – постоянное непреодолимое ощущение, сопровождается чувством собственной всеильности и эгоцентризма, в основе которого лежат: ранний нарциссизм, мания величия, враждебность со стороны окружающих [1].

Мы рассмотрели различные теории и подходы к пониманию одиночества. Можно сказать, что феномену одиночества уделяли достаточное внимание авторы как отечественной, так и зарубежной психологии, в их взглядах существуют различия, однако, возможно проследить и общие черты: в целом,

отечественные и зарубежные психологи воспринимают одиночество как остро субъективное, сугубо индивидуальное и часто уникальное переживание.

Несмотря на то, что уже существуют различные подходы к определению одиночества, в современной психологии изучение данного феномена все еще является актуальной проблемой, исходя из этого, в рамках данного исследования, мы выделим свою позицию в понимании феномена одиночества.

На наш взгляд, одиночество – некое психическое состояние человека, причем, осознаваемое им; в совокупности с неадекватной самооценкой (завышенной/заниженной) и отчасти проявляющееся под влиянием социума. При этом мы рассматриваем одиночество как результат столкновения личности с пограничными, жизненно важными ситуациями, под которыми мы понимаем потерю близкого человека, разочарование в собственном предназначении и т.п.

Литература.

1. Корчагина С.Г. Психология одиночества : учеб. пособие / С.Г. Корчагина – Москва : Московский психолого-социальный инс-т, 2008. – 228 с.
2. Немов Р.С. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Москва : Владос, 2008. – 687 с.
3. Обозов Н.Н. Типы личности, темперамент и характер : Акад. психологии, предпринимательства и менеджмента / Н. Н. Обозов – Санкт-Петербург : Облик, 1997. – С. 26.
4. Старовойтов В.В. Практическая психология и психоанализ / В.В. Старовойтов, С.Г. Салливан // Психол. журн. – 2016. – №1. – С. 52–63.
5. Швал Ю.М. Одиночество : социально-психологические проблемы / Данчева О.В. – Киев : Украина, 1991. – 258 с.

6. Фландерс Дж. П.В. целом системы подхода к одиночеству // Одиночество : справочник по нынешней теории, исследования, терапия. – Нижний Новгород : Облик, 1982. – С. 75.

Особенности психосоматических заболеваний у интровертов

Д. Ю. Иванова, магистр 1 курса
ivanova_95v@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, преп. А.А. Меланьина

Возникновение психосоматических заболеваний тесно связано с взаимодействием в организме человека физиологических и психических факторов. Данные болезненные состояния представляют собой расстройства психики, которые проявляются в виде физиологических патологий. Развитие данного вида заболеваний неотрывно связано с психотравмирующими ситуациями и тем, как человек их преодолевает.

Рассматривая ситуацию преодоления людьми травмирующих психику ситуаций, можно говорить о том, что интроверсия и экстраверсия являются психологическими способами адаптации. Интроверсия по Юнгу «в норме характеризуется колеблющейся, рефлексивной, застенчивой, стремящейся к уединению натурой, которая сохраняет себя для самой себя, склонна удаляться от объектов и всегда пребывать в несколько оборонительной позиции». Так как проблема адаптации теснейшим образом связана с проблемой возникновения болезни, в случае с интровертами мы можем наблюдать то, что, по сравнению с экстравертами, интроверты имеют большую предрасположенность к ряду психологических и физиологических проблем. Исследования, проведенные в университете Хьюстона в 2001 году установили, что интроверты личности страдают от значительно более низкого уровня

субъективного благополучия и снижения психологического благополучия в сочетании с повышенным самосознанием, чем экстраверты.

Интровертам труднее справляться со стрессом, чем экстравертам. В кризисных ситуациях для них характерны преувеличенное отступление, замкнутость, уход в себя и, следовательно, отсутствие социальной поддержки даже со стороны близких людей. Это приводит к развитию эмоционального выгорания и других расстройств, связанных со стрессовым состоянием. Также интроверты нередко страдают проблемой плохого засыпания по ночам, так как отличаются повышенной задумчивостью и склонностью к самокопанию. Постоянное недосыпание и хроническая усталость приводят к ослаблению иммунной системы и, как следствие, повышенному риску заражения различными инфекциями.

Интроверты склонны к «перегрузке», особенно в ситуациях с быстрой сменой событий или высоким уровнем шума. В результате интроверты закрываются для осмысления воспринятой информации и ограничения уровня последующего возбуждения. В последующие годы потребность, которая не будет подавлена внешним возбуждением, развивается во внутренне сфокусированный стиль мышления, который может казаться замкнутым или даже затворническим для окружающих. Существует предположение, что интроверт для того, чтобы оставаться спокойным поодаль от мира, дышит неправильно и подавляет свое дыхание, становясь более уязвимым к заболеваниям дыхательной системы, например, к туберкулезу.

Со временем шансы, что аффект интроверта проявит себя, увеличиваются, так как, несмотря на тщательное ограничение им своего круга взаимодействия, возрастет недостаток внешнего приспособления. Единственным решением в этой ситуации будет изменение установок, перестройка на более экстравертный стиль жизни. Если изменение установок не произойдет,

наступит этап клинического развития. На этом этапе интроверт подвергается внезапным и довольно опасным инфекциям, чрезмерный аффект может нарушить его обмен веществ настолько сильно, что может возникнуть очень сложная клиническая ситуация, способная привести к пагубным последствиям.

Если в своем нормальном состоянии интроверт подвержен легким или средней тяжести несчастным случаям из-за частой задумчивости и ухода «в себя», то в кризисе для него высок риск стать жертвой разнообразных инфекций, серьезных метаболических нарушений, язвенной болезни ЖКТ, параноидной симптоматики.

Резюмируя вышесказанное, мы можем выделить следующие особенности психосоматических заболеваний у интровертов:

1. В силу особенностей такого психологического способа адаптации, как интроверсия, по сравнению с экстравертами, интроверты изначально имеют большую предрасположенность к ряду психологических и физиологических проблем;
2. В связи с тем, что интровертам труднее справляться со стрессом, чем экстравертам, для них более характерно развитие эмоционального выгорания и других расстройств, связанных со стрессовым состоянием;
3. Так как интроверты нередко страдают проблемой плохого засыпания по ночам, это приводит к ослаблению иммунной системы и, как следствие, повышенному риску заражения различными инфекциями;
4. Интроверты склонны к «перегрузке», и возникающий с годами аффект способен перерасти в этап клинического развития, опасный своими пагубными последствиями.

Литература.

1. Юнг К.Г. Психологические типы личности / К.Г. Юнг. – Москва : «Алфавит», 1992. – 104 с.

2. Шарп Д. Типы личности. Юнговская типологическая модель / Д. Шарп. – Москва : Городец, 2016. – 220 с.
3. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение / Ф. Александер. – Москва : «ЭКСМО-Пресс», 2002. – 352 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика / И.Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2005. – 992 с.
5. Садыкова А.Ж. Экстраверсия и интроверсия. Особенности психосоматики и событийности / Садыкова А.Ж. – URL: [http:// www.b17.ru/article/6657/](http://www.b17.ru/article/6657/) (дата обращения – 7.04.2018).

Факторы, влияющие на формирование жизненных стратегий человека

О.И. Колбасина, магистр 2 курса
olya-kolbasina@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Н.М. Пинегина

Исследованием жизненных стратегий занимались многие авторы, как отечественные, так и зарубежные. Данная тема остается актуальной и до сих пор, поскольку жизненные стратегии определяют успешность и эффективность человека, реализацию его творческого потенциала и благополучие. Жизненные стратегии опираются на ценности человека и представляют собой индивидуальный способ бытия. О.А. Воронина определяет жизненные стратегии как индивидуальный способ конструирования и реализации человеком жизненных целей во временной перспективе и соответствие с собственными ценностными ориентациями, потребностями, личностными качествами, смыслами собственной жизни [4].

Таким образом, жизненные стратегии отражают направленность человека на будущее и реализуются в индивидуальных стратегиях поведения, направленных на достижение собственных целей. Поэтому нам представля-

ется важным рассмотреть факторы, которые оказывают влияние на формирование жизненных стратегий человека.

Так Г.А. Ельникова и Ш.И. Алиева выделяют: мегафакторы, к которым относят интернет; макрофакторы, которые обозначают влияние общества; мезофакторы, которые отражают регион проживания личности и микрофакторы, в которые входит ближайшее окружение человека, его семья, друзья, коллеги [3]. Ю.В. Лунина отмечает внешние факторы, к которым относит моду и социальное окружение и внутренние, которые включают ценности личности, и ее планы [3]. Н.И. Легостаева добавляет факторы-барьеры (страхи, комплексы, заболевания, отсутствие образования, материальных благ и др.) и факторы, придающие уверенность в реализации жизненных стратегий (общественные организации, политика государства, ближайшее окружение, внутренний потенциал личности) [3]. Е.С. Гумирова в статье «Вопросы изучения жизненных стратегий ВИЧ-инфицированных» пишет о влиянии кризиса на жизненные стратегии личности. Переживание трудных жизненных ситуаций приводит к тому, что сознание человека сужается, он концентрируется на негативных моментах события, происходит перестройка жизненных планов, человек переосмысливает свои ценности. Он встает перед выбором придерживаться прежних стратегий поведения или изменить их под действием сложившихся обстоятельств. И тут, может на некоторое время произойти утрата жизненной стратегии вообще, поскольку человек ещё не определился, как ему жить и действовать дальше [1].

В качестве социальных факторов, влияющих на формирование жизненных стратегий человека Б.Г. Ананьев выделяет:

- социальные условия существования (положение, занимаемое семьей в обществе; нормы и правила общественного поведения);

- типичные характеры эпохи, социально ценные свойства интеллекта и поведение, мировоззрение;
- социальный уклад жизни и история общественного развития;
- национальные особенности, экономическое положение страны;
- организация социально-трудовой активности населения [5].

В своей кандидатской диссертации Е.Н. Зуева рассматривает профессиональную деятельность человека, как фактор, который оказывает влияние на формирование жизненной стратегии, а также отношение к смерти, которое может способствовать ориентации человека на прошлое, будущее или настоящее. В частности, по данным проведенного исследования, у представителей опасных профессий преобладает ориентация на прошлые и настоящие события, а доминирующими ценностями являются семья и собственное здоровье [2].

Подводя итоги, можно сказать, что в литературе нет общепринятой классификации факторов, влияющих на формирование жизненных стратегий человека. Некоторые авторы выделяют общие факторы, такие как мезофакторы и макрофакторы, другие исследуют, наоборот, влияние конкретных факторов, например, таких как кризис на формирование стратегии жизни человека. Жизненную стратегию можно определить как внутреннее образование личности, но при этом она формируется под действием многих факторов, как внутренних, так и внешних.

Литература.

1. Гумирова Е.С. Вопросы изучения жизненных стратегий ВИЧ-инфицированных / Е.С. Гумирова // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2010. – № 4. – С. 32–39.

2. Зуева Е.Н. Отношение к смерти представителей опасных профессий как индикатор их жизненных стратегий автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Зуева. – Нижний Новгород, 2010. – 26 с.

3. Легостаева Н.И. Жизненные стратегии «дневной» и «ночной» молодежи Санкт-Петербурга / Н.И. Легостаева // Мониторинг общественного мнения. – 2013. – № 8 – С. 92–97.

4. Ляхова М. А. Психологические составляющие жизненной стратегии личности / М.А. Ляхова // Вестник КемГУ. – 2010. – № 3 – С. 83–90.

5. Щербакова Л.Н. Влияние социальных условий на формирование и развитие стратегии жизни личности / Л.Н. Щербакова // Вестник ОГУ Гуманитарные науки. – 2005. – Т1. – № 10 – С. 67–71.

**Временная перспектива и нарушение пищевого поведения:
теоретический аспект**

Е.С. Кривова, магистр 2 курса
katril.m@yandex.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.П. Макушина

В современном мире происходит ускорение темпа жизни и увеличение предъявляемых к личности требований. В случае если личность не в состоянии соответствовать данным требованиям, у нее может развиваться чувство неполноценности, ощущение себя недостаточно привлекательным. Такая личность может негативно оценивать свое прошлое и настоящее, быть отрицательно настроенной на будущее. Данные переживания могут способствовать развитию нарушений пищевого поведения, как способа справиться с возникшими трудностями (заполнить пустоту внутри, повысить настроение, приобрести фигуру мечты).

В связи с этим может возникнуть вопрос о том, как связаны временная перспектива и нарушения пищевого поведения, в чем заключается их влияние друг на друга.

Временная перспектива – динамическое базовое свойство личности, отражающее существующую в настоящий момент целостность видения индивидом своего психологического будущего и своего психологического прошлого. Согласно Ф. Зимбардо, существует пять временных ориентаций, которые присутствуют у человека, и могут отличаться по степени выраженности.

Негативное прошлое – оценка прошлого как отрицательного, неприятного и неприемлемого для личности. Данная оценка прошлого может иметь в свое основе как реальный травматичный опыт, так и негативную оценку изначально нейтральных событий. В межличностной сфере такие люди часто ограничены. Они не удовлетворены своими отношениями с другими людьми. Настоящее гедонистическое отражает гедонистическое, рискованное, необдуманное отношение к жизни и ко времени, заинтересованность в удовольствии и его получении в настоящем. Такие люди могут быть неспособны принести что-то в жертву в настоящем, чтобы получить вознаграждение в будущем, а значит поставить и достичь долгосрочных целей. Будущее отражает общую ориентацию субъекта на будущее. Поведение такой личности определяется мотивацией на достижение будущих целей и вознаграждений. Они зачастую ощущают субъективную нехватку времени, но способны отказывать себе в настоящий момент, для получения вознаграждений после. При этом они отличаются прекрасными навыками организационного планирования и высокой личной эффективностью, способны ставить перед собой четкие цели на будущее, а их повседневная жизнь упорядочена и структурирована.

Прошлое позитивное – положительное, сентиментальное отношение к прошлому. Высокая самооценка и субъективное чувство радости этих лиц, указывают на здоровое, позитивное отношение к жизни. Такие люди в отношениях стеснительны, но способные устанавливать тесный близкий контакт с другими. В принятии решений разумны и осторожны, с трудом идут на риск. Настоящее фаталистическое демонстрирует беспомощное и безнадежное отношение человека к будущему и к жизни в целом. Он убежден в предопределенности своего будущего, его и в его независимости от действий самого человека. Такой человек чаще всего не удовлетворен своей жизнью из-за ощущения отсутствия собственного выбора. По мнению Ф. Зимбардо для психологического благополучия идеальным вариантом является сбалансированная картина субъективного времени [2].

Нарушением пищевого поведения – это психологические нарушения, характеризующиеся ненормальными привычками в области пищевого поведения, которые могут включать недостаточное или чрезмерное потребление пищи в ущерб физическому и психическому здоровью. Нарушения пищевого поведения представляют собой широкий спектр состояний от ограничительного поведения до переедания [3].

Существует три большие группы нарушения пищевого поведения. Ограничительное пищевое поведение, которое характеризуется преднамеренными усилиями, направленными на достижение или поддержание желаемой массы тела посредством самоограничения в питании. Человек, имеющий ограничительное пищевое поведение, может проявлять следующие особенности: постоянное стремление уменьшить вес, отказ от еды, чрезмерные физические нагрузки (компенсирующие действия) и неутомимость, игнорирование физических признаков болезни, нежелание признавать наличие проблемы, частое взвешивание. Потеря и контроль над весом про-

исходят при помощи уменьшения употребляемых продуктов, то есть вводятся ограничения. Развитие нарушения питания приводит к строгому подходу к выбору и приему пищи. Первое время эта выражается во внимательном отборе продуктов, деление их на «плохие» и «хорошие», ограничение жиров и углеводов. Далее, в зависимости от индивидуальных особенностей, это приводит к полному отказу от еды или к перееданию с последующим очищением.

Эмоциогенное пищевое поведение, при котором желание поесть возникает в ответ эмоциональные состояния. Данное пищевое поведение характеризуется поглощением пищи под действием внутренних факторов, то есть склонны к увеличению количества потребляемой пищи под влиянием эмоциональных состояний. Раздражение, взволнованность, злость или, наоборот, радость, воодушевленность часто «переживаются» с помощью еды. Человек ест, не на основе голода, а под влиянием негативных эмоций. Он стремится снизить их путем получения приятных вкусовых ощущений. Либо, еда при положительных эмоциях направлена на усиление их. На основе данного нарушения пищевого поведения может формироваться булимия: при желании потерять вес, «эмоциогенные» приемы пищи могут вызывать чувство вины и компенсироваться очистительными мерами. Эмоциогенное пищевое поведение является своеобразной патологической формой защиты от стрессовых состояний. Экстернальное пищевое поведение, при котором желание поесть стимулируется не реальным чувством голода, а внешним видам еды, ее запахом, текстурой или видом других людей, принимающих пищу. Характеризуется склонностью к перееданию (употреблению больше необходимого количества пищи) под воздействием внешних факторов, к которым относятся: привлекательность внешнего вида пищи, приятные запахи блюда, наличие пищи в поле зрения человека, обстановка,

предрасполагающая к приему пищи, наличие компании и др. И может стать причиной развития «обжорства». Повышенная чувствительность к внешним стимулам при поглощении пищи в значительной степени связана с отсутствием чувства насыщения. Оно возникает отсрочено, что связано с привычкой к быстрому потреблению пищи.

В современной литературе имеются данные, что временная перспектива и нарушение пищевого поведения имеют связь и способны влиять друг на друга. По данным исследований Н.М. Горчаковой девушки, не имеющие нарушений пищевого поведения склонны оценивать свое прошлое позитивно, а будущее приятное и благосклонное [1]. То есть имеют сбалансированную временную перспективу. Это может быть связано с отсутствием травматического опыта у испытуемых, или с его восприятием как опыта и ресурса. Они не имеют острых неразрешенных внутриличностных конфликтов и тревог о будущем, а значит, не используют пищу как решение собственных проблем.

Лица, имеющие нарушения пищевого поведения зачастую способны оценивать свое прошлое как негативное, а будущее фаталистичное. В зависимости от типа нарушения может преобладать направленность на гедонистическое настоящее (экстернальный тип) или же на будущее (ограничительный тип).

Таким образом, временная перспектива имеет определенные особенности при разных типах нарушений пищевого поведения или его отсутствия.

Литература.

1. Горчакова Н.М. Особенности эмоциональной сферы пациентов с пищевыми нарушениями / Н.М. Горчакова // Наука и мир. – 2015. – Т. 1. – № 11. – С. 97-102.

2. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 352 с.

3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие / В.Д. Менделевич – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 445 с.

**Особенности проявления ПТСР у военнослужащих,
участвовавших в боевых действиях**

И.Н. Литаврина, магистр 1 курса
irina.litavrina@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. И.В. Завгородняя

Как и во всем мире, в России имеется много этнических конфликтов, скоротечных локальных войн, сопровождающихся появлением социальных феноменов, которые угрожают жизни отдельного человека. Ведение военных действий, потери среди друзей, переоценка ценностей приводит к видоизменению биологической, психологической и духовной сфер личности. Длительное воздействие стрессовых факторов приводит в высокой вероятности возникновения ПТСР у людей, участвующих в выполнении боевых задач. Типичными признаками ПТСР являются эпизоды повторного переживания травмы в виде навязчивых воспоминаний, возникновение ночных кошмаров, наличие эмоциональной притупленности, отчуждения от других людей, наличие депрессивного состояния. ПТСР является одним из видов психической патологии, которое может возникнуть у участников боевых действий спустя неопределённый промежуток времени после окончания войны, в период от нескольких месяцев до нескольких лет [1].

Актуальность исследования обусловлена возрастающей частотой возникновения ПТСР у военнослужащих, принимавших участие в боевых дей-

ствиях. В ходе теоретического исследования удалось выявить противоречивые точки зрения авторов относительно наличия различий в особенностях протекания ПТСР у военнослужащих, активно и пассивно участвовавших в боевых действиях. Согласно взглядам одних ученых (С.С. Кондрашова, В.Л. Линевич) у военнослужащих, активно участвовавших в боевых действиях, нет явных отличий в протекании ПТСР по сравнению с военнослужащими, пассивно участвовавшими в боевых действиях [2]. Участие в боевых действиях военнослужащих, по их мнению, обязательно оказывает влияние на психическую деятельность вне зависимости от степени их включенности в боевые действия. Другие авторы (С.Г. Сукиасян, И.Ю. Суркова, Е.С. Щеглова), напротив, полагают, что особенности протекания ПТСР связаны с продолжительностью пребывания и активностью участия в зоне боевых действий [3].

В данном исследовании под активной формой участия в боевых действиях понималось непосредственное совершение боевых операций – наступление с применением различного оружия, окружение и уничтожение сил противника, отражение атак, а также поддержание обороны. Под пассивной формой участия в боевых действиях понималось совершение сопроводительных и вспомогательных операций в зоне сражений: инженерное сопровождение военной техники, закладка оружия, хозяйственно-бытовое обслуживание [3].

В ходе теоретического анализа удалось установить, что при активном участии в боевых действиях, военнослужащие находятся в ситуациях еще большего риска, затрачивают еще большие физические и психические ресурсы, чем военнослужащие, пассивно участвующие в боевых действиях. При этом активно участвовавшие военнослужащие могут испытывать моральные трудности при выполнении различных приказов командиров,

направленных на уничтожение сил противника, испытывать чувство вины, связанное со смертью людей, относящихся к противоположной стороне – это, безусловно, несет в себе сильнейшую травму для военнослужащих. Выявленные признаки ПТСР у военнослужащих, а именно: ночные кошмары, навязчивые чувства, образы или мысли, попытки смягчения и ухода от переживаний, связанных с травмирующим событием, отчуждение от других людей, могут оказать помощь в разработке практических рекомендаций по выявлению групп риска и организации психопрофилактических, а также психокоррекционных мероприятий в силовых структурах.

Литература.

1. Волошин В.М. Посттравматическое стрессовое расстройство (феноменология, клиника, систематика, поставка динамика и современные подходы к психофармакотерапии) / В.М. Волошин. – Москва : Анахарсис, 2005. – 200 с.

2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва : Наука, 1983. – 368 с.

3. Смирнова Л.В. Посттравматические стрессовые расстройства у военнослужащих / Л.В. Смирнова. – Томск : Пресса, 2003. – 241 с.

**Особенности социально-психологической адаптированности
вьетнамских студентов к обучению в вузе**

Нгуен Ван Ут Ньи, магистр 1 курса
pslg36@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Н.Е. Есманская

В настоящее время многополюсный мир вступил в период сильных изменений и поисков дальнейших перспектив развития. Динамично развивающееся общество предъявляет повышенные требования к общественной мобильности личности.

В соответствии с этим, изучение проблемы социально-психологической адаптированности студентов к новым, постоянно изменяющимся реалиям становится принципиально значимым во многих теоретико-экспериментальных исследованиях.

В настоящее время освоение социально-психологической адаптированности вьетнамских студентов к обучению в вузе, связано с малой сформированностью важных личностно-профессиональных качеств. Последствия неуспешной личностной адаптации могут приводить к нарушению непрерывности образовательного процесса и негативно влиять на подготовку будущих специалистов.

В зарубежной психологии были предложены различные подходы, связанные с феноменом адаптации: адаптация определяется как соотношение изменений окружающей среды и личности (А. Адлер, Э. Эриксон, К. Хорни, З. Фрейд, Х. Хартманн и др.), как показатель степени развития когнитивной сферы (А. Бека, А. Эллиса, Л. Фестингер и др.), как адекватная продуктивная результативность (М. Вебер, Дж. Г. Мид, Т. Парсонс и др.), как сложный динамический процесс взаимодействия личности и среды, приводящий к оптимальному соотношению ценностей личности и среды (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.) акцент на личностные качества и структуру личности в целом (А.А. Алдашева и Ф.Б. Березин), на соответствие актуальных потребностей уровню их удовлетворения (П.С. Кузнецов), на специфику взаимодействия личности и социальной среды (А.А. Налчаджян), на активность личности (Г.А. Балл).

Согласно А.А. Налчаджяну под социально-психологической адаптированностью понимается как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность в результате коротких внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою главную деятельность, удовлетворяя

ет свои ведущие социогенные потребности, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [3]. С точки зрения О.И. Зотова и И.К. Кряжева под социально-психологической адаптацией подразумевают включенность личности в социальную среду через обретение статуса, места в социальной структуре общества, что является необходимым условием функционирования общества как единого социального организма. Под адаптированностью личности понимается оптимальная реализация внутренних возможностей, способностей человека и его личностного потенциала в значимой сфере [2].

А.Н. Жмыриков дает определение социально-психологической адаптации как сложного, многоуровневого и иерархически организованного процесса взаимодействия личности и социальной среды и характеризует адаптированность, как оптимальное соотношение целей и ценностей личности и среды, реализацию внутриличностного потенциала в конкретных условиях жизнедеятельности при благоприятном эмоциональном самочувствии [1].

Успешная социально-психологическая адаптированность вьетнамских студентов к вузовскому образованию не только способствует готовности изменять себя с учётом понимания проблемы другого, развитию эмпатических способностей, осознанию смысложизненных ориентаций, но и развивает личность, мотивацию и личностно-профессиональные качества с учётом возрастных и культурных особенностей. А это в свою очередь, повышает уровень социально-психологической адаптированности вьетнамских студентов к обучению в вузе.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей социально-психологической адаптированности вьетнамских студентов к обучению в вузе. Респондентами являлись 120 вьетнамских студентов.

В данном исследовании использовались: шкала К. Роджерса и Р. Даймонда для диагностики комплекса психологических проявлений, сопровождающих процесс социально-психологической адаптации и шкала адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой, включающий в себя две шкалы: адаптированность к учебной группе и адаптированность к учебной деятельности.

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования позволили сформулировать следующие выводы.

1. У вьетнамских студентов наиболее выражены компоненты «адаптированность», «приятие других» и «самопринятие». Это говорит о том, что они выявляет уровень приспособления к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Студенты, показали высокий уровень принятия себя. Они умеют сосуществовать со своими слабостями, принимать свои «незнания» в каких-то областях и относятся к ним просто и открыто, и не стыдятся этого, и наоборот.

2. У вьетнамских студентов наименее выражены компоненты «стремление к доминированию», «эмоциональная комфортность» и «интернальность», это свидетельствует о том, что степень определённости в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности, окружающим предметам и явлениям или неопределённость в эмоциональном отношении (неуверенность, подавленность, вялость и т.п.) к окружающей социальной действительности. Такие показатели говорят о возможности возникновения конкуренции внутри группы, что может вызвать дезадаптацию.

3. Большинство вьетнамских студентов обладает средним и высоким уровнем адаптированности как к учебной группе, так и к учебной деятельности.

Эти студенты чувствуют себя в группе комфортно, легко находят общий язык с однокурсниками, следуют принятым в группе нормам и правилам.

Полученные в процессе исследования результаты могут быть использованы для совершенствования образовательного процесса в вузах и служить основой для создания не только вариативных психодиагностических, но и психокорректирующих адаптационных программ.

Литература.

1. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях жизнедеятельности и общения: дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Жмыриков. – М., 1989. – 249 с.
2. Зотова О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева. – Москва : Медицина, 1988. 256 с.
3. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация : механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – Москва : Эксмо, 2010. – 368 с.

Отношение к жизни и смерти у пожилых людей

А. С. Пастушкова, студ. 3 курса
pastushkova92046@yandex.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. И.В. Завгородняя

На сегодняшний день перед нашим обществом стоит важная задача обеспечения пожилым людям достойных условий для жизни в связи с увеличением ее продолжительности. Трудоспособный, гармоничный, психологически здоровый индивид – ресурс, необходимый государству. Данные характеристики напрямую зависят от условий жизни человека. На данный момент многие пожилые люди не могут найти поддержку у родственников и государства, не обладают материальными ресурсами, имеют проблемы со

здоровьем, переживают негативные эмоциональные состояния. Некоторые из них вынуждены уходить добровольно или по настоянию родственников в специальные учреждения для проживания.

Пожилой возраст интересен для исследования в силу того, что в нем актуализируется отношение к жизни и смерти, так как смерть входит в опыт человека, осознается конечность бытия. Отношение к жизни и смерти оказывает влияние на жизнедеятельность, активность индивида, приводит к удовлетворенности и гармонии или негативным переживаниям, нарушению внутренней согласованности и, как следствие, снижению продуктивности. В специализированных учреждениях пожилые люди приобретают определенный опыт, который может оказывать влияние на их отношение к жизни и смерти. В силу этого представляется актуальным исследование отношения к жизни и смерти у пожилых людей, в частности, проживающих в таких учреждениях.

Целью нашего исследования является изучение особенностей отношения к жизни и смерти у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях.

Отношение к жизни – отношение к жизнедеятельности, оказывающее влияние на все сферы поведенческой активности, определяемое ценностями индивида и выражающееся в принятии / непринятии жизни, принятии себя, ответственности за свою жизнь, стремлении / отсутствии стремления к росту. Отношение к смерти – отношение к факту смертности человека и процессу умирания, сформированное на основании прошлого опыта человека и выражающееся в принятии / непринятии смерти, нахождении смысла смерти, страхе смерти. Особенности отношения к смерти в пожилом возрасте являются вхождение смерти в субъективный опыт, понимание смерти как

естественного процесса [2], а особенностью отношения к жизни – зависимость от типа старения [1].

В качестве методик исследования выступили: модифицированный вариант Цветового теста отношений (ЦТО) А.М. Эткинда, позволяющий выявить неосознаваемые компоненты отношения к жизни и смерти; опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации», разработанный А.А. Бакановой, направленный на выявление системы отношений личности к основным экзистенциальным данностям, себе и кризисным ситуациям.

В исследовании приняли участие 80 человек, из них 40 человек являются проживающими в пансионате «Коротоякский», 40 человек проживают в семьях.

С помощью методики А.А. Бакановой было выявлено, что на осознаваемом уровне проживающие в пансионате пожилые люди при сравнении с проживающими в семьях демонстрируют в отношении к жизни более высокие баллы по таким шкалам, как принятие изменчивости жизни (6), принятие себя (6,38), стремление к росту (6,55), наличие смысла жизни (5,93), но более низкие баллы по шкалам ответственность и онтологическая защищенность (5,18 и 6,2 соответственно). Это может характеризовать испытуемых как способных принимать изменения, более терпимо относящихся к проблемам, принимающих свою индивидуальность, понимающих свои потребности, направленных на духовное развитие, выделяющих для себя смысл в жизни, при этом испытуемые не ощущают безопасность в отношениях с миром и с собой, а также стремятся уйти от излишней ответственности. Можно предположить, что пожилым людям, проживающим в пансионате, необходимо приспосабливаться к трудностям жизни, им необходим смысл существования, и они смогли найти другие ценности, но, при этом, нестабильность жизни приводит к недоверию в отношениях с окружающим

миром и стремлению ограничить собственную ответственность за сложившуюся ситуацию.

Сравнивая отношение к смерти у пожилых людей, проживающих в семье, и у проживающих в пансионате, можно выявить у последних более высокие баллы по таким шкалам, как принятие чувств по отношению к смерти (5,7), принятие смерти (5,28) и наличие смысла смерти (5,7). Вероятно, испытуемые воспринимают смерть как часть жизни, принимают существование смерти, осознают необходимость подготовки к ней, имеют представления о данной теме. Причиной таких результатов может выступать как вхождение смерти в субъективный опыт человека, осознание близости смерти, так и факт пребывания в пансионате, некое экзистенциальное одиночество, пессимистичное отношение к сложившейся ситуации.

На неосознаваемом уровне, что выявлялось с помощью методики ЦТО, можно выявить в отношении к жизни у проживающих в пансионате пожилых людей более низкие ранги цветовых выборов по параметрам спокойная жизнь (2,23) и начало жизни (1,93), что говорит о более положительном отношении к данным аспектам жизни. При этом у них присутствуют более высокие по таким параметрам как моя жизнь (3,6), человеческая жизнь (2,62), жизнь близких (2,57) и жизнь, наполненная событиями (5,88), что свидетельствует о более отрицательном отношении к таким аспектам жизни. Это позволяет говорить о том, что пожилые люди устали от обстоятельств жизни, ее колебаний, негативно оценивают собственную жизнь, что также может являться результатом проживания в пансионате. В то же время отрицательное отношение к жизни близких у пожилых людей, проживающих в пансионате, может быть вызвано напряженными отношениями с родными, или же их одиночеством.

Полученные результаты позволяют говорить о более положительном отношении к смерти у пожилых людей, проживающих в пансионате, по таким параметрам как моя смерть (6,18), человеческая смерть (6,98), смерть близких (6,73), смерть посторонних (6,58), ранняя смерть (5,1), смерть в старости (5,53), смерть как завершение (3,03), и более отрицательном по параметру ожидание смерти (6,95). Пожилые люди, проживающие в пансионате, на неосознаваемом уровне относятся ко многим сторонам смерти более положительно, чем проживающие в семьях. Они не боятся собственной смерти, смерти своих близких, так как часто либо не общаются с ними, либо родственников уже нет в живых. Пожилые люди могут считать, что лучше умереть в более молодом возрасте, чем «доживать» в трудных условиях.

Опираясь на результаты исследования и проведенную математическую обработку данных (критерий Манна-Уитни), можно сделать следующие выводы.

1. Отношение к жизни у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях, на осознаваемом и неосознаваемом уровнях положительнее по следующим аспектам: принятие изменчивости жизни ($U = 484$, $p \geq 0,01$), принятие себя ($U = 310,5$, $p \geq 0,01$), стремление к росту ($U = 429,5$, $p \geq 0,01$), наличие смысла жизни ($U = 519,5$, $p \geq 0,01$), спокойная жизнь ($U = 312$, $p \geq 0,01$), и отрицательнее по аспектам ответственность за свою жизнь ($U = 433,5$, $p \geq 0,01$) и жизнь, наполненная событиями ($U = 243$, $p \geq 0,01$).

2. Отношение к смерти у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях, на неосознаваемом и осознаваемом уровнях положительнее по следующим компонентам: смерть близких ($U = 462,5$, $p \geq 0,01$), ранняя смерть ($U = 245,5$, $p \geq 0,01$), смерть в старости ($U = 407,5$, $p \geq 0,01$), смерть как завершение ($U = 284,5$, $p \geq 0,01$), наличие смысла смерти ($U =$

480,5, $p \geq 0,01$), принятие смерти ($U = 431$, $p \geq 0,01$) и чувств по отношению к ней ($U = 505,5$, $p \geq 0,01$).

Отношение к жизни и смерти у пожилых людей оказывает влияние на их активность, самочувствие и возможный вклад в общество. В качестве рекомендаций для оптимизации психологического состояния данной возрастной категории можно предложить проведение групповых занятий на темы переживания жизни и смерти, чтобы пожилые люди делились опытом и размышлениями, а также организацию интересного досуга, взаимодействия.

Литература.

1. Баканова А.А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях / А. А. Баканова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2000. – 195 с.
2. Кулагина И. Ю. Отношение к смерти : возрастные, региональные и гендерные различия / И.Ю. Кулагина, Л.В. Сенкевич // Культурно-историческая психология. – № 4. – 2013. – С. 58–65.

Трудности общения в семье с умирающими

В. Н. Романенко, магистр 1 курса

psix-tyt@yandex.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. О.П. Макушина

Смерть в современном обществе – тема почти табуированная. При этом практически любой человек рано или поздно начинает задумываться о своем последнем часе. В нашей стране исторически сложилось не говорить об умирании вслух и не обсуждать или планировать уход из жизни.

По данным Союза противораковых организаций России, в нашей стране диагноз злокачественного новообразования ежегодно ставят почти полумил-

лиону человек, при этом у трети больных рак диагностируется тогда, когда полное излечение уже невозможно [1]. В большинстве случаев врачи сообщают диагноз здоровому супругу. Он же принимает дальнейшие решения в отношении того, что и в каком виде стоит сообщить умирающему, другим членам семьи и самое трудное – детям.

В период умирания близкого человека многое зависит от структуры и этапа развития семьи, от межличностных отношений и способности к общению ее членов. В такие моменты сторонний специалист может помочь облегчить обсуждение самых трудных вопросов: врач с оглашением диагноза, юрист с составлением завещания, сотрудники ритуальных услуг с похоронами и психолог с принятием смерти как таковой.

Многие из этих вопросов можно обсудить еще при жизни умирающего, но, к сожалению, преобладает тенденция скрывать свои истинные переживания от больного, изображать улыбки и хорошее настроение. Родственники обоюдно пытаются щадить чувства друг друга: так умирающий не хочет расстраивать свою семью и друзей, а они его в ответ. Участники общения даже могут пытаться вообще избегать этой темы, хотя при этом будут по-прежнему тяготиться и много думать о предстоящем уходе из жизни. Кюблер-Росс Э. пишет, что умирающий может сильно облегчить переживания родных и помочь им встретить его смерть. Один из способов – это сделать – просто поделиться некоторыми своими мыслями и чувствами с другими членами семьи и тем самым поощрить их сделать то же самое. А если умирающий способен преодолеть собственное горе и показать семье пример самообладания перед лицом смерти, то близкие, помня о его мужестве, сумеют пережить смерть близкого с меньшими тревогами [2].

Часто смерть человека, сопровождается чувством вины у его близких. Когда устанавливается фатальный диагноз, члены семьи часто спрашивают

себя, есть ли в этом и их вина. Им характерны сентенции и навязчивые мысли о том, что они могли бы предотвратить болезнь. Такие сильные переживания могут приводить к психосоматическим заболеваниям. Значительная часть наблюдаемых в больницах вдов и вдовцов страдают соматическими заболеваниями, которые развились на почве постоянного чувства вины и утраты [3]. Если бы им была оказана квалифицированная психологическая помощь раньше, чем умер супруг(-а), возможно тогда удалось бы минимизировать психосоматические последствия.

Изначально члены семьи неохотно идут на контакт и разговаривают о смерти и о подготовке к ней. Но многие из них отмечают, что общение представляет серьезные трудности только в первый раз, а затем, по мере опыта, становится легче. Вместо отчуждения, изоляции и одиночества супруги открывают для себя новый ресурс более глубокого и полного общения. Они находят ту близость и взаимопонимание, которые может принести только страдание. Семьи, члены которых способны переживать скорбь совместно, в последствие легче принимают факт разлуки и ухода близкого человека. Зачастую общение семьи с умирающим осложняется режимом работы хосписов и больниц, которые ограничивают, а иногда и полностью запрещают родственникам видеться. Но есть и противоположные варианты, когда близкий родственник буквально атакует больного, навязывая ему свою заботу, что осложняет работу медицинских работников и утомляет самого пациента [4].

О время терминального этапа умирающий человек начинает постепенно отдаляться от всего мира, в том числе и от родных. Близким сложно понять и принять, что чтобы подготовиться и принять собственную смерть, нужно попрощаться со своей жизнью и людьми в ней. Так пациент может попросить, чтобы к нему приходили лишь немногие близкие люди, а потом

и они оставили его. Но этот процесс отделения умирающего, может быть неверно истолкован его родственниками, что порождает у них массу сильных эмоций. Когда пациент достигает стадии смирения и декатексиса, то обычно в личностном общении почти не нуждается, если не объяснить семье смысл такого отдаления, то возникают затруднения [1].

Особенно тяжело пациентам принять собственную смерть в случае, если родственники не готовы «отпустить» их. Они могут явно или скрыто препятствовать отстранению от земных забот, постоянно напоминая о том, как была прекрасна, интересна и насыщена их совместная жизнь, какие обещания остались не выполнены. В таких случаях родственники скорее руководствуются своими потребностями, нежели реальным состоянием умирающих. Родственники могут признавать факт ухода из жизни в разговоре с третьими лицами, но говорить об этом с самим умирающим им может быть трудно. Но именно пациентам особенно важно слышать, что их родные осознают всю серьезность ситуации и готовы поддерживать их в болезни до последнего дня.

Еще одним спорным моментом является медикаментозное продление жизни в момент умирания. Многие близкие пациентов, хотят максимально отдалить момент смерти их близких, даже если порой это доставляет им мучения. В таких ситуациях стоит разделять действительно нужное медицинское сопровождение умирающих и излишне болезненные процедуры. Таким образом, трудности в общении внутри семьи с умирающим человеком могут быть связаны как с сопротивлением самого пациента говорить об этом и принимать факт собственного ухода из жизни, так и с отрицанием факта смерти близкого человека его родственниками.

Литература.

1. Карандашев В.Н. Жить без страха смерти / В.Н. Карандашев. – Москва : Смысл. – 1999. – С. 12-15.
2. Кюблер-Росс Э.О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс – София, 2001. – С. 37-52.
3. Парахневич О.С. Специфика переживания страха смерти в возраст-но-половом аспекте / О.С. Парахневич, А.Г. Портнова // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 186-186.
4. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – Москва : Класс. – 2000. – С. 129-138.

**Представления о беременности и
репродуктивные ориентации в юношеском возрасте**

Е. В. Сушкова, магистр 1 курса
lenka.s.v@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. И.В. Завгородняя

Репродуктивная сфера личности на сегодняшний день является одним из важных аспектов изучения перинатальной психологии. Роль в становлении репродуктивной сферы не только биологических, но и психологических факторов привлекает внимание психологов к разработке данной тематики. Составляющими репродуктивной сферы выступают представления о беременности и репродуктивные ориентации, которые в юношеской возрасте в достаточной мере сформированы. Они подготавливают реализацию будущего материнства. Ресурсы современного общества, состоящие в предложении для девушек выгодных рабочих мест, карьерного роста, обостряют борьбу мотивов деторождения и профессионального становления. Этим обоснована актуальность нашего исследования как возможности установить

имеющиеся представления о беременности у девушек как будущих матерей в контексте их репродуктивных ориентаций.

Начальным моментом материнства можно считать представления о беременности, которые формируются у девушек до зачатия ребенка. Представление – это наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе прошлого опыта путем его воспроизведения в памяти или воображении [1]. В случае представлений о беременности у девушек, не имеющих опыта родительства, можно говорить о значительной роли воображения, позволяющего примерить на себя сложившиеся к этому времени образы беременности, приобретенные в ходе наблюдения и/или взаимодействия с беременными женщинами, а также собственно материнского онтогенеза.

Представления о беременности сформированы еще до опыта вынашивания ребенка. Влияние на их формирование в большей мере оказывает социальная среда, окружающая девушку. Это может быть рассказанный опыт родных и близких девушки, течение беременности, сторонним свидетелем которого девушка являлась, отношение к беременности в обществе в целом, содержание литературы и передач СМИ.

Представления о беременности характеризуются индивидуальным наполнением, при этом выделяют общую структуру, в которую входят следующие компоненты [2]: когнитивный – это осознание периода беременности, его рациональное осмысление, ожидания; эмоциональный – это представления об эмоциях, чувствах, переживаниях в период беременности; поведенческий – это представления о реакциях, действиях, поступках, осуществляемых в период беременности.

Представления о беременности являются сложными системными образованиями, которые включают в себя разнообразные образы, например, такие как образ ребенка, мужа, родителей, здоровья и другие. Это свиде-

тельствует о значимости беременности в различных сферах жизни девушки, и представление о ней в этих сферах может быть не одинаковым. Комплексность феномена представления о беременности указывает на значимость его изучения в психологической науке.

Анализ исследовательских работ (И.В. Добряков, О.В. Магденко, Л.Н. Рабовалюк, Г.Г. Филиппова) позволяет сформулировать определение репродуктивных ориентаций следующим образом. Репродуктивные ориентации – это система предпочтений личности в сфере деторождения, выражающая субъективное отношение к зачатию, вынашиванию и рождению определенного числа детей, проявляющаяся в направленности и содержании репродуктивной активности.

Репродуктивные ориентации являются результатом взаимодействия внутренних и внешних факторов в ходе развития личности. Именно они и будут представлять собой субъективное отражение объективного мира в сознании конкретного индивида. О.В. Магденко [3] определяет содержание репродуктивных ориентаций через такие их характеристики, как генофилия / генофобия; репродуктивная активность / репродуктивная пассивность. Содержание репродуктивных ориентаций выражает в конкретной ситуации времени и места величину потребности в детях и ее силу и благодаря этому они оказываются взаимосвязанными. Чем сильнее, к примеру, готовность к рождению ребенка определенной очередности, тем короче, при прочих равных условиях, генетические интервалы и тем вероятнее выбор линии репродуктивного поведения, не связанной с применением контрацепции и искусственными абортами. А взятое в целом, вместе, все перечисленное характеризует стоящую за ним силу и величину потребности в детях.

Основной функцией репродуктивных ориентаций является регулятивная функция, а именно регулирование репродуктивного поведения лич-

ности в определенных социальных условиях. Эта функция осуществляется следующим образом: личность, чтобы чувствовать себя полноправным членом общества, должна оценивать себя, свою деятельность и свое поведение с позиций соответствия их требованиям культуры. Соответствие жизни и деятельности личности принятым в обществе репродуктивным нормам и правилам создает у нее ощущение собственной репродуктивной полноценности, которая является условием нормального социального самочувствия, и напротив, ощущение несоответствия поведения требованиям общества погружает человека в состояние дискомфорта, может стать причиной тяжелых переживаний личности. Таким образом, человек нуждается в постоянном контроле за степенью своей репродуктивной социальной полноценности. Внутренний контроль осуществляется самим индивидом с позиций норм и требований общества, усвоенных им в процессе социализации, и выступает как самоконтроль. Самоконтроль является действенным механизмом развития личности, так как предполагает последующую корректировку ее репродуктивного поведения в соответствии с указанными нормами. Репродуктивные ориентации выступают мотивационным аспектом репродуктивной сферы личности, которая в юношеском возрасте является уже достаточно оформившейся как с физиологической, так и с психологической точки зрения.

Итак, юношеский возраст является периодом активного становления репродуктивной сферы девушек, которая проявляется в содержательном наполнении представлений о беременности и становлении репродуктивных ориентаций. Согласно исследованиям Г.Г. Филипповой, до 21 года происходит дифференциация мотивационных основ материнской и половой сфер девушек. В связи с чем с психологической точки зрения беременность в этот период является нежелательной, хотя физиологически для этого име-

ются все возможности. Юношеский возраст – благоприятный период для осмысления происходящего во время беременности, понимания необходимых действий и поступков беременной женщины, а также возникающих у нее чувств. Все это приводит к формированию у девушек осознанных представлений о беременности. Репродуктивная сфера в юношеском возрасте уже является сформированной с физиологической точки зрения. При этом ее психологическая составляющая может быть недостаточно зрелой.

Литература.

1. Агнаева Е.М. Образ будущего ребенка у беременной женщины / Е.М. Агнаева // Ежегодник Российского Психологического общества : материалы III Всероссийского съезда психологов. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 1.1. – С. 27 – 32.
2. Завгородняя И. В. Психологические теории перинатального развития : учебное пособие / И. В. Завгородняя. – Воронеж : Научная книга, 2010. – 159 с.
3. Магденко О.В. Психодиагностический метод, направленный на выявление мотивов сохранения беременности и психологических особенностей беременной женщины / О.В. Магденко, Н.Г. Иглина // Материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Мониторинг психического здоровья различных групп населения» / под ред. академика РАМН В.Я. Семке. – Томск, Новокузнецк, 17-18 октября, 2006. – С. 117-120.

**Особенности взаимоотношений в семьях,
имеющих детей с отклонениями в развитии**

Е. А. Трубачинова, магистр 1 курса
melanina@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, А.А. Меланьина

А.Я. Варга рассматривает родительское отношение как целостную систему разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, прак-

тикуемых в общении с ним, а также особенности воспитания и понимания потребностей ребенка, его характера. Особое внимание уделяется типам семейного воспитания, а также их влиянию на детско-родительские отношения. В семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, часто используются неправильные модели воспитания.

Анализ детско-родительских взаимоотношений показывает, что в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, чаще доминируют две модели воспитания: модель «сотрудничество» и модель «отказ от взаимодействия». Модель «отказ от взаимодействия» может быть представлена следующими дисгармоничными типами воспитания.

1. Гипоопека. Эта модель воспитания чаще встречается в семьях с низким социальным статусом (у наркоманов, алкоголиков) или в семьях, где больной ребенок не представляет ценности для близких в силу нарушений развития. Родители практически не ухаживают за ним, ребенок может быть плохо или неопрятно одет, плохо накормлен. Никто не следит за режимом дня ребенка и соблюдением условий, обеспечивающих его развитие. Может встречаться также и щадящая форма гипоопеки – гипопротекция. Воспитательское отношение родителей при этой форме характеризуется тем, что ребенок накормлен, обут и одет, но им самим, его личной жизнью никто не интересуется.

2. Воспитание по типу повышенной моральной ответственности ведет к постоянному перенапряжению ребенка. Родители стараются заставить детей реализовать в жизни все то, что сами не смогли осуществить. Они постоянно возлагают на ребенка такие обязанности и такую ответственность, с которой ребенку с отклонениями в развитии трудно справиться. У ребенка отсутствует адекватная оценка своих возможностей, он всегда чуть-чуть не дотягивает до оптимального результата, поэтому не достигает успеха. Ребе-

нок чувствует себя виноватым, что формирует у него заниженную самооценку.

3. Отвержение ребенка может быть сопряжено в сознании родителей с идентификацией себя с дефектом ребенка. Чаще это встречается у отцов. В случае материнского отвержения ребенка ситуация объясняется незрелостью личностной сферы матери и несформированностью материнского инстинкта. Отвержение формирует у ребенка ощущение покинутости, незащищенности, неуверенности в себе; ребенок не чувствует поддержки, у него нет опоры в семье. Недостаток родительской любви замещается равнодушием или ненавистью к людям, стремлением наказать всех за отсутствие тепла в детстве.

4. Модель «маленький неудачник». Эти родители приписывают своему ребенку социальную несостоятельность и уверены в том, что он никогда не добьется успеха в жизни. Родители испытывают чувство досады и стыда из-за того, что дети проявляют неумелость. Некоторые рассматривают жизнь с таким ребенком как непосильную ношу, как «крест» на всю жизнь.

5. Жестокое отношение. Жестокое обращение с детьми чаще встречается в социально неблагополучных семьях, где насилие по отношению к детям является нормой. Ребенка могут ежедневно наказывать физически, подвергать насмешкам и избиениям.

К переходным вариантам с тенденцией к оказанию помощи ребенку, но неадекватным способом, можно отнести следующие типы воспитания: гиперопеку, противоречивое воспитание, авторитарную гиперсоциализацию, воспитание в «культе» болезни, модель «симбиоз» и др.

1. Гиперопека возникает при завышенном уровне заботы родителей о ребенке. Родители стремятся сделать за ребенка все, даже то, что он может сам. Ребенка окружают повышенным вниманием, постоянно защищают,

охраняют от предполагаемых опасностей. Родители как бы помещают ребенка в тепличные условия, однако при этом он не учится преодолевать трудности. Жалея ребенка, родители сами ограничивают возможности его развития. Однако следует учесть, что родителям ребенка с отклонениями в развитии часто трудно определить, что может сделать сам ребенок, а в чем ему необходима помощь.

2. Противоречивое воспитание. Ребенок с отклонениями в развитии может вызывать у членов семьи разногласия в применении воспитательных средств. Например, родители могут быть сторонниками строгого стиля воспитания и поэтому предъявлять к нему высокие требования. А бабушка и дедушка, живущие в семье, могут занимать более «мягкую» позицию. При таком воспитании у ребенка не формируется адекватной оценки своих возможностей и качеств, он обучается «лавировать» между взрослыми. Такая модель воспитания формирует в личности ребенка такие дисгармоничные черты, как эгоизм, хитрость, избалованность, лживость.

3. Авторитарная гиперсоциализация. К этой модели чаще тяготеют родители, которые сами имеют высокие амбиции и высокий социальный статус. Родители, использующие такую модель, навязывают ребенку свои желания и цели. Они не хотят определить интересы и наклонности ребенка, действуя авторитарно по отношению к нему. В итоге он чувствует свою несостоятельность и постоянный нажим со стороны родителей. Это приводит к развитию у ребенка тревожности и неуверенности в собственных силах.

4. Воспитание в «культе» болезни. Многие родители формируют в семье отношение к ребенку как к «больному». При таком методе воспитания у детей формируется мнительность, страх перед любым недугом. Ребенок относится к себе как к «больному», поэтому у него формируется пред-

ставление о себе как о слабом, не способном к большим достижениям человеку. Его внутренняя позиция всегда ближе к отказу от решения проблемы, чем к ее преодолению.

5. Модель «симбиоз» развивает у родителей полное «растворение» в проблемах ребенка. Чаще эта модель встречается у матерей, воспитывающих больных детей в неполных семьях. Такие матери создают внутри семьи особую атмосферу абсолютного поклонения ребенку. Они практически полностью забывают о собственных потребностях и личностном росте. В результате такого воспитания формируется эгоистическая личность, не способная к проявлению любви к близким.

Причины негармоничного воспитания весьма различны. Нередко основную роль в нарушении воспитательного процесса играют личностные особенности самих родителей, чаще всего носящие характер неосознаваемой потребности. В середине 70-х гг. XX века Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис выделили ряд психологических (личностных) проблем родителей, решаемых за счет ребенка: предпочтение женских / мужских качеств; предпочтение детских качеств; расширение сферы родительских чувств; страх утраты ребенка; неразвитость родительских чувств; проекция собственных нежелательных качеств; внесение конфликта между супругами в сферу воспитания. По мнению Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной, наиболее распространенными типами неправильного воспитания в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии, являются гиперопека и гипоопека. Выбор формы контакта с ребенком определяет модель его воспитания. Факты говорят, что там, где рождается желание помочь (модель «сотрудничество»), чаще формируется гиперопека, а там, где возникает страх или неприятие недуга ребенка, вырастает отчуждение, проявляется гипоопека (модель «отказ от взаимодействия»).

Таким образом, изучив различные типы отношения родителей к своему ребенку, можно сделать вывод, что главным условием, при котором ребенок (с отклонениями или без них) вырастает счастливым, это семья, где родители получают удовольствие от общения со своим ребенком и любят его таким, какой он есть.

Литература.

1. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – Москва : Просвещение, 2008. – 240 с.
2. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : Учеб. пособие / Е.М. Мастюкова // Под ред. В.И. Селиверстова. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 408 с.
3. Межличностные отношения в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – URL http://studbooks.net/2593489/psihologiya/mezhlichnostnye_otnosheniya_semyah_vospityvayuschih_detey_otkloneniymi_razvitiiahttp://studbooks.net/2593489/psihologiya/mezhlichnostnye_otnosheniya_semyah_vospityvayuschih_detey_otkloneniymi_razvitiia (дата обращения: 20.05.2018).

Модели и источники агрессивного поведения детей

Е.В. Чуприкова, студ. 2 курса
elizaveta9991@yandex.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Н.М. Пинегина

В процессе развития, в результате взаимодействия с окружающим миром, ребенок приобретает различные формы поведения, способы выражения своих эмоций и многое другое. Одной из таких форм поведения является агрессия, которая так же приобретается человеком в процессе жизни

в обществе. Учитывая факт развития агрессии в течение детства, встает вопрос о том, каким образом ребенком приобретается агрессия, то есть о том, что представляют собой модели и источники агрессивного поведения детей. Модели – это образцы агрессивного поведения для ребенка. Источники агрессии – это те сферы жизни ребенка, те институты социализации, в которых он может наблюдать и приобретать агрессивное поведение. Роль источников агрессии двояка.

С одной стороны, они включают в себя те модели поведения, которые воспринимает ребенок. Благодаря таким моделям происходит определенное научение формам поведения, необходимым для жизни в обществе. Однако, их влияние не всегда положительно. Так, ребенок может приобретать социально неприемлемые способы выражения негативных эмоций, например, агрессии.

С другой стороны, источники агрессии могут являться механизмами, преувеличивающими и накапливающими ее. Тогда в определенной сфере жизни ребенка, в результате взаимодействия с тем или иным объектом, будут образовываться агрессивные импульсы. Их накопление будет приводить к увеличению уровня агрессивности ребенка.

В психологии выделяют различные источники агрессивного поведения детей. Самым первым и самым масштабным из них является семья. Именно в ней ребенок проходит первичную социализацию. Нет никакого сомнения в том, что в детском возрасте именно от семьи в большей степени зависит поведение, проявление эмоций и многое другое. Исследования в этой области проводились в разных направлениях. В первую очередь изучалось влияние семейной атмосферы на детскую агрессивность. Так, Г. П. Бочкарева выделила типы семьи, способствующие формированию агрессивного поведения у детей [3]. Первый характеризует семью с неблагопо-

лучной эмоциональной атмосферой, где родители равнодушны или даже грубы. Второй тип, способствующий формированию агрессивного поведения детей, представляет собой семью, в которой отсутствуют эмоциональные контакты между ее членами, в которой родители проявляют безразличие к ребенку. Третий тип характеризуется нездоровой нравственной атмосферой, где ребенок вовлекается в аморальный образ жизни. Все эти три типа семьи предоставляют особую атмосферу для ребенка, в которой формирование агрессивного поведения происходит наиболее эффективно.

Помимо проблемы влияния семейной атмосферы, многочисленным исследованиям подвергалась связь методов воспитания с агрессивностью детей. Так, применение жестких наказаний в большинстве случаев ведет к формированию агрессивности в поведении ребенка. Нередко агрессивно ведут себя дети, которые оказываются фрустрированными в результате родительского контроля или жестких ограничений.

Важнейшим источником агрессии семья является, помимо прочего, и потому, что содержит основные модели агрессивного поведения, оказывающие наиболее сильное влияние на ребенка. Р. Бэрн и Д. Ричардсон в своей книге описывают «цикл насилия» [1, с. 107], суть которого состоит в том, что дети, наблюдающие за проявлением физической агрессии родителей друг к другу, склонны воспроизводить похожие ситуации во взаимоотношениях с другими людьми. Еще одной значимой моделью для ребенка служат братья и сестры. Так, Дж. Паттерсон писал, что братья и сестры агрессивных детей более склонны к агрессии, чем братья и сестры обычных детей [1].

Таким образом, влияние семьи как источника агрессивного поведения детей не представляет сомнений.

Еще одним, не менее важным источником агрессивного поведения детей, является совокупность таких социальных институтов, как школа, детский сад и другие учреждения, где ребенок имеет возможность взаимодействовать со сверстниками. Моделями агрессивного поведения здесь выступают именно поведение детей в социальных институтах. В процессе игры ребенок учится агрессивным реакциям, таким как оскорбление или драка, особенно если его поведение внешне подкрепляется. Так же, в процессе общения со сверстниками может происходить накопление агрессивных импульсов, особенно если ребенок не имеет возможности открыто выражать свои эмоции в коллективе.

Источником агрессивного поведения детей, все больше набирающим популярность в последнее время, являются средства массовой информации. В настоящее время телевидение стало практически главным способом приобретения моделей агрессивного поведения для ребенка. Популярные новостные программы, сериалы и даже детские мультфильмы включают в себя элементы жестокости. Как отмечает Д.В. Жмуров, «за один час просмотра телевидения зритель видит от 3 до 100 актов насилия» [2, с. 141].

Давая анализ многим исследованиям, Д.В. Жмуров говорит о том, что в результате длительного наблюдения насилия ребенком по телевизору, может происходить увеличение агрессивности поведения; уменьшение значимости факторов, сдерживающих агрессию; притупление чувствительности к агрессии и т. д. [2].

В настоящее время спорным является вопрос о влиянии компьютерных игр на агрессию детей. Выделяются две точки зрения. С одной стороны, многие исследователи отмечают, что компьютерные игры могут повышать уровень агрессивности ребенка, приводить к выбору агрессивных стратегий поведения. И действительно, данной точке зрения находится

множество подтверждений. Так, Е.П. Ильин описывает явление «агрессивного прайминга», при котором «опыт виртуальной агрессии в играх на время усиливает проявление агрессивных черт личности» [6, с. 94]. Однако, с другой стороны, ряд ученых выступают за то, что компьютерные игры снижают, и в определенном смысле сублимируют агрессию. Так или иначе, данный вопрос остается открытым, вследствие недостаточной базы исследования.

Таким образом, в результате анализа моделей и источников агрессивного поведения детей, можно сделать следующий вывод. Наиболее главным и важным социальным институтом для ребенка является семья. Именно в ней происходит приобретение основных форм проявления агрессивности за счет копирования агрессивного поведения членов семьи. На то, насколько будет агрессивен ребенок, оказывают влияние множество факторов, основные из которых – семейная атмосфера, методы воспитания и типы семьи. Также исследователи выделяют такие источники агрессивного поведения, как школа, детский сад и другие учреждения, в которых ребенок имеет возможность взаимодействовать со сверстниками. Одним из главных источников агрессии в настоящее время является СМИ. Насильственные действия, которые наблюдает ребенок с экранов телевидения, оказывают пагубное влияние и ведут к увеличению уровня агрессивности и росту насилия среди детей.

Стоит сказать о том, что наличие моделей и источников агрессивного поведения в жизни ребенка не несет лишь негативного влияния. Как и любому другому социальному поведению, агрессии необходимо учиться. Грамотное воспитание родителей, положительные примеры на телевидении и в других сферах жизни, приведут ребенка к пониманию того, как возможно

правильно выражать или сдерживать свою агрессию, чтобы не навредить окружающим его людям.

Литература.

1. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 352 с.

2. Жмуров Д.В. Криминальная агрессия детей и подростков / Д.В. Жмуров. – Иркутск : Репро-центр, 2007. – 255 с.

3. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург. : Питер, 2014. – 368 с.

4. Ключкова А.В. Роль СМИ в детерминации девиантности / А.В. Ключкова // Россия и социальные изменения в современном мире (Ломоносовские чтения – 2004). – Москва : Издательство Московского университета, 2005. – 294 с.

5. Фурманов И.А. Детская агрессивность : психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск, 1996. – 192 с.

К вопросу о школьной дезадаптации первоклассников

Н. А. Шевченко, магистр 2 курса
sattva_n@mail.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук., доц. Н.М. Пинегина

Как ребенок, так и взрослый, начиная новую для него деятельность, приспособляется к новым условиям, посредством процесса адаптации. В этом процессе ему помогает предыдущий опыт, который с возрастом лишь расширяется. У первоклассника меняется весь образ жизни. Его ведущей деятельностью становится учебная, меняется социальная ситуация развития, он вступает в систему новых взаимодействий «ребенок-учитель».

Происходит перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка. Перед ним ставится ряд задач, с которыми он до сих пор не сталкивался. Во-первых, он должен успешно овладеть учебной деятельностью; во-вторых, освоить школьные нормы поведения, влиться в новый коллектив; в-третьих, принять новые условия умственного труда и режима дня [4].

В самом распространенном значении школьная адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т. д. Однако, адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию [1]. При этом важно, чтобы это развитие произошло без внутренних потерь, ухудшения настроения, самочувствия, снижения самооценки.

Не каждый ребенок физически и эмоционально способен справиться с новым количеством нагрузки, с изменением в режиме дня и отдыха, с новыми требованиями и обязанностями. Если у ребенка возникают трудности, с которыми он не может справиться самостоятельно, и ему вовремя не помогли родители или учителя, то данная ситуация может привести к школьной дезадаптации ребенка.

Под «школьной дезадаптацией» в самом широком смысле можно понимать «несоответствие социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях невозможным» [2, с. 218].

Рассмотрим основные причины школьной дезадаптации. На данный момент выделяют пять основных причин.

1. Общий уровень физического и функционального развития ребенка, состояние его здоровья, развитие психических функций. По психофизиологическим характеристикам ребенок может быть просто не готов к обучению в школе. Отсутствие ресурсов организма, а в частности нервной системы ребенка снижает работоспособность и приводит к школьной дезадаптации.

2. Особенности семейного воспитания. Что включает в себя и отвержение ребенка родителями, и гиперопека ребенка. Первое влечет за собой негативное отношение ребенка к школе, непринятие норм и правил поведения в коллективе, второе – неприспособленность ребенка к школьным нагрузкам, непринятие режимных моментов.

3. Специфика организации учебного процесса, не учитывающего индивидуальные различия детей и авторитарный стиль современной педагогики. Школы переполнены, в классе могут обучаться более 35 человек. В сложившихся условиях проблематично найти время на каждого ребенка, для проведения индивидуальной работы.

4. Интенсивность учебных нагрузок и сложность современных образовательных программ. Помимо усложнения школьных программ с каждым годом как новым материалом для обучения, так и количеством изучаемых предметов школьники зачастую посещают различные кружки, секции, а некоторые занимаются спортом на профессиональном уровне. Большое количество как физической, так и психической нагрузки может приводить к нервно-психическому истощению, снижению академической успеваемости, учебной мотивации и психосоматическим явлениям.

5. Самооценка школьника и стиль взаимоотношений с близкими значимыми взрослыми и со сверстниками. Самооценка играет значительную роль во взаимоотношениях с окружающими. Во время обучения в школе значимым является как общение с родителями, от которых необходима до-

полнительная поддержка, с учителем, который на данном возрастном этапе является авторитетом и образ которого влияет на формирование ценностно-смысловой структуры личности ребенка, так и со сверстниками, благодаря которому появляется первый опыт установления контактов, дружбы, решения конфликтов и т.д.

Далее мы рассмотрим содержательную сторону школьной дезадаптации. Стоит отметить, что школьная дезадаптация у ребенка имеет ряд отличительных проявлений. К ним относят:

1. Неуспешность в обучении, отставание от школьной программы по одному или нескольким предметам.
2. Общая тревожность в школе, боязнь проверки знаний, публичного выступления и оценивания, неспособность сосредоточиться в работе, неуверенность, растерянность при ответах.
3. Нарушения во взаимоотношениях со сверстниками: агрессия, отчужденность, повышенная возбудимость и конфликтность.
4. Нарушения во взаимоотношениях с учителями, нарушения дисциплины и неподчинение школьным нормам.
5. Личностные нарушения (чувство собственной неполноценности, упрямство, страхи, сверхчувствительность, лживость, уединенность, угрюмость).
6. Неадекватная самооценка. При высокой самооценке – стремление к лидерству, обидчивость, высокий уровень притязаний одновременно с неуверенностью в себе, уклонение от трудностей. При низкой самооценке: нерешительность, конформизм, безынициативность, несамостоятельность [3].

Любое проявление школьной дезадаптации ставит ребенка в тяжелые условия и, как следствие, ребенок начинает отставать от своих сверстников, его талант не может раскрыться, нарушается процесс социализации. Зача-

стую в таких условиях закладывается фундамент будущих «трудных» подростков.

Таким образом, проблема школьной дезадаптации требует к себе внимательного отношения. Адаптация к обучению в школе играет большую роль в становлении личности ребенка, а именно в формировании ценностных ориентаций, мировоззрении, мотивационной и волевой сферах, самооценке. Сотрудничество учителя и родителей обеспечивает снижение уровня тревожности у ребенка. Это позволяет оптимизировать период адаптации.

Литература.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский.- Москва: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. - 671 с
2. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. – Москва : АПРЕЛЬ Пресс, 2000. – С. 218-219.
3. Журнал практического психолога / Под ред. В.Д. Колесникова, А.Г. Лидерса. – Москва, 2001. – 228с.
4. Шинтарь З.Л. Введение в школьную жизнь : Учеб.-метод. пособие / З.Л. Шинтарь. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 119 с.

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Креативность студентов классического университета как психологический феномен

М.В. Алексеева, магистр 1 курса
savitskayamarina@mail.ru

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Н. И. Вьюнова

Сегодня каждый человек сталкивается все с большим количеством изменений, которые претерпевает современное общество. Динамика этих процессов настолько интенсивна, что у каждого из нас возникает потребность развивать в себе качества, которые могли бы дать возможность адаптироваться к динамичным условиям социума и находить решения в нестандартных ситуациях. В связи с этим креативность, которую раньше считали качеством гениев и редкостных талантов, в настоящее время становится жизненно необходимой характеристикой как для учебной и профессиональной деятельности человека, так и для жизни в целом.

На данный момент степень исследованности креативности как психологического феномена весьма высока, о чем свидетельствуют данные, согласно которым еще в середине прошлого века было описано более 60 определений креативности. Каждое научное направление трактует данное понятие по-своему: так, креативность понимается как способность к целенаправленной трансформации проблемной ситуации (М. Вертгеймер); как способность к разработке новых, ранее неизвестных идей вопреки сопротивлению среды (Р. Стернберг); как способность личности к творчеству, проистекающая из бессознательного и основанная на слиянии и синтезе с сознанием (А. Маслоу); как способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд) и т.д. [6].

Современный подход к проблеме креативности, экспериментально подтвержденный различными исследователями, признает тот факт, что проявление креативности носит универсальный характер: т. е. креативность рассматривается не только как способность к творчеству, но как интегративное качество личности, позволяющее нестандартно подходить к решению проблем в любой сфере деятельности.

На данном этапе развития науки креативность трактуется как комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному решению задач [5].

Большинство исследований свидетельствуют о том, что существуют объективные возможности для развития креативности, а поскольку развитие – это процесс, связанный с личностными преобразованиями, протекающий на протяжении всей жизни индивида, в нем выделяются сензитивные периоды, одним из которых полноправно считается студенческий возраст. Так, Д. Б. Богоявленская подчеркивает, что «становление творческих способностей не идет линейно...яркий всплеск их проявления отмечается в юношеском возрасте» [1, с.70]. И.С. Кон отмечает, что в период юности психика находится в стадии активного реструктурирования, индивид оказывается в условиях поиска своего места в этом мире, что стимулирует и активизирует его креативный потенциал [2]. Б.Г. Ананьев определяет студенческий возраст в качестве центрального периода становления характера, когда идет преобразование всей системы ценностных ориентаций и интенсивное формирование специфических способностей, креативности в том числе [5].

Попытки определить сущностные характеристики креативности до сих пор вызывают массу противоречий, однако большинство исследовате-

лей сходятся во мнении, что данный феномен является производной биологических и социокультурных детерминант, а процесс его развития включает в себя последовательные, прогрессирующие количественные и качественные изменения психики. Особого внимания в связи с этим заслуживает многофакторный подход к креативности, согласно которому на развитие креативности оказывают влияние две группы взаимообусловленных факторов: внешних – связанных со средой, и внутренних – связанных с индивидуальными особенностями личности [3].

Говоря о креативности студентов, безусловно, необходимо обратиться к внешним факторам, поскольку значительное влияние на развитие креативности в этот возрастной период оказывает образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7]. Учитывая собственную активность студента в процессе обучения в ВУЗе, образовательная среда обладает потенциальными возможностями для саморазвития всех включенных в нее субъектов.

Так, Т.В. Менг и Н.А. Лабунская выделяют в качестве основных функций образовательной среды адаптивную, синдикативную и креативную функции, подчеркивая тем самым изначальную креативную направленность образовательной среды, где каждый ее субъект приобретает многоплановую самостоятельность, возможности самореализации, развития творческих способностей и усвоения способов конструктивного взаимодействия с другими людьми [4].

Следует отметить, что образовательная среда классического университета в этом смысле обладает высоким воспитательным потенциалом, поскольку формирует некий эталон качества образования. Кроме того, значи-

тельную роль здесь играет общая культура университета как особого социального института, и возможности, которые открываются перед его студентами по сравнению с другими образовательными учреждениями.

Таким образом, особенность проявления и развития креативности в студенческом возрасте заключается в том, что на данном этапе онтогенеза креативность из потенциального личностного качества, проявляющегося ситуативно, может перейти на уровень устойчивого психологического конструкта, и в большей степени возможность этого перехода зависит от образовательной среды, в которой находится студент. Для развития креативности и эффективного профессионального становления, соответствующего требованиям современных социальных условий, необходимо, чтобы образовательное пространство классического университета обладало такими характеристиками, как: благоприятный психологический климат, творческий характер взаимодействия субъектов образовательного процесса и наличие у них возможностей для проявления инициативности и активности, для развития по индивидуальной траектории.

Литература.

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 434 с.
3. Львова И.В. Психологические факторы развития креативности личности : дис. ... канд. психол. наук / И.В. Львова – Кемерово, 2005. – 203 с.

4. Менг Т.В. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия / Т.В. Менг, Н.А. Лабунская // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. – СПб: Союз, 2001. – С.3-23.
5. Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества. Психология творчества: общая дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарев //– М. : Наука, 1990. – 224 с.
6. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – М., 1998. – №4. – С.123-132.
7. Ясвин А.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / А. В. Ясвин. – М. : Просвещение, 2000. – С. 14.

**Программа формирования профессиональной направленности
старших школьников в образовательном процессе средней школы**

О.Н. Ледовская, магистр 2 курса

olya.ledovskaya94@mail.ru

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. И.Ф. Бережная

Под профессиональной направленностью понимают - интегративную характеристику личности, в которую включены интересы, профессиональные и ценностные ориентации, идеалы, установки, мотивы и отношения. Проблема формирования профессиональной направленности старших школьников средней общеобразовательной школы на сегодняшний день остается актуальной [1]. Выраженная заинтересованность к данной проблеме, как процесса профессионального выбора и самореализации в нем, обусловлена практическим запросом, который сформировался в ситуации экономических преобразований, существующих в России. В связи с модернизацией системы образования в России, на первый план поставлена задача:

создать необходимые условия для формирования профессиональной направленности школьника, который будет жить в современном обществе, преобразовывая его, принимая самостоятельно верные решения, постепенно самореализовываясь в различных сферах и в профессиональной деятельности.

Именно поэтому период профессионального выбора свойственен старшему школьному возрасту. Ему присуще самоактуализация, саморазвитие и принятие решений, которые определяют его будущую жизнь. Это является одной из основ выбора учащимися качественного образования, которое будет соответствовать их потребностям и возможностям [2].

В настоящее время, что большая часть выпускников средней общеобразовательной школы осуществляют выбор профессии неосознанно и затем не работают в той или иной профессиональной сфере, уже на старших курсах, они понимают совершившую ошибку в профессиональном и карьерном выборе. Следовательно, у таких школьников изначально нет сформировавшихся навыков карьерного целеполагания и планирования профессиональной деятельности, снижена мотивация к обучению и получению знаний, но прежде всего у них нет понимания смысла будущей профессии и карьерного пути в жизни.

Для определения уровня формирования профессиональной направленности старших подростков в образовательном процессе средней школы, мы провели исследование на базе МБОУ Средней общеобразовательной школы № 62. Испытуемыми стали учащиеся 9 класса в составе 15 человек (14-15 лет). В результате у большинства школьников (40 %) уровень формирования профессиональной направленности оказался низким. Именно на основе этого мы и разработали программу формирования профессиональ-

ной направленности старших подростков в образовательном процессе средней школы.

Цель программы: оказание помощи старшим школьникам в нахождении профессионального смысла своей жизни и в формировании профессиональной направленности.

Задачи программы:

- научить старшего школьника осознанно выбирать будущую специальность;
- конструирование и формулирование цели своей профессиональной жизни;
- освоение навыка «ХОЧУ - МОГУ - НАДО».

Структура программы:

Программа состоит из трех занятий, продолжительностью 90 минут.

Модуль «ХОЧУ-МОГУ-НАДО». Формула профессионального выбора.

Модуль «Цели и ценности». Формирование навыков, которые необходимы для формирования профессиональной направленности.

Модуль «Мир профессий». В этом модуле включены упражнения, которые способствуют расширению видению участников и повышающие уровень их эрудиции, учат навыкам анализа в конкретных ситуациях профессионального выбора. Программа тренинга представлена в таблице 1.

Адресат: программа предназначена для обучающихся 9 класса (14 -15 лет).

Реализация и продолжительность программы: программа рассчитана на 3 занятия. Продолжительность каждого занятия – 90 минут. Занятия проводятся один раз в неделю.

Оценка эффективности программы:

Основными результативными показателями эффективности данной программы будут являться:

- Максимальные знания у учеников о профессиях и путях ее получения;
- Обоснованный профессиональный выбор;
- Формирование понятия о значимости труда;
- Высокая степень развития самопознания школьника;
- Определение профессионально важных качеств.

Таблица 1 - Тематический план по программе «Тренинг профессиональной направленности»

№ п/п	Тема	Цель	Время занятий
1.	Модуль «Хочу-Могу-Надо».	Выбор формулы профессий. Упражнения «работающие» на освоение школьниками выбора формулы профессии. ХОЧУ: - Упражнение «Профессиональные желания». - Упражнение «Состязание мотивов». МОГУ: - Упражнение «Снятие внутренних ограничений». - Упражнение «Левый мозг - Правый мозг» (Теория мозговой доминанты Неда Херрманна). НАДО: - Упражнение «Контрольные списывания».	90 мин
2.	Модуль «Профессиональные цели и ценности».	Формирование профессиональных навыков, которые необходимы для профессиональной направленности. ЦЕЛИ: - Упражнение «Заборы и овраги». - Упражнение «Тест предельных смыслов». ЦЕННОСТИ (человека): -Упражнение «Индивидуальный образ	90 мин

		моего мира». «Мои жизненные цели».	
3.	Модуль «Мир профессий»	В данном модуле имеются упражнения, расширяющие видение участников, повышающие уровень их эрудиции, учащие навыкам анализа в конкретных ситуациях выбора профессии: Упражнение «Профессия на букву...» Упражнение «Силовое поле профессионального выбора» (Что влияет на профессиональную направленность). Упражнение «Рейтинг ошибок». Упражнение «Игра в лотерею» («рука судьбы», или случайный профессиональный выбор). Упражнение «Профессия - специальность». Упражнение «Угадай профессию».	90 мин

Таким образом, данная программа будет апробирована в средней общеобразовательной школе. В результате у школьников появятся знания о профессиях и путях ее получения; будет сформировано понятие о значимости труда; будут сформированы мотивы выбора профессии и положительное отношение к ней.

Литература.

1. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. / А.Е. Голомшток. – М.: Просвещение, 1979. – 235 с.
2. Долматова С.В. Сознательный выбор профессии как признак личностной зрелости субъекта / С.В. Долматова. Материалы научн. конференции. – М.: Норма, 2014. – 385 с.

Клиповое мышление и творческая деятельность

М.В. Мищенко, магистр 1 курса
markaUch@yandex.ru

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Г.В. Орлова

В последнее время всё чаще в психолого-педагогической литературе употребляется термин «клиповое мышление». Принято считать, что появ-

ление данного феномена - это ответ нашего мышления на постоянно возрастающее количество информации в социуме. СМИ выработали универсальный формат подачи информации: использовать тезисы (клипы) без определения контекста. Разнообразие информационных и технических источников делает человека абсолютно доступным и незащищенным для информационного воздействия. Исследования в этой области впервые начали проводиться М. Маклюэном, Э. Тоффлером. В России данный термин впервые употребил Ф. Гиренок. Элвин Тоффлер - американский социолог и футуролог вводит понятие «Клиповая культура», под которой понимает «принципиально новое явление, рассматривающееся в качестве составляющей общей информационной культуры будущего, основанной на бесконечном мелькании информационных отрезков и комфортной для людей соответствующего склада ума» [5, с. 356]. Ф. Гиренок называет клиповым мышлением «мышление, реагирующее только на удар».

Термин «клиповое мышление» происходит от английского слова «clip», что означает – фрагмент, вырезка, отрывок. Таким образом, клиповое мышление – это особенность мышления, при которой человек воспринимает окружающую действительность через короткие непоследовательные образы. Основной характеристикой такого мышления является фрагментарность, поверхностность, временная (а не смысловая) связь элементов и их разрозненность. Обладателями данного мышления являются дети, подростки и молодежь, так как активное использование гаджетов делает их уязвимыми для информационных потоков, которые, зачастую, обрывочны, поверхностны и бессвязны [3].

В некоторых странах проводятся специальные тренинги по борьбе с клиповым мышлением. На них учат концентрировать внимание и анализировать информацию. А в Соединённых Штатах рассеянное внимание у школьников лечат медикаментозно. [2]

В процессе исследования были выделены не только отрицательные, но и положительные стороны клипового мышления. Клиповое мышление негативно влияет на аналитические способности человека. Взаимосвязь мышления с другими психическими процессами позволяет заметить также отрицательное воздействие данного явления на процессы памяти и восприятия. Снижаются способности концентрации внимания. Потеря критичности мышления делают человека податливым для манипулятивного воздействия. Также поверхностность и фрагментарность мышления снижают эмо-

циональную восприимчивость, повышается порог чувствительности к переживаниям других людей (ухудшаются способности эмпатии и рефлексии) [2].

Однако, учитывая, что данное мышление является «ответом» на запросы современной эпохи, то можно выделить следующие положительные стороны клипового мышления. Во-первых, клиповое мышление является защитной реакцией организма. Многие специалисты называют клиповое мышление механизмом адаптации к развитию информационных технологий. Также необходимо упомянуть о развитии многозадачности людей с клиповым мышлением. Многозадачность входит в список необходимых надпрофессиональных навыков «Форсайта Компетенций Сколково». Помимо прочего, данный перечень дополняется «навыками художественного творчества (способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического вкуса)» [1, с. 8, 13].

Согласно определению краткого словаря по эстетике, художественное творчество – «процесс создания новых эстетических ценностей художественного творчества составляет элемент всех видов общественно-производственной деятельности человека, однако в полном своем качестве оно находит выражение в создании и исполнении произведений искусства» [6, с. 250]. Таким образом, процессуальная сторона художественного творчества находит отражение в творческой деятельности человека. Под творческой деятельностью понимается форма деятельности человека или коллектива создание качественно нового, никогда ранее несуществовавшего. Стимулом к творческой деятельности служит проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными способами. Предпосылками являются гибкость мышления (способность варьировать способы решения), критичность (способность отказаться от непродуктивных стратегий), способность к сближению и сцеплению понятий (интегральность мышления), цельность восприятия и т.п. [4].

Следовательно, возникает вопрос о способности человека, обладающего клиповым мышлением, к полноценной творческой деятельности. Для этого необходимо сопоставить характеристики клипового мышления и предпосылки творческой деятельности (таблица 1).

Современный человек как обладатель клипового мышления имеет высокую гибкость ума и хорошие (но поверхностные) интегральные способности, что является основными предпосылками творческой деятельности

человека. Однако, теряя критичность и целостность мышления, владелец клипового мышления одновременно утрачивает и важные элементы, влияющие на процесс и результат творческой деятельности.

Таким образом, клиповое мышление является адаптационным механизмом психики к информационному воздействию окружающей действительности. Благодаря данному мышлению, современный человек овладевает некоторыми необходимыми в нашем мире компетенциями, например, многозадачностью. При этом не стоит недооценивать негативное воздействие клипового мышления на другие важные для жизнедеятельности людей способности. Среди них – способность человека к осуществлению творческой деятельности.

Таблица 1 - Сопоставление характеристик клипового мышления и творческой деятельности.

№ п/п	Характеристики клипового мышления	Предпосылки творческой деятельности
1.	Возможность быстрого «переключения», «скоростного отклика», что говорит о наличии достаточной гибкости мышления	Гибкость мышления
2.	Снижение критичности мышления	Высокая критичность мышления
3.	Фрагментарность, разрозненность, поверхностная связь воспринимаемых образов (временная, а не смысловая)	Целостность психических процессов (мышления, восприятия)
4.	Способность к высокой, но поверхностной интеграции воспринимаемых образов	Интегральность мышления

Литература.

1. Андрюхина Л.М. Компетенции XXI века: методология форсайта и адронации / Л.М. Андрюхина // Научный центр РАО РГППУ. URL: <https://clck.ru/D6Yhn> (дата обращения: 01.04.2018)

2. Косенко А. Чем опасно клиповое мышление и как с ним бороться / А. Косенко // Look At Me : Интернет - сайт о креативных индустриях. URL: <https://clck.ru/D6Yko> (дата обращения: 03.04.2018)

3. Ложников А. Почему в современном мире начинает преобладать клиповое мышление / А. Ложников // NewGoal.ru : Ресурсы личностного роста. URL: <http://newgoal.ru/klipovoe-myshlenie/> (дата обращения: 31.03.2018)
4. Российская педагогическая энциклопедия / Давыдов В.В. – Москва : издательство «Большая Российская Энциклопедия», 1993. -1160 с.
5. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 2002. – 557 с.
6. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии / сост. Э.Л. Радлов. – Москва : Ленанд, 2016. – 286 с.

**Психолого-педагогические аспекты развития произвольной
памяти младших школьников с ЗПР**

В.О. Понявина, магистр 2 курса
ponjavina-viktorija@rambler.ru

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Е.В. Кривотулова

Одной из актуальных и социально значимых проблем в современной образовательной практике является проблема развития памяти младших школьников с задержкой психического развития. Актуальность изучения данного феномена объясняется рядом факторов. Во-первых, память – это одна из важнейших психических функций и она лежит в основе формирования индивидуального опыта человека, его речи, мышления, эмоций, двигательных навыков. Во-вторых, в последние годы отмечается значительный рост школьников, у которых выявляются трудности в обучении и поведении, вызванные теми или иными отклонениями в развитии. По данным Госкомстата РФ число детей с умственной отсталостью увеличилось на 18%, с задержкой психического развития - на

20% [8]. В – третьих, с возрастом к школьникам предъявляют повышенные требования, к эффективности запоминания. В связи с этим назревает необходимость в использовании разнообразных методов и способов в процессе обучения младших школьников, ведущих к эффективности запоминания.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что исследованием памяти занимались И.М. Сеченов, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, М.А. Власов, М.С. Певзнер, П.Я. Гальперин и многих другие. Однако, проблеме памяти школьников с задержкой психического развития посвящено не так много психолого-педагогических работ. Данная проблема нашла отражение в работах таких авторов как: Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Т.А. Власова, В.Л. Подобед, М.С. Певзнер. Исследования отечественных психологов К.С. Лебединской, Н.Г. Манелис, показывают, что наряду с эмоционально-личностной незрелостью (игровая деятельность, как правило, преобладает над учебной) у таких детей отмечается и несформированность отдельных высших психических функций, памяти, внимания, мышления, речи и т.д. особенно функций произвольности данных процессов, а также левополушарных гностических функций [5].

Развитию памяти младших школьников с задержкой психического развития посвящены исследования Т.А. Власовой (1978), Ю. Дауленскене (1979) , У.В. Ульенковой (1990), К.С. Лебединской (1982), Л.М. Шипицына (1995) Н.Г. Поддубной (1980), С. Певзнер (1980) и мн.др.

Анализ научных работ позволяет констатировать важность развития произвольности памяти в младшем школьном возрасте и выделить причины её развития. По мнению Т.А. Власовой отклонения в развитии памяти являются характерными признаками для всех детей с задержками психического развития, так как у данной группы детей наблюдается

недоразвитие левого полушария мозга в височной доле, которого, как известно, находится гиппокамп, отвечающий за процессы памяти. У таких детей имеются недостатки как произвольного, так и непроизвольного запоминания, но непроизвольное запоминание развито намного лучше, так же как у детей дошкольного возраста[5].

Разные аспекты произвольной памяти изучались Н.М. Гнедовой, З.М. Истоминой, А.Н. Белоус, Н.В. Захарюта, Л.М. Житниковой, Т.М. Капуновой и мн. др.. Ими было установлено, что развитие произвольной образной памяти начинает складываться у дошкольников; механизмами ее генезиса является осознание детьми мнемических целей, приемов запоминания и самоконтроль [3]. Совершенствование произвольной памяти у детей связано с применением в процессах запоминания и воспроизведения материала мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления смысловых связей. Можно утверждать, что улучшение памяти младшего школьника происходит одновременно с совершенствованием его умственной деятельности [5].

Следовательно, включение детей с задержкой психического развития в раннем возрасте в процесс коррекционного обучения может привести к значительным положительным сдвигам в развитии, что повлияет на всю его дальнейшую судьбу. Учитывая все сказанное выше, а также то, что память является одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение детьми доступного для них объема знаний и умений, изучение особенностей произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития определило нашу научную проблему [2].

Особенности детей с задержкой психического развития приводят к их неуспеваемости в школе. Знания, приобретенные учащимися с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы, не

удовлетворяют требованиям школьной программы. Особенно слабо усвоенными (или вовсе не усвоенными) оказываются те разделы программы, которые требуют значительной умственной работы или последовательного многоступенчатого установления зависимости между изучаемыми объектами или явлениями, произвольного запоминания и внимания. Следовательно, принцип систематичности обучения, предусматривающий усвоение детьми с задержкой психического развития основ наук в виде системы знаний, умений и навыков, остается нереализованным. Столь же нереализованным остается для них и принцип сознательности и активности в обучении.

Развитие учащегося с задержкой психического развития в условиях единообразия школьного образования серьезная психолого-педагогическая проблема. Данная группа детей нуждается в комплексном направлении коррекционно-развивающей работы, в слаженной работе учителя, педагога-психолога, учителя-дефектолога.

Существует множество педагогических и психологических исследований, доказывающих, что при обеспечении систематического индивидуального, комплексного подхода к ребенку в коррекционно-развивающей работе можно получить гораздо более высокие результаты.

Эмпирическое изучение произвольной памяти у младших школьников с задержкой психического развития было проведено нами на базе Казенного общеобразовательного учреждения воронежской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения». Выборку исследования составили 40 человек (учащиеся 1 и 2 классов с задержкой психического развития). Возраст респондентов: 6-9 лет.

Программа исследования включала констатирующий и развивающий этапы. Констатирующий этап исследования был направлен на выявление

начального уровня развития произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития. При проведении исследования были использованы методики: «Узнавание фигур» (Бернштейна Н.А.); Методика «Образная память» Л.Ф. Симоновой и «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия). После проведения работы по данным методикам результаты были обобщены и проанализированы. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью *t*-критерия Стьюдента. На основании полученных результатов были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. Развивающий эксперимент был направлен развитие произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития. Основным средством развития произвольной памяти в эксперименте выступил комплекс игр и упражнений.

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствует о низком уровне развития произвольной памяти по результатам всех трех методик.

Таким образом, развитие произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития заключается в том, у таких детей мнемические способности формируются значительно более медленно по сравнению с их обычно развивающимися сверстниками.

Для развития произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития нами была разработана программа развития, содержащая серию дидактических игр. Результаты развивающего этапа исследования свидетельствуют о положительной динамике развития произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития в экспериментальной группе по всем трем методикам. Данный факт позволил нам утверждать о коррекционных занятий на развитие

произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития.

Данный факт позволил нам утверждать о положительной динамике в развитии посредством коррекционно-развивающих занятий произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития.

Психолого-педагогическая коррекция на протяжении всего ее срока, была систематической, комплексной, индивидуализированной.

Основные подходы, которые осуществлялись к организации учебно-воспитательного процесса для младших школьников с задержкой психического развития: индивидуальный подход; сочетание коррекционного обучения с лечебно-оздоровительными мероприятиями; постоянное использование наглядности, наводящих вопросов, аналогий; опора на зрительные, слуховые, тактильные анализаторы; постоянное снижение тревожности детей, исключение иронии и выговоров при невыполнении инструкций; процесс запоминания должен начинаться со специально организованного восприятия, направленного на вычленение свойств объекта – цвет, форма, величина; должно происходить усложнение игровых заданий, заключающееся в усложнении содержания материала; инструкцию необходимо повторять несколько раз.

Следует отметить, что в деятельность педагога-психолога по развитию произвольной памяти у младших школьников с ЗПР, работающих в условиях школы интерната входило:

- Диагностика уровня развития произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития;
- Составление на основе диагностических данных коррекционно-развивающей программы по развитию произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития;

- Отслеживание динамики развития ребенка: регулярное изучение учащихся с целью выявления индивидуальных особенностей и определения направления коррекционно-развивающей работы; фиксации динамики развития обучающихся с задержкой психического развития в диагностических документах (дневник наблюдения, характеристика), рабочем плане коррекционно-развивающих занятий по развитию произвольной памяти.

Таким образом, для осуществления успешной коррекционно-развивающей работы по развитию произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития в условиях школы интерната: необходимо осуществлять системный, комплексный подход, проводить комплексную работу таких специалистов как: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель, медицинские работники.

Литература.

1. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – Москва.: Академия, 2002. – 272 с.
2. Демьянов Ю.Г. Пограничные с олифренией состояния / А.О. Дробинская; Г.В. Грибанова; Е.А. Винникова, Е.С. Слепович; С.Г. Шевченко. - Москва: Флинта, 2006. –С.101-132.
3. Дети с временными задержками. / Под. Ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер – Москва.: Педагогика, 1971.- 135 с.
4. Дети с задержкой психического развития. / Под. Ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной – Москва.: Педагогика, 1984.- 256 с.

Экзистенциальное или истинное одиночество?

Классификация одиночества

Л.С. Найденова, магистр1 курса

lilianaidenova@mail.ru

Научный руководитель – д-р пед. наук, проф. Т.А. Дронова

«Одиночество» – очень неоднозначное понятие, которое включает в себя многие составляющие. Поэтому, когда один человек говорит, что одиночество – это неизбежно, сугубо индивидуально и ведет к развитию [6], а другой говорит, что это ужасное, гнетущее чувство с последующими проблемами в здоровье и жизни [13], – то они оба правы. «Одиночество» – понятие «многоликое» [9]. Анализируя психологическую, философскую и художественную литературу, мы заметили, что общепринято структурировать одиночество [3, 7, 8, 10]. Типологий одиночества множество, мы предлагаем различать типологию и классификацию одиночества. Актуальность введения классификации одиночества определена рядом факторов: во-первых, знания о феномене «одиночество» увеличились, что позволило различать его; во-вторых, различные классы одиночества переживаются человеком по-разному и внутри них можно выделить различные типы; в третьих, имеет место некоторая путаница и спекуляция при употреблении термина «одиночество». Обратив внимание на дефиниции ученых, исследуемых одиночество, заметно, что они по-разному трактуют «одиночество», выделяя различные его аспекты. Толковый словарь Ушакова дает определение «одиночеству» как состоянию одинокого человека [13]. В. И. Лебедев и О. Н. Кузнецов (1972) обозначают им сенсорную депривацию [11]. А. Маслоу (1982), О. В. Данчева (1991), И. Ялом (1999) отождествляют это понятие с изоляцией и уединением [14, 10]. Р. Вейс (1989) считает, одиночество – это эпизодически возникающее острое переживание в виде беспокойства и (или) напряжения, которое он связывает с неудовлетворенной потребностью и желанием иметь дружеские или интимные отношения [3]. Р. Корсини, А. Ауэрбах (2006 г.) определяют одиночество как деструктивную форму самовосприятия [1]. Наиболее полное и адекватное определение нами было встречено в новейшем философском словаре А.А. Грицанова (2003). С ним мы можем согласиться и взять за основу в наших исследованиях. «Одиноче-

ство» – состояние и ощущение человека, находящегося в условиях реальной или мнимой коммуникативной депривации (изоляции от др. людей, разрыва социальных связей, отсутствия значимого для него общения, недостаточности общения и др.) [5].

Анализируя психологическую, философскую и художественную литературу, мы заметили, что общепринято выделять 4 основных класса одиночества, основываясь на субъективных и объективных переживаниях и состояниях человека. Мы представили одиночество в виде классификации, в которой использовали общепринятые названия. Данные классы одиночества уже известны, описаны и имеют определенные названия, мы лишь придали им структуру: экзистенциальное одиночество; уединение, изоляция, истинное одиночество.

Данные классы равнозначны по своей значимости, не имеют иерархической структуры, и их порядок выбран нами случайным образом. Опишем каждый класс одиночества.

Экзистенциальное одиночество. Экзистенциалисты (Н.А. Бердяев [2], И. Ялом [14] и др.) употребляли термин «одиночество» как составляющую часть экзистенциального кризиса [14] или внутреннего состояния, которое сопровождает человека всю жизнь, указывая на уникальность переживаний человека и невозможность быть понятым до конца другими людьми [2]. Еще Л.С. Выготский писал о том, что кризис – это не эпизодическое явление в жизни человека, а обязательное условие его развития и роста [4]. Восприятие у человека индивидуально, поэтому каждый формирует в процессе онтогенеза уникальную психику. Человек – биосоциальное существо, его жизнь неразрывно связана с социумом, собственной деятельностью и уникальной психической организацией [4], поэтому рост и развитие человека и даже сопровождающие этот процесс кризисы сугубо индивидуальны. Словосочетание экзистенциальное одиночество стали использовать в начале XXI века психологи, педагоги писатели и пр. «*Неизбежное экзистенциальное одиночество означает всего лишь, что существование человека зависит от его уникальных чувств и мыслей, которые недоступны другим людям. Осознание экзистенциального одиночества для каждого человека может нести как свободу, так и порабощение — все зависит от вашего выбора*» [6, с. 20-23].

Нами понимается «экзистенциальное одиночество» как состояние, которое сопровождает экзистенциальные кризисы человека на протяжении всей жизни и связано с его ростом, развитием и уникальностью.

Человек, испытывая экзистенциальное одиночество, может стать или успешным, если научится преодолевать это внутреннее состояние и противоречие, осознав собственную уникальность, научившись использовать эти индивидуальные особенности на пользу себе и другим людям [6]; или может стать несчастным, изнемогая в поисках развлечений, всевозможных заменителей реальности и убегания от гнетущих чувств [14].

Уединение. Традиционно определяют уединение как «единственный вариант субъективно позитивного проявления одиночества в жизни человека» [8, с.51], и мы согласны с этим. Обычно каждый человек временами испытывает потребность «побыть одному». В христианской традиции длительное уединение принимает форму духовных подвигов затворников, монахов (Преподобный Серафим Саровский, епископ Феофан и др.). Уединение, как правило, дает человеку собраться с силами и переработать имеющуюся информацию в знания и ее понимание. Этот процесс индивидуален, поэтому временные рамки зависят от личности человека, цели уединения и его результативности.

Изоляция. Изоляция понимается нами как недобровольный класс одиночества. Мы определяем «изоляцию», как не желаемое возникновение препятствий для привычной жизнедеятельности человека, вызывающее одиночество и его последствия в виде сенсорной депривации и прочих проблем [11]. Изоляция может наступить вследствие болезни, катастрофы, трагедии, профессии, тюремного заключения и пр. событий. Советские ученые много работ посвятили воздействию профессиональной изоляции на организм человека в целом и его психику в частности [11].

Истинное одиночество. Истинным тот класс одиночества назван нами, потому что это именно то одиночество, которое имеет негативную окраску. Истинное одиночество вызывает негативные эмоции настолько сильные, что их можно сравнить по силе с физической болью. Оно часто приводит к возникновению проблем в личной жизни, нарушению психики и здоровья человека, вплоть до разрушения личности и суицида. Последние десятилетия количество одиноких людей увеличивается, а проблема одиночества растет [7, 8, 12]. Именно «проблемность» характерна для данного класса одиночества. Жалобы человека на одиночество и ненужность; про-

блемы с установлением, сохранением и поддержанием качественных личных отношений; различные психосоматические, психологические и психические проблемы и пр.

Истинное одиночество может начинаться с экзистенциальных переживаний, в которых выбор неконструктивной стратегии поведения может усугубить проблему и перерасти в истинное одиночество. Аналогичен переход из изоляции в истинное одиночество. Примечательно, что обратного перехода из истинного одиночества в другие классы одиночества описано не было. Выход из истинного одиночества, так же как и из других классов одиночества, возможен при личной заинтересованности, которая часто сопровождается специальной психологической помощью.

Без классификации одиночества и структуры полученных знаний о нем, научная деятельность в данном направлении затруднена. Классификация «одиночества» позволит практикующим психологам, психотерапевтам, психиатрам, различая классы одиночества, диагностировать в соответствии с ними людей и использовать полученные результаты в выборе способов помощи конкретному человеку. Предложенная классификация одиночества позволит человеку провести самодиагностику и разобраться в своих чувствах и переживаниях, это может помочь ему либо выбрать конструктивное поведение в сложной жизненной ситуации, либо будет поводом обращения к специалисту.

Литература.

1. Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия / А. Ауэрбах, Р. Корсини. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
2. Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 409 с.
3. Вейс Р. Вопросы изучения одиночества / Р. Вейс // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс. – 1989г. – 167 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
5. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. / А.А. Грицанов. – Минск: Интерпрессервис, 2003. – 1279 с.

6. Дайер У. Как избавиться от комплекса жертвы / У. Дайер. – М.: Изд-во Попурри, 2013. - 368 с.

7. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена // О.Б. Долгинова. – Прикладная психология, 2000. – №4. – С. 28 – 36.

8. Корчагина С.Г. Генезис, психология и проявление одиночеств/ С.Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный Институт, 2005. – 196 с.

9. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юнити, 1990. – 494 с.

10. Лабиринты одиночества: Сб. статей // Пер. с англ. Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989. – 624 с.

11. Лебедев В.В. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции: Учеб. пособие для студ. психол. фак. мед. ин-тов и гуманитар. вузов, курсантов транспорт. училищ / В. И. Лебедев. – М.: Юнити-Дана, 2002 . – 408 с.

12. Покровский Н.Е. Человек, одиночество, гуманизм / Н.Е. Покровский // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5 – 20.

13. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940, 4 т. – 729 с.

14. Ялом И. Д. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: ЭКСМО, 2000. – 576 с.

Музей как фактор творческого развития личности обучающихся высшей школы

В.Н. Мельник, магистр 1 курса
vika-melnik95@yandex.ru

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Л.А. Кунаковская

Актуальность данного исследования объясняется рядом факторов. Во-первых, динамично развивающееся общество диктует нам новый взгляд на ключевые ценности современного мира. Так, например, творческое,

нешаблонное мышление, характеризующееся оригинальным решением поставленных задач, быстрой адаптацией к условиям постоянно изменяющегося мира становится актуальным для современной системы образования. Во-вторых, смена парадигмы в образовании ставит перед педагогической наукой проблему поиска путей соответствия образовательных технологий фундаментальным основам культуры как базы развития индивида. В-третьих, сложившаяся система образования испытывает трудности в средствах творческого развития личности, что позволяет нам обратиться к педагогическим возможностям музея как особого социокультурного института, где собирают, изучают, хранят всевозможные памятники искусства, науки и техники, а также истории и других сфер человеческой деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблематике позволил нам выделить ключевые понятия изучаемого феномена: музей и фактор развития.

В настоящее время активизируется социально-педагогическая направленность в деятельности музеев. Над этими вопросами работали американские музейеведы М. Кэрролл, А. Рипли еще в 1960-х гг. Наш соотечественник Н.В. Нагорский, исходил из позиции о том, что музей является открытой педагогической системой, и наделял ее рядом характеристик [3, с. 27-34]. Российская педагогическая энциклопедия определяет музей как учреждение, осуществляющее отбор, научное исследование и хранение памятников культуры и искусства, называет музей исторически обусловленным многофункциональным институтом социальной памяти, посредством которого реализуется общественная потребность в отборе, сохранении и репрезентации специфической группы культурных и природных объектов,

осознаваемых обществом как ценность, подлежащая изъятию из среды бытования и передаче из поколения в поколение [4].

Обращение к научной литературе позволяет раскрыть понятие «фактор развития». Так, например, в психологической энциклопедии под фактором развития понимают «систему факторов, определяющих психическое и поведенческое развитие индивида. Включают содержание обучения и воспитания, педагогическую подготовленность воспитывающих и обучающихся людей, методы и средства обучения и воспитания и т. д.» [1, с. 738].

На сегодняшний день, музей как фактор развития личности, по мнению Н.В. Нагорского, имеет высокий образовательный потенциал и устойчивую тенденцию к росту, важной миссией музеев признается обучение. Музей как социокультурный институт общества характеризуется наличием «образовательной ответственности». Современные музеи как фактор развития обучающихся располагают большими возможностями, включающими экспериментальные методы и музейные средства.

Согласно основным положениям теории развития творческой личности Г.С. Альтшуллера «способность к творчеству – не талант, а природа человека. Творческое развитие – не развитие способностей, а создание мотивации на творчество и овладение технологией творческого труда. Основным способом развития творческой личности является самосовершенствование» [2, с. 18].

Образовательная деятельность в музее определяется тем, какую концепцию музея приняли в данном учреждении или в данной стране. На основе анализа психолого-педагогической и культурологической литературы можно выделить основные положения современной концепции просвещения и образования в музее в нашей стране:

- музеи обязаны интересоваться всеми аспектами человеческой деятельности и пытаться найти ответы на все вопросы, выражая при этом дух современности;
- музеи должны содействовать просвещению, то есть прививать способность реально оценивать трудности, критически осмысливать характер развития социума и его тенденции и пробуждать у каждого индивидуума чувство ответственности за состояние отношений между человеком и природой, между человеком и обществом, между различными народами на Земле;
- концепция образования изменяется в связи с изменением подходов к образованию: музейный педагог не преподносит знания, а вовлекает в процесс обучения;
- просветительская работа помогает полнее использовать коллекцию, поскольку она взаимосвязана с образованием; музей не ограничивается распространением знаний, а формирует взгляды, навыки, оценки и т.д.;
- музей для формирования целостного представления в обучении использует междисциплинарный подход.

Музейная педагогика определяется рядом ученых как пограничная научная дисциплина, находящаяся на стыке музееведения и педагогических наук, исследующая образовательные цели применительно к специфическим формам музейной коммуникации, прежде всего экспозиции.

Музей, по мнению русского религиозного мыслителя, философа-футуролога Н.Ф. Федорова, должен превратиться в образовательный ресурс. По мнению педагога-новатора, музей станет основной проективной реалией федоровской утопии идеального общества.

На рубеже XIX-XX вв., концепция музейной педагогики была одной из передовых и могла выполнять функцию стабилизирующего социокультурного фактора. Подобная тенденция актуальна и на сегодняшний день. Современная музейная педагогика может использовать такие апробированные в нашей стране формы и методы обучения в музее, как научно-образовательные экскурсии, обучение в музейных библиотеках и фондах, профессиональное обучение студентов, в том числе и в качестве музейных педагогов.

Образовательный потенциал музея тесно связан с проблемой интерпретации. Она вытекает из признания факта, что все экспозиции имеют определенную концепцию, заложенную в них создателями. Современное общество и в том числе современное искусство ставит перед обучающимся своеобразную дилемму, которая заключается в трансляции музеем как институтом определенных идей, знаний или признании свободы интерпретации музейных экспонатов. Процесс воспитания в рамках музейной деятельности ставит вопрос об аудитории посетителей, для кого предназначен музей: элитарная или массовая аудитория. В случае признания приоритета массового посетителя, необходимо учитывать тот факт, что важнее становится не столько передать определенные знания, сколько научить понимать и уважать увиденное в музее. С другой стороны, для привлечения массового посетителя необходимо использование элементов развлечения. Музей при этом сталкивается с очередной дилеммой, что для него важнее: удовлетворять потребности посетителей или формировать эти потребности.

По мнению Е. С. Соболевой, М. З. Эпштейна, высказавших свою позицию в работе «Эволюция концепции музеев в меняющемся мире» составной частью миссии музея является и сдвиг потребностей посетителей. Это

положение дает основания судить о музее как об инструменте влияния на общество через осуществление своей образовательной миссии.

Возможность музея как фактора развития связана, прежде всего, с ее деятельностью по конструированию смыслов, результатом которой является формирование мировоззрения человека. Данный процесс рассматривали философы, теоретики культуры М. Фуко с позиции власть знания в рамках концепции дискурса и Т. Люк, развивавший идеи о том, что музеи являются совокупным сосредоточением власти. Таким образом, мы можем говорить только о музее как факторе развития, но и о политике музея, его политичности.

Таким образом, музей является мощнейшим фактором творческого развития личности обучающихся. Он имеет высокий образовательный потенциал, который реализуется посредством использования музейной педагогикой таких форм и методов обучения как научно-образовательные экскурсии, обучение в музейных библиотеках и фондах, профессиональное обучение студентов. Музей как фактор развития формирует мировоззрение, культурную идентичность. Принимая во внимание понятие «политика музея», можно судить о целенаправленной деятельности музея по реализации его образовательной миссии и социальных функций, которая осуществляется с учетом определенного социокультурного и политического контекста и государственной политики в области культуры.

Литература.

1. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. - 2-е изд., перераб. и доп. – Мн: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 976 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с.

3. Нагорский Н. В. Музей как открытая педагогическая система // Педагогика.– 2005.– № 5. С. 27-34
 4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993-1999.
- Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова . – М. : Педагогическое общество России, 1998. С. 76

ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ
И ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 12

Подписано в печать 15.08.2018. Формат 60 x 84/16. Усл. печ. л.

Тираж 45 экз. Заказ № xxx .

Издательского дома

Воронежского государственного университета

394006, г. Воронеж, пл. им. Ленина, 10. Тел.(факс) + 7 (4732) 598-026

<http://www.ppc.vsu.ru>; e-mail: pp_center@ppc.vsu.ru

Отпечатано в типографии Издательского дома

Воронежского государственного университета

394000, г. Воронеж, ул. Пушкинская, 3