

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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 13

Издательский дом Воронежского государственного университета

2019

УДК 009
ББК 6/8
В38

Редакционная коллегия:
Ю. А. Бубнов, Е. В. Кривотулова,
С. И. Сулимов, 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, 2019. – Вып. 13. – 195с.

В сборнике опубликованы материалы студенческой научной сессии факультета философии и психологии (апрель 2019).

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, 2019

© Издательско-полиграфический центр
Воронежского государственного университета, 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Доронина Р. Д. Особенности представлений о будущем брачном партнере в группах курсантов военных вузов	6
Русанова М. Е. Феномен абсурда в творчестве А. Платонова	13
Жукова М. В. Формирование информационной компетентности детей младшего школьного возраста	17

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ	
Алиханова В. Л. Культурный поворот в исследовании ценностей	24
Битюцкая А. А. Основные черты Серебряного века	27
Измайлова А. М. Интерпретация эпистемологических основ математики в программе формализма	31
Малик Ю. С. Наслаждение как феномен западноевропейской культуры	34
Соколова А. Ю. Коммуникация и информационные взаимодействия как детерминанта динамики социальных изменений	38
Сысоев М. С. Проблема очевидности феноменального опыта в рамках трудной проблемы сознания	46
Шаркаева Т. Г. Образ гражданина в философии Платона и Аристотеля	50
Шурыгина М. А. Феномен героического в эпоху античности	54
СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Волвенкина Е. В. Психологическая характеристика феномена одиночества	59
Гайворонская А. М. Акцентуации характера как фактор Интернет-зависимости в подростковом возрасте	63
Калабина Е. С. Влияние родительских установок на формирование ценностных ориентаций ребёнка	67
Косицина В. И. Жизненные стратегии студентов военных	71

специальностей с разным уровнем субъективного ощущения одиночества в коллективе	
Нгуен Ван Ут Ньи Психологическое благополучие вьетнамских и российских студентов с разным уровнем социально-психологической адаптированности	74
Пастушкова А. С. Психологические особенности внутриличностной конфликтности у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях	77
Самофалова А. В. Особенности когнитивной сферы у лиц с разными уровнями депрессии	82
Сапьян А. А. Межличностные отношения подростков с разным уровнем субъективного ощущения одиночества	86
Сафонов Д. С. Понятие и типологии жизненных стратегий в психологической науке	90
Титова А. С. Темперамент, особенности его проявления и влияние на развитие личности	95
Чуйкова Е. В. Образ тела у женщин, переживших сексуальное насилие	99
Чуприкова Е. В. Личностные особенности обучающихся по военной специальности в группах студентов с разной выраженностью склонности к риску	105
Шестакова Д. И. Соотношение жизненных сценариев и внутриличностных конфликтов	109
Шубина А. С. Связь доминирующей стратегии конфликтного поведения и социальной фрустрированности у студентов	113
СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Аржаных Д. Н. Психолого-педагогическая характеристика одаренных детей	117
Алексеева М. В. Возможности гештальт-терапии для развития креативности в студенческом возрасте	121
Анисимова (Рогова) К. В. Современные тенденции профессиональной ориентации школьников	125

Глазунова В. Д. Дистанционное обучение в современной системе образования	129
Дмитриева Л. А. Использование средств ИКТ в развитии познавательной мотивации старших дошкольников	134
Куценко В. С. Детское мультипликационное кино как средство формирования у детей нравственного отношения к миру на материалах анимации «тролли»	138
Назаренко А. А. Эффективность профилактики молодежного экстремизма в условиях школы	143
Найденова Л. С. Одиночество, как потеря смысла	149
Махова Ю. В. Ретроспективный анализ факторов развития дополнительного (внешкольного) образования	154
Меркулова О. Н. Условия развития творческих способностей младших школьников в процессе трудового обучения	161
Максимова О. В. Готовность к инновационной педагогической деятельности будущего преподавателя: ретроспективный анализ	165
Мищенко М.В. Эмоционально-волевая готовность старших дошкольников к обучению в школе: общие характеристики	171
Разуваева С. Р. Коммуникативные способности как деятельностная основа коммуникации	175
Сиденко В. В. Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста	182
Шумейко Г. А. Роль детского творческого коллектива в воспитании личности	185
Якимова М. С. Самооценка и тревожность личности: соотношение понятий	189

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Особенности представлений о будущем брачном партнере в группах курсантов военных вузов

Р. Д. Доронина, студ. 3 курса
radmiladoronina@mail.ru

Научный руководитель – доц. Н. М. Пинегина

В современных условиях подготовка молодёжи к браку и семейной жизни обозначилась как актуальная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Проблема выбора брачного партнера является психологически ключевой для формирования и развития, как отдельной личности, так и общества в целом. Особо важен этот вопрос и для курсантов высших военных учебных заведений в силу того, что феномен семьи приобретает для каждого военнослужащего первостепенное значение, особую ценность, имеющую значимое воздействие на военно-профессиональную деятельность, морально-психологическую готовность военного специалиста к выполнению служебного долга, а также на создание здоровой морально-психологической обстановки в воинских коллективах.

С целью анализа семейно-брачных отношений и представлений о будущем брачном партнере у курсантов военных ВУЗов перейдем к рассмотрению факторов, которые могут непосредственно влиять на представления о брачном партнере у курсантов военных ВУЗов.

Классический состав семьи офицера – нуклеарная семья с одним-двумя детьми. Комплектность внутрисемейных ролей, как правило, неполная в связи с наличием единственного ребенка либо детей одного пола. Суровой проверке подвергаются отношения эмоциональной привязанности, что во многом обусловлено трудностями воинской службы офицера [1].

Нужно 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; необходимость неоднократной социально-психологической адаптации при частом изменении места службы профессиональных военнослужащих; 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, особенно, материально-финансовой необеспеченностью; ограниченность общения, эмоционально-психологической составляющей в семье офицера ввиду особых условий воинского труда; сильная зависимость супружеской совместимости, сплоченности офицерской семьи от личных качеств жены, особенно ее выдержки, стойкости, силы Я, от способности переносить различные вынужденные испытания; особая значимость и наличие такой ценности, как домашний уют, здоровая, гармоничная социально-психологическая атмосфера для офицера, в силу чрезмерной напряженности и ответственности воинской деятельности; подверженность офицера постоянному воздействию специфического фактора гомогенного мужского коллектива; систематический дефицит социально-психологического и социокультурного окружения семьи офицера, влияющий на реализацию основных семейных функций [1].

Для курсантов, молодых офицеров и других категорий военнослужащих в возрасте ранней молодости ключевой является проблема выбора. Основными факторами брачного выбора выступают социокультурные, социальные и психологические. К первым из них относят принадлежность к

одним и тем же или различным расам, этническим группам (пример: муж-кореец, жена-русская).

Ко вторым принадлежат факторы близости (соседства) – тенденции выбора среди тех, кто рядом живет, учится, работает, и гомогамии – тенденции схожести в брачном выборе по таким показателям, как возраст, образование, социальная группа, интеллект, физический облик, совместимость внутренних часов, религиозные убеждения, брачный статус. Важнейшую роль играют психологические факторы: любовь (страсть), подобие с родителем противоположного пола, личностные характеристики, комплементарные (противоположные и дополняющие их собственные) потребности и ценностные ориентации. Практика семейных отношений показывает, что немаловажным психофизическим фактором брачного выбора должен стать также учет состояния здоровья будущего супруга [1].

На основе проведенного теоретического анализа особенностей представлений о будущем брачном партнере у курсантов военных ВУЗов мы можем сделать вывод, что данная проблема изучена явно недостаточно, что приводит к слабости теоретических, методологических и практических знаний в области семейной психологии и нуждается в более углубленном изучении.

В связи с этим мы решили провести собственное эмпирическое исследование.

Уточним, что под особенностями представлений о будущем брачном партнере в группах курсантов военных ВУЗов мы понимали описательные характеристики образа будущего брачного партнера, а именно: внешность и поведенческие привычки; социально-психологические характеристики личности; ролевые ожидания; характеристики комфортности будущего брачного партнера.

Базой эмпирического исследования являлась Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина города Воронежа. Исследованием было охвачено 60 лиц мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет. Для изучения описательных характеристик представлений о будущем брачном партнере в группах курсантов военных ВУЗов мы использовали праксиметрический метод в форме написания сочинения на тему: «Мое представление о будущем брачном партнере» – авторы Р. Д. Дорони-на, Н. М. Пинегина.

Рассмотрим полученные результаты.

Наиболее часто упоминаемыми категориями в сочинениях групп курсантов 1 курса стали категории под названием «внешность и поведенческие привычки» и «социально-психологические характеристики», они встречались практически во всех сочинениях (таблица 1). Можно заключить, что данные категории являются наиболее значимыми для юношей при описании представлений о будущем брачном партнере.

Отметим, что категории «ролевые ожидания» и «характеристики комфортности будущего брачного партнера» не сильно отстают по частоте упоминания. Чаще всего в сочинениях групп курсантов 1 курса упоминались характеристики, относящиеся к подкатегориям «семьянин (семейный человек, хозяйственная)» и «взаимопонимание».

Таблица 1- Частота встречаемости категорий контент-анализа сочинений на тему «Мое представление о будущем брачном партнере» в группах курсантов 1 курса

Категории	Внешность и поведенческие привычки	Социально-психологические характеристики	Рольевые ожидания	Характеристики комфортности будущего брачного партнера
Отн. Частоты F (i)	1,77	1,77	1,01	1,08
Процентные доли (%)	31,44	31,44	17,94	19,18

Наиболее часто упоминаемой категорией в сочинениях групп курсантов 2 курса стала категория под названием «социально-психологические характеристики», она встречалась практически во всех сочинениях (таблица 2). Стоит отметить частое упоминание такой категории, как «характеристики комфортности будущего брачного партнера». Юноши отдают большое внимание подкатегориям «верность» и «взаимопонимание».

Самой непопулярной категорией оказалась категория «внешность и поведенческие привычки», куда включались физические данные, оформление внешности, поведенческие привычки.

Таблица 2 - Частота встречаемости категорий контент-анализа сочинений на тему «Мое представление о будущем брачном партнере» в группах курсантов 2 курса

Категории	Внешность и поведенческие привычки	Социально-психологические характеристики	Ролевые ожидания	Характеристики комфортности будущего брачного партнера
Отн. Частоты F (i)	0,99	2,29	1	1,77
Процентные доли (%)	16,36	37,85	16,53	29,26

Наиболее часто упоминаемой категорией в сочинениях групп курсантов 3 курса стала категория под названием «характеристики комфортности будущего брачного партнера», она встречалась практически во всех сочинениях (таблица 3).

Таблица 3 - Частота встречаемости категорий контент-анализа сочинений на тему «Мое представление о будущем брачном партнере» в группах курсантов 3 курса

Категории	Внешность и поведенческие привычки	Социально-психологические характеристики	Ролевые ожидания	Характеристики комфортности будущего брачного партнера
Отн. Частоты F (i)	2,94	5,18	3,23	5,33
Процентные доли (%)	17,63	31,06	19,36	31,95

Не менее часто упоминалась такая категория, как «социально-психологические характеристики». Большое внимание по-прежнему уделяется гуманистическим характеристикам. Однако в отличие от групп курсантов 2 курса группы курсантов 3 курса в своих сочинениях выделяют составляющие таких подкатегорий, как «общая направленность личности» и «жизненный опыт, образ жизни».

Самыми непопулярными категориями оказались: «внешность и поведенческие привычки», «ролевые ожидания». Но стоит отметить, что их частота встречаемости в группах курсантов 3 курса в 1,5 выше, нежели чем в группах 1 и 2 курсов. Юноши достаточно подробно дают характеристики, отражающие анатомические и оформительские особенности внешности, что может быть связано с тем, что большинство из них уже находятся в тех или иных отношениях и при написании сочинения давали описания своих вторых половинок.

Наиболее часто упоминаемой категорией в сочинениях групп курсантов 4 курса стала категория под названием «характеристики комфортности будущего брачного партнера», она встречалась практически во всех сочинениях (таблица 4).

Таблица 4 - Частота встречаемости категорий контент-анализа сочинений на тему «Мое представление о будущем брачном партнере» в группах курсантов 4 курса

Категории	Внешность и поведенческие привычки	Социально-психологические характеристики	Рольевые ожидания	Характеристики комфортности будущего брачного партнера
Отн. Частоты F (i)	1,08	3,55	1,65	4,38
Процентные доли (%)	10,13	33,3	15,48	41,09

Чуть менее часто упоминалась такая категория, как «социально-психологические характеристики». Большое внимание уделяется таким подкатегориям, как «жизненный опыт, образ жизни», «гуманистические характеристики» и «общая направленность личности».

Самыми непопулярными категориями оказались: «внешность и поведенческие привычки», «ролевые ожидания». Но стоит отметить, что их частота встречаемости в группах курсантов 4 курса не ниже, чем в группах курсантов других курсов, в некоторых случаях выше.

В результате обработки сочинений нами были выделены описательные характеристики (всего 50), легшие в основу методики семантический дифференциал – автор Осгуд Ч. (модификация Р. Д. Дорониной, Н. М. Пинегиной), – который мы использовали для исследования степени выраженности описательных характеристик представлений о будущем брачном партнере в группах курсантов военных ВУЗов. Полученные результаты отображены на рисунке 1.

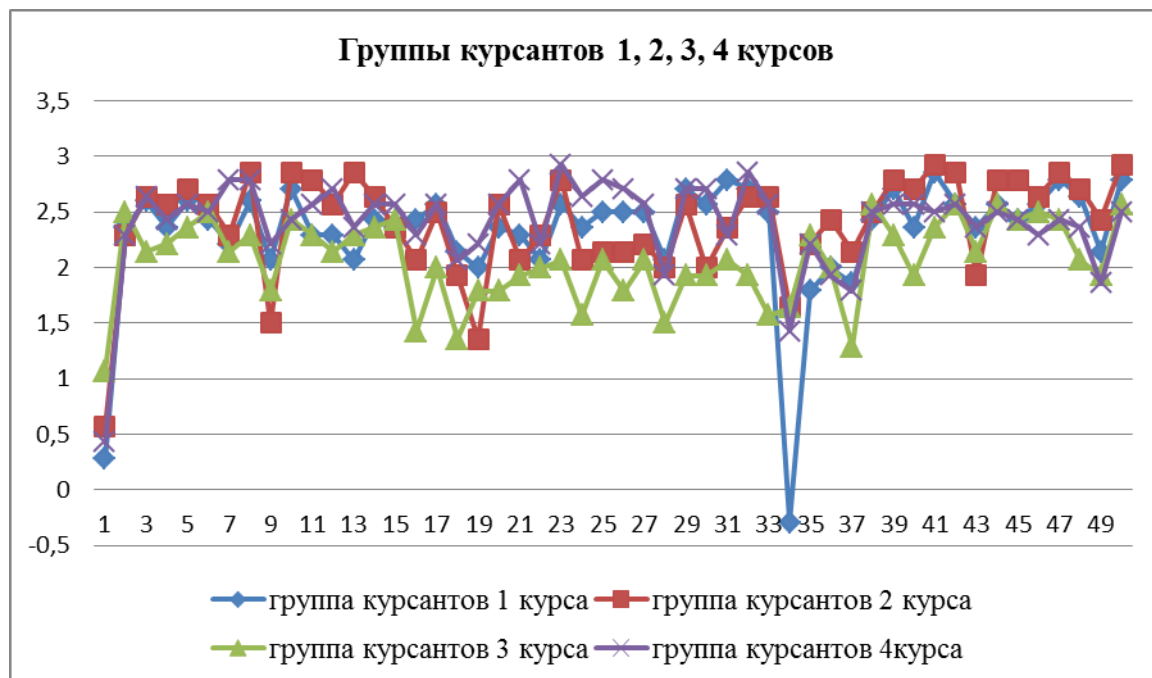


Рисунок 1 - Сопоставление степени выраженности описательных характеристик представлений о будущем брачном партнере в группе курсантов 1, 2, 3 и 4 курсов.

Подводя итоги, скажем, что при определении степени значимости различий, как в описательных характеристиках, так и в степени их выраженности, в группах курсантов военных ВУЗов статистически значимые результаты не были получены, что, в первую очередь, может быть связано с малым количеством выборки. Однако нельзя не отметить тех различий, которые были выявлены при качественном анализе, а именно: от курса к курсу все чаще упоминаются «характеристики комфортности будущего брачного партнера», реже – характеристики, описывающие внешность и поведенческие привычки; в определении социально-психологических характеристик курсанты 1 и 2 курсов обращают внимание на гуманистические характеристики, курсанты 3 и 4 курсов – на «жизненный опыт, образ жизни», «общая направленность личности».

Литература.

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

Феномен абсурда в творчестве А. Платонова

М. Е. Русанова, магистр 1 курса

m4rrusanova@ya.ru

Научный руководитель – преп. И. А. Журавлева

Ни для кого не является секретом, что русская философия зачастую заключена в художественные формы. Творчество Андрея Платонова не является исключением. В его работах можно найти самые разнообразные идеи: диалектика человека и природы, проблема отчуждения и смысла жизни. Однако одним из самых интересных феноменов, рассматриваемых писателем, является абсурд, который особенно ярко проявляется в антиутопии-

ческой повести «Котлован», где выражается ситуация бытия в абсурдном мире, в котором нет ценностных ориентиров и утрачен смысл человеческого существования.

Возникновение категории абсурда связано с именами С. Кьеркегора, Л. Шестова и А. Камю. Абсурд – отсутствие смысла, распад и безнадежность человеческого существования. Позже данная дефиниция в экзистенциализме приобретает различные смысловые оттенки, например, Ж. П. Сартр связывает абсурд с отсутствием реального смысла жизни, А. Камю с непоследовательностью человеческого существования, а М. Хайдеггер с состоянием тоски. Так, в философии и литературе категорию абсурда наделяют различными смыслами.

Исследователи выделяют несколько уровней реализации абсурда в тексте [4]: логический – деконструкция языковой формы; гносеологический – нарушение причинно-следственных связей; аксиологический – кризис ценностей и смыслов.

В творчестве Андрея Платонова проявление абсурда можно проследить на каждом из вышеуказанных уровней. С первых страниц произведений писателя мы наблюдаем деструкцию языковых шаблонов. Писатель вводит особый эклектичный язык: он включает в себя научные термины, политические выражения, диалекты и т.д. При всем этом язык оказывается бессмысленным, его буквально насаждают рабочим, заставляя учить новые слова, без осознания их смысла (авангард, антифашист, актив, аллилуйщик) [2]. Платонов четко показывает, что новый язык служит не средством коммуникации, а напротив, отдаляет людей друг от друга, становясь настоящей преградой.

Заброшенность в пространстве, размытые границы времени отсылают нас к проявлению абсурда на гносеологическом уровне. Нет четких указателей, где и когда разворачиваются события произведения Платонова.

Например, в повести «Котлован», сложно понять, действительно ли общепролетарский дом строится в 1920-30 гг. Кроме того, форма произведения внешне соответствует социальному реализму, но внутренне представляет противоположную модель.

Повесть трудно пересказать, потому что архитектоника сломана, она абсурдна, в ней нет линейности [1]. Произведение насыщено многоуровневым повествованием, слиянием первостепенных и второстепенных персонажей, иррациональными действиями героев.

Персонажи произведений испытывают экзистенциальные терзания: через воспроизведение тревоги, скуки, тоски Платонов передает переживание человеком своего бытия в мире абсурда [2]. Человек становится абсурдным. Он, словно герой произведения А. Камю, Сизиф, механически существует: «Подъем, трамвай, четыре часа в конторе или на заводе, обед, трамвай, четыре часа работы, ужин, сон, понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, все в том же ритме - вот путь, по которому легко идти день за днем» [5, с.56]. Скука выступает как основное переживание абсурда, проявляющееся в бессмысленности и жизненном застое. Отчужденный от мира, платоновский герой ощущает свое бытие как трагедию: «Вощев же лег вниз лицом и стал жаловаться шепотом самому себе на тинственную жизнь, в которой он безжалостно родился» [5, с.68].

Платонов постепенно усиливает абсурдность: герои испытывают экзистенциальные муки, встречаются лицом к лицу со смертью, теряют собственную идентичность, бесконечно роят яму и строят светлое будущее, утрачивая последние надежды. Из меланхоличного состояния абсурд переходит в настоящее сумасшествие [3].

«Вощев ... вскоре почувствовал сомнение в своей жизни и слабость тела без истины, он не мог дальше трудиться и ступать по дороге, не зная точного устройства мира и того, куда надо стремиться» [5, 13]. У жизни нет

рационального фундамента, человек осуществляет свою жизнь без надежды, продолжает бороться за недостижимую цель, противопоставляя себя своей внутренней силе бессмысленности жизни. И самое главное в этой встрече – не потерять себя.

Так, Андрей Платонов сумел выразить свои философские идеи, фундированные историческими событиями и личными переживаниями, в литературном тексте. В одной из своих работ – «Котлован», он по мере развития сюжета усиливает абсурдность происходящего, рассуждая о человеческом предназначении. Это произведение скорее философское, чем литературное. С каждым новым прочтением этой повести, мы можем дешифровать разнообразные смысловые пласты, которые автор заключил в текст.

Литература.

1. Васильева М. О. Философия существования Андрея Платонова // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия / М.О. Васильева - 1992. №4.- С. 13-20.

2. Вьюгин В. Платонов и анархизм (К постановке проблемы) // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества / В. Вьюгин. Вып. 2.- Москва, 1995.- С. 101-113.

3. Колотаев В. А. Мотивы деструкции в творчестве А. Платонова // Мотивы деструкции в русской литературе XIX-XX веков / В. А. Колотаев. - Ставрополь, 1999. - 254 с.

4. Лень Ю. А. Модернистская интерпретация категории абсурда // Универсальное и национальное в культуре / Ю. А. Лень - Минск, 2012. - С. 310-317.

5. Платонов А. П. Котлован / А. П. Платонов – Москва, 2014. – 192 с.

Формирование информационной компетентности детей младшего школьного возраста

М. В. Жукова

m.v.zhukova.18@gmail.com

Научный руководитель – проф. И. Ф. Бережная

Наш мир постоянно меняется: меняются взгляды, интересы, потребности. Но в первую очередь изменения затрагивают сферу образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет новые требования к современной системе обучения. Одним из таких требований является формирование информационной компетентности младших школьников.

Говоря о понятии компетентности, ученые неразрывно связывают его с понятием профессионализма. В начале нового столетия наряду с проблемой определения понятия компетентности и ее видов, возник вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». В педагогической науке можно выделить два направления - синонимизирующее и дифференцирующее рассматриваемые категории. Представители первого направления (В. А. Болотов, В. С. Леднев, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков и др.) отождествляют данные понятия, обращая внимание на практическую направленность компетенций. Сторонники второго направления (И. А. Зимняя, О. М. Мутовская, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.) принципиально разграничивают данные понятия, позиционируя компетентность как первичную категорию. И. А. Зимняя понимает под компетенцией некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека. А. В. Хуторской под компетенцией понимает «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его каче-

ственной продуктивной деятельности в определенной сфере». Компетентность - с его точки зрения - это «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [7]. Таким образом, автор рассматривает компетентность как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность их применения в определенной деятельности.

Наряду с А. В. Хуторским, компетентность как ситуативно-деятельностную категорию, рассматривают А. Г. Бермус, Г. К. Селевко, О. М. Мутовкина, С. Е. Шишов и другие. С позиции данных ученых, компетентность - это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации.

Несмотря на большое количество проведенных исследований, до сих пор отсутствует единое определение компетентности и компетенции. Ученые задаются вопросом: почему так сложно сформулировать единственно истинное определение? С одной стороны, существующую проблему можно объяснить с позиций психолингвистики. Являясь символическим образом, понятие компетенция не связано с реально существующими объектами, на него нельзя указать. С другой стороны, создать универсальное, абсолютно истинное в любой области знаний, определение фактически невозможно.

В отличие от знания, компетентность предполагает не просто владение информацией, а возможность ее применения в деятельности. Применение к решению задач различного рода отличает компетентность от умений. Возможность однозначно действовать в различных ситуациях, в том числе нестандартного характера, показывает отличие компетентности от навыков. Исследователи придерживаются мнения о синтезе когнитивной, предметно-практической, мотивационной, ценностной и личностной составляющих

данного понятия. Наряду с неопределенностью относительно определения категорий «компетентность» и «компетенция», открытым остается вопрос относительно выделения ключевых компетенций. Их количество у различных авторов варьируется от 3 до 140. Работа по выделению ключевых компетенций проводится отечественными педагогами. А. В. Хуторской выделяет семь групп ключевых компетентностей: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования [7]

Наиболее комплексная классификация проведена И. А. Зимней. Она осуществлена на основе категории деятельности, в связи с чем, приобретает свою особую значимость. Автор выделяет три группы компетенций: компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды; компетенции, относящиеся к деятельности человека [6].

Таким образом, получив свое интенсивное развитие в середине прошлого столетия, понятие компетентности до сих пор является камнем преткновения для отечественных и зарубежных исследователей. Актуальной остается и проблема отбора ключевых компетентностей. В этой связи, в «Стратегии модернизации содержания общего образования» признана необходимость дальнейшей проработки данной проблемы.

Таким образом, рассмотрев и проанализировав все подходы к понятиям «компетенция», «компетентность», «ключевые компетенции», мы в своем исследовании будем опираться на точку зрения А. В. Хуторского и под компетентностью будем понимать владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере.

В своей статье мы рассмотрим формирование информационной компетенции. А. В. Хуторской использует понятие «информационные компетенции», понимая их как навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах, образовательных областях, а также в окружающем мире. Для успешного современного человека важно обладать высоким уровнем информационной компетентности, ведь сейчас сложно представить нашу жизнь без компьютера.

В исследовании мы разработали программу формирующего эксперимента. Участники исследования – дети 7-8 лет, посещающие дополнительные занятия по математике, были разбиты на две группы. Первая группа – контрольная, в которой проходили обычные занятия по математике, ИКТ использовалось преимущественно педагогом. Вторая группа – экспериментальная. Отличительной особенностью занятий этой группы стало применение ПК ребенком на каждом занятии в течение 15-25 минут.

В информационной компетенции мы выделили 7 компонентов:

1. Определение (информации): умение корректно сформулировать проблему, чтобы целенаправленно искать и обрабатывать информацию.
2. Доступ (к информации): умение искать и находить информацию в различных источниках.
3. Управление (информацией): умение классифицировать или организовывать информацию.
4. Интеграция (информации): умение интерпретировать и реструктурировать информацию, вычленять главное, сравнивать информацию из разных источников.
5. Оценка (информации): умение составить мнение о качестве, релевантности, полезности информации и источников ее получения.
6. Создание (информации): умение создавать или адаптировать имеющуюся информацию с учетом конкретной задачи.

7. Передача (информации): умение адаптировать информацию к конкретной аудитории.

На основе вышеперечисленных компонентов создали бланк с критериями оценки, который позволяет нам отслеживать сформированность информационной компетенции на различных этапах обучения:

Каждый из критериев оценивался от 1 до 5 баллов

Критерии оценки:

1. Умеет использовать компьютер как устройство по работе с информацией
2. Знает понятия информации, приемы работы с информацией
3. Осваивает материал о поисковых системах, о мультимедийных устройствах, Интернет-ресурсов.
4. Формирует материал о значениях основных устройств информации
5. Знает практические навыки по работе с различными устройствами и приборами (наушники, колонки, принтер, сканер, web-камера).
6. Владеет способами работы с информацией: поиск в каталогах, поисковых системах, иерархических структурах; извлечение информации с различных носителей; систематизация, анализ и отбор информации (разные виды сортировки, фильтры, запросы, структурирование файловой системы); технические навыки сохранения, удаления, копирования информации и т.п.;
7. Умеет применять информационные и телекоммуникационные технологии для решения широкого класса учебных задач.

Затем по каждому ребенку баллы суммируются.

0-19 баллов слабый уровень - обучающийся умеет использовать компьютер, как устройство по работе с информацией; Знает понятия информации, приемы работы с информацией; Владеет способами работы с информацией: извлечение информации с различных носителей;

20-38 баллов средний уровень - обучающийся умеет использовать компьютер, как устройство по работе с информацией; Знает понятия информации, приемы работы с информацией; Владеет способами работы с информацией: извлечение информации с различных носителей;

Формирует материал о значениях основных устройств информации; знает практические навыки по работе с различными устройствами и приборами (наушники, колонки, принтер, сканер, web-камера).

39-55 баллов высокий уровень - обучающийся умеет применять информационные и телекоммуникационные технологии для решения широкого класса учебных задач.

Выделив контрольные даты оценки уровня сформированности информационной компетенции, мы получили результаты, которые нашли отражение на рисунке 1. По вертикали указывается количество баллов по критериям, по горизонтали даты, когда заполнялась таблица, затем в каждой группе считался средний балл. На рисунке 1 видно, что у младших школьников, систематически работающих с ИКТ, формирование информационной компетенции происходит стремительней, нежели у обучающихся,

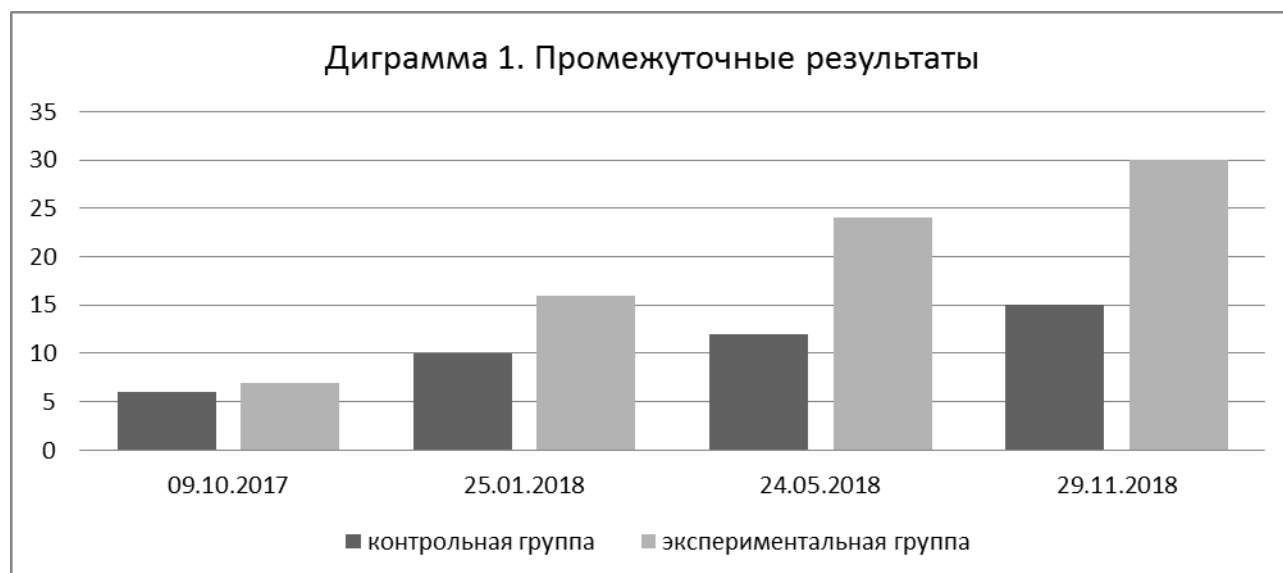


Рисунок 1 – Диаграмма уровней сформированности информационной компетенции

которые используют компьютер, как средство обучения, непостоянно.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение ИКТ на уроках – это повышение интереса и мотивации. В России идет становление системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Поэтому, использование компьютера на уроках – важное средство, позволяющее усилить образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность занятия.

Литература.

1. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя /Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва, 2011 - 123с.
2. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В. А. Красильникова. - Москва, 2006 -98с.
3. Булин-Соколова Е. И. Формирование ИКТ-компетентности младших школьников. Пособие для учителей общеобразоват. учреждений. Серия «Работаем по новым стандартам» / Е. И. Булин-Соколова, Т. А. Рудченко, А. Л. Семенов, Е. Н. Хохлова.- Москва, 2011 – 245с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Серия: стандарты второго поколения, Москва, 2014 – 109с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – Москва Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. - С. 171-184.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос» – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 20.05.2019)
7. Хуторской А. В. Современная дидактика. – Санкт-Петербург, 2007. - С. 11.

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ

Культурный «поворот» в исследовании ценностей

В. Л. Алиханова, студ. 2 курса магистратуры

alihanova.veronika@mail.ru

Научный руководитель – проф. Е.Н. Ищенко

Проблематика культурных «поворотов» тесно связана с ценностными характеристиками общества и культуры. Любой культурный поворот вызван к жизни определенным состоянием культуры, и сам же вызывает к жизни новый культурный «поворот». Например, представления о цифровом «повороте» стали появляться в связи с возникновением феномена «медиа-реальности» и формирования новой системы ценностей, которая встраивалась бы в эту новую культурную среду: «В кон. XX – нач. XXI вв. проблема специфики социогуманитарного знания в каком-то смысле достаточно неожиданно для самого научного сообщества актуализировалась в связи с формированием медиареальности, пребывание в которой становится неотъемлемым атрибутом бытия современного человека» [3, с. 412]. В определенном смысле мы можем сказать, что отсутствие культурных «поворотов» в течение сколько-нибудь продолжительного периода времени означает смерть культуры. Некое застывшее, с неизменными ценностями состояние культуры, в котором не возникает чего-то нового и революционного, не позволяет ей развиваться. Иначе можно сказать, что ценности и культурные «повороты» диалектически связаны. С одной стороны, именно наличествующие ценности обуславливают характер, скорость протекания, условия возникновения и исчезновения культурных «поворотов». С другой же стороны, сам культурный «поворот», онтологически являющийся ценностью,

сам определяет характер развития ценностей и степень их трансформации или деформации.

В исследовании ценностей можно наблюдать ряд изменений, характерных для современного этапа изучения. Данные изменения связаны, вероятно, с динамичностью и подвижностью самих ценностей и, безусловно, с развитием науки и сменой научной картины мира.

Изменяется понимание того, что такое ценности, а также трансформируются сами ценности. Это, несомненно, накладывает отпечаток на их изучение. В первую очередь, это касается способа схватывания ценностных трансформаций и, во-вторых, методологии изучения уже трансформировавшихся ценностей в новых условиях.

Можно сказать, что с изменением картины мира и ценности начинают восприниматься иначе. «Современные формы философии и даже науки все больше стремятся к включению ценностного анализа в процесс исследования и приходят, таким образом, к концепции множественности истины, что следует понимать как проявление множественности самого бытия», – пишет Л.В. Баева [1, с. 63]. Можно предположить, что изменения в науке, в частности, переход к постклассической модели науки, тесно связаны с трансформацией исследований ценностей. Наука является феноменом культуры, а ценности – ее элементом, поэтому, мы думаем, можно утверждать, что они диалектически взаимосвязаны. Следовательно, изменения, происходящие в одной из этих сфер, неизбежно влекут за собой изменения в другой.

Формирующиеся в условиях цифровой культуры феномены приобретают ценность, притом уже не всегда воспринимаемая как виртуальные, а представляясь вполне реальными, обладающими реальной ценностью. Становится очевидным, что это уникальные феномены, которые необходимо исследовать особыми методами, актуальными в современных условиях.

Ценностные структуры меняются, ценности переосмысливаются, смещаются приоритеты. Например, меняется ценность информации в связи с увеличением числа ее источников. Ценностные характеристики предметов материальной и духовной культуры проявляются в процессе функционирования в системе социальных отношений в контексте определенного исторического периода, из чего следует, что всякое социальное изменение влечет за собой изменение ценностей в обществе. Механизмы этой трансформации работают при столкновении традиционных ценностей и инновационных, противоречащих им. В контексте культурного «поворота» механизмы этой трансформации могут быть совершенно разными: ценности могут изменяться линейно, постепенно, а в нестабильные этапы развития трансформация может протекать нелинейно, не иметь четко заданного направления. «Современные исследователи оказались единодушны в признании качественно новых особенностей, присущих глобализирующемуся, постнеклассическому, постмодернистическому, постиндустриальному (Д. Белл), технотронному (З. Бжежинский) «обществу обслуживания» (Р. Дарендорф) или «обществу знаний» (П. Дрюкер)», – пишет Л.В. Баева. [2, URL]

Таким образом, в современной науке изменяется подход к исследованию ценностей и ценностных трансформаций, и эти трансформации связаны с феноменом «культурного поворота».

Литература.

1. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории. Монография / Л. В. Баева. – Астрахань, 2004. – 63 с.

2. Баева Л.В. Экзистенциальная природа ценностей // URL: <http://www.dissercat.com/content/ekzistentsialnaya-priroda-tsennostei> (дата обращения 17.01.2019).

3. Ищенко Е. Н. Гуманитарные науки в цифровую эпоху: вызовы и возможности / Е. Н. Ищенко // Материалы международной конференции

«Философия и наука: проблемы соотнесения. Алёшинские чтения». – Москва, 2016. – С. 240-245.

Истоки и особенности культуры Серебряного века

А. А. Битюцкая, магистр 1 курса

alla-bituzk@mail.ru

Научный руководитель – преп. И. А. Журавлева

Серебряный век – самобытный период развития русской культуры конца девятнадцатого - начала двадцатого века. До сих пор не существует однозначного мнения по поводу точной временной периодизации и автора этого термина.

В этой работе я буду придерживаться таких временных рамок: начало – 1890-е годы, охарактеризованное появлением «старших символистов»; конец – отправка философского парохода из СССР в 1922 году. Что касается создателя термина, здесь я разделяю мнение Н.А.Бердяева, считавшего рубеж веков русским ренессансом. Впоследствии Серебряный век будет тождествен русскому ренессансу, как *fin de siècle* и *Belle Époque*.

Хотелось бы выделить несколько основных причин и предпосылок формирования русского Серебряного века.

Первой причиной можно смело назвать ожидание конца века, которое широко транслировалось на европейском континенте. Одержимость рациональным мышлением мешала человечеству подумать о себе и своем существовании. Ответной реакцией на такие события станет зарождение иррационализма, впоследствии переросшего в декадентство.

Второй исток – это ощущение беспомощности и чувство незащищенности человека перед научно-техническим прогрессом. Бурные темпы строительства железных дорог, создание телефона, двигателя внутреннего сго-

рания, радио, запуск первого аэроплана, строительство заводов, образование крупных монополий (Рябушинские, Морозовы). Эксплицитный капитализм затуманил взоры просвещенных умов. Современные открытия войдут в дома простых обывателей. Результатом такого процесса станет развитие индивидуализма, ухода от общества, обращение к духовному интерьеру человеческой жизни.

«В моей душе лежит сокровище,
И ключ поручен только мне!» [1; с. 126].

Третий исток – это немецкий и французский символизм. Идейным вдохновителем европейских символистов был Шарль Бодлер с книгой «*Les fleurs du mal*», в которой реальное существование будет меланжироваться с магическими свойствами символа.

Немецкая ветвь символизма будет представлена музыкальными трудами Вагнера, наполненных эклектикой мистики, фольклорных преданий и эстетики. Ф. Ницше охарактеризует эти смыслообразы в «Рождение трагедии из духа музыки». Французская ветвь станет предвозвестником русских символистов. В третьей республике группа «проклятых» поэтов, впитавших уставы Готье и Бодлера, реставрируют представление о поэзии и откроют миру модерн. Имена Стефана Малларме, Поля Верлена в России будут конкурировать за пальму первенства с Афанасием Фетом и Федором Тютчевым, разрывая сердца интеллигенции. Засилье переводов с французского откроют спекулятивные значения символического синтеза.

Границей Серебряного века станет смерть Владимира Соловьева. Во Франции рубежом модерна служит дело Дрейфуса и строительство башни для всемирной выставки, раскритикованные бомондом как политический и культурный кризис. В России демаркация будет иметь метафизический характер. Смерть В.С. Соловьёва в 1900-ом году произведет жесткое разделение: старшие символисты останутся без духовного отца (помогать будет

Ф. Сологуб в роли посажённого); младшие символисты в дань памяти объявят философа и его систему своей религией; появятся особые собрания в двух столицах, направленные на рассмотрение соловьевской мудрости; троичная любовь, открытая башней В. Иванова после анализа «Смысла любви», станет лейтмотивом всех семейных отношений.

Существуют характерные черты культуры Серебряного века. Их можно выделить пять.

Первая (и главная) черта – это синтез духовного и светского мировоззрения. Широкий спектр идейных течений, направленный на сближение религиозных деятелей и интеллигенции, создает новые религиозные учения. Происходит обновление христианства, зарождается новый вид коммуникации человека с Богом и человека с культурой. В качестве примера такого поиска могу привести: теософию Е. П. Блаватской, антропософию А. Н. Белого, религию «третьего завета» Д. С. Мережковского и З. Н. Гиппиус. Помимо синтеза идеалистического присутствовал практический, который воплотился в создании самобытного жанра искусства. Ярче всего это можно проследить в театре, где русские сезоны Дягилева, декорированные Л. Бакстом и А. Бенуа, стали мировым культурным прорывом.

Вторая черта – обращение к народным мотивам. Фольклорная тематика *fin de siècle* будет просматриваться во всех сферах искусства. В литературе будут преобладать мотивы древнерусских легенд и языческих праздников, в театре по-новому заиграют сказки скоморохов («Петрушка» И. Ф. Стравинского), в музыке найдут себе место забытые баллады и романсы, а в живописи наберёт популярность изображение из жития русских святых. (Полотна М. В. Нестерова). Помимо славянской мифологии деятелей *Belle Époque* будет волновать немецкая и итальянская. Образы «прекрасной дамы», бродячих артистов и знойного карнавала, будут перенесены из эпохи Возрождения и ярко проиллюстрированы у младших символистов.

Третья черта – это мистическая символика. Спекулятивный фактор раскрашивает русский символизм красками потустороннего мира. В симбиозе с народными мотивами произведения начинают обретать оккультный характер.

Главным Мефистофелем Серебряного века будет Федор Сологуб. В его работах «Мелкий Бес» и «Навыи Чары» показано новое понимание эстетики, переосмыслены православные зачины и социалистическое движение, введены мифологические образы, обрамленные мистическими легендами.

Четвертая черта – поиск творческого смысла. Творчество в Серебряном веке обретает сакральный характер. «Если ты не творчески активен, то ты и не живешь» – провозглашает богема. Поиск проявляется в обосновании творчества с любой стороны: философской, религиозной, психологической. Поэтому неслучайно, что антропологическое направление будет утилитарным для оправдания созидательной деятельности.

Пятая черта – элитарность. Несмотря на желание творческих деятелей вынести новое искусство на всеобщее обозрение, достижения Серебряного века оставались доступны высшим слоям интеллигенции и меценатам. После революции 1917-ого года многие творения будут национализированы, и советский народ впервые познакомится с «буржуйским символизмом».

Истоки и черты уникального процесса повлияют как на развитие отечественной, так и мировой культуры. В России период Серебряного века будет пересматриваться в эпоху «Оттепели», а в Европе он станет предвестником новой французской волны. Впоследствии многие исследователи станут именовать Серебряным век самым неповторимым явлением в русской эстетике.

Литература.

1. Блок А. Русь моя, жизнь моя ... / А. Блок. – Москва, 2015. – 512 с.

Интерпретация эпистемологических основ математики в программе формализма

А. М. Измайлова, магистр 2 курса
izmajlova.2012@mail.ru

Научный руководитель – проф. А. С. Кравец

Из названия статьи становится понятно, что целью проведенного нами исследования является гносеологический анализ формалистского подхода. Мы примем некую установку о наличии в основаниях математики как минимум трех компонент, а именно: арифметической, геометрической и логической. Укажем подробнее, что имеем в виду под каждой, проведя анализ программы Гильберта.

Начнем с арифметической компоненты, которая в трактовке формализма может быть интерпретирована как фундаментальная, вместе с остальными составляющими и исходит из арифметических объектов, которым Гильберт предавал огромное значение. К концу 19 века в математике сложилась такая ситуация, что некоторые ее части были поставлены под серьезное сомнение, а именно теория множеств была лишена статуса доверия к ней, из-за допущенных в ней парадоксов. Поэтому оставалась одна арифметика, которая стала единственным истинным знанием в основаниях математики. Гильберт, в свою очередь, понимая эту проблему, конструируя свою программу формальных конструктов, положил в ее основу арифметические истины. О том факте, что именно арифметика вызвала у него больше доверие, чем теория множеств, говорит еще и то, что направление логицизма, занимаясь схожими проблемами в основаниях математики, успешно делало попытки в формализации числа, как основного понятия арифметики. Также Гильберт хотел отталкиваться от истинного (априорного), основанного на интуиции знания, которое могло вызвать меньше всего вопросов у

математиков старой школы. Именно тогда Гильберт и выдвигает тезис о формализации арифметики, как единственно верного знания в математике, уточняя то, что нужно доказать непротиворечивость полученной системы. После этого Гильберт начнет использовать «шаблон» арифметики на всю математику (науку) в целом, для доказательства, на предмет ее непротиворечивости.

Метод Гильберта состоял в том, что весь язык математики нужно было перевести в язык «знаков и формул». Нужно было создать совершенно другой язык с правилами, по которым любой школьник мог бы вывести истинное высказывание. После такой модернизации формализованная, таким образом, система (теория) должна была стать спасающим звеном для всей математики. Также формализм, как перспективное на то время направление, стал опираться на арифметику, уже и в плане заимствования из нее исходных понятий.

Таким образом, необходимо сказать, что для Гильберта арифметика включала в себя всего лишь один минус, от которого он избавился уже на подготовительном этапе построения новой теории. Арифметика, как модель новой математики, содержала в себе бесконечность, она выражалась в натуральной последовательности чисел. Гильберт, учитывая эту возможность, которая могла бы привести его программу к полному уничтожению уже на первом шаге, заключает все числа находящиеся в таком множестве в «особую бесконечность» [3]. Эта бесконечность интересна для исследователей тем, что она рано или поздно становится конечной. В итоге попытка Гильберта формализовать бесконечность так, чтобы ее можно было представить как нечто конечное, стала актуально возможной.

Следующая компонента, которую мы рассмотрим, будет геометрическая. Как и арифметическая, так и геометрическая компонента вызвали огромное признание со стороны формализма, потому что указывали на

априорность и включенность в структуру разума, подтверждались эпистемологически и не вызывали критики. Геометрия для Гильберта служила образцом истинной модели в механизмах доказательства систем. Об этом говорит и тот факт, что программа Гильберта предполагала такого уровня доказательство непротиворечивости систем, как оно строится в геометрии. При этом были учтены все ошибки, которые допускались в геометрии Евклида и восстанавливался аксиоматический метод, на котором была построена геометрия. Однако полный замысел Гильберта состоял в том, что он хотел добиться полной формализации языка науки, которая в свою очередь стала бы напоминать решение задач, как в математике. Любому ученому достаточно было ввести данные, затем построить рисунок (или чертеж) и программа, выстраивая ряды формул, которые приобретут смысл лишь в конкретной задаче, выдавала нам ответ. Наука, в свою очередь, приобретала бы статус игры в шахматы, в которой фигуры – это символы, а ходы – формулы.

Последняя составляющая компонента в теоретико-познавательном значении формалистской парадигмы в основаниях математики – логическая. Она предполагает:

1. Априорную заданность и объективность логических истин, как следствие неотъемлемость логического знания в формировании математики. Иными словами, любое научное знание опиралось на логику, строение его содержания всегда было логически выстроено и понятно.
2. Наряду с логической составляющей выдвигалась необходимость содержательно-понятийного аппарата, специфического для самой области. Это означало то, что в логицизме и формализме имелся одинаковый символичный аппарат.
3. Компонента логической составляющей формальной теории отражает связь между понятиями и принципами, соответствующими фактами, отно-

шениями, явлениями и объектами изучаемой области действительности. Другими словами, каждый символ в логике нас отсылает к миру действительного, как в геометрии к реальному основанию, тем самым подтверждая свою непротиворечивость.

Гильберт, осознавая статус логики, как обосновывающей всю математику, утверждал, что теория чисел и теория множеств редуцируемы к логике, однако при более глубоком рассмотрении он не признает, что логической составляющей достаточно. Это еще раз подтверждает тот факт, что Гильберт основывался на трех равнозначных компонентах в математике, а именно арифметической, геометрической, логической. Только в совокупности эти части дают полную картину программы Гильберта, с оговоркой на доказательство непротиворечивости этой системы.

Литература.

1. Гильберт Д. П. Основания математики. Логические исчисления и формализация арифметики / Д. П. Гилберт. – Москва, 1979. – 557с.
2. Гильберт Д. Основания геометрии / Д. Гильберт. – Москва, 1978. – 554с.
3. Кантор Г. Труды по теории множеств / Г. Кантор. – Москва, 1985. – 432 с.
4. Фреге Г. Логика и логическая семантика: сборник трудов / Г. Фреге. – Москва, 2000. – 512 с.

Наслаждение как феномен западноевропейской культуры

Ю. С. Малик, магистр 1 курса

malik304qwe@rambler.ru

Научный руководитель – проф. Е. Н. Ищенко

Вопрос о наслаждении как феномене, имеющем место в истории западноевропейской культуры, неизбежно отсылает нас к истокам вышена-

званной культуры, которые мы можем найти в Античности. Полемический характер в определении наслаждения сводим к трактатам о природе любви и этической составляющей философских учений времен классического и эллинистического периода в античной истории. Однако истоки наслаждения в античной традиции мы можем проследить и в ранней мифологии, которым закономерно следует множество коннотаций, позже вплетенных в канву философских корпусов мысли, поскольку именно в Античности было обнаружено множество ключевых культурных кодов, нашедших свое отражение в последующем развитии литературы и искусства.

Развернутую трактовку в определении наслаждения мы можем найти в одном из диалогов Платона под названием «Филеб». «Филеб утверждает, что благо для всех живых существ – радость, удовольствие, наслаждение и все прочее, принадлежащее к этому роду; мы же оспариваем его, считая, что благо не это, но разумение, мышление, память и то, что сродно с ними: правильное мнение и истинные суждения» [3, с. 228]. Суть последующей дискуссии, идущей в диалоге, исходит из определения и специфики наслаждений, одни из которых признаются дурными по своей природе, причисляемыми к наслаждениям плотским, а другие – наоборот, наслаждения интеллектуального порядка, разумные. Данные различия в определении наслаждений находят свое отражение в дальнейшем размежевании учения Сократа, в частности, в учении киренаиков и эпикурейцев.

Прежде чем обозначить различия в определении наслаждения, стоит отметить, что феномену наслаждения прямо/косвенно соответствует другой немаловажный феномен античной культуры – феномен любви, персонифицированный в фигурах богов – Афродиты и Эроса. Если Афродита чаще представляется как олицетворение плодородия и производительной силы, сопутствующей деторождению, то фигура Эроса в этом смысле более неоднозначна. «Эрос в древней античной мифологии – всевластная мировая си-

ла, всемогущее космическое начало. В его образе сливается игривая любовная сила с мощью мировых стихий» [5, с. 130]. Платон также уделяет внимание Эросу и его природе в диалоге «Пир». «Платоновский миф об Эросе содержит диалектическую идею сочетания противоположностей: бедности и богатства, мудрости и невежества, грубости и стремления к красоте, смертности и бессмертия» [5, с. 136]. Однако разделение и «дробление» Эросов соответствует, по Платону, количеству Афродит – чаще всего Небесной и Земной.

Возвращаясь к наслаждению в понимании киренаиков и эпикурейцев, стоит указать на главное отличие: если для «Аристиппа из Кирены удовольствие сводилось к чувственным наслаждениям, а цель человеческого существования усматривалась в том, чтобы получить как можно больше таких наслаждений» [4, с. 96]. Для Эпикура же ключевым определением наслаждения являлось отсутствие страдания; его достижение не является самоцелью и не всякое наслаждение является приемлемым, а только лишь то, что ведет к очищению души.

Без внимания феномен любви, сопряженный с феноменом наслаждения не оставили и стоики. Цицерон, вторя стоической традиции, указывает на то, что Любовь – «...мнимая, что она избрана добровольным решением. Если бы любовь была чувством естественным, то любили бы все, любили бы постоянно и одно и то же, не чувствуя ни стыда, ни раздумья, ни пресыщения» [2, с. 37].

Парадоксальными в этом дискурсе, но не менее интересными, являются воззрения французского философа Жана-Клода Мильнера. Согласно его мнению, в Античности «фундаментальной парадигмой наслаждения служит голодный, который ест, жаждущий, который пьет. По этому эталону вымеряется и узаконивается всякое наслаждение» [1, с. 53]. Наслаждение определяется как инкорпорация. «Единственной инкорпорацией в полном

смысле слова является пожирание. Не следует ли заключить отсюда, что мир, основанный на наслаждении, обретает свой конечный принцип в законе всеобщего пожирания?» [1, с. 54]. Здесь можно вспомнить фигуру Кроноса / Сатурна, пожирающего своих детей. Единственным, кто смог его заточить и оскопить, стал Зевс, однако избравший, стоит сказать, иные формы наслаждения. Примечательным является пример мифа о Прометее, которого в наказание за помощь людям, приковывают к скале, и каждый вечер его печень пожирается. Также примечательным является пример Тантала, который не может насытиться, за то, что усомнился в могуществе богов Эллады, подав на ужин своего сына. Такие, на первый взгляд, парадоксальные сюжеты, тем не менее, вплетаются в античную традицию, вскрывая как нарыв сущность всей античной культуры, где неоднородность и противоречивый характер наслаждения выступает как пороком, так и благом, хотя четкого критерия для различения данного феномена не предлагается.

Таким образом, уже в кратком изложении, мы видим, что феномен наслаждения является довольно противоречивым, однако движущим античную культуру, то и дело, возникая в сочинениях философов, принадлежащих к различным направлениям. Финальная отсылка к инкорпорации интересна тем, что она прослеживается с древнейших времен мифологии «Золотого века» вплоть до кризиса Античности в истории Древнего Рима. Стоит вспомнить «Сатирикон» Петрония Арбитра, где аллегорией для инкорпорации (как пожирания) служит «Пир Трималхиона», словно высмеивающий Платоновский «Пир». Кульминационной же картиной «Сатирикона» является финальное завещание поэта Евмолпа, который наказывает «съесть» его останки тем, кто жаждет получить его наследство. Интересно еще и то, что наслаждения трактуются в двух видах: материальном/духовном. Данная трактовка равным счетом соотносится с природой богов любви – Афродитой и Эросом, что также характеризует двойственный характер в отноше-

нии к самому наслаждению в виде аскезы/потакания касательно наслаждения. Получается, что наслаждение, потворствуем ли мы ему или воздерживаемся от него – остается движущей силой (в том числе и культуры), поскольку отрицая или принимая его, мы не отменяем сам характер наслаждения и свойственную ему инкорпорацию.

Литература.

1. Мильнер Ж.-К. Констанции / Ж.-К. Мильнер. – Санкт-Петербург, 2009. – 160 с.
2. Мир и эрос: Антология философских текстов о любви / сост. Р. Г. Подольный. – Москва, 1991. – 335 с.
3. Платон. Апология Сократа: диалоги / Платон. – Санкт-Петербург, 2018. – 320 с.
4. Шакир-заде А. С. ЭПИКУР / Шакир-заде А. С. – Москва, 1963. – 223 с.
5. Шестаков В. П. Античный эрос – неисчерпаемое наследие античного мира / В. П. Шестаков // Античность как геном европейской и российской культуры. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 125-165.

К вопросу об исследованиях социальных изменений

А. Ю. Соколова, магистр 1 курса

asokolova783@gmail.com

Научный руководитель – проф. А. С. Кравец

Мы являемся очевидцами интенсивного роста социальной динамики. Социальные процессы сменяют друг друга с огромной скоростью, изменения происходят так быстро, что, подчас, не удается их толком осмыслить и проанализировать, не говоря уже о какой-либо предсказуемости этих изменений. На наш взгляд классические фундаментальные теории, рассматри-

вающие общество с точки зрения замкнутых систем, представляются нерелевантными возросшей социальной динамике. В данной работе мы постараемся проанализировать недостатки, содержащиеся в объяснительном потенциале системного и структуралистского подходов к объяснению общества и происходящих в нем модификаций.

Для классического подхода в социологии и социальной философии характерно разделение на социальную статику и социальную динамику, провозглашенное основателем социологии как научной дисциплины – О. Контом. Областью социальной статики принято было считать внутреннее строение человеческого общества, его структуру, то есть составные части и их равномерное распределение в рамках этой структуры. Под социальной динамикой понимались процессы, протекающие в обществе, взаимодействие его элементов. Позднее, Герберт Спенсер, переосмыслив социологию О. Конта, сравнил общественную систему с живым организмом. Данная метафора общества как биологического организма была инспирирована такими сходными чертами как стремление к эксплозии или расширению, увеличение в размерах, а также потенция к качественному усложнению организма в ходе его становления и развития. Реализация подобного развития осуществляется посредством ряда изменений, направленных на эволюцию системы (социальной или биологической). То есть происходит переход от зачаточного состояния организма (общества) к более зрелым его формам. Социальная статика Конта модифицировалась в социальную структуру, а социальная динамика – в социальный функционализм. Таким образом, социологический подход Спенсера получил название эволюционизм или структурный функционализм, где под структурой понималось исследование внутреннего строения социальной системы, определение ее формы, а функция предполагала определение способов существования социального целого, а также способы его трансформации, изменения. И в концепции О. Конта и в кон-

цепции Г. Спенсера - общество представляло собой определенное устойчивое состояние, которое подвержено наблюдению и анализу, не зависимо от его движения; «некую жесткую сущность, что можно рассматривать отдельно от происходящих в нем (обществе) процессов» [4, с. 15].

В связи с вышеизложенными социальными теориями О. Контом предлагаются два типа исследования, соответствующие разделению социологии на составляющие. Первый тип исследования связан с поиском законов существования: в чем причина определенного сосуществования социальных феноменов, почему части социальной структуры располагаются именно в такой комбинации. Данный исследовательский подход еще называют синхронным или кроссекционным, он рассматривает социальную систему в ее статическом, сущностном аспекте и соответствует области социальной статики (О. Конт) или структуры (Г. Спенсер). Второй же тип исследования направлен на выявление законов следования, он позволяет определить детерминацию и взаимообусловленность социальных феноменов. Благодаря этому исследовательскому типу мы получаем возможность изучить процессуальный характер социальных изменений, выявить их причины и следствия. Подобное диахроническое или последовательное исследование коррелирует с социальной динамикой и функциональностью как областями социологии. Такое разделение в социальной науке по областям и типам исследования породило, в свою очередь, два основных подхода к обществу: системный и морфологический. В рамках системного подхода под понятием общество подразумевают такие его характеристики как - статичность, константность, устойчивость, независимую от происходящих процессов, а также некую форму, которую имеет социальная система. Морфологический подход рассматривает общество с точки зрения его процессуальности и изменчивости.

Долгое время социальная наука, одной из основных целей которой является объяснение и интерпретация социальных изменений, базировалась на системном подходе в своих исследованиях. Под социальными изменениями мы подразумеваем «любые необратимые перемены социальной системы, рассматриваемой как целостность» [4, с. 25]. Морфологическому подходу уделялось сравнительно меньшее внимание. Фундаментальная теория Т. Парсонса также имеет системный характер. «Центральной задачей Т. Парсонса считал исследование структуры социальных систем, решить которую он попытался, применив четыре типа независимых переменных: ценности, нормы, роли и коллективы» [1, с. 22]. Социальные изменения, сточки зрения структурно-функциональной теории, представляют собой переход от одного состояния социальной системы или ее части – к другому состоянию. Само изменение интерпретируется относительно того, что было до преобразований и что стало после. Иными словами, чтобы исследовать сущность модификации, произошедшей с социальной системой, мы должны сравнить два ее состояния: исходное и, собственно, претерпевшее изменение. Но для того, чтобы эта разница состояний была зафиксирована, чтобы она стала наглядной, исследователю необходимо рассматривать эти два временных состояния – до и после – в рамках этой конкретной исследуемой системы. Таким образом, структурно-функциональная теория представляет общество как замкнутую систему, которая обладает некоторыми границами. Исследователь, при анализе ее изменений, не учитывает внешние, по отношению к системе, влияющие на причину и ход преобразований, факторы. Сама структура общества объявляется константной, устойчивой на уровне постулата. Да, изменение произошло, но произошло оно в рамках данной системы. Однако не учитывается тот факт, что те или иные перемены могут кардинально повлиять на сущность самой системы, ее структуру, внутренние и внешние границы или вовсе привести к аннигиляции. Таким образом, перед

нами встает еще одна проблема: какова точка отсчета, относительно которой мы будем исследовать произошедшие смены состояний системы, если самой системы в результате этих изменений может и не стать. Или ее структура и набор присущих ей функций изменится до такой степени, что сложно будет назвать ее прежней, той самой, в рамках которой мы развернули свой анализ.

Помимо этого, системный подход имеет и другие ограничения объяснительного характера, применительно к социальным системам и их изменениям. Например, не проясненным остается вопрос о субъекте социальных изменений. Кто актуализирует этот процесс? В контексте системного подхода к обществу данными полномочиями наделяется либо сама дегуманизованная система, логика, развития которой имплицитно предполагает осуществление определенных преобразований, либо абстрактные персоны: «харизматическая личность», «великий человек» и т.п., либо коллективы – тоже весьма абстрактные – социальные группы, общности, классы, слои. Но коллектив состоит из индивидов – живых, разных людей, это не умопостигаемая система или структурная единица. Тем самым системный подход к исследованию общества и социальных изменений, исследует их исключительно с позиции наиндивидуальных социальных структур, игнорируя при этом логику взаимодействия отдельных индивидов. Происходит дегуманизация, абсолютизация и рационализация самой системы общества. Парсонса интересует не наличное положение дел, но желаемое, идеальное. Существование социальной системы и ее структур, а также различных социальных институтов возможно только благодаря соблюдению тех или иных норм, предписываемых самой этой системой. Согласно Т. Парсонсу, «все стандартизированные социальные и культурные формы имеют позитивные функции, т.е. все институционализированные образцы действия и поведения, в силу того, что они институализированы, служат единству и интеграции

общества. Поэтому следование этим образцам необходимо для поддержания общественного единства. Отсюда всякая существующая норма правильна и разумна, и надо подчиняться ей, а не менять ее...» [1, с. 45]. Очевидно, что социальные структуры детерминируют поведение индивидов или - правильнее было бы сказать – обуславливают социальные действия. Они нацелены на благо самих индивидов или социальных субъектов. Несмотря на это, данная позиция сталкивается с очередными противоречиями. Во-первых, возникает парадокс: с одной стороны – структуры социальной системы детерминируют поведение взаимодействующих в рамках этих структур индивидов, а с другой – само существование и функционирование этих структур обеспечивается за счет соблюдения индивидами предписываемых ими (структурами) правил и норм. Возникает проклятый философский вопрос: что же все-таки первично? Структуры определяют поведение социальных субъектов или социальные субъекты своим поведением обеспечивают существование (функционирование) социальных структур? Налицо антиномия, неразрешимая в рамках данной социальной теории.

Во-вторых, если стандартизированные нормы социального действия, предписываемые структурами социальной системы, объявляются правильными и разумными, направленными на благо общества, его интеграцию, то, как объяснить тот факт, что зачастую индивиды пытаются изменить эти предписания, игнорируют их, активно отрицают, более того – выступают с бунтом против этих стандартизированных поведенческих форм и самих социальных структур или социальной системы. Какие факторы провоцируют в социальных субъектах стремление к подобным модификациям, если эти нормы такие позитивные и целе-рациональные? Отсутствие исчерпывающего ответа на данный вопрос, да и возникновение самого вопроса, свидетельствуют о дегуманизации в рамках структуралистской системы исследо-

вания социального общества. Ведь человек – это не просто функция, как бы постструктурализм ни педалировал эту идею. Человек обладает различными модусами своего существования, не только коллективным или наиндивидуальным. Это не автоматизированная система, не механизм, ориентированный на рациональное следование исключительно тому, что правильно или прагматично.

Концепция Парсонса - как и структуралистский подход к объяснению общества в целом – грандиозны и всеобъемлющи. Тем не менее, этим фактом обусловлен и их недостаточный объяснительный потенциал. Само общество и социальная система представляются как наделенные внутренней логикой и стремлением к порядку и качественному развитию (эволюционизм). Социальные системы и изменения рассматриваются через призму абстрактных категорий, но не конкретных ситуаций и наличествующих фактов. Его система общества предстает как устойчивая, стремящаяся к порядку, самоорганизующаяся, логичная, но на деле, в реальной жизни – это не всегда находит отражение. Претензия теории на всеобъемлющую универсальность чревата негативными последствиями. Чем выше универсальность теоретической модели – тем ниже ее объяснительный потенциал. На примере фундаментальной социальной теории Т. Парсонса мы попытались продемонстрировать недостатки структуралистского и системного подхода, постарались обозначить их слабые места. Которые должно и нужно преодолеть, переосмыслить. В контексте рассмотренных в данной работе подходов – структура общества, социальная система мыслится как платоновская идея, без привязки к имманентным времени и пространству (актуальности, воплощенности). Структура, которая мыслится с точки зрения идеализма, не терпит изменений, не может адаптироваться под наличные факты, но, претендуя на универсальность, пытается объять все возможные случаи и события реального, имманентного мира. Это делает теорию, в основе которой

стоят структуры и системы как объяснительные механизмы, максимально общей, а, следовательно, неконкретной. В результате происходит снижение ее объяснительного потенциала относительно определенных, вполне конкретных ситуаций, что происходит в социальном пространстве. В онтологизации системной модели состоит главный недостаток системного подхода к исследованию общества. Попытка рационально осмыслить общество как целое оказывается безуспешной, претензия на истинность оборачивается тотальностью. Но мир никогда не дан нам как целое. Он всегда предстает перед сознанием исследователя во всей своей фрагментарности и хаотичности, бессистемном характере. Поэтому стоит переключиться с попыток объяснить социальные изменения и социальное устройство с позиции системности, опираясь на устойчивые онтологизированные социальные структуры. Однако не стоит вовсе отказываться от системного или структуралистского подхода в изучении процессов, происходящих в социальном пространстве. Нужно лишь критически переосмыслить и устранить лакуны в данных моделях объяснения. Возможно, было бы более эффективно использовать системный подход в синтезе с морфологическим, который позволяет рассмотреть общество с точки зрения его процессуальности, изменчивости, фрагментарности в смысле отсутствия жестких онтологических структур.

Литература.

1. Кукарников Д. Г. Теория общества в XX веке: от Парсонса до Гидденса: монография / Д. Г. Кукарников. – Воронеж, 2006. – 240 с.
2. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – Москва, 1997. – 270 с.
3. Турен А. Социальные изменения двадцатого столетия / А. Турен // Социологическое обозрение. – 2002. – № 4. – С. 49-54.

4. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – Москва, 1996. – 414 с.

Проблема очевидности феноменального опыта в контексте трудной проблемы сознания

М. С. Сысоев, магистр 2 курса
sysoev.paritet@gmail.com

Научный руководитель – проф. Е. Н. Ищенко

Трудная проблема сознания в аналитической философии - это часть большой дискуссии, касающейся редуктивного объяснения сознания. Эта дискуссия возникла как ответ на склонность к редуктивизму, в том числе материализму и функционализму, в аналитической философии. Трудная проблема сознания в формулировке Дэвида Чалмерса, по большей части, основана на идее наличия феноменального сознания, поскольку суть проблемы в принципиальной невозможности объяснить феноменальное сознание с точки зрения редуктивного подхода [1, с. 46]. Феноменальное сознание - это аспект сознания связанный с феноменальным опытом. Его можно условно разделить на три более частных аспекта: субъективность, квалиа, опытность. От очевидности реального присутствия в нашем сознании этих аспектов во многом зависит обоснованность трудной проблемы. Сторонникам наличия трудной проблемы, например Чалмерсу, Блоку, Нагелю, Левину, наличие феноменального сознания кажется очевидным, однако, у противников этой позиции, таких как Пол и Патриция Черчленд, Стивен Стич, Дэниел Деннет, имеются весьма веские доводы. Дискуссия, касающаяся феноменального сознания между сторонниками трудной проблемы с одной стороны и элиминативистами и иллюзионистами с другой, затрагивает, преимущественно первые два аспекта, но оставляет в стороне проблему опыта, хотя наличие хотя бы одного из этих аспектов является достаточным для

серьезного отношения к трудной проблеме. На проблеме очевидности опыта в контексте трудной проблемы сознания необходимо остановиться подробнее, поскольку, на наш взгляд, это наиболее значимый для дискуссии аспект феноменального сознания.

Нужно отметить, что в отличие от традиционного понимания опыта, как совокупности полученных знаний и умений, феноменальный опыт в аналитической философии понимается совершенно иначе. Как четкий термин определить его достаточно сложно, но мы можем обозначить некоторые границы этого явления. Опыт это всегда направленный процесс представления одной части реальности другой. Это максимально простое описание опыта, здесь нет «Я», нет субъекта, нет объекта, здесь важен лишь опыт как процесс представления. Можно представить себе несколько способов устранения Я и субъекта из описания опыта. Гален Стросон, например, включает субъектность, как свойство, в само опытное переживание, не выделяя субъект как нечто онтологически независимое от опыта [2, с. 81]. Для того чтобы избежать предрешения вопроса о самостоятельном существовании опыта, я буду называть опыт свойством сознания.

В чем проблема схватывания опыта? Мы можем с уверенностью сказать, что это абсолютно точно не та ситуация, когда мы не можем определить какой-то феномен потому, что у нас недостаточно непосредственных данных о нём. В нашем восприятии опыта слишком много, чтобы его определить. Но нам достаточно указать на свойство опытности и понять, является ли существование этого свойства для нас очевидным.

Итак, предположим, что до этого момента вы еще никогда не обращали своё внимание на сам факт наличия у вас опыта. В каком смысле факт наличия у вас опыта будет для вас очевиден? Хотя сам опыт не будет выделен для вас как понятие, он будет для вас очевиден (точно также, не зная понятия, содержание опыта вы воспринимаете окружающие вас предметы

как реальные). Однако можно представить возражение: очевидность опыта навязана той философской позицией, которая обращает ваше внимание на его наличие. На наш взгляд, переход от обыденного восприятия к осознанию факта наличия опыта не требует ознакомления с какой-либо определенной философской позицией. Кроме того, если бы дело было лишь в выборе точки зрения, можно было бы сформулировать противоположную позицию, которая бы отрицала наличие опыта. Однако, осуществить это, не впадая в противоречия, крайне сложно. Чтобы прояснить это, рассмотрим несколько вариантов отрицания реальности опыта.

Элиминативизм в отношении феноменального аспекта сознания – это утверждение, что квалиа, феноменальное Я и феноменальный опыт не существуют. Отдельной разновидностью элиминативизма является иллюзионизм – утверждение, что эти аспекты феноменального сознания являются иллюзией.

Во всех известных версиях элиминативистского аргумента речь идет либо о качестве опыта – квалиа, либо о субъективности. Для утверждения наличия опыта не важно, каково феноменальное содержание сознания, главное, что что-то в опыте есть. Например, Дэниел Деннет указывает на то, что субъект может не заметить, как изменились его собственные квалиа, доказывая, таким образом, что они даны ему не с очевидностью [3, с. 121-125]. Для нас же важно, что мы не можем себе представить, как квалиа (или то, что мы называем квалиа, то есть качество опыта) исчезли из нашего опыта, т.е. мы не можем представить исчезновение всего опыта.

Деннет предлагает «гетерофеноменологический метод» для описания перволичных состояний с позиции третьего лица [4, с. 140]. Иначе эту стратегию можно выразить следующим образом: если есть способ передать всё содержание переживаний от перспективы первого лица, значит, у перспективы от первого лица нет особого статуса. Внимание заостряется на критике

идеи субъективности и идеи реальности «Я», воспринимающего субъекта. Как мы помним, мы исключили субъект-объектное разделение из нашего описания опыта. Для нас опыт – это процесс представления. Поэтому даже принятие подхода Деннета в этом отношении никак не повлияет на реальность опыта. Кроме того, исключение функциональной значимости опыта всё еще не устраняет главного – наличие непрерывно данного нам опытного свойства, которое сопровождает наше восприятие.

Нагуманова также отмечает, что «элиминативизм в отношении субъективных качеств сознания отрицает в той или иной форме явление, которое требует объяснения» [4, с. 142].

Поэтому опыт как таковой даже в большей степени защищен от элиминативизма, чем феноменальное сознание вообще, поскольку главные слабые места, атакуемые элиминативизмом, это квалиа и субъектность. Это является наглядным подтверждением того, что трудная проблема сознания имеет под собой некоторые очевидные основания.

Литература.

1. Чалмерс Д. Сознательный ум: В поисках фундаментальной теории / Д. Чалмерс. – Изд. 2-е. – Москва, 2015 – 512 с.
2. Strawson G. Mind and being / G. Strawson // Panpsychism: Contemporary Perspectives. – Oxford University Press, 2016. – pp. 75-112
3. Дэннет Д. Сладкие грёзы: Чем философия мешает науке о сознании / Д. Деннет. – Москва, 2017. – 304 с.
4. Нагуманова С. Ф. Материализм и сознание / С. Ф. Нагуманова. – Казань, 2011. – 222 с.

Образ гражданина в философии Платона и Аристотеля

Т. Г. Шаркаева, студ.1 курса
tanya.solodovnikova.2019@mail.ru

Научный руководитель – преп. А. А. Костюк

Проблема гражданского общества актуальна сегодня, так как она связана с развитием потребностей людей. В данной статье мы рассмотрим, как образ гражданина представлен в древнегреческой философской традиции. Прежде чем перейти к рассмотрению гражданина и его характеристик, стоит начать с определения человека.

По Аристотелю человек – это не только политическое существо, но и социальное. Аристотель наделяет его такими характеристиками, как способность к нравственной и интеллектуальной жизни; только человеку присуще различать такие понятия, как добро и зло, справедливость и несправедливость. Природа человека побуждает его заниматься политикой. Мы видим, что инстинкт подталкивает человека к определенной деятельности, поэтому Аристотель называет его политическим животным, связывая человека с государством. Целью государства является достижение высшего блага – эвдемонии, то есть счастья граждан. Аристотель утверждает, что человек благодаря ему получает достойное воспитание, упорядочивает жизнь правом и законом.

Платон же, напротив, почти сразу сводит понятие человека к государству, говоря, что человек – это неотъемлемая часть государства. Каждый человек должен занимать свое место в государстве.

У Платона в диалоге «Государство» образ гражданина и его характеристика зависят от установленного типа государственного устройства. Остановимся на этих образах подробнее. Начнем с тимократического человека. При таком государственном строе человек формирует свой характер,

избегая всяких почестей, высоких должностей, судебных дел и другой различной суеты, «он предпочитает держаться скромнее, лишь бы не иметь хлопот» [2, с.549].

Следующим стоит описать образ «олигархического человека». Царем при таком государственном строе преследуется лишь одна цель – умножение своих средств. Люди здесь высоко ценят деньги, они бережливы и деятельны, удовлетворяют лишь насущные желания, так как остальные для них являются пустыми.

Теперь перейдем к образу «демократического человека». Здесь юноши наделены такими качествами как наглость, распутство и разнузданность, «наглость они будут называть просвещенностью, разнузданность – свободой, распутство – великолепием, бесстыдство – мужеством» [2, с. 560]. Такие люди будут угождать любому своему желанию, с другой стороны им все безразлично.

Наконец, последний тип государственного устройства – это тирания. Здесь послушных граждан смешивают с грязью, а правителей подвластных хвалят и уважают. Платон считает этот вид государства худшим, так как власть держится на вероломстве и насилии.

Платон всем «дурным формам государства» противопоставлял свой вид совершенного государства – идеальное государство. Основным принципом его устройства – это справедливость. Платон разделяет граждан идеального государства по группам в зависимости от их природных задатков и свойств. Также стоит отметить, что Платон не только классифицирует граждан по формам государства, но и делит их на три сословия, исходя из своего проекта идеального государства. Первое сословие – это правители, им присуща разумная добродетель. Второе сословие – воины-стражи, им принадлежит страстная добродетель. Третье сословие – земледельцы и ремесленники, его добродетель – возделывающая.

По Аристотелю гражданин – это тот человек, который может участвовать в судебной и законосовещательной жизни. Он выделяет три главных слоя граждан: очень зажиточных, средних и крайне неимущих. Аристотель враждебно относился почти ко всем слоям кроме среднего, который находится между двумя крайностями.

Граждане имеют право пользоваться гражданскими почестями, но, несмотря на это, Аристотель считает, что далеко не все они являются политически полноправными, а только те из них, кто способен принимать участие в политической жизни, а для этого необходимо быть состоятельным и не отставать по духовным качествам от остальных.

Аристотель приписывает своему понятию гражданина некую абсолютность, тем самым склоняя нас к тому, что оно будет правильным и подходящим для всех форм государственного устройства – в этом отличие между двумя философами. Образ гражданина у Платона меняется в зависимости от формы государства. У Аристотеля разница между ними заключается не столько в понятии гражданина и его характерных черт, сколько в том, на какие слои населения распространяется право участвовать в управлении государством и суде.

Наряду с идеальным государством Платона, Аристотель выделяет свою наилучшую форму государственного устройства – полития. В таком государстве власть принадлежит не богатым, не бедным, а среднему слою. Здесь большинство граждан могут принимать участие во власти. Полития – это правление «когда в интересах общей пользы правит большинство» [1, С. 397].

В целом можно сказать, что Аристотель считает гражданское общество, взятое само по себе, некой абстракцией, так как оно представлено многочисленными совокупностями структур, институтов и социальных связей. Гражданин здесь является первоэлементом общества. У Платона

способности граждан и их переход в другое сословие зависит от природных условий. То есть, как мы уже убедились, граждан определяет не только государственный строй, но и природные задатки. А общество будет совершенным, когда индивиды будут применять свои задатки и исполнять свое законодательное предназначение. По Платону граждане объединяются в полис, чтобы каким-либо образом реализовать свои таланты. Помимо этого каждый гражданин выполняет определенную роль в таком государстве, так как интересы общества стоят гораздо выше, чем приоритеты отдельных граждан.

Сравнительный анализ образов гражданина в философии Платона и Аристотеля позволяет нам сделать вывод о том, что точка зрения Аристотеля более релевантна. Он определяет единственную цель для жизни граждан – коллективное участие в жизни полиса. Семью он считает основой государства. Высшей ценностью в его совершенном государстве является достижение счастья. В таком государственном строе граждане совместно добиваются чего-то, а это отражается в воспитании, присутствии умеренной собственности у большинства граждан. Таким образом, можно сделать вывод, что Аристотель большее значение придавал интересам личности и ответственности государства перед гражданами.

Литература

1. Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. – Москва, 2000. – 397 с.
2. Платон. Государство / Платон. – Москва, 1971. – 560с.

Феномен героического в эпоху античности

М. А. Шурыгина, студ. 1 курса

schurigina.nata@yandex.ru

Научный руководитель – преп. А. А. Костюк

Мир всегда нуждался в героях, в любой эпохе есть некий идеал, образ, который будет отражать мировоззренческие позиции, будет духовным стержнем того времени, культуры, политической, экономической и социальной обстановки. Героическая личность несет в себе отпечаток путей развития общества, ценностей, традиций. В понимании современного человека героизм – это сила духа, бесстрашие, готовность пожертвовать собой ради достижения высоких общественных и нравственных целей. Это утверждает безусловное величие человека, воспекает его физическую и духовную силу, его причастность к чему-то возвышенному, божественному.

Античные мифы повествуют нам о мире, в котором человек и боги являются частью одного целого, и подчинены космическому порядку. В понимании древних греков человек мог быть равным Богу, это был своеобразный вызов, который герой бросал ему. Главное отличие героев от богов в том, что они смертны. Тема смерти очень важна для понимания сущности героического. По представлению древних греков человек после смерти превращался в тень. Так как душа его бессмертна, он не исчезал, это было, своего рода, точкой наименьшей интенсивности бытия, он был обречён скитаться по царству Аида навеки. Его имя предавалось забвению. Тем самым забвение стало злейшим врагом человека. Поэтому люди стали искать пути решения этой проблемы, чтобы оставить след о себе в царстве живых. Так как античные боги не диктовали никаких правил, законов, моральных установок, то преодоление забвения порой приобретало не самые лучшие формы с точки зрения современной морали.

Также необходимо отметить, что в образе героя отражалось стремление человека познать этот мир, понять все явления, которые его окружают. Именно герой может победить чудовищ, которые так пугали сознание человека, задавленного непонятной ему и всемогущей природой: «Когда Зевс повелел Атланту, сыну титана Иапета, держать на своих плечах весь небесный свод, то уже и это надо было понимать как торжество идеи о полной соизмеримости и равномогущности человека и мира»[1, с. 91]. Это расцвет новой эпохи, в которой человек может свершить нечто такое, что ранее было подвластно лишь Богу.

Героев описывают как гармоничных индивидов, которым присуще совершенство телесного и душевно – нравственного склада. Идея калокагатии (греч. kalos - красивый, прекрасный, agathos - добрый) была предложена Платоном. А.Ф. Лосев определяет калокагатию как «роскошь тела, души, общества, взглядов, обычаев»[2, с. 395]. Деяния героев зачастую не были подкреплены моральными ценностями, ведь они не гарантируют преодоления забвения. Феномен в Древней Греции разделился на две ветви — религиозную легенду (с действующим лицом – героем божественного порядка) и эпос (с действующим лицом – воином).

Поэма Гомера «Илиада» вбирает в себя многогранные и противоречивые образы героев. Ключевой фигурой здесь является Ахиллес. Герой осознанно стремится выйти из ограниченности человеческого бытия. Он разрушает все пределы ради самого разрушения. Мысль о превращении в тень отравляет разум, преодоление забвения требует сверхусилия. Гомер не лишает его добродетели, он умеет любить, в конечном итоге раскаивается в убийстве Гектора. Его поступками руководит эгоизм, из – за которого греки чуть не проиграли войну: «...когда он находится в ссоре с Агамемноном, он ведет себя довольно пассивно. Его действие тут главным образом «гнев» против своего оскорбителя. Но вот он помирился, вот он опять готов всту-

пить в бой с троянцами»[3, с. 279]. Ахиллес – это типичный герой - разрушитель. Он готов разрушить все, даже самого себя.

Антиподом Ахиллеса является Гектор. Его образ несколько не соответствует представлению греков о герое, он скорее будет близок по духу современному человеку: «характер Гектора, в отличие от истеричного Ахилла, поражает своей глубокой принципиальностью: для него самым важным является сражаться за родину и за свой народ»[3, с. 288]. Он выполняет свой долг, он связан системой норм, обязанностей по отношению к семье, родине. У героя нет мотива преодолеть обыденность, нет стремления стать божеством. Образ Гектора вошел в культуру как идеал защитника.

Еще один образ героя присутствует в другой поэме Гомера, которого нельзя обойти стороной – это Одиссей. Он радикально отличается от всех предыдущих героев. Одиссей – это тот образ, который очень близок к образу философа, его психотип можно характеризовать в терминах «познание» и «преодоление». Если ранее, возьмем того же Геракла, герой покорял природу опираясь на физическую силу, то Одиссей делает ставку на интеллект. А.Ф. Лосев дает следующую характеристику Одиссею: «глубочайший патриот, храбрейший воин, величайший страдалец, тончайший дипломат, мудрейший и искуснейший оратор, купец, предприниматель и расчетливейший хозяин, герой, доходящий до самохвальства, изворотливый авантюрист» [3, с. 296].

Со временем образ героя стал воплощаться не только в мифе, он буквально начал оживать в самом человеке. Многие цари причисляли себя к роду героев, например, Геракла или же Ахиллеса. Легендарный правитель Македонии и полководец, Александр Великий, принадлежал сразу к двум линиям героической крови. От Олимпиады он являлся потомком Ахиллеса, а по линии отца, Филиппа, в его жилах текла кровь Геракла. Культ Александра Македонского прошел красной нитью через всю мировую историю.

Он стал ожившим мифом, который влек за собой человека, его называли сыном Зевса, Амона Ра. Можно сказать, что Александр был богом на земле. Впоследствии обожествление правителя станет неотъемлемой частью римской культуры.

В римскую эпоху феномен героического приобрел совершенно иную форму. Сознание человека теперь не причастно к единству полиса, в центре стоят не боги и не космос, как у греков, а вечный Рим. Отношение римлян к своим богам прагматично. Римлянин не стремится выйти из ограниченности собственного бытия, больше нет персонализации, которую мы можем проследить в греческой мифологии. Принцип состязательности утратил свою силу, ведь в состязаниях грек стремился к божественному, а римлянин стремится к обогащению. Главная роль отводится римскому народу, он и является героем.

Таким образом, понимание героического в античности кардинально отличается от современного. Человеком двигал страх перед забвением, он желал оставить память о себе, стремился к божественному любым доступным способом. Герой через преступление, убийство, разрушение зарабатывали себе славу. Его цель заключалась в том, чтобы через героическое сверхусилие раздвинуть границы собственного бытия. Но в конечном итоге ему не удастся победить главного врага – время. Герой в большей степени не победитель, а проигравший, ведь сознание, культура – все со временем меняется, очертания этого образа начинают постепенно растворяться в вечности, его миссия приобретает совершенно иную форму. Но каждая историческая эпоха взывает к своему герою. Герой – это тот человек, который не желает обыденной жизни, а хочет стать чем-то большим, чем просто человек.

Литература.

1. Лосев А. Ф. Мифология греков и римлян / А. Ф Лосев. – Москва, 1996. – 975 с.
2. Лосев А. Ф. История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития: в 2 кн. Кн. 2. / А. Ф. Лосев. – Москва, 1994. – 604 с.
3. Лосев А. Ф. Гомер / А. Ф Лосев. – Москва, 2006. – 400 с.

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психологическая характеристика феномена одиночества

Е. В. Волвенкина, бакалавр 2 курса
volvenkina@mail.ru

Научный руководитель – доц. О. В. Тимофеева

Психологи и ученые всего мира на протяжении долгих лет занимаются изучением одиночества, разрабатывая теоретические концепции и программы психологической помощи лицам с субъективным переживанием одиночества.

Одиночество как состояние существует давно, однако само отношение к понятию претерпело некоторые изменения. В нашем исследовании мы будем опираться на определение Р. С. Немова, который под одиночеством понимает «...негативное переживание, возникающее в результате неудовлетворения потребностей в разделении чувств, общении и понимании человека значимыми людьми» [3, с. 214].

Необходимо отметить, что во времена сугубо общинного существования людей можно обнаружить три основные формы одиночества [5].

1. Одиночество как необходимое условие развития человека, не несущее в себе негативной окраски, так называемое воспитание одиночеством. В данном случае ритуалы, обряды одиночества формируют личностные особенности людей: выдержку, сосредоточенность и т.д.

2. Насильственная социальная изоляция. В данной форме одиночества «подвергается отчуждению не тот или иной поступок индивида, а он сам как таковой, его личность» [4, с. 26].

3. Отшельничество, предполагающее внутреннюю сосредоточенность, основная цель которого – самосовершенствование, преодоление плотского начала духовным. Отшельничество как явление существует в религиях Японии, Индии и др., но особого расцвета достигло в христианстве.

В современном мире имеет место быть каждая из перечисленных форм одиночества.

Рассмотрим, что представляет собой феномен одиночества на данный момент. Одиночество воспринимается как субъективное, индивидуальное переживание, выражающее определенную форму самосознания и показывающее раскол основной реальной системы отношений и связей внутреннего мира личности. Одиноким людям свойственно чувствовать себя покинутыми, забытыми, потерянными, ненужными, обособленными, отчужденными. Эти ощущения возникают вопреки нашим ожиданиям, из этого следует, что чувство одиночества может способствовать развитию тяжелого расстройства личности.

Рассмотрим уровни одиночества, на которых оно обычно переживается [2].

1. Эмоциональный уровень: чувство абсолютной погруженности в себя, обреченности, ненужности, опустошенности, чувство потери.

2. Поведенческий уровень: падает уровень социальных контактов, разрыв межличностных связей

3. Когнитивный уровень: влияет на активацию эмоций и поведения, проявляющихся на вышеперечисленных уровнях

Для идентификации одиночества А. А. Бодалев, Е. А. Родионова используют целый ряд поведенческих характеристик: низкий уровень социальных контактов, разрыв установившихся связей, неудовлетворительные образцы социального взаимодействия, отсутствие положительных эмоциональных связей с людьми или их крайняя минимализация.

Обратимся к разновидностям одиночества, которые выделены на настоящий момент [1].

1. Космическое – человек не ощущает связей со Вселенной, космосом, природой, Богом. Теряет связи с самим собой; именно в данном случае человек переживает самое сильное одиночество, т. к. способности человека, его талант не реализуются.

2. Культурное одиночество возникает, если личностные ценности человека не соответствуют ценностям общества, в котором он живет, возникает ситуация, будто он живет в чужом мире. По этой причине наиболее часто культурное одиночество переживают эмигранты, поэты, люди, которые пережили глубокие социальные перемены.

3. Социальное одиночество – проявляется, когда человек разрывает связи с группой, в которую он хотел бы входить: его изгнали, отвергли или не приняли.

4. Личностное или межличностное одиночество – разрыв связей с другими людьми. У человека нет друзей – дефицит дружеского, доверительного, интимного общения. Проявляется в двух формах: социальная изоляция – дефицит дружеского общения; эмоциональная изоляция – самая тяжелая форма одиночества.

Мы можем прийти к небольшому выводу о том, что состояние одиночества определяется в зависимости от целого комплекса чувств, поступков и мыслей, и исследовать его по отдельным, искусственно выделенным фрагментам невозможно.

Личность изначально не склонна к одиночеству, оно всегда в своей основе имеет определенную причину возникновения.

В целом заметить, что феномену одиночества уделяли достаточное внимание авторы как отечественной, так и зарубежной психологии, в их взглядах существуют различия, однако возможно проследить и общие чер-

ты: 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 зарубежной психологии разработан ряд теоретических моделей одиночества, включающих в себя психодинамическую модель, гуманистическую модель, экзистенциальный подход, социально-психологический подход, когнитивный подход, интимный подход и общую теорию систем. В отечественной психологии можно отметить работы С. Г. Корчагиной, Л. В. Кузнецовой, В. И. Лебедева, Р. С. Немова и др., 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.

Обобщим вышесказанное. Еще со времен сугубо общинного существования людей были обнаружены три основные формы одиночества: одиночество как необходимое условие развития человека, не несущее в себе негативной окраски; насильственная социальная изоляция и отшельничество [5]. Однако все эти формы одиночества существуют и в наше время. Мы рассмотрели уровни одиночества, на которых оно обычно переживается: эмоциональный, поведенческий и когнитивный [2]. И обратили внимание на то, что для идентификации одиночества нужно использовать целый ряд поведенческих характеристик, перечисленных нами выше. Также рассмотрели разновидности одиночества [1]: космическое, культурное, социальное, личностное или межличностное, и кратко описали их характеристики.

Мы пришли к общему выводу, что одиночество – некое осознаваемое психическое состояние человека, «обычно сопровождающееся плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями» [3]; и отчасти

проявляющееся под влиянием социума. При этом мы рассматриваем одиночество как результат столкновения личности с жизненно важными ситуациями, под которыми мы понимаем потерю близкого человека, разочарование в собственном предназначении и т.п.

Литература.

1. Боумен К. Стратегия на практике / К. Боумен. – Питер, 2003. – 256 с.
2. Корчагина С. Г. Психология одиночества / С. Г. Корчагина. – Москва, 2007. – 162 с.
3. Немов Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – Москва, 2008. – 687 с.
4. Обозов Н. Н. Типы личности, темперамент и характер / Н. Н. Обозов – Санкт-Петербург, 1997. – С. 36.
5. Швал Ю. М. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю. М. Швал, О. В. Данчева. – Киев, 1991. – 258 с.

Акцентуации характера как фактор Интернет-зависимости в подростковом возрасте

А. М. Гайворонская, студ. 2 курса
sasha1999201415@gmail.com
Научный руководитель – доц. И. В. Завгородняя

Всеобщая компьютеризация, с одной стороны, значительно расширяет человеческие возможности, а с другой – создает психологические феномены негативного свойства. В частности появилась проблема Интернет-зависимости, которая является на данный момент привлекает все большее исследовательское внимание

Интернет-зависимость определяют как нехимическую зависимость, проявляющуюся в навязчивой потребности в использовании Интернета, ко-

торая сопровождается социальной дезадаптацией и выраженными психологическими симптомами [1].

Интернет предоставляет широкие возможности, удовлетворяя, тем самым, потребности подростка. Спектр базовых потребностей современного подростка достаточно широк. Помимо жизненно необходимых, среди них важное место занимают социальные потребности и потребности, связанные с развитием личности [2]. Поскольку для удовлетворения потребности в Интернете подростку не нужно прилагать особых усилий, виртуальная реальность становится все более привлекательной, что также обуславливается неустойчивостью психики в данный период жизни.

Указанные причины Интернет-зависимости преломляются через личностные особенности подростков, которые активно оформляются в данном периоде. Особое значение среди них приобретают акцентуации характера.

Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [6].

Согласно исследованию А. Ю. Егорова [5], среди Интернет-зависимых преобладают подростки с шизоидным (29,8%), истероидным (19,3%), лабильным и эпилептоидным (по 12,3%) типами акцентуаций характера. Реже встречались неустойчивые и психастенические акцентуанты (по 7%) и в единичных случаях – астено-невротические (5,3%) и гипертимные (3,5%). Среди Интернет-зависимых достоверно чаще присутствовал риск возможных личностных расстройств (психопатий) и социальной дезадаптации.

Можно предположить наличие различных потребностей у подростков с акцентуациями характера, которые будут ведущими при формировании у

них Интернет-зависимости. Относительное преобладание шизоидных акцентуантов среди Интернет-зависимых, по всей видимости, связано с особенностями деятельности в сети, предполагающей уход от реальности, что свойственно шизоидам. Подростки этого типа замкнуты, у них снижена потребность в общении. Они не умеют или не желают устанавливать дружеские взаимоотношения. Следовательно, для подростков с шизоидной акцентуацией характера Интернет более привлекателен возможностью создания своего мира и управления им, реализацией познавательных стремлений, независимостью от других.

Достаточно большое число лиц среди Интернет-зависимых с истероидной акцентуацией, которые, по идее, должны стремиться к постоянному нахождению «на виду», где они могли бы проявлять свои демонстративные черты. Это объясняется тем, что это та часть истероидных подростков, потребности которой фрустрированы в реальном мире. Именно они стремятся к реализации своих истероидных черт в виртуальном мире (например, это может быть, знакомство и общение в чатах) [5]. Многие из потребностей подросток может удовлетворить в полной мере в форме кибербуллинга. В этом случае собственная личность не задевается, имеется большое количество внимания, а также поддержка огромной аудитории, обеспечивающие возвышение себя за счет принижения другого.

При эпилептоидной акцентуации характера подростки отличаются жестокостью, властностью. Они стремятся быть лидерами в своей группе, но их лидерские качества характеризуются деспотичностью. В Интернете это может проявляться, опять же, в виде кибербуллинга [3]. Однако в этом случае реализуются иные потребности – выражение агрессии в онлайн-пространстве и получение доминирующей позиции в конфликте.

Подростки неустойчивого типа легкомысленны, не имеют тяги к учебной и трудовой деятельности, стремятся к развлечениям. Слабоволие

является одной из основных их черт. Следовательно, Интернет может их привлекать всевозможными развлечениями, например, многопользовательскими онлайн играми, азартными играми, просмотром видео.

Лабильный тип, характеризующийся частыми и сильными перепадами настроения, посредством Интернета может реализовать свою потребность в новых эмоциях, впечатлениях. Это дает основание предположить наличие у них склонности и зависимости от Интернет-общения и Интернет-серфинга.

Психастеническая акцентуация, выражающаяся в тревожной мнительности, любви к самоанализу, легкости образований obsessions (навязчивых страхов, мыслей, действий) [4], может создавать привлекательность Интернета для подростка в аспекте наличия поддерживающих социальных групп, философско-психологических сообществ.

Таким образом, Интернет является средством, с помощью которого можно удовлетворить многие потребности. Акцентуации характера, которые проявляются в подростковом возрасте, могут выступать дополнительным фактором формирования Интернет-зависимости. Это подчеркивает актуальность научных исследований в области выявления мотивационно-потребностных основ Интернет-зависимости подростков с разными акцентуациями характера.

Литература.

1. Алтухов Н. И. Зависимость от компьютерной виртуальной реальности / Н. И. Алтухов, К. Ю. Галкин // Независимый психиатрический журнал. – 2007. – № 3. – С. 285–289.

2. Баллонов И. М. Компьютер и подросток / И. М. Баллонов. – Москва : Эксмо, 2002. – 245 с.

3. Баранов А. А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга / А. А. Баранов // Вестник Удмуртского университета. – 2015. – № 1. – С. 37–41.

4. Бурова В. А. Социально-психологические аспекты интернет-зависимости / В. А. Бурова. – URL: [http:// cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction/](http://cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction/) (дата обращения: 02.04.2019).

5. Егоров А. Ю. Интернет-зависимость / А. Ю. Егоров. – URL: <http://www.psi-test.ru/pub/i-zavisimost.html> (дата обращения: 02.04.2019).

6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Ленинград, 1983. – 256 с.

Влияние родительских установок на формирование ценностных ориентаций ребёнка

Е. С. Калабина, студ. 2 курса
1.kalabina2018@yandex.ru

Научный руководитель – доц. Н. М. Пинегина

Формирование ребёнка происходит под влиянием целого ряда факторов, одним из которых является семья. В семье ребёнок получает первое представление о социальных обязанностях человека, требованиях, которые к нему предъявляются окружающими.

Под родительскими установками понимается система, или совокупность, родительского эмоционального отношения к ребёнку, восприятие ребёнка родителем и способов поведения с ним [3]. Родительские установки можно определить, как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально- ценностного отношения к элементам данной ситуации [2].

В родительских установках принято выделять три компонента: оценочный, когнитивный и интенциональный. Оценочный компонент – это оценка родителями объекта или ситуации воспитания. Когнитивный компонент состоит в системе знаний или идей, которые рассматриваются как достоверные и используются для построения стратегии и тактики воспитания ребенка. Наконец, поведенческий компонент родительских установок заключается в намерении или интенции вести себя определенным образом по отношению к ребенку. Другими словами, это конкретная практика воспитания ребенка [2].

Кроме этих трех базовых компонентов родительских установок, выделяют еще ценности родителей, восприятие ребенка родителем и восприятие родителями самих себя. Ценности часто используются как синоним установок, они рассматриваются как некая абстрактная воспитательная цель. Восприятие ребенка связано непосредственно с реакциями на его поведение. Наконец, важным является также то, как родители воспринимают себя в своей роли и свои отношения с ребенком [2].

Д. Бомринд использовала для классификации стилей родительского поведения три измерения. Она выделила три его различных стиля: авторитетный, авторитарный и либеральный. Чтобы продемонстрировать полную картину, к указанным выше стилям добавляется еще один стиль воспитания – индифферентный [1].

Авторитетные родители соединяют высокую степень контроля с теплотой, принятием и поддержкой растущей автономии своих детей. Авторитарные родители тщательно контролируют поведение своих детей и обычно проявляют мало теплоты к ним. Либеральные родители проявляют много теплоты и осуществляют незначительный контроль над своими детьми, устанавливая мало ограничений в их поведении либо совсем не делая этого.

Индифферентные родители не устанавливают границ и не отличаются проявлениями теплоты и одобрения [1].

Поскольку система ценностных ориентации личности по своему происхождению носит двойственный характер, определяясь как особенностями самого индивида, так и характером его социальной среды, все факторы, оказывающие влияние на ее развитие, логично разделить на внутренние и внешние [там же]. Родительские установки относят к внешним факторам формирования ценностных ориентаций.

Родительские установки оказывают наибольшее влияние на формирование ценностных ориентаций ребёнка в младенческом возрасте, в раннем детстве и в дошкольном возрасте. Именно от того, как родители выстраивают эмоциональные отношения с ребёнком, как они воспринимают его, зависит формирование ценностных ориентаций. В младенчестве ведущей деятельностью выступает эмоционально-личностное общение с родителями. На данном этапе ребёнок определяет, что ему нравится или не нравится только на основе физиологических реакций и задача родителей внимательно относиться к удовлетворению потребностей ребёнка, проявлять заботу. Младенчество является важным периодом для формирования ценностных ориентаций, т. к. у ребёнка развивается способность подражать действиям взрослого, благодаря чему ребёнок учится действовать с предметами. Помимо этого родители оценивают поведение ребёнка, поощряют его улыбкой, либо грозят пальцем, если малыш поступает не так, как следует. Также родители включают ребёнка в систему общественных отношений, и именно родители являются трансляторами норм, ценностей общества. Далее в раннем и дошкольном детстве с помощью родителей у ребёнка начинают формироваться критерии нормы для оценки окружающих явлений и своего поведения. Родительские установки должны быть направлены на усвоение ребёнком «что такое хорошо» и «что такое плохо», на включение ребёнка в

систему общественных отношений, на помощь ребёнку в овладении предметными действиями.

Таким образом, в зависимости от выбранного стиля родительского воспитания у ребёнка могут сформироваться, либо не сформироваться те или иные ценностные ориентации. При направленности родителей на либеральный стиль воспитания у ребёнка могут быть сформированы ценностные ориентации власти, безопасности, конформизма, традиции, и не сформированы ценностные ориентации самостоятельности, стимуляции, гедонизма и достижения. Если же родители в большей мере склонны к демократическому стилю воспитания, то у ребёнка могут быть сформированы ценностные ориентации самостоятельности, стимуляции, гедонизма, достижения, безопасности, благожелательности, универсализма и не сформированы ценностные ориентации власти, конформизма. При склонности родителей к авторитарному стилю воспитания у ребёнка могут быть сформированы ценностные ориентации власти, конформизма, традиции, и не сформированы ценностные ориентации самостоятельности, стимулирования, гедонизма, достижения, благожелательности.

Литература.

1. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – Санкт-Петербург, 2005. – 940 с.
2. Савина Е. А. Родители и дети. Психология взаимоотношений / Е. А. Савина, Е. О. Смирнова. – Москва, 2003. – 230 с.
3. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – Москва, 1989. – 208 с.

Жизненные стратегии студентов военных специальностей с разным уровнем субъективного ощущения одиночества в коллективе

В. И. Косицина студ. 3 курса

nikakositsina@mail.ru

Научный руководитель – доц. О. П. Малютина

С каждым годом все интенсивнее накаляются отношения между ведущими мировыми державами. Они представляют угрозу всему миру. В связи с этим, в нашей стране возникает потребность в подготовке военных кадров. В обществе завоевывает авторитет профессия военного. Все больше молодых людей хотят стать военными и поступают в различные специализированные учебные заведения. Их выбор основывается на определенных жизненных стратегиях. Для многих – это сложное испытание. На этом этапе они сталкиваются с субъективным ощущением одиночества, которое возникает из-за того, что они не успели адаптироваться к новым условиям в коллективе.

Жизненные стратегии – это принципиальные, реализуемые в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, ее воспроизводству и развитию, при этом подход к жизни у каждой личности индивидуален [1].

Воинский коллектив – это одна из разновидностей социальной общности. Он образован общением и взаимодействием в ходе совместной деятельности. Здесь выделяется определенный круг общих задач и условий жизни, в которых находятся курсанты [3].

Именно в студенческие годы происходит личностное становление и пиковое развитие всех высших психических функций, примерка различных социальных ролей. Многие авторы акцентируют внимание на том, что студенчество – это переходный этап между детством и взрослостью. Также его

могут определять, как период взросления. И. А. Зимняя определяет как период взросления.

Субъективное ощущение одиночества – это субъективное состояние изоляции, чувство неудовлетворенности потребности в общении, близости с окружающими. Здесь уже этот феномен рассматривается скорее, как комплексное состояние, так как в него входят и эмоциональные состояния, и иные компоненты, рациональные [4].

Наше эмпирическое исследование проводилось с декабря 2018 года по апрель 2019 года, на базе Воронежского института федеральной службы исполнения наказания России и Воронежского государственного университета на факультете философии и психологии

Объектом эмпирического исследования выступали студенты (юноши и девушки) военных специальностей третьего и пятого курса университета ФСИН (федеральной службы исполнения наказания) в возрасте от девятнадцати до двадцати четырех лет, а также студенты (юноши и девушки) второго и третьего курса факультета философии и психологии Воронежского государственного университета в возрасте от восемнадцати до двадцати лет.

В работе использовался комплекс методов сбора эмпирической информации, который реализовался в следующей батарее методиках.

- 1) Модифицированный вариант шкалы субъективного ощущения одиночества Д. Расселла, Л. Пепло, М. Фергюсона адаптированная российским психологом Н. Е. Водопьяновой.
- 2) Тест «Смыслжизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева.
- 3) Ценностный опросник Ш. Шварца.

Проведенное эмпирическое исследование изучения жизненных стратегий студентов военных специальностей с разным уровнем субъективного

ощущения одиночества в коллективе, количественно-качественный и статистический анализ полученных в нем результатов, как по отдельным видам ценностных ориентаций, так и по интегральным показателям смысло-жизненным ориентаций дает основание сделать следующие выводы.

- 1) У большей половины студентов военных специальностей выражен низкий уровень субъективного ощущения одиночества, что подтверждается полученными данными контрольной группы.
- 2) Высокий уровень субъективного ощущения одиночества у студентов военных специальностей в коллективе выражен минимально (как и в контрольной группе у студентов ВГУ).
- 3) Для среднего уровня субъективного ощущения одиночества в коллективе отсутствуют значимые отличия между студентами военных специальностей и студентами ВГУ.
- 4) Существенное отличие установлено для среднего уровня субъективного ощущения одиночества между общими показателями смысло-жизненных ориентаций.
- 5) Существенное отличие установлено для высокого уровня субъективного ощущения одиночества между показателями конформности.

Таким образом, мы можем отметить:

- 1) Гипотеза, заключающаяся в том, что у студентов военных специальностей с низким уровнем субъективного ощущения одиночества в коллективе свойственны осмысленное представление своего будущего, четкая постановка целей. Ориентация на личный успех не подтвердилась.
- 2) Гипотеза, заключающаяся в том, что у студентов военных специальностей со средним уровнем субъективного ощущения одиночества в коллективе свойственны достаточно четкое представление будущего, ставят достаточно далекие цели, которые сложно воплотить в жизнь.

Ориентированы в большей степени на гармонию, стабильность взаимоотношений подтвердилась лишь частично.

- 3) Гипотеза, заключающаяся в том, что у студентов военных специальностей с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества в коллективе свойственны достаточно расплывчатое представление собственного будущего, сложность в постановке целей, мнение о том, что их жизнь не зависит от их выбора. Ориентированы в большей степени на самодисциплину, уважение окружающих подтвердилась лишь частично.

Литература.

1. Абульханова-Славская К. А. Задачи развития и жизненные стратегии / К. А. Абульханова-Славская / Психология личности и образ жизни / Общ. ред. Е. В. Шорохова. – Москва, 1987. – С. 6 – 21.
2. Васильева О. С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О. С. Васильева, Е. А. Демченко / Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 74 – 85.
3. Караяни А. Г. Военная психология в 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для вузов / А. Г. Караяни. – Москва, 2018. – С. 39 – 51.
4. Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского, – Москва, 1989. – 624 с.

Психологическое благополучие вьетнамских и российских студентов с разным уровнем социально-психологической адаптированности

Нгуен Ван Ут Нь, магистр 2 к.
pslg36@mail.ru

научный руководитель – доц. Н. Е. Есманская

Актуальность нашего исследования заключается в необходимости изучения психологического благополучия вьетнамских и российских студентов с разным уровнем социально-психологической адаптированности.

Последствия психологического неблагополучия могут приводить к дезадаптации, нарушению непрерывности образовательного процесса и негативно влиять на процесс подготовки будущих специалистов. Сюда можно отнести низкую готовность к обучению в вузе, малую осознанность смысловых ориентаций на будущую профессию.

На данный момент проблема психологического благополучия активно изучается зарубежными и российскими психологами. Были проведены исследования влияния разносторонних объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности (А. Адлер, М. Аргайл, Н. Брэдберн, Э. Динер, К. Рифф, М. Селигман, З. Фрейд, и др.); выявлены личностные, социокультурные, социально-психологические детерминанты удовлетворенности в различных сферах предметной деятельности (Л. И. Божович, С. А. Водяха, А. В. Воронина, А. Л. Журавлев, А. А. Кроник, Л. В. Куликова, А. В. Юревич и др). Во Вьетнаме данная проблема была реализована в работах Н. Ч. Тхуат и Ч. Т. Ло.

В настоящее время активно изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности и ее социальными характеристиками. С одной стороны, психологическое благополучие – феномен, относящийся к внутренней системе личности, к внутренним критериям адаптированности в социальной среде (отсутствие болезненных психических проявлений, способность преодолевать трудности, ставить жизненные цели, а также поддерживать надлежащий уровень активности в их достижении).

С другой – психологическое благополучие основано на объективных социальных установках, и является, одним из факторов, детерминирующим процесс социально-психологической адаптации личности. В связи с этим представляется особенно важным изучение психологического благополучия в аспекте социально-психологической адаптации личности.

Целью нашего исследования является изучение психологического благополучия вьетнамских и российских студентов с разным уровнем социально-психологической адаптированности. Респондентами являлись 205

студентов (104 вьетнамских и 101 российских студентов) в возрасте от 18 до 26 лет.

В данном исследовании использовались следующие методики: шкала психологического благополучия К. Рифф, предназначена для диагностики актуального психологического благополучия человека на данном жизненном этапе; шкала К. Роджерса и Р. Даймонда необходима для диагностики комплекса психологических проявлений, сопровождающих процесс социально-психологической адаптации; шкала адаптированности студентов в вузе Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой включает в себя две шкалы: адаптированность к учебной группе и адаптированность к учебной деятельности.

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования позволили сформулировать следующие выводы:

Шкала психологического благополучия К. Рифф: наиболее высокие показатели у российских студентов выражены в шкалах «Позитивные отношения» ($\bar{x} = 65,42$, $\sigma = 7,25$) и «Жизненные цели» ($\bar{x} = 65,61$, $\sigma = 6,01$) и «Личностный рост» ($\bar{x} = 62,92$, $\sigma = 7,56$). А наименее выражен показатель «Управление средой» ($\bar{x} = 58,05$, $\sigma = 7,51$). Наиболее высокие показатели у вьетнамских студентов выражены в шкалах «Жизненные цели» ($\bar{x} = 64,48$, $\sigma = 7,30$) и «Личностный рост» ($\bar{x} = 63,57$, $\sigma = 7,48$). А наименее выражен показатель «Автономия» ($\bar{x} = 54,64$, $\sigma = 8,49$).

Обнаружены статистически значимые различия между оценками параметров «Позитивные отношения» ($p < 0,05$) и «Автономия» ($p < 0,05$). А показатели «Управление средой», «Личностный рост», «Цели в жизни» и «Самопринятие» у этих двух российских и вьетнамских студентов групп не различаются.

В ходе сравнительного анализа было обнаружено статистически значимое различие по уровню психологического благополучия у вьетнамских и российских студентов ($p < 0,05$). В целом можно отметить, что уровень психологического благополучия в выборке российских студентов ($\bar{x} = 372,86$, $\sigma = 18,9$) существенно выше, чем у вьетнамских студентов ($\bar{x} = 357,77$, $\sigma = 19,8$).

Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. В ходе сравнительного анализа были обнаружены статистически значимые различия между вьетнамскими и российскими студентами по показателям «Принятие других» и «Эмоциональный комфорт» ($p < 0,05$). А показатели «Адаптированность», «Доминирование», «Интернальность» и «Самоприятие» у российских и вьетнамских студентов не обнаружено. Установлено, что у большинства вьетнамских и российских студентов средний уровень параметров социально-психологической адаптации.

Методика исследования адаптированности студентов в вузе Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой. В ходе сравнительного анализа были обнаружены статистически значимые различия у вьетнамских и российских студентов по показателям адаптированности как к учебной группе, так и к учебной деятельности. ($p < 0,05$). Вьетнамские студенты имеют более низкую адаптированность к учебной группе ($\bar{x} = 12.11$) по сравнению с российскими студентами ($\bar{x} = 13.53$) и высокую адаптированность к учебной деятельности ($\bar{x} = 12.53$) по сравнению с российскими студентами ($\bar{x} = 10.31$).

Полученные результаты исследования могут быть использованы в работе практических психологов для оказания психолого-педагогической помощи студентам. В тоже время исследование поставило ряд новых вопросов, определяющих перспективы дальнейших исследований по рассматриваемой проблеме.

Психологические особенности внутриличностной конфликтности у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях

А. С. Пастушкова, студ. 4 курса

pastushkova92046@yandex.ru

Научный руководитель – доц. И. В. Завгородняя

В наше время одна из основных проблем социума – обеспечение достойной старости. Пожилые люди – ценность для всех поколений и обще-

ства в целом, показатель социального благополучия. От состояния здоровья, самоощущения, настроения, психологических особенностей людей зависит их работоспособность, выход на пенсию, а, значит, и связанные с этим вопросы трудовых ресурсов, и, в конечном счёте, многие экономические проблемы страны. В связи с увеличением средней продолжительности жизни, изменением законодательства в отношении положения и статуса пожилых людей в социуме изучение их психологических особенностей приобретает особую актуальность [4].

Пожилым возрастом является достаточно кризисным периодом, в котором происходит переоценка ценностей, смена социальных статусов и ролей, что может повышать внутриличностную конфликтность [3]. Высокая внутриличностная конфликтность снижает адаптивность индивида в обществе. Проживание в специализированных учреждениях может создавать дополнительные условия для проявления данной особенности пожилых людей.

Цель данной работы – изучение особенностей внутриличностной конфликтности у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях.

Под особенностями внутриличностной конфликтности в данном исследовании мы понимаем уровень внутриличностной конфликтности и выраженность видов внутриличностных конфликтов у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях, в сопоставлении с пожилыми людьми, живущими в семьях. Внутриличностная конфликтность – устойчивая характеристика личности, отражающая частоту возникновения негативных переживаний, вызванных противоречиями структур внутреннего мира.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что пожилые люди, проживающие в учреждениях интернатного типа, ха-

рактируются высоким уровнем внутриличностной конфликтности с выраженностью конфликтов нереализованного желания, ролевого и адаптационного.

В работе была использована методика по определению уровня внутриличностной конфликтности А. И. Шпилова [1]. В исследовании приняли участие 60 человек, из них 30 человек являются проживающими в доме-интернате «Пансионат «Коротоякский», 30 человек проживают в семьях.

С помощью методики было выявлено, что среди проживающих в специализированных учреждениях пожилых людей наблюдается следующая частота встречаемости уровней внутриличностной конфликтности (рисунок 1): крайне низкий 3,0 %, низкий уровень 57,0 %, средний уровень 30,0 %, высокий уровень характерен для 6,0 %, а сверхвысокий 3,0 %. У испытуемых внутренние конфликты и переживания возникают лишь изредка в серьезных и значимых ситуациях, в целом устойчивы.

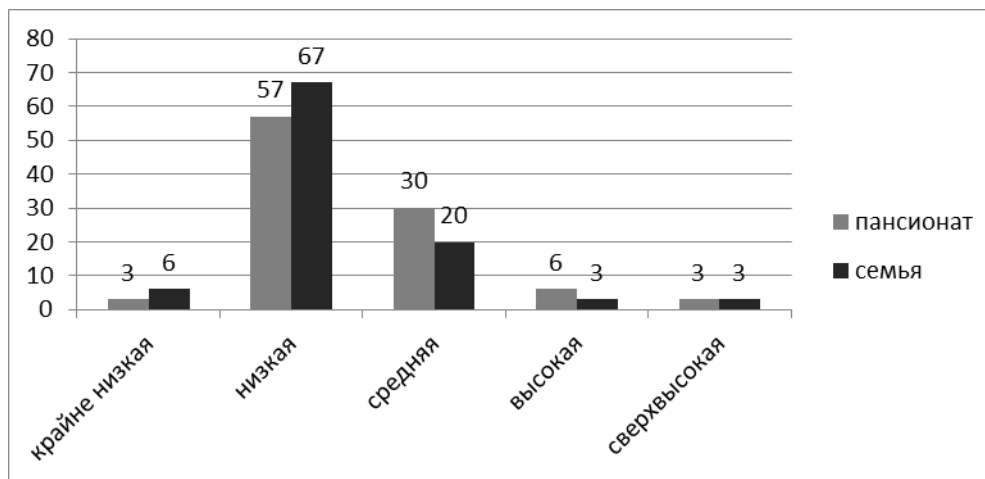


Рисунок 1 - Частота встречаемости уровней внутриличностной конфликтности у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях и в семьях (в %)

У проживающих в семьях пожилых людей представлена следующая частота встречаемости уровней внутриличностной конфликтности: крайне низкий 6,0 %, низкий уровень 67,0 %, средний уровень 20,0 %, высокий уровень характерен для 3,0 %, а сверхвысокий 3,0 %. Испытуемые тща-

тельно продумывают различные варианты поведения, редко сомневаются, внутриличностные конфликты возникают только в очень значимых ситуациях.

По результатам применения критерия Стьюдента статистически значимых различий не выявлено ($t = 0,8$; $p \leq 0,05$). Испытуемые обеих групп достаточно устойчивы, решительны, внутренние конфликты возникают в особо значимых ситуациях, они способны к разрешению конфликта. Это может быть связано с приобретенными в течение жизни знаниями, навыками, прошлым опытом и личностными особенностями. При этом вариативность уровней внутриличностной конфликтности у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях, шире.

У пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях, в сравнении с пожилыми людьми, проживающими в семьях, выше показатели внутриличностных конфликтов следующих видов (рис. 2): моральный ($\bar{X} = 4,2$), нереализованного желания ($\bar{X} = 5,4$), ролевой ($\bar{X} = 4,0$), адаптационный ($\bar{X} = 4,0$), неадекватной самооценки ($\bar{X} = 4,6$). При этом ниже показатель мотивационного конфликта ($\bar{X} = 4,5$). Пожилые люди испытывают негативные переживания, связанные с противоречиями между своими желаниями и долгом, желаниями и действительностью, блокирующей их достижение, притязаниями и возможностями. Это может быть связано с условиями жизни – они ограничены в собственных возможностях и осуществлении желаний, при этом вынуждены приспособливаться и контактировать с большим количеством людей, не всегда по своим предпочтениям. Они вынуждены адаптироваться к условиям проживания и переживают процесс смены ролевого набора, но могут выбирать между своими влечениями и желаниями. Также можно предположить, что у них удовлетворена потребность в безопасности, в силу обеспечения достойных условий жизни, ухода, поэтому они способны к другим стремлениям.

Опираясь на результаты исследования и проведенную математическую обработку данных (критерий Манна-Уитни), можно сказать, что у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях, более выражен конфликт нереализованного желания ($U = 284,5$; $p \leq 0,01$), выражающийся в противоречии между желаниями и действительностью,

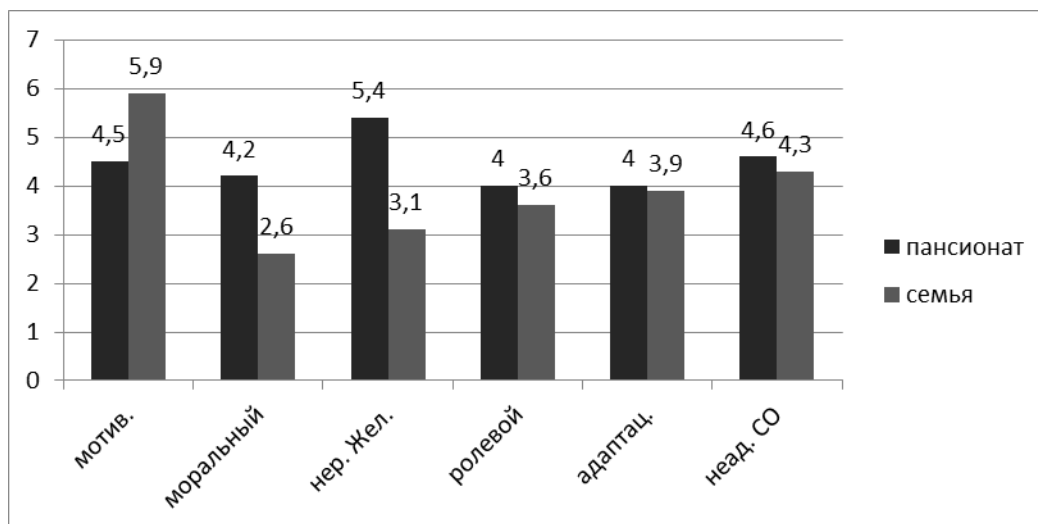


Рисунок 2 - Средние показатели видов внутриличностного конфликта у пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях, и у проживающих в семьях

блокирующей их достижение, что может быть связано с вынужденными условиями пребывания и нереализованностью различных желаний, стремлений.

Таким образом, на основании качественной и количественной обработки данных, можно сказать, что статистически значимых различий в уровнях внутриличностной конфликтности между испытуемыми двух групп не выявлено. У пожилых людей в целом выражены низкий и средний уровни внутриличностной конфликтности, возможно, это является особенностью возраста, при этом могут оказывать влияние прошлый опыт и личностные особенности пожилых людей. У пожилых людей, проживающих в специализированных учреждениях, более выражен конфликт нереализованного желания.

Внутриличностная конфликтность может быть показателем самочувствия, настроения, препятствовать адаптации и включенности в общество. На основании полученных результатов можно рекомендовать личную терапию отдельных лиц с крайними показателями, а также групповые встречи, выявление возможности реализации желаний в данных условиях пребывания.

Литература.

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов. – Санкт-Петербург, 2014. – 512 с.

2. Боженкова К. А. Психологические особенности людей пожилого возраста / К. А. Боженкова // Приволжский научный вестник. – 2016. – № 3 (55). – С. 130–132.

3. Дементьева Я. Ф. Социально-психологическая адаптация лиц старших возрастов в начальный период пребывания в домах-интернатах : методические рекомендации / Я. Ф. Дементьева, Е. Ю. Шаталова. – Москва, 1992. – 18 с.

4. Краснова О. В. Психология старости и старения / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – Москва, 2006. – 416 с.

5. Пукинская О. В. «Триада риска» как проявление внутриличностного конфликта / О. В. Пукинская // Психол. журн. – 2010. – Т. 29, № 5. – С. 63–72.

Особенности когнитивной сферы у лиц с разными уровнями депрессии

А. В. Самофалова, магистр 1 курса
alcam@inbox.ru

Научный руководитель – доц. О. В. Тимофеева

В последние годы неуклонно растет интерес к изучению когнитивной сферы. Несмотря на длительную историю исследования данной сферы, все

равно существует необходимость накопления новых фактов, которые помогут расширить теорию и внедрить ее в сферу практики.

В нашем понимании когнитивная сфера личности – это фундаментальная составляющая структуры личности человека, иерархическая система, способная к самоорганизации и саморазвитию. К ее компонентам относятся все психические процессы, выполняющие функцию рационального познания: ощущение, восприятие, внимание, память, речь, мышление и воображение. Также в эту сферу можно включить когнитивные стили [4].

Теперь перейдем к другой, не менее актуальной на сегодняшний день проблеме – депрессии. Это психическое расстройство, проявляющееся тоскливым, подавленным настроением с осознанием собственной никчемности, пессимизмом, снижением побуждений, заторможенностью движений, различными соматическими нарушениями [2]. Существуют три уровня выраженности депрессии [3].

1. Легкие депрессии: симптомы слабо выражены; могут проявляться лишь отдельные признаки данного заболевания: утомляемость, негативные эмоции, нежелание что-либо делать, нарушения сна и аппетита.

2. Умеренные депрессии: симптомы выражены умеренно, обычно наблюдается снижение профессионального и социального функционирования.

3. Тяжелые депрессии: симптоматика ярко проявляется; апатия, тоска, двигательная заторможенность, тревога, суицидальные тенденции; невозможность осуществления профессиональной деятельности, сильно выраженные нарушения социального функционирования; в крайних случаях – бредовые идеи вины, болезни.

Далее следует выделить ряд особенностей когнитивной сферы у лиц с депрессией. Наблюдаются три основных когнитивных паттерна, объясняющих отношение человека к самому себе, своему опыту и будущему [1].

Первый паттерн – негативное отношение к собственной персоне. Возникающие неудачи человек объясняет наличием у него мнимых дефектов. Он ругает себя и постоянно испытывает чувство вины и никчемности.

Второй паттерн – склонность к негативной интерпретации своего опыта. Выражается в видении непреодолимых трудностей и требований со стороны окружения, что не позволяет достигать жизненных целей, намеренном поиске негативного объяснения ситуаций.

Третий паттерн – негативизация собственного будущего, проявляющаяся в постоянном ожидании неудачи, провала и тяжелых испытаний.

Кроме того, когнитивные симптомы депрессии подразделяются на две основные категории: «холодные» и «горячие» [6].

«Холодные» симптомы проявляются при работе с эмоционально-индифферентной информацией. Происходит снижение активности и скорости познавательной деятельности: все когнитивные процессы производятся в замедленном темпе. Любая интеллектуальная или двигательная активность требует больших затрат времени, что приводит к усталости.

Также людей с депрессией беспокоят трудности в сосредоточении или поддержании внимания. Это связывают с нарушением нейродинамики когнитивных функций, которое влечет за собой увеличение времени реакции на внешние стимулы и повышенную отвлекаемость.

Типичным «холодным» симптомом депрессии является недостаточность управляющих функций. Поэтому чаще всего наблюдается утрата способности планировать, а также нарушение переключения внимания на следующий этап процесса, отсюда снижение темпа когнитивных процессов.

К «холодным» когнитивным симптомам также относится нарушение памяти. В основе забывчивости – недостаточность воспроизведения при относительной сохранности запоминания и хранения информации.

«Горячие» когнитивные симптомы связаны с отклонением во внимании по отношению к негативно эмоционально-окрашенной информации. То есть, наблюдается фокусировка на негативно эмоционально-окрашенной информации. То же самое происходит с памятью: преимущественно запоминается негативно эмоционально-окрашенная информация по сравнению с нейтральной или положительной [5].

Для каждого уровня развития депрессии характерны свои особенности когнитивного функционирования. Так при легкой депрессии мы можем наблюдать лишь незначительные нарушения активности и подвижности когнитивных процессов. Уже на начальном уровне появляется «горячая» симптоматика, и люди предпочтительно фокусируют свое внимание на негативно эмоционально-окрашенной информации.

Депрессия средней тяжести приводит к нарушениям гибкости мышления, ухудшается устойчивость внимания, снижается быстрота реакции. Функция памяти характеризуется приоритетным запоминанием негативно эмоционально-окрашенная информация.

При тяжелой депрессии наблюдаются все вышеперечисленные когнитивные дисфункции, а также ухудшение исполнительских функций и проблемно-решающего поведения. Таким больным сложно планировать, у них возникают трудности при решении проблем. В целом происходит нарушение психической гибкости таких лиц.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют некоторые особенности когнитивного функционирования личности при депрессивных расстройствах различной степени тяжести. При легкой депрессии мы наблюдаем незначительное снижение активности когнитивных процессов и диспропорциональную фокусировку внимания на негативно эмоционально-окрашенной информации. При депрессии средней тяжести нарушаются гибкость мыслительных процессов, лучше запоминается негативно

эмоционально-окрашенная информация. При тяжелой депрессии в добавок к предыдущим симптомам ухудшаются исполнительские функции и проблемно-решающее поведение.

Литература.

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо. – Санкт-Петербург, 2003. – 304 с.
2. Дудьев В. П. Психомоторика : словарь справочник / В. П. Дудьев. – Москва, 2008. – 366 с.
3. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – Москва, 2012. – 864 с.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили : о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург, 2004. – 384 с.
5. Янченко М. А. Влияние антидепрессивной терапии на когнитивные функции больных депрессией : курсовая работа / М. А. Янченко. – Санкт-Петербург, 2016. – 94 с.
6. Roiser J. P. Hot and cold cognition in depression / J. P. Roiser, V. J. Sahakian // CNS Spectr. – 2013. – Vol. 18. – № 3. – P. 139–149.

Межличностные отношения подростков с разным уровнем субъективного ощущения одиночества

А. А. Сапьян, магистр 1 курса

nutka130996@ramber.ru

Научный руководитель – доц. О. В. Тимофеева

Исследование межличностных отношений подростков с разным уровнем субъективного ощущения одиночества актуально, т. к. в подростковом возрасте развитие личности происходит наиболее интенсивно. Выстраивая отношения с другими людьми, подростки учатся добывать нужную инфор-

мацию, усваивают правила поведения в обществе, создают свой стиль общения. На пути возникновения и протекания межличностных отношений можно встретить множество преград. Одной из них является ощущение себя одиноким.

В психологической литературе встречаются довольно разнообразные и неоднозначные представления о межличностных отношениях. Мы под межличностными отношениями понимаем субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения [1]. Основой для становления отношений с окружающими является общение со сверстниками и взрослыми. В противном случае, подросток оказывается наедине сам с собой, что ведет к появлению субъективного ощущения одиночества.

Под одиночеством мы понимаем особое психическое состояние человека, возникающее вследствие фрустрации его потребности в общении с другими людьми, в т. ч. доверительном, характеризующееся наличием различных по степени интенсивности индивидуальных переживаний, имеющих преимущественно негативную эмоциональную окраску [2].

Так как проблема одиночества становится наиболее актуальной в подростковом периоде, перед нами стоит острая необходимость в проведении пилотажного эмпирического исследования с целью выявления различий в межличностных отношениях подростков с разным уровнем субъективного ощущения одиночества.

Объектом исследования являются межличностные отношения подростков.

Предмет исследования – межличностные отношения подростков с разным уровнем субъективного ощущения одиночества.

В качестве **гипотезы** исследования выступает предположение о том, что существуют различия в межличностных отношениях подростков с разным уровнем субъективного ощущения одиночества, а именно:

1) у подростков с низким уровнем субъективного ощущения одиночества низкий индекс противоречивости межличностных отношений, высокий объем интеракции, отсутствие дисгармонии в межличностных отношениях;

2) у подростков с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества высокий индекс противоречивости межличностных отношений, низкий объем интеракции, наличие дисгармонии в межличностных отношениях;

3) у подростков со средним уровнем субъективного ощущения одиночества индекс противоречивости межличностных отношений, объем интеракции могут быть различными, межличностные отношения гармоничны.

В ходе пилотажного эмпирического исследования были использованы три методики: тест-опросник межличностных отношений А. А. Рукавишников; тест-опросник «Субъективная оценка межличностных отношений» С. В. Духновского; тест-опросник «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона.

В результате статистической обработки данных с помощью критерия Манна-Уитни были получены следующие результаты, наглядно представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Эмпирические значения Z, полученные с помощью критерия Манна-Уитни

Параметры межличностных отношений	Уровни субъективного ощущения одиночества		
	Низкий и средний	Средний и высокий	Низкий и высокий
Индекс противоречивости межличностных отношений	1,696*	1,421*	2,922**
Объем интеракции	0,356*	1,864*	3,214**
Дисгармонии в межличностных отношениях	1,898*	0,027*	2,819**

Примечание: * – полученное эмпирическое значение Z меньше критического значение Z (для уровня значимости 0,05);

** – полученное эмпирическое значение Z больше критического значение Z (для уровня значимости 0,01).

Были выявлены статистически значимые различия в межличностных отношениях подростков с низким и высоким уровнями субъективного ощущения одиночества.

Различия в индексе противоречивости межличностных отношений можно объяснить тем, что подростки с низким уровнем субъективного ощущения одиночества ведут себе естественно, открыты новому опыту, прямо выражают свои мысли и эмоции. У подростков с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества часто можно наблюдать две противоборствующие тенденции – желание быть включенным в межличностные отношения, стремление к общению, и в то же время они замыкаются в себе, переживая состояние одиночества.

Объяснением тому, что объем интеракции в группах подростков с низким и высоким уровнем субъективного ощущения одиночества различается, может служить тот факт, что подростки, не ощущающие себя одинокими, часто способны легко вступать в контакт с другими людьми, поддерживать беседу, чего нельзя сказать о подростках с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества. Они, как правило, более замкнуты, ориентированы на нахождение наедине с собой.

Различия в показателях дисгармонии в межличностных отношениях у подростков с низким и высоким уровнями субъективного ощущения одиночества можно объяснить тем, что подростки с высоким уровнями субъективного ощущения одиночества, как правило, испытывают напряженность в межличностных отношениях, отчужденность от других людей. Подростки с низкими уровнями субъективного ощущения одиночества имеют позитив-

ные отношения с большинством людей, получают удовлетворения от процесса и результата межличностных отношений.

В ходе попарного сравнения параметров межличностных отношений в группах с низким и средним, средним и высоким уровнями субъективного ощущения одиночества не были выявлены статистически значимые различия. Возможно, причиной этому является менее сильная дифференциация характеристик попарно сравниваемых уровней субъективного ощущения одиночества, в отличие от характеристик низкого и высокого уровней.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась частично.

Литература.

1. Сафонова Д. А. Межличностные отношения в среде подростков / Д. А. Сафонова // Образование и воспитание. – 2015. – №5. – С. 41–43.

2. Солдаткина Т. М. Изучение межличностных отношений подростка и уровня его субъективного ощущения одиночества / Т. М. Солдаткина, А. Н. Яшкова // European Social Science Journal. – 2014. – № 8-1(47). – С. 255–258.

Понятие и типологии жизненных стратегий в психологической науке

Д. С. Сафонов, магистр 1 курс

dmsfv@mail.ru

Научный руководитель - доц. Н. М. Пинегина

Понятие «стратегия» глубоко вошло в современную психологическую науку и занимает все более прочную позицию, хотя его содержание и специфика остаются во многом неопределенными. К. А. Абульханова-Славская, отмечает, что жизненная стратегия в самом общем виде – это постоянное приведение в соответствие своей личности (ее особенностей) и характера, и способа своей жизни, построение жизни, сначала исходя из своих индивидуальных возможностей и данных, а затем с теми, которые вырабатываются в жизни [1].

Как отмечают Ю. М. Резник и Е. А. Смирнов, стратегия жизни характеризует, с одной стороны, систему социокультурных представлений личности о своей будущей жизни, ориентирующую и направляющую ее текущее (повседневное) поведение в течение длительного времени, а с другой – способ сознательного планирования и конструирования личностью собственной жизни путем поэтапного формирования ее будущего [6, 7].

О. С. Васильева и Е. А. Демченко под стратегией жизни понимают такой способ бытия, систему ценностей и целей, реализация которых, согласно представлениям человека, позволяет сделать его жизнь наиболее эффективной. По мнению авторов, наиболее важными характеристиками жизненной стратегии являются уровень ответственности, степень осмысленности жизни, система ценностей и отношений человека [2].

Следует отметить, что понятие «жизненная стратегия» используют в тех случаях, когда характеризуют фундаментальную линию жизненного поведения личности.

Современные исследователи определяют жизненную стратегию как:

– некоторый (более или менее осознанный) способ конструирования человеком собственной жизни в соответствии с присущей ему системой ценностей, смыслов и целей, регулятор социального поведения (А. Е. Созонтов);

– структура жизненных целей, развернутая во временной перспективе психологического будущего (М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс);

– форма целенаправленной организации человеком собственной жизни, включающая его отношение к собственным возможностям и ресурсам, их актуализации и реализации (Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов);

– сложное динамическое образование, в рамках которого реализуются жизненные притязания, формируется оценка и проектирование будущего состояния жизни (В. Б. Большов);

– сложившиеся (устойчивые, типичные) способы и формы жизнедеятельности человека, направленные на удовлетворение его потребностей, достижение целей и жизненных смыслов (О. В. Рудакова);

– индивидуальный способ конструирования и реализации человеком жизненных целей во временной перспективе и соответствие с собственными ценностными ориентациями, потребностями, личностными качествами, смыслами собственной жизни (О. А. Воронина).

Таким образом, под жизненной стратегией понимается форма или способ сознательного планирования и конструирования человеком собственной жизни в соответствии с присущей ему системой ценностей, смыслов и целей, путем поэтапного формирования будущего (т.е. намечаются основные пути и способы достижения желаемого результата), ориентация человека на долгосрочную перспективу.

В психологической науке многие авторы пытались выделить типологию жизненных стратегий. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что принципиальной стороной жизненной стратегии является вопрос соотношения типа личности со способом жизни, в связи с чем выделяются два критерия жизненных стратегий – внутренний и внешний [1]. К внутреннему критерию относится степень активности личности в построении собственной жизни. Внешним критерием выделения жизненных стратегий являются объективные требования социальной реальности. Исходя из параметра активности, все жизненные стратегии делятся на два общих типа – активные и пассивные. Кроме того, К. А. Абульханова-Славская выделяет две формы активности: инициативу и ответственность. Их соотношение может быть оптимальным либо неоптимальным. Активные стратегии могут быть с преобладанием инициативы либо с преобладанием ответственности.

Т. Е. Резник и Ю. М. Резник выделяют три основных типа жизненных стратегий: стратегии жизненного благополучия, стратегии жизненного успеха, стратегии жизненной самореализации [5, 6].

Американские психологи, как отмечают М. О. Мдивани и П. Б. Кодесс, выделяют две группы жизненных стратегий. Первая стратегия базируется на преобладании внутренних стремлений, а вторая – внешних. В основе внутренних стремлений лежит личностный рост, их оценка зависит от собственных ценностей личности. Внешние стремления основаны на таких ценностях, как материальное благополучие, социальное признание и физическая привлекательность, оценка которых зависит от мнения других людей [3].

К. Хорни считает, что для удовлетворения стремлений, которые часто навязаны общественными шаблонами, растущий человек с детства вырабатывает три основные стратегии по отношению к другим людям: движение к людям, в котором все цели подчинены желанию заслужить любовь; движение против людей, которое подразумевает жизнь как борьбу за существование; движение от людей как потребность в независимости и неприкосновенности [8].

В качестве основания классификации жизненных стратегий Р. Пехунен [4] предлагает рассматривать способ, которым личность разрешает возникающие жизненные конфликты между требованиями и возможностями социальной среды и привычным образом жизни личности. Несмотря на то, что данный автор типологизирует жизненные стратегии по иному основанию, нежели ранее упомянутые нами ученые, однако подсистемы личности, которые «отвечают» за выработку различных аспектов жизненной стратегии, по мнению Р. Пехунена, включают схожие (с другими авторами) характеристики: целеполагающие характеристики достижения жизненных це-

лей и эмоциональные характеристики (обратная связь как степень открытости выражения эмоции успеха или неудачи).

Наличие различных (и схожих) точек зрения на жизненные стратегии указывает на сложность и специфичность рассматриваемого научного вопроса.

Литература.

1. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности и общения / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара, 1999. – 544 с.
2. Васильева О. С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О. С. Васильева, Е. А. Демченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 74–85.
3. Мдивани М. О. Методика исследования жизненных стратегий личности / М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс // Вопр. психологии. – 2006. – № 4. – С. 146–150.
4. Пехунен Р. Задачи развития и жизненные стратегии / Р. Пехунен // Психология личности и образ жизни. – Москва, 1987. – С. 125–129.
5. Резник Т. Е. Стратегии жизни молодежи в обществе риска: проблемы социальной безопасности / Т. Е. Резник // Ломоносовские чтения в 2004 году / Россия и социальные изменения в современном мире. Сборник научных докладов в 2х томах. – 2004 – Т. 2. – С. 135–139.
6. Резник Т. Е. Жизненные стратегии личности / Резник Т. Е., Ю. М. Резник // Социологические исследования. – 1995. – № 12. – С. 100–105.
7. Смирнов Е. А. Жизненные стратегии жизни государственного служащего / Е. А. Смирнов // Государственная служба. Научно-политический журнал. – 2002. – № 4 (18). – С. 108–118.

8. Райгородский Д. Я. Теории личности в западно-европейской и американской психологии / Д. Я. Райгородский // Хрестоматия по психологии личности. – Самара, 1996. – 480 с.

Темперамент, особенности его проявления и влияние на развитие личности

А. С. Титова, студ. 2 курса
Anastasia.1999.27@yandex.ru
Научный руководитель - доц. О. П. Малютина

Слово «темперамент» в переводе с латинского означает «надлежащее соотношение частей». Темперамент является динамической характеристикой человека и от него зависят психический ритм и темп, смекалистость, быстрота возникновения чувств, их длительность и устойчивость, интерес человека к себе или другим, направленность на определённые контакты с предметами и людьми. Темой темперамента человечество занимается уже более 25 столетий. Основателем учения о типах темперамента считается древнегреческий врач Гиппократ. Он утверждал, что люди различаются соотношением четырёх основных «соков организма» - крови, флегмы, желтой желчи и чёрной желчи. У каждого «сока» есть свое назначение и свойство. Свойство крови – теплота, назначение ее – согревать организм. Свойство флегмы – холод, а назначение – охлаждать организм. Свойство желтой желчи – сухость. Назначение ее – поддерживать сухость в организме, «подсушивать» его. Свойство черной желчи – сырость. Назначение ее – поддерживать сырость, влагу в организме [1]. Гален разработал первую типологию темперамента в своей диссертации «De temperamentis» и искал физиологические причины различного поведения у людей. Он классифицировал их как горячие и холодные, влажные и сухие. Здесь также имеет место «ба-

ланс» между качествами, в результате чего в общей сложности выделяется девять темпераментов. Само слово «темперамент» происходит от латинского «temperare» - «смешивать». В идеальной личности дополнительные характеристики были изысканно сбалансированы между теплой, прохладой, сухостью и влагой. В четырех менее идеальных типах одно из четырех качеств было доминирующим над всеми другими. В остальных четырех типах одна пара качеств доминировала над дополнительной парой. Например, теплота и влага преобладают над прохладой и сухостью. Последние четыре были темпераментными категориями, которые Гален назвал «сангвиник», «холерик», «меланхолик» и «флегматик» в честь телесных «соков». Каждый был результатом избытка одной из жидкостей, который произвел дисбаланс в парных качествах.

Неоценимый вклад в развитие учения о темпераменте внесли физиологи, а в частности Иван Петрович Павлов. Установленные И. П. Павловым свойства нервных процессов образуют определенные системы, комбинации, которые, по его мнению, представляют собой так называемые типы нервной системы, или типы высшей нервной деятельности. Выделенные И. П. Павловым типы нервной системы не только по своему числу, но и по основным характеристикам соответствуют четырем классическим типам темперамента: сильный, уравновешенный, подвижный – сангвиник; сильный, уравновешенный, инертный – флегматик; сильный, неуравновешенный тип с преобладанием возбуждения – холерик; слабый тип – меланхолик.

И. П. Павлов считал, что свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента, который является психическим проявлением общего типа нервной системы [1].

Теперь перейдем к рассмотрению классических типов темперамента.

Сангвинический темперамент в основном импульсивен и ищет удовольствия. Они выразительны в своей личности, проявляют энтузиазм по

отношению к людям, выражают мысли с волнением и являются центром внимания. Сангвиник общительный и харизматичный, в целом сердечный, приятный, живой, оптимистичный, творческий, сострадательный и общительный; он легко привлекает других и заводит друзей; он вдохновляет других на работу и участие в веселье. Он искренен в душе, всегда ребенок, творческий и красочный, обладает энергией и энтузиазмом, любит людей, отличный волонтер, не злопамятен.

Холерический темперамент в основном амбициозен и похож на лидера. Холерик - самый сильный из экстравертных темпераментов. Это трудолюбивый человек, который точно ставит свои цели. Холерики хотят контроля и лучше всего справляются с работой, которая требует сильного контроля и авторитета, а также требует быстрых решений и немедленного внимания. Холерик - самый нечувствительный из темпераментов. Большинство холериков - мужчины и прирожденные лидеры, которые источают уверенность; они - естественно одаренные бизнесмены, волевые, независимые, самодостаточные.

Флегматический темперамент в основном расслабленный и тихий. Флегматика называют «наблюдателем» - они лучше всего занимают позиции единства и посредничества, а также тверды в позициях, которые требуют устойчивости. Флегматик - это чаще всего женщина, которая склонна быть спокойной, довольной собой, хладнокровной и собранной, терпимой к другим, уравновешенной, отзывчивой, доброй, скромной, скрывающей эмоции, счастливо примирившейся с жизнью, а не спешит, имеет много друзей, избегает конфликтов, безобидна, тиха, но остроумна, приятна и интуитивна. Хотя они очень миролюбивы, терпеливы и приспособляемы, они склонны быть нерешительными и беспокойными.

Меланхолический темперамент фундаментально замкнут и вдумчив. Меланхоликов часто называют «мыслителями». Их аналитическая личность

желает осторожности и сдержанности, лучше всего обращая внимание на детали и анализируя проблемы, слишком сложные для других. Они склонны быть глубокими мыслителями, которые часто видят негативные атрибуты жизни, а не хорошие и позитивные вещи. Они самостоятельны и независимы и полностью вовлечены в то, что они делают. Меланхолики могут быть очень креативными в таких сферах, как искусство, литература, музыка, здравоохранение.

Темперамент очень сказывается на общем облике человека, но отнюдь не определяет его социальной значимости. Так, И. Крылов и М. Кутузов были флегматиками, Петр I, А. Пушкин и И. Павлов – холериками, А. Герцен, М. Лермонтов и Наполеон – сангвиниками, Н. Гоголь и П. Чайковский – меланхоликами [5].

Размышляя о темпераменте других людей или, в частности, о своем собственном, следует иметь в виду, что «чистые» типы темперамента встречаются очень редко. Чаще всего черты разных типов сочетаются с преобладанием какого-то одного типа. Также нельзя путать и смешивать различные черты характера и свойства темперамента.

Литература.

1. Гоникман Э. И. К учению о темпераментах. Расширенный взгляд / Э. И. Гоникман. - Москва, 2013. - 224 с.
2. Кабанис П. Отношения между физической и нравственной природой человека. Том 1 / П. Кабанис. - Москва, 2015. - 384 с.
3. Левенталь Е. Характеры и роли / Е. Левенталь. - Москва, 2016. - 336 с.
4. Лук А. Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. - Москва, 2013. - 176 с.
5. Малютин О. П. Динамика работоспособности. Синдром профессионального выгорания. Учебно-методическое пособие для вузов / О. П. Малютин. – Воронеж, 2013. – 50 с.

Образ тела у женщин, переживших сексуальное насилие

Е. В. Чуйкова магистр 1 курс
lena290397@rambler.ru

Научный руководитель – доц. О. В. Тимофеева

Несмотря на повышенный интерес к человеческой телесности в самых разных ее аспектах представителей, как гуманитарных наук, так и обширных производственных и социальных сфер, до сих пор не существует общего понимания данной области проблематики, не сложился полноценный понятийный и концептуальный аппарат. На настоящий период при большом объеме знаний о теле и психологии человека не вполне прояснена сущность телесности, существуют сложности в понимании отличий между телом и телесностью, нет четкого описания понятия «образа тела» и его специфики.

Особенностями сексуального насилия как экстремального стрессора является то, что его жертвы оказываются в ситуации сложнейшего переплетения правовых, медицинских, социальных, культурных проблем. Взаимодействие факторов и неоднозначность причин совершения изнасилования приводит к многочисленным мифам и установкам относительно ситуаций и поведения жертв, что зачастую служит причиной вторичной виктимизации и значительно усложняет, а порой и открыто препятствует получению пострадавшей адекватной и своевременной помощи. Таким образом, социальные представления об изнасиловании оказывают существенное влияние на интенсивность и динамику реакции пострадавшей.

Цель данной работы заключается в изучении образа тела у женщин, переживших сексуальное насилие.

Объектом исследования выступает образ тела личности.

Предметом исследования является образ тела у женщин, переживших сексуальное насилие.

В качестве гипотезы выступает предположение о том, что женщинам, пережившим сексуальное насилие, характерно нарушение образа тела, а именно: нарушается субъективное восприятие тела, формируется запрет на проявление эмоций и чувств, появляется недостаточная идентификация со своим физическим обликом.

Образ тела можно охарактеризовать как динамическое образование, состоящее из представлений человека о теле и телесности, отношения к собственному телу и внешности, на формирование которого оказывают влияние прошлый опыт и взаимодействие с другими людьми. Данное определение позволяет нам отличать «телесность» от категории образа тела, когда первое включает в себе скорее физические параметры самого тела, с его границами и двигательной активностью в пространстве, а второе подразумевает когнитивную и эмоционально-оценочные сферы.

Образ тела же представляет собой динамическую, развивающуюся ментальную репрезентацию телесного «Я». [3]. Телесное «Я» можно определить как комбинацию психического переживания телесной чувствительности, телесного функционирования и образа тела. Иначе говоря, образ тела помимо ощущений включает в себя когнитивные компоненты.

Развивающиеся в ходе онтогенеза ментальные репрезентации тела закладывают основу для чувства «Я». Форма представления образа тела в интрапсихическом опыте преимущественно скрытая, бессознательная. Субъект в большинстве случаев не отдает себе отчета в том, что его восприятие собственного тела окрашено эмоциями, которые актуально не осознаются.

В контексте образа тела можно выделить две значимых составляющих: восприятие формы и размеров тела (перцептивная составляющая) и степень удовлетворенности своей внешностью (оценочная составляющая).

Оценочная составляющая образа тела отражает [6]: глобальную оценку своего тела (удовлетворенность или неудовлетворенность весом, формой

тела и отдельными его частями); эмоции и чувства; убеждения в отношении своего тела и внешности; определенное поведение.

То есть, можно сказать, что на основании определенной оценки своего тела и внешности индивид испытывает какие-либо чувства и эмоции и выстраивает свое поведение.

В. Шонфельд привел перечень составляющих образа тела [7], в котором, на наш взгляд, не столь четкая грань между факторами и компонентами, что не позволяет нам использовать его в нашей работе. С опорой на составляющие образа тела, выделенные В. Шонфельдом, и на примененный анализ феномена «образ тела» перечислим компоненты образа тела: актуальное субъективное восприятие тела и внешности; эмоциональное отношение к своему телу и возможным его изменениям; идеальный образ тела, заключающийся в установках по отношению к телу, в свою очередь, связанных с ощущениями, восприятиями, сравнениями и идентификациями собственного тела с телами других людей.

Исследование нарушений образа тела в современной науке представляет отдельный особый интерес. К нарушению образа тела относят психопатологические явления, расстройства, связанные с особенностями восприятия и оценивания своего тела.

Феномен нарушения образа тела рассматривают на нескольких уровнях: восприятие собственного тела, аффективно-когнитивный компонент, психосемантический компонент, поведенческий компонент [1].

Сущностью нарушения является утрата чувства принадлежности субъекту его психического или поведенческого акта.

Н. А. Каминская утверждает, что нарушение образа тела, проявляющееся в рамках нормального жизненного процесса, рассматривается как [4]: нарушение границ образа тела; изоляция переживаний или недостаточное осознание собственных чувств вследствие психологических защит; форми-

рование дисфункциональных схем восприятия своего тела; недостаточная идентификация со своим физическим обликом, рассогласование субъектного восприятия себя и отраженного облика.

Феноменологически данный процесс представлен потерей чувства принадлежности к собственному телу, тождества с ним. То есть недостаточный контакт с собственным телом – ключевой момент нарушения образа тела.

Насилие определяется как реальное или выраженное в форме угрозы преднамеренное применение физической силы или власти против личности, социальной группы или общества, приводящее к негативным последствиям, наносящим вред человеку (боли, увечью, смерти, психологической травме, нарушению развития или депривации) [2].

Сексуальное насилие – вид домогательства, выражаемый в форме, как навязанных сексуальных прикосновений, сексуального унижения, так и принуждения к сексу и совершения сексуальных действий (вплоть до изнасилования и инцеста) против воли жертвы [5].

С помощью описания личностных особенностей женщин, переживших физическое насилие, мы сможем дать характеристику образу тела данной категории лиц. Исследование, проводимое Л. В. Шукшиной, показало, что 41% женщин ежедневно подвергается двум видам насилия одновременно. Причем, число случаев сексуального насилия, происходит или на работе или дома [8]. Женщины, подвергшиеся сексуальному насилию, испытывают страх, раздражение, чувство незащищенности, обиду, злость, как на себя, так и на обидчика, а некоторые даже при этом испытывают и чувство вины, так как считают, что они этого заслужили. Все это вызывает у них состояние фрустрации, стресс, депрессию, замкнутость, чувство опустошенности.

В большинстве случаев сила эмоциональных переживаний так велика, что не осознается женщинами, событие или чувства, касающиеся этого со-

бытия, вытесняются. Этому способствует запрет на чувства, возникающий у женщин сексуального насилия. К сожалению, в нашем обществе распространено мнение о неразглашении информации о насилии, эмоций, которые женщины испытывают от насилия, так как это зачастую общество считает виноватой саму женщину, нежели человека, совершившего насилие. Немаловажно то, что негативные установки часто разделяют и члены семьи, а ведь именно поддержка близких людей особенно важна для переживших травмирующее потрясение женщин, особенно такое, как насилие, результатом которого является изменение отношения к окружающим.

Характерными чертами женщин после сексуального насилия является отчаяние, бессилие что-либо изменить, что является еще одной причиной на запрет чувств, немногие обращаются за медицинской, психологической или юридической помощью.

Специфика психологических последствий травмирующего события состоит не только в том, что происходит негативное событие экстремальной интенсивности. Потеря человеком контроля над происходящим, нарушение личных границ, тем более в самой интимной сфере, как это происходит в случае сексуального насилия, – всегда воспринимается болезненно и нарушает реалистичное субъективное восприятие себя, своих действий и поступков, образ своего тела. Сексуальное насилие нарушает не только личные границы женщины, но и ее представления о границах ее тела, а также способствует бегству от переживаний и блокирует осознание чувств.

Многие женщины сталкиваются с ощущением испорченности своего тела, воспринимают его как не принадлежащее им. Образ тела может перестать восприниматься как целостное явление. Женщины, столкнувшиеся с сексуальным насилием, переживают ощущение безжизненности своего тела.

Это подкрепляется негативными эмоциями на свое тело, оно перестает цениться ими как красивое, привлекательное и т.д. Нередко именно красота тела, которой наделяли себя женщины, вызывает у них чувство вины за случившееся. То, как женщина воспринимает свое тело, не совпадает с отраженным обликом. Доминирующим является восприятие своего тела испорченным. Возникают мысли о том, что тело их подвело. Это может наложить отпечаток на поведение женщины.

Вслед за нарушением контакта с телом женщинам зачастую сложно дифференцировать телесные сигналы, проявляется нечувствительность к собственному телу. Зжатость, скованность и закрытость могут провоцировать безразличное отношение к телу.

Таким образом, сексуальное насилие, являясь травмирующим событием не только для эмоциональной сферы женщины, но и для когнитивно-поведенческой, нарушает субъективное восприятие тела. Сочетание стойких негативных эмоций по отношению к собственному телу и нарушения восприятия своего тела формирует у женщины тяжелое психоэмоциональное состояние, нуждающееся в психотерапевтической помощи.

Литература.

1. Бегоян А. Н. Введение в концептуальную психотерапию / А. Н. Бегоян // Психотерапия. – 2010. – № 6. – С. 50–54.
2. Ильин Е. П. Насилие как психологический феномен / Е. П. Ильин // Вестник Герценовского факультета. – 2013. – № 1. – С.167–174.
3. Каминская Н. А. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах / Н. А. Каминская, А. М. Айламазян // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3. – С. 45–55.
4. Каминская Н. А. Исследования отчуждения физического «Я» / Н. А. Каминская // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – № 2. – С. 8–28

5. Кривцова О. А. Сексуальное насилие как психологическая травма: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Кривцова О. А. – Москва. – 2000. – 18 с.
6. Скугаревский О. А. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки / О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха // Психологический журнал. – 2006. – № 2. – С. 40-48.
7. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва – 1983. – 288 с.
8. Шукшина Л. В. Личностные особенности женщин, переживших насилие / Л. В. Шукшина // Инновационная наука. – 2016. – № 3. – С. 227-228.

Личностные особенности обучающихся по военной специальности в группах студентов с разной выраженностью склонности к риску

Е. В. Чуприкова, студ. 3 курса
elizaveta9991@yandex.ru
Научный руководитель – доц. Н. М. Пинегина

Проблема риска в целом, и проблема склонности к риску как личностной особенности в частности, являются важными и актуальными вопросами современного общества. Риск пронизывает практически все сферы жизни человека. Актуальным вопросом является изучение склонности к риску в военной среде. В связи с тем, что военная сфера в нашей стране расширяется, каждый год увеличивается количество призывников на срочную службу в армии, возрастает популярность поступления на военные специальности, становится актуальным исследование личностных особенностей людей, так или иначе связанных с военной сферой. Благодаря тому, что склонность к риску занимает важное место в личности военного, изуче-

ние личностных особенностей обучающихся по военной специальности в группах студентов с разной выраженностью склонности к риску становится необходимостью.

Риск – это «ситуативная характеристика деятельности, состоящая из неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха» [5, с. 345]. С точки зрения данного определения риск понимается как активность человека в ситуации неопределенности.

Исследователями, изучавшими данный феномен, риск представлен в виде определенной структуры. В ней выделяют различные составляющие, среди которых наиболее важными являются такие компоненты, как: объект, субъект риска, ситуация риска, степень риска, оценка риска, факторы и зона риска.

Феномен риска по-особому проявляется в личности, а именно выражается в направленности человека на риск, которая носит название «склонность к риску». Данное понятие определяет склонность человека к проявлению того или иного рискованного действия. Изучение склонности к риску необходимо для прогнозирования поведения человека в рискованных и стрессовых ситуациях.

Стоит вопрос об отнесении склонности к риску к определенной категории в структуре личности, а именно к направленности, качеству или личностному свойству. О. С. Андреева склонность к риску понимает как направленность личности, предпочтение к действиям и ситуациям, связанным с риском [1]. Существует и другая точка зрения, предложенная Т. В. Корниловой, в соответствии с которой склонность к риску является определенным свойством личности [4].

Склонность к риску определяется Т. В. Корниловой как «индивидуальное свойство, различающее поведение людей в однотипных задачах» [4, с. 168].

Стоит сказать и о других смежных понятиях. Дифференциация понятий «готовность к риску» и «склонность к риску» связана с особенностями перевода с английского и немецкого языков, и в действительности они являются синонимами. Понятие личностный риск является более широким, по сравнению с двумя предыдущими, и включает в себя не только устойчивое свойство личности, но и ситуативный компонент рискованного поведения человека [4].

Актуальной сферой изучения является установление взаимосвязи склонности к риску с качествами и свойствами личности, с психологическими особенностями человека. Наиболее важными в рамках изучения склонности к риску являются следующие личностные особенности. Это: гибкость, понимаемая как способность перестраиваться, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий [6]; самостоятельность, которая представляет собой способность к автономии в совершении собственных действий [6]; активность, объединяющая в себе личностные качества, «обуславливающие внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» [2, с. 293]; волевые стороны личности, непосредственно проявляющиеся в поведении человека в независимости, самоконтроле, самостоятельности [3]; самоуважение, характеризующее целостное принятие (или непринятие) себя, удовлетворенность собой, уровень критичности по отношению к собственной личности;

– уверенность в себе определяется как «переживание человеком своих возможностей, как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам» [2, с. 502].

Говоря о специфике, которую имеют студенты, обучающиеся по военной специальности, в первую очередь, стоит сказать о том, что юноши, выбирающие военную профессию, обладают особыми качествами лично-

сти, своеобразным мировоззрением и представлениями. Кроме того, обучение по военной специальности влечет за собой своеобразное морально-нравственное воспитание, в частности формирование готовности, пойти на риск в опасной, боевой обстановке.

Таким образом, склонность к риску является актуальной проблемой в настоящее время, особую специфику она получает в военной среде. Склонность к риску может пониматься по-разному, но наиболее приемлемым, на наш взгляд, является понимание данного феномена как свойства личности. В рамках изучения склонности к риску наиболее важными являются такие личностные особенности, как гибкость, самостоятельность, активность, особенности волевых сторон личности и уверенность в себе.

Литература.

1. Андреева О. С. Исследование склонности к риску в юношеском возрасте / О. С. Андреева, М. А. Глазева // Психология, социология и педагогика. – 2018. – № 2. - URL: <http://psychology.snauka.ru/2018/02/8523> (дата обращения: 07.02.2019).
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Москва, 2003. – 857 с.
3. Дашина Н. С. Психология и педагогика / Н. С. Дашина. – Москва, 1999. – 64 с.
4. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: учебное пособие для вузов / Т. В. Корнилова. – Москва, 2003. – 286 с.
5. Краткий психологический словарь : научное издание / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов-на-Дону, 1998. – 512 с.
6. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – Москва, 2010. – 519 с.

Соотношение жизненных сценариев и внутриличностных конфликтов

Д. И. Шестакова, студ. 3 курса
shiestakova.1997@mail.ru

Научный руководитель – преп. О. М. Бабич

Актуальность выбранной темы, в первую очередь, определяется малой изученностью влияния жизненных сценариев и внутриличностных конфликтов на благополучие жизни людей. В связи с чем, возникает потребность осознать и изучить заложенные родительские послания и реакции, направленные на успех или же на неудачу.

Многие научные деятели зарубежной и отечественной науки посвятили свои труды изучению жизненного сценария. В рамках концепции транзактного анализа (Э. Берн, К. Штайнер), жизненный сценарий понимается как бессознательная структура, управляющая жизнью человека, ограничивающаяся его заданными рамками. В концепции когнитивной психологии (Ж. Ф. Лейне, С. Фиске) жизненный сценарий связан с понятием «скрипт» – схемой действий автоматизированного и мало осознаваемого характера, не зависящего от выбора человека. Представители смыслового (Д. А. Леонтьев, А. М. Лобок) и субъектного (А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская, В. В. Дружинин) подходов в отечественной психологии рассматривают жизненный сценарий как смысловую систему, которая выстраивается самой личностью в процессе самоопределения [1].

Каждый человек является создателем своего жизненного сценария, который формируется к 4-5 годам, а окончательное утверждение сценария происходит в 10-12 лет. На жизненный сценарий влияет ряд факторов, важнейшим из которых являются родительские послания. Во время воспитания ребенок усваивает эти послания и определенные модели поведения от роди-

телей. Однако сам ребенок принимает решение, будет ли его жизненный сценарий успешным или неуспешным [3].

Успешными и всегда достигающими поставленных целей в намеченное время являются люди с жизненным сценарием «Победитель». Им многое удастся осуществить в своей жизни, несмотря на трудности и неудачи. Поражения становятся для «Победителей» крепкой основой для будущих побед. Они любят жизнь и живут в ладу с собой и окружающими людьми. Большинство «Победителей» были желанными детьми и имели любящих родителей. Они не слишком были ограничены в своей свободе, им позволяли развиваться и познавать новое.

Людам с жизненным сценарием «Непобедитель» удастся сделать лишь часть того, что они запланировали. Для осуществления поставленных целей им требуется намного больше времени, чтобы реализовать жизненные цели. Чаще всего они не ощущают себя счастливыми, успешными и любимыми, однако и в их жизни бывают радостные минуты.

Неуспешными и всегда терпящими поражение являются люди с жизненным сценарием «Неудачник». Ситуации, которые могут привести их к победе, приводят к поражению, так как чаще всего «Неудачники» умудряются проиграть, заболеть, вылететь с работы. Неудачи для них неизбежно привычное дело, а не досадная случайность. Они мало ощущали себя любимыми в детстве и, повзрослев, часто испытывают душевный разлад, тоску и проблемы в отношениях с людьми. Однако каждый человек, благодаря личностным качествам может отойти от жизненного сценария своих родителей [3].

При формировании жизненного сценария и его дальнейшем переосмотре, при переоценке себя как личности и своей жизни, у человека могут остро возникать противоречия, которые приводят к внутриличностным конфликтам.

В психоаналитической теории под внутриличностным конфликтом понимается борьба между Оно и Сверх-Я (З. Фрейд), между чувством неполноценности и стремлением его преодолеть (А. Адлер), между противоречивыми «невротическими потребностями» (К. Хорни).

В отечественной психологии внутриличностный конфликт может, проявляется при возрастных кризисах (Л. С. Выготский, Л. И. Божович). Существуют также работы, в которых рассматриваются внутриличностные конфликты в контексте критических жизненных ситуаций (Ф. Е. Василюк, А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов) [2].

Внутриличностный конфликт – это состояние, в котором у человека есть противоречивые и взаимоисключающие мотивы, ценности и цели, с которыми он в данный момент не может справиться, не может выработать приоритеты поведения.

Выделяются следующие внутриличностные конфликты [2]:

- 1) мотивационный конфликт. Это конфликт между бессознательными стремлениями, между стремлениями к обладанию и к безопасности;
- 2) нравственный конфликт. Рассматривается как конфликт между желанием и долгом, между моральными принципами и личными привязанностями;
- 3) конфликт нереализованного желания. Это конфликт между желаниями и действительностью, которая блокирует их удовлетворение;
- 4) ролевой конфликт. Тесно связан с переживаниями, которые выражаются в невозможности одновременно реализовать несколько ролей. К тому виду относятся внутриличностные конфликты между двумя ценностями, стратегиями или смыслами жизни;
- 5) адаптационный конфликт. Данный конфликт связан с нарушением равновесия между субъектом и окружающей средой. Это конфликт между требованиями действительности и возможностями человека;

б) конфликт неадекватной самооценки. Это конфликт расхождений между притязаниями и оценкой своих возможностей. Он ведет к тому, что у человека возникают повышенная тревожность, эмоциональные срывы.

Из выше сказанного, можно предположить, что люди, обладающие жизненным сценарием «Неудачник», будут иметь разнообразное количество доминирующих видов внутриличностных конфликтов, которые являются источником неуверенности личности, неустойчивости ее поведения, неспособности добиваться сознательно поставленных целей. Жизненный сценарий «Непобедитель», также может иметь несколько доминирующих внутриличностных конфликтов, которые способствуют появлению чувства неуверенности в своих силах, снижению активности и эффективности деятельности. Однако они не сильно выражены как при жизненном сценарии «Неудачник». Люди, обладающие жизненным сценарием «Победитель», скорее всего, будут иметь меньше внутриличностных конфликтов и лучшее благосостояние жизни. Они являются более адаптивными и имеют хорошую самореализацию в жизни.

Литература.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва, 1991. – 362 с.
2. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва, 2004. – 591 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Москва, 1998. – 398 с.

Связь доминирующей стратегии конфликтного поведения и социальной фрустрированности у студентов

А.С. Шубина, студ. 3 курса

angelina.shubina.99@mail.ru

Научный руководитель – доц. О. В. Тимофеева

Жизнь в обществе задает определенные проблемы, с которыми необходимо сталкиваться. Интересными темами, связанными с пребыванием человека в социуме, является конфликт и социальная фрустрированность.

«Конфликт – это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида или группы людей, связанное с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями» [4, с. 152].

В конфликтах каждый человек стремится добиться каких-то результатов и целей. Поэтому для их достижения в зависимости от ситуации, состояние, уровня социальной фрустрированности люди во время конфликтного взаимодействия прибегают к стратегиям, которые формируются на основе предыдущего опыта, повторяемости и т.д. Переживание определенного социального положение влияет на выбор способа поведения в конфликте. Социальная фрустрированность отражает определенное состояние напряжения, которое формируется за счет неудовлетворенности в социальных условиях [5].

Перейдем к рассмотрению конкретной связи социальной фрустрированности и доминирующей стратегии конфликтного поведения. Одной из основных концепцией по изучение стратегий в конфликте является работа К. Томаса и Р. Киллмена. Их двухмерная сетка имеет две оси: направленность на собственные интересы и направленность на интересы соперника. Основываясь на комбинировании различных уровней этих двух осей, авто-

ры описали пять стратегий конфликтного поведения: избегание, соперничество, приспособление, компромисс, сотрудничество [3].

Стратегия конфликтного поведения исходит из направленности отдельной личности или группы людей на ситуацию конфликта, при которой наблюдаются определенные поведенческие реакции и проявления. Может случаться так, что у человека во многих ситуациях проявляется доминирующая стратегия, которая отражает практичный способ взаимодействия в конфликте.

Конкретная ситуация задает свои требования, поэтому в выборе стратегий человек исходит из собственных интересов, ситуации, особенностей соперника и т.д. Поэтому можно сказать о том, что в ситуации конфликтного взаимодействия может проявляться феномен социальной фрустрированности.

Выделяют пять основных сфер, неудовлетворение которых ведет к повышению фрустрированности. К ним относят отношения с родителями, ближайшее окружение, социальный статус, социально-экономическое положение, здоровье [8].

В процессе оценивания этих сфер формируется особый уровень напряжения, который может проявляться в тревоге, дискомфорте, конфликтности, агрессивности, поэтому уровень их неудовлетворенности влияет на выбор стратегии конфликтного поведения. Поэтому человек с высоким уровнем социальной фрустрированности, то есть с высокой неудовлетворенностью в социуме будут стремиться прибегать к стратегии соперничества или избегания, вызывая снижение напряжения через «разрядку», направленную на внешний мир или уход из ситуации. А с низким уровнем проявлять стратегии приспособления и сотрудничества, что объясняется стремлением человека максимально сохранять взаимоотношения с другими людьми, иногда подавляя собственные интересы. В качестве основного

фактора, влияющего на уровень социальной фрустрированности, а также последующий выбор стратегии, является возраст.

Студенчество является окончательным этапом социализации, который имеет определенные характеристики. Главное стремление студентов в приобретении экономической безопасности и самостоятельности, встречает на своем пути различные трудности. В том числе в желании быть независимыми от родителей, студенты не могут отделиться из-за материальной не-самостоятельности. Ситуация ухудшается за счет постоянного изменения общества, развития образовательных программ, что сказывается на выборе профессии. Поэтому студенты могут испытывать неудовлетворенность в своем окружении, социальном статусе и т.д.

Существуют два главных противоречия данного возраста [7]. Первое проявляется в неудовлетворении возросших способностей, а второе касается направленности на обогащение знаниями и требованиями образования.

Данные противоречия, меняющие общество с их стандартами, материальная зависимость от родителей, все это накладывается на студентов, порождая различные фрустрирующие состояния. Механизм несоответствия желаний в социальной сфере и возможностей в данном случае может порождать феномен социальной фрустрированности, который сопровождается негативной окраской, проявляющийся в выборе стратегии поведения в конфликте.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что стратегии конфликтного поведения и социальная фрустрированность связаны. То, какое человек будет занимать место в обществе и как он будет его оценивать: удовлетворительно или нет, сказывается на состоянии человека и последующем выборе стратегии.

Литература:

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Голо-

вин. – Минск, 1998. – 551 с.

2. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург, 2008. – 544 с.

3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – Санкт-Петербург, 2004. – 400 с.

4. Петровский А. В. Краткий психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва, 1985. – 431 с.

5. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – Москва, 2012. – 352 с.

6. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – Москва, 2002. – 656 с.

7. Кокин А. Б. Студенчество как социальная группа, современные социально-психологические представления о студенчестве / А. Б. Кокин // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей : Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции / под ред. М. С. Волохонской, А. В. Микляевой. – Москва, 2012. – С. 129–135.

8. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва, 2002. – 490 с.

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психолого-педагогическая характеристика одаренных детей.

Д. Н. Аржаных, магистр 2 курса

Научный руководитель – ст.преп. С. В. Попова

Актуальность феномена одаренности прослеживалась еще в древние времена. Философы Древнего Китая указывали на потребность в привлечении к управленческой деятельности людей, которые демонстрировали невероятные способности, вне зависимости от их социального статуса [2]. Например, Конфуцием было предложено осуществлять отбор одаренных людей с ранних периодов, чтобы в дальнейшем развивать их способности. Для отбора он предложил специальную систему проверки, которая была направлена на когнитивные способности. И, несмотря на схожесть взглядов древних философов, они расходились в предположении природы одаренности: конфуцианцы выдвигали теорию о врожденной особенности человека, а Мо-цзы подвергал эти взгляды резкой критике [1, с. 189].

Важную роль с истории проблемы одаренности сыграла работа Хуана Уарте (1530-1592) «Исследование способностей к наукам». Автор в своем исследовании поднимал вопросы о природе происхождения одаренности, о классификации одаренности и по каким признакам можно охарактеризовать каждый вид одаренности [8, с. 17].

Ф. Ницше так же поддерживал теорию о природе наследственности одаренности. Он считал, что воспитание лишь создает маску на личности человека, а не истинный образ одаренного[3]. В продолжение его идеи Ч. Спирменом была разработана теория интеллекта, которая трактовалась следующим образом: способности передаются по наследству.

Наряду с этим достаточной популярностью пользуются теории, утверждающие исходное равенство интеллектуальных способностей детей и ставящие во главу угла определяющее (или, по крайней мере, – не меньшее, чем наследственность) влияние воспитания и образования [9, с. 38].

Таким образом, он выступал за представление совокупность факторов в вопросе об одаренности, заключая, что наследственные факторы и факторы воспитания тесно переплетены друг с другом и не могут рассматриваться по отдельности[5].

Отечественные ученые, такие как Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др., занимающиеся вопросами исследования одаренных детей, выделяют «общую» одаренность как особое сочетание способностей и «специальную» одаренность, направленную на определенный вид деятельности[7]. Специальная одаренность определяется по ведущему типу деятельности. В данной категории выделяют следующие виды одаренности: интеллектуальная одаренность (высокий уровень развития интеллекта): у детей, обладающих данным видом одаренности, наблюдаются повышенная любознательность, наблюдательность, успешное применение знаний и умений в практических ситуациях, способность самостоятельно получать знания и развитые навыки планирования; академическая одаренность (высокая успешность в обучении): такие дети достаточно легко делают логические умозаключения и оперируют абстрактными понятиями, они способны быстро классифицировать и систематизировать материал по интересующему их предмету; как правило, академическая одаренность направлена на одну из сфер – предметы гуманитарного цикла, математические науки, естественно-научные дисциплины; творческая одаренность (креативность): для таких детей типичны изобретательность в играх и использовании материалов и идей, способность не только выдвигать гипотезы, но и разрабатывать их; они часто импровизируют и высказывают много разных идей по поводу конкретных ситуаций;

социальная (лидерская) одаренность описывается как инициативность и особая успешность в общении со сверстниками и взрослыми, способность к сопереживанию, тенденция к руководству играми и другими занятиями; художественная одаренность – проявляется предпочтением визуальной информации, экспериментами с использованием средств художественной выразительности, оригинальностью художественной, музыкальной и сценической продукции; психомоторная (спортивная) одаренность: такие дети очень активны в движениях, отлично удерживают равновесие и маневрируют, обладают хорошей координацией и широким диапазоном движения.

Все эти виды специальной одаренности объединяет то, что дети проявляют повышенный интерес к избранной области деятельности и упорство в совершенствовании своего мастерства.

Такие исследователи как Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Маркутина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, Л. В. Попова, М. С. Старчеус, В. С. Юркевич широко изучили аспекты проблемы одаренности и предложили для составления классификации одаренности, следующие критерии: качественный и количественный критерии. Под качественными критериями подразумевается индивидуально-психологические особенности, возможности личности и способности, а под количественными критериями – степень выраженности особенностей и способностей одаренных детей и подростков. Качественные и количественные критерии, в свою очередь, подразделяются на следующие:

1. Вид деятельности: практическая, теоретическая, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Виды и классификация одаренности зависит от вида деятельности, которая свойственна личности.

2. Сфера психики: интеллектуальная, эмоциональная, мотивационно-волевая.

3. Форма и широта проявления одаренности. В данной критерии выделяют явную одаренность, т.е. одаренность, в наличие которой у исследователей не возникает вопросов, и скрытую одаренность, т.е. одаренность, которая проявляется в конкретных видах деятельности и менее выражена (замаскирована). Широта, в свою очередь, делится на общую или умственную и специальную. Общая подразумевает под собой проявления одаренности в различных видах деятельности, выступает своеобразной опорой. 4. Возрастные особенности. Выделяют раннюю и позднюю одаренность. В данной ситуации учитывают особенности психического развития ребенка и форму проявления одаренности.

Таким образом, мы можем сказать, что все вышеперечисленные критерии характеризуют одаренность детей и подростков.

В данном исследовании одаренность будет рассматриваться как: «высокий уровень развития способностей человека, позволяющий ему достигать особых успехов в той или иной сфере деятельности». При этом, как отмечал Б. М. Теплов [67, с.89], способности не могут быть врожденными. Врожденными могут быть задатки, которые лежат в основе развития способностей. Способности, в свою очередь, являются результатом развития.

Литература.

1. Локк Д. Мысли о воспитании / Д. Локк. – Москва, 1985. – Т. 3. – 668 с.
2. Методическая программа «Психолого-педагогическое сопровождение талантливых и одаренных детей, помощь в адаптации к школьному обучению, развитие у учащихся стремления к самореализации и раскрытию потенциала» для 5-9 классов основной школы / Под ред. Орлова Е. В. – Юбилейный, Московской обл., 2013. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2014/06/19/metodicheskaya-programma-psikhologo-pedagogicheskoe> (дата обращения: 12.12.2018).
3. Ницше Ф. Сочинения / Ф. Ницше. – Москва, 1997. – Т. 2. – 407 с.

4. Платон. Сочинения / Платон. – Москва, 1971. – Т. 3. – 580 с.
5. Руководство практического психолога : Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Т. В. Вохмянина. – 4-е изд., стереотип. – Москва, 2000. – 176 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2000. – 712 с.
7. Теплов Б. М. Избранные труды / Б. М. Теплов. – Москва, 1941. – Т. 2. – 328 с.
8. Уарте Х. Исследование способностей к наукам / Х. Уарте. Москва, 1960. – 220 с.
9. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников : проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щебланова. – Москва, 2004. – 368 с.

Возможности гештальт-терапии для развития креативности в студенческом возрасте

М. В. Алексеева, магистр 2 курса
savitskayamarina@mail.ru
Научный руководитель – проф. Н. И. Вьюнова

В условиях непрерывных социальных трансформаций и устойчивых тенденций к внедрению инноваций, как в систему образования, так и в различные сферы профессиональной деятельности, будущим специалистам необходимо адаптироваться к происходящим изменениям и находить решения в нестабильных обстоятельствах, что достигается при достаточном уровне развития креативности.

На сегодняшний день креативность понимается как комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих гене-

рированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному решению задач и позволяющих нестандартно подходить к решению проблем в любой сфере деятельности [4].

Развитие креативности связано с личностными преобразованиями, и многие исследователи подчеркивают, что студенческий возраст является сензитивным периодом в данном процессе [3]. Предпосылками для активного развития креативности в студенческом возрасте являются: активное потребление культуры (А. И. Донцов), высокая познавательная мотивация, наивысшая социальная активность (И. А. Зимняя), стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям (В. Т. Лисовский), появление потребности в самоутверждении, успехе, достижениях, в выборе своего места в жизни (С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков), повышенная потребность в коммуникации, критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального решения (Р. В. Сергеев).

Гештальт-терапия как феноменологически-экзистенциальное течение, целью которого является создание и укрепление целостности личности, располагает обширным полем возможностей для развития креативности, поскольку позволяет переосмыслить и трансформировать привычные способы действий и собственный опыт через уважение и безусловное принятие себя осуществить поиск решений: не «знать почему», а «экспериментировать как».

Концептуальные основы гештальт-терапии были сформулированы Ф. Перлзом, дальнейшее развитие в зарубежной психологической науке и практике связано с такими деятелями как: С. Гингер, Ф. Джойс, Дж. Зинкер, Г. Йонтеф, М. С. Лобб, К. Наранхо, Ж.-М. Робин, Дж. Энрайт и др. В отечественной психологии гештальт-терапия разработана такими представителя-

ми как: И. Д. Булюбаш, Н. Б. Долгополов, Н. М. Лебедева, И. Г. Малкина-Пых, В. И. Минина, О. В. Немеринский, Д. Н. Хломов.

В частности, С. Гингер считает, что «креативный аспект Гештальта подчеркивался многими людьми – как предшественниками, так и продолжателями... и с тех пор не потерял значения. Гештальт всегда гордился тем, что отдает предпочтение искусству, а не науке» [1, с. 48]. И действительно, взаимодействие между терапевтом и клиентом в гештальт-терапии носит творческий характер. В сущности, она в некотором роде сама является искусством (поскольку и искусство, и гештальт-терапия имеют своей целью дать человеку новый опыт).

В числе креативных аспектов гештальт-подхода необходимо отметить несколько основных положений: экспериментирование, осознание, креативное приспособление. Остановимся на каждом подробнее.

В своей теории ментального метаболизма Ф. Перлз говорил о том, что именно за счет активного экспериментирования мы приобретаем опыт, который позволяет «испробовать на вкус прежде, чем проглотить». Он указывал на то, что следует избегать питаться интроекциями (в числе которых социальные предписания, стереотипы мышления и шаблоны поведения), поскольку они парализуют спонтанность и стесняют оригинальность личности [5].

Гештальт-эксперименты дают возможность личности осознать свои потребности и чувства и преобразовать собственный опыт путем генерирования различных идей и их дальнейшей непосредственной реализация в деятельности. Таким образом актуализируются способности к творческим преобразованиям и импровизации.

«Гештальт усиливает креативность и оригинальность каждого человеческого существа (свой собственный «стиль» жизни) в постоянном креа-

тивном приспособлении к своему окружению и реабилитирует эмоциональное, интуитивное и художественное «правое» полушарие...» [2, с. 47].

Вместе с тем, гештальт-терапия направлена на осмысленное и ответственное отношение к себе и окружающим, умение концентрировать внимание в текущем моменте. Осознавание имеет особое значение для развития креативности, поскольку позволяет личности сфокусировать свое внимание на событиях собственной жизни, определить свои потребности, ценности и нормы, что дает возможность для освобождения от влияний той или иной социальной группы – носителя стереотипа, позволяет формировать собственные нетривиальные способы реагирования и действий, т.е. обеспечивает креативное приспособление личности.

В сущности, содержание понятия «осознавание» многими исследователями отождествляется с понятием рефлексии. Однако, следует отметить, что между этими понятиями есть и различия: рефлексия есть осмысление, растянутое во времени, т.е. процесс длительный; осознавание же происходит немедленно, здесь и сейчас, т.е. в конкретный момент времени.

Поскольку в гештальт-терапии личность рассматривается в контексте среды, как часть поля, поведение личности – это непрерывный процесс творческой адаптации человека как к своей внутренней среде, так и к внешнему, окружающему миру. «Креативное приспособление характеризует активное и персонализированное взаимодействие (а не пассивную адаптацию); оно происходит на границе-контакт между здоровым человеком и его окружением. Каждый живет в своем собственном стиле, принимая во внимание окружение...» [1, с. 98]. Прежде всего, речь идет о компромиссе или даже о синтезе, позволяющем каждому жить в соответствии со своей идеей, принимая при этом в расчет сиюминутные и местные нормы, о том, чтобы отыскать свой собственный путь среди множества других. Гештальт-терапевтическое креативное приспособление подталкивает к челночному поведению

между внутренним и внешним, пытаюсь примирить социальную адаптацию и индивидуальную креативность, ситуацию и ее личностное прочтение [2].

«В конечном счете большинство фундаментальных принципов гештальт-терапии крутится вокруг свободы быть самим собой и выражаться по своей прихоти в активной и креативной форме, позволяя говорить символическому и метафорическому правому полушарию» [1, с. 215].

Таким образом, гештальт-терапия располагает обширным полем возможностей для развития креативности, поскольку позволяет переосмыслить и трансформировать привычные способы действий и собственный опыт через экспериментирование, осознание, креативное приспособление.

Литература.

1. Гингер С. Гештальт. Искусство контакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям / С. Гингер – Москва, 2012. – 320 с.

2. Гринуолд Д. А. Базовые принципы гештальттерапии / Д. А. Гринуолд // Гештальттерапия. Теория и практика. – Москва, 2001. – С. 33-52.

3. Матраева А. Д. Развитие креативности студенчества: управленческий аспект / А. Д. Матраева // Социодинамика. – 2017. – № 10. – С.25-36.

4. Мороз В. В. Аксиология креативности: монография / В. В. Мороз, А. В. Кирьякова. – Москва, 2014. – 225 с.

5. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Ф. Перлз. – Москва, 2000. – С. 140-239.

Современные тенденции профессиональной ориентации школьников

К. В. Анисимова (Рогова), магистрант 2 курса
kristina.anisimova.95@bk.ru

Научный руководитель – доц. Л. А. Кунаковская

Исследованию проблемы формирования профессиональной ориентации старших школьников в отечественной педагогической

науке всегда уделялось повышенное внимание. Разработка методологических и теоретических основ профессиональной ориентации представлена в работах П. П. Блонского, С. И. Вершинина, В. И. Журавлева, Н. Н. Чистякова, С. Т. Шацкого и других ученых. Современные исследователи рассматривают формирование профессионального самоопределения личности как длительный процесс развития в рамках будущей профессиональной деятельности (А. Г. Асмолов, Н. Э. Касаткина, А. В. Кирьякова, Е. А. Климов, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, Т. И. Шалавина).

Подготовка к выбору профессии важна еще и потому, что она является неотъемлемой частью всестороннего и гармоничного развития личности, и ее следует рассматривать в единстве и взаимодействии с нравственным, трудовым, интеллектуальным, политическим, эстетическим и физическим совершенствованием личности, то есть со всей системой учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профориентация является актуальной проблемой и важным моментом, как в развитии каждого человека, так и в функционировании общества в целом.

Е. В. Таточенко в своей статье пишет, что «...профессиональная ориентация выпускников школ должна стать приоритетным направлением в деятельности общеобразовательной школы, так как она обеспечивает гармоничное развитие личности учащегося в условиях рыночной экономики и нестабильности развития государства, превратив знания, приобретённые в процессе обучения, из теоретических в действенные, обеспечит возможность социальной адаптации выпускника, выражающейся в подтверждение правильности профессионального выбора, самоутверждение и самосовершенствование в области выбранной профессии» [21, с. 7].

В контексте анализа научной литературы нами предложено следующее понятие профориентации такое как: профессиональная ориентация – это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодёжи к выбору профессии с учётом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи молодёжи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве.

Говоря о проблемах и способах решения профориентационной работы, многие авторы выделяют такую проблему как: сложность определения выбора профессии выпускниками, некоторые авторы придают большое значение профориентационной работе в школе для усиления мотивации к изучению учебных дисциплин.

Для изучения индивидуальных особенностей связанных с профессиональной ориентацией нами была проведена диагностика. Были использованы следующие методики: тест по классификации труда (Е. А. Климова); тест на определение профессионального типа личности (Дж. Холланда); опросник профориентации / методика оценки профессиональных интересов и способностей (И. Л. Соломина); изучение мотивационной сферы учащихся (М. В. Матюхина).

Результаты проведенных нами методик показали, что большинство школьников (74%) не знают свой темперамент, профессиональные интересы и свои способности. Они не внимательны, не мотивированы к профессиональной деятельности. Только у 26,7% респондентов отмечена профессиональная мотивация и самореализация.

Пути решения проблемы мы видим следующие: познакомить старшеклассников с существующими актуальными профессиями; изучить влияние характера на будущую профессию, темперамент и его особенности на выбор будущей профессии.

Подводя итоги, отметим, что проведенный нами анализ психологической и педагогической литературы по проблеме профессиональной ориентации старших школьников позволяет утверждать, что педагогу-психологу для организации эффективной профориентационной работы необходимо разработать программу профориентационной работы.

Заметим, что профессиональное самоопределение долгосрочный процесс, результаты которого видны не сразу. Работу по профессиональной ориентации необходимо начинать уже в среднем школьном звене, чтобы итоги работы дали свои результаты.

В ходе работы со школьниками были выявлены уровни профессиональной идентичности школьников, предпочтения по типам профессий, данные полученные при исследовании профессионально самоопределения учащихся помогут учащимся, педагогам, психологам и родителям в работе по данному направлению.

Литература.

1. Алексеев В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. – Москва, 2002. – С.123.
2. Долгова В. И. Смыслжизненные ориентации: формирование и развитие (монография) / В. И. Долгова, Н. И. Аркаева. – Челябинск, 2012–229 с.
3. Долгова В. И. Формирование позитивной Я-концепции старших школьников // Вестник Орловского государственного университета. Научный журнал / В. И. Долгова, И. П. Ордина –2012. – № 4. – С. 63-65.
4. Долгов В. И. Интегративные параметры управления инновационными процессами в образовании по результатам//Научное мнение / В. И. Долгов, В. А. Ткаченко. – 2012. – №8. – С. 89-103.

5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения / Э. Ф. Зеер. – Москва, 2008. – 480 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Москва, 2003. – С. 39-43.
7. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы ее исследования: Учебное пособие / Е. М. Никиреев – Москва, 2004. – 194 с.

Дистанционное обучение в современной системе образования

В. Д. Глазунова, магистрант 1 курса
vika-klimova1989@yandex.ru
Научный руководитель – доц. Е. В. Кривотулова

Актуальность рассматриваемой темы заключается в том, что современная система образования претерпевает существенные качественные изменения, обусловленные развитием дистанционного обучения и его возрастающим влиянием на все сферы деятельности человека. Результаты общественного прогресса сегодня концентрируются в информационной сфере. Исходя из того, что научные знания стареют очень быстро, необходимо их непрерывное совершенствование. Дистанционное обучение дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от наличия временных и пространственных поясов.

Исследованием научной проблемы, связанной с особенностями дистанционного обучения, как современного вида обучения, занимались Е. С. Полат, Э. М. Хабибулина, А. В. Хуторской, Т. Л. Романова, Е. В. Ромашова и другие.

Целью данной статьи является рассмотрение отличительных черт дистанционного обучения как современного вида обучения.

Анализ научной литературы [1, 2, 3, 4, 5] позволяет утверждать, что под дистанционным обучением понимают целенаправленный процесс обмена и получения знаний, под которым понимается обмен информацией между педагогом и учеником на основе и с помощью электронных сетей или иных средств коммуникации. Многие ученые по-разному раскрывают понятие дистанционного обучения. Рассмотрим некоторые из них. Так, например, Е. С. Полат предлагает рассматривать дистанционное обучение в качестве активного взаимодействия учителей и учащихся на расстоянии, однако с включением всех присущих учебному процессу компонентов и реализуемого на основе применения Интернет-технологий или других средств, предусматривающих интерактивность [1, с.67]. Э. М. Хабибулина, в свою очередь, предлагает следующее определение: «Дистанционное обучение – это обучение на расстоянии с применением различных технических средств (мультимедийных устройств, Интернета, спутниковых каналов связи), позволяющих слушателям и преподавателям общаться удаленно и интерактивно» [4, с. 2].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что дистанционное обучение – это интерактивная форма обучения, при котором процесс обучения совершается удалённо (на расстоянии) с помощью применения Интернет-технологий и других телекоммуникационных средств, обеспечивающих коммуникативность, интерактивность взаимодействия. Основное отличие дистанционного обучения от других видов обучения, в том числе заочного, заключается в том, что оно направлено на обеспечение максимальной интерактивности процесса обучения, которая включает в себя интерактивность между учащимися и учителем, а также наличие обратной связи между учащимися и изучаемым ими материалом. В свою очередь, наличие

обратной связи позволяет осуществлять самоконтроль и самооценку в процессе обучения, а также дает возможность получения информации о правильности в процессе получения знаний.

Как и очное обучение, дистанционное строится на основе фундаментальных дидактических принципов, таких как объективность, последовательность, научность, систематичность, доступность, наглядность и разнообразие методов и технологий обучения, прочность усвоения знаний и т.д. Но помимо этих основных принципов, дистанционное обучение, являясь специфическим видом обучения, имеет ряд особых принципов. Так, например, Е. С. Полат выделяет следующие принципы:

«Интерактивность: дистанционное обучение направлено на развитие интерактивности во взаимодействии учителя и учащихся.

Открытость: все имеют доступ к образованию в онлайн-формате.

Гибкость: в рамках дистанционного обучения возможно, выстраивать индивидуальную траекторию образования, предлагая возможность обучаться в любое удобное время, а также приспособливать образовательный процесс к индивидуальным особенностям и интересам учащихся.

Адаптивность: использование современных технологий образования адаптируют дистанционный учебный процесс к особенностям учеников.

Передаваемость: возможность обмена образовательными текстами, аудио и видео материалами, компьютерными программами учебного характера» [1, с.39].

На сегодняшний день дистанционное обучение прочно входит в сферу образования, закрепляясь в нем и становясь все более и более распространенным видом обучения. В первую очередь это объясняется общественным требованием и запросом. Однако, как и любой вид обучения или любая образовательная технология, дистанционное обучение имеет ряд соответствующих недостатков: необходимость наличия компьютера и ста-

бильно работающего Интернета; для организации дистанционного обучения требуется высокий уровень самодисциплины; разработка дистанционных курсов достаточно трудоемка; при организации дистанционного тьюторства зачастую сложно от начала до конца держать внимание ученика на себе, особенно если учащийся находится у себя дома.

Несмотря на все вышеуказанные недостатки, дистанционное обучение является современным эффективным способом организации обучения, отвечающим основным дидактическим принципам и интересам, потребностям учащихся. Данный вид обучения все больше и больше набирает обороты в силу доступности времени и места, которые учащийся выбирает сам, доступа к учебным материалам в любой момент, гибким срокам обучения, экономит время, служит отличным стимулом к самообразованию и саморазвитию [3].

Дистанционное обучение современных школьников является особенно важным, так проведение времени в режиме онлайн, поиск информации в интернете является для них органичным процессом, сопровождающим их с рождения. Не зря данное поколение называют поколением «с кнопкой на пальце». Обучаясь дистанционно, учащиеся чувствуют себя комфортно, «в своей тарелке», получают возможность не только углубить свои знания, но и развить навыки информационно-коммуникативной культуры, компьютерной культуры, что на сегодняшний день является крайне важным.

Более того, дистанционное обучение готовит нового современного преподавателя. Благодаря данной системе обучения появляется «тьютор», который выступает своеобразным преподавателем-консультантом, знающим фундаментальные основы информатики и телекоммуникаций. Его образованность, как правило, должна носить опережающий характер.

Анализ научной литературы по проблеме дистанционного обучения, позволяет нам выделить ряд его основных характеристик: *гибкость*, *обес-*

печивающая возможность организации занятий в удобное время и в удобном месте; *модульность*, обеспечивающая возможность формирования индивидуальных учебных планов и модулей, соответствующих индивидуальным потребностям ученика, а не ориентированных на среднего учащегося; *параллельность*: возможность совмещать традиционное обучение с обучением онлайн; *использование множества источников учебной информации*: онлайн-платформы, электронные библиотеки, базы знаний; *экономичность*, которая обеспечивается за счёт хранения всех необходимых учебных материалов в одном месте, легкий доступ к ним; *технологичность*, которая на сегодняшний день отвечает требованиям современного общества, использование новейших информационных технологий в педагогическом процессе способствует продвижению человека в современное постиндустриальное информационное пространство; *социальное равенство*, что говорит об абсолютно равных возможностях в получении образования независимо от места жительства, состояния здоровья и т.д.; *интернациональность* обеспечивается благодаря экспорту и импорту мировых достижений на рынке образовательных услуг; *новая роль преподавателя*, что позволяет ему проявлять свою творческую активность, идти в ногу со временем и повышать свою квалификацию в соответствии с нововведениями и инновационными процессами в образовании; *положительное влияние на учащихся*, повышается их творческий потенциал благодаря взаимодействию с компьютерной техникой, стремлению к знаниям и высокому уровню самоорганизации.

Таким образом, обучение с применением дистанционных образовательных технологий позволяет совершенствовать систему обучения и обеспечивает возможность для полноценного развития ребёнка во всем многообразии его запросов и интересов через различные виды деятельности, освоение которых сегодня становится как никогда доступным, увлекательным и технологичным.

Литература.

1. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – Москва, 2006. – 280 с.
2. Романова Т. Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения/ Т. Л. Романова // Педагогика высшей школы. – 2018. – №2. – С. 5-7.
3. Ромашова Е. В. Возможности дистанционного обучения: формы и методы интерактивного взаимодействия / Е. В. Ромашова. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2013/05/16/vozmozhnosti-distantionnogo-obucheniya> (дата обращения: 24.04.2019).
4. Хабибулина Э. М. Дистанционное обучение: основные термины, принципы и модели / Э. М. Хабибулина. – URL: http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie_nauki/library/2011/12/07/distantionnoe-obuchenieosnovnye-terminy-printsipy-i (дата обращения: 24.04.2019).
5. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии // КомпьюТерра. – 2002. – № 36. – С. 26-30.

Использование средств ИКТ в развитии познавательной мотивации старших дошкольников

Л. А. Дмитриева, магистр 1 курса
Научный руководитель – проф. И. Ф. Бережная

В современных условиях компьютеризации и модернизации образования дошкольные образовательные учреждения должны знакомиться с новыми педагогическими технологиями и средствами развития детей. Одними

из современных средств развития познавательной мотивации, активности, интересов, являются средства информационно-коммуникационных технологий. В современных условиях дети приобщены к гаджетам, и поэтому необходимо использовать их для обучения детей. В данных условиях, решая проблему развития познавательной мотивации старших дошкольников, стоит оценить возможности широкого внедрения информационно-коммуникационных технологий в организованную образовательную деятельность[3].

«Информационно-коммуникационные технологии в образовании (ИКТ) – это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования (администрации, воспитателей, специалистов), а также для образования (развития, диагностики, коррекции) детей»[5, с. 27].

Использование современных компьютерных технологий имеет ряд преимуществ перед традиционным обучением. Это: «...ИКТ позволяют улучшить восприятие материала благодаря высокому уровню визуализации; существенно повышают познавательную мотивацию детей; способствуют раскрытию способностей и активизируют умственную деятельность; значительно расширяют возможности предъявления учебной информации [1, с. 78].

Существуют различные условия внедрения ИКТ в образовательно-воспитательный процесс, одним из главных является компетентность преподавателя, который обязан четко соблюдать санитарно-гигиенические нормы и требования СанПиН для сохранения здоровья учеников.

Занятия с использованием информационно-коммуникационных технологий бывают различных видов, наиболее популярными среди которых явля-

ются: занятия с мультимедийной поддержкой, занятия с компьютерной поддержкой. При проведении занятий направленных на развитие познавательной мотивации у старших дошкольников следует учитывать их возрастные особенности. Данный период в жизни ребенка является сензитивным. Возрастные особенности, которые благоприятно влияют на развитие познавательной мотивации: формирование произвольности поведения, способность к саморегуляции, самосознанию, самооценке; проявляется инициативность, стремление упорядочить окружающий мир, довести начатое дело до конечного результата; познавательный интерес ребёнка трансформируется в познавательную активность; наглядно-образное мышление обогащается знаково-символической функцией.

Для проведения данных занятий с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет) понадобится следующее материально-техническое обеспечение: проектор; интерактивная доска; интерактивный пол; современные компьютеры (ноутбуки); компьютерные мыши (оптические); внешние динамики для компьютера; персональные наушники.

Используя инновационное оборудование на занятиях с дошкольниками необходимо использовать и современный демонстрационный материал, в роли которого на интерактивной доске могут быть показаны: познавательные, развивающие ролики и мультфильмы, мультимедийные презентации направленные на освоение нового материала и закрепление (повторение) уже пройденного. Так же большим успехом, как на групповых, так и на индивидуальных занятиях пользуются инновационные развивающие компьютерные игры и программы. Работая у доски или у компьютера, ребенок получает прямой интерактив, и сразу понимает, справился он с поставленным заданием или же нет, что помогает развивать познавательную мотивацию и самоконтроль[2]. Так, например, на занятии «Мамин праздник» автор статьи использовал интерактивную доску, проектор, ноутбук, видео «История

праздника», презентации «Великие женщины, интерактивная игра-тренажер для дошкольников 1С – образование «Окружающий мир для дошкольников», что в целом обеспечило успешное развитие познавательного интереса у обучающихся.

Следует отметить, что «главной особенностью последнего Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является его деятельностный подход, полностью направленный на всестороннее развитие ребенка»[6, с. 13].

Использование целенаправленной систематической работы по развитию интереса и творческих способностей учащихся, формированию познавательной мотивации учения даёт свои результаты: рост положительной мотивации на ООД; качественное положительное изменение взаимоотношений между участниками учебно-воспитательного процесса.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что «в результате применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения воспитанниками будут достигнуты предметные результаты»[4, с.78].

К. Д. Ушинский писал, что ученик должен учиться самостоятельно, а учитель должен умело руководить этим самостоятельным трудом. Но чтобы была достигнута цель образования, чтобы образование состоялось, воспитатель должен не только руководить, но и увлечь детей, вести их за собой.

Таким образом, возможности внедрения и применения ИКТ в дошкольном образовательном учреждении достаточно большие, они позволяют решать ряд учебных и воспитательных задач. Информационные компьютерные средства активизируют познавательную активность детей и способствуют благоприятному формированию и развитию учебно-познавательной мотивации, что делает подготовку детей к школе более успешной.

Литература.

1. Атемаскина Ю. В. Современные педагогические технологии в ДОУ: методическое пособие / Ю. В. Атемаскина, Л. Г. Богославец – Москва, 2011. – 112 с.
2. Вахрушева Л. Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5-7 лет / Л. Н. Вахрушева. – Москва, 2012. – 128 с.
3. Григорьев С. Г. Информатизация образования – новая учебная дисциплина // Конгресс конференций «Информационные технологии обучения». – URL: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-6.html> (дата обращения: 11.07.19)
4. Комарова И. Использование информационных технологий в совершенствовании системы образования / И. Комарова / Народное образование. – 2006. – №2. – 159с.
5. Роберт И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования/ И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – Москва, 2006. – 88 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://goo.gl/RuYufJ> (дата обращения 12.07.2019).

Детское мультипликационное кино как средство формирования у детей нравственного отношения к миру на материалах анимации «тролли»

В. С. Куценко, магистрант 2 курса
kutsenkovalentina@mail.ru
Научный руководитель – проф. Т. А. Дронова

В настоящее время одной из задач педагогов становится отбор и рациональное использование разнообразных средств и методов воспитания

нравственных качеств личности ребенка. Одним из таких средств, является использование мультфильмов в работе с дошкольниками.

Мультфильм является одним из уникальнейших инструментов воздействия на ребёнка благодаря использованию особого художественного приёма – смешения фантастического и реального. В качестве критериев отбора мультфильмов с точки зрения их пригодности для использования в качестве средства нравственного воспитания детей дошкольного возраста выделяются:

- требования к зрительному ряду (соответствие видеоряда возможностям детского восприятия: умеренная скорость предъявления видеоматериала; умеренная яркость красок, гармония цвета; умеренная «зрелищность» мультфильма);

- требования к звуковому ряду (понятная ребёнку лексика, соответствующая его возрасту и словарному запасу; эмоционально окрашенная речь героев, усиливающая смысловую, чувственную нагрузку мультфильма);

- требования к сюжетной линии (четкость, простота, доступность сюжета; динамичное, экспрессивное развитие сюжета; наличие кульминационных моментов; отсутствие демонстрации опасных для жизни и сохранения здоровья форм поведения);

- требования к образу персонажей мультфильма (красочность, оригинальность, экспрессивность и индивидуальность представления героев, запоминающийся характер их образов; яркость проявления характерологических черт персонажей; убедительная демонстрация персонажем полезных привычек, необходимости выполнения правил и норм поведения; благородство, отвага, успешность и харизматичность положительных героев, как возможность пробуждения желания дошкольника подражать им);

- требования к нравственной проблематике фильма (развитие сюжета, ставящее ребенка перед нравственными проблемами, ситуациями выбора и принятия решения; утверждение абсолютной ценности любого существа, идеи дружбы, единения, взаимопомощи, добра и справедливости; формулировка в явной или скрытой форме нравственных выводов («морали» мультфильма); наглядное раскрытие содержания нравственных норм и правил; связь ситуаций, фрагментов мультфильма с жизненной ситуацией ребенка, его отношениями со сверстниками и взрослыми) [6, с. 26].

Мультфильм, соответствующий перечисленным требованиям может выступать в качестве средства нравственного воспитания детей дошкольного возраста и использоваться в воспитательном процессе ДОУ. Для того, чтобы нравственное воспитание проходило эффективнее выделим ситуации, которые оптимально помогают ребёнку осознать и воспринять нравственные ценности, заложенные в мультфильме:

1. Контакт ребёнка с мультфильмом представляют собой целостный процесс личностного развития ребенка, осуществляемый при активной поддержке взрослого.
2. Просмотр мультфильма с последующим его обсуждением, позволяющим дополнить, обогатить и обобщить полученную ребёнком информацию.
3. Выделения нравственного содержания мультфильма или отдельных его эпизодов, способствующая выработке нравственных оценок, пониманию мотивов поведения героев, разбор и анализ фрагментов мультфильма
4. Проявление нравственных чувств, нацеленная на пробуждение переживания, расширение эмоционального опыта и актуализацию эмоционального отношения детей к увиденным героям. Для реализации поставленной цели используется обращение к личным ощущениям и чув-

ствам ребёнка: «Представь, что ты оказался обиженным...», а также обсуждение эмоционального отношения ребёнка к увиденному: «Что ты почувствовал, когда ...?» (приводится эпизод из мультфильма).

5. Проецирование моральных установок фильма на собственное поведение, связанная с сочувствием герою, видением себя на его месте, совместным с ним поиском выхода из затруднительного положения. Для этого предлагаются проблемные ситуации по мультфильмам, морально-этической направленности с опорой на сюжет мультфильма, а также сравнение поступков персонажей с собственным поведением. На примере мультипликационного фильма ребёнок получает представления о преимуществах выполнения нравственных и социальных норм, акцентирует своё внимание на последствиях жадности, зависти, недружелюбности и равнодушия
6. Педагогическое сопровождение просмотра позволяет ребёнку получить опыт сопереживания, создаёт предпосылки для формирования зачатков художественного вкуса и способности к самоидентификации и рефлексии собственного поведения [7, с. 36].

Таким образом, мультипликация в воспитательном процессе и освоении норм поведения и деятельности людей – это новый универсальный многогранный способ развития ребенка в современном визуальном и информационно насыщенном мире.

Проведем анализ современной мультипликационной анимации 3 D мультфильма «Тролли» режиссера. Уолта Дорна и Майкл Митчелла. Тролли – мультфильм о маленьких обаятельных, жизнерадостных существах, живущих в волшебной стране, которые радуются жизни, поют, танцуют и очень любят обниматься. В их мире есть большие злобные, страшные, скучные и безрадостные существа Бергены.

Жители города Берген-тауна и друзья Розочки - давние враги, ведь их главное лакомство – тролли. Тролли и Розочка – верные друзья. Главным подвигом Розочки становится полная приключений дорога к спасению своих товарищей из лап бергенов. Для принцессы друзья и семья важнее всего. Пройдя череду невероятных приключений, троллю Розочке не только удастся спасти похищенных друзей, но и прекратить дальнейшую вражду между ними и Берген-табуном. Нравственная мораль мультфильма: не бросай друзей в беде, будь позитивным, умеешь находить и видеть хорошее и в плохом, не суди с первого взгляда и т.п.

Таким образом, нравственно – педагогическая компонента мультфильма – быть добрым, не держать ни на кого зла и обид, делать добро и помогать даже самым отчаявшимся людям, которые давно разочаровались в себе и окружающих. Центральная линия в сюжете борьба оптимизма с пессимизмом. Тролли не теряют своего оптимизма даже в самых сложных и опасных жизненных ситуациях, тролли поют и танцуют – радуются даже тогда, когда их пытаются съесть бергены. Последние уверены в том, что для того, чтобы стать счастливыми, им необходимо есть троллей. Тролли же показывают бергенам, что счастье живет в сердце, а не в том, что ты ешь.

По нравственно – педагогической составляющей мультипликационный фильм можно сопоставить с идеей советских мультипликационных фильмов «Барон Мюнхгаузен» и «Приключение кота Леопольда», про «Оха и Аха» и т.д. учащих детей быть добрыми, сильными, благородными и стойкими, ни при каких обстоятельствах не терять своей внутренней красоты и не изменяя своим нравственным идеалам, более того стремиться изменить мир к лучшему – созидание и творческий подход к жизни как основная нравственно-эстетическая идея мультипликации.

Литература.

1. Авдулова Т. П. Нравственное становление личности дошкольника: разбираем ФГОС ДО вместе /Т. П. Авдулова // Воспитатель ДООУ. – 2015. – № 2. – С. 12 – 22.
2. Куниченко О. В. Мультипликационный фильм как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста / О. В. Куниченко// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. – № 7. – С. 201.
3. Лалетина А. Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов /А. Ф. Лалетина // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 8. – С. 82 – 87.

Эффективность профилактики молодежного экстремизма в условиях школы

А. А. Назаренко, магистрант 1 курса
Научный руководитель – доц. Л. А. Кунаковская

Проблема молодежного экстремизма является одной из наиболее актуальных социальных проблем современной России. На фоне отсутствия единых, общепринятых морально-нравственных ориентиров, неразрешенных социально-экономических проблем и ослабления роли семьи и образовательных учреждений в воспитании молодого поколения возрастает роль экстремистских идеологий, варьирующихся от религиозного фундаментализма до различных форм политического радикализма. Очевидно, что повышенный риск вовлечения в экстремистскую деятельность представителей учащейся молодежи обуславливает необходимость организации, и проведения в образовательных организациях системных мер по профилактике экстремистских проявлений.

Профилактикой экстремизма в молодежной среде является система мер, направленных на:

- «выявление и устранение либо ослабление и нейтрализацию причин экстремизма, отдельных его видов, а также способствующих им условий;
- выявление и устранение ситуаций на определенных территориях и в социальной среде, непосредственно мотивирующих или провоцирующих на совершение экстремистских действий;
- выявление среди молодежи групп повышенного риска;
- выявление лиц, поведение которых указывает на реальную возможность совершения экстремистских действий, и оказание на них, а в случае необходимости и на их ближайшее окружение, сдерживающего и корректирующего воздействия»[1, с. 26].

В школах Российской Федерации реализуются программы по профилактике терроризма и экстремизма среди учащихся, направленные на решение следующих задач [5]: воспитание культуры толерантности и межнационального мира; развитие правовой культуры; общественное осуждение и пресечение проявлений дискриминации, насилия, расизма и экстремизма на национальной и конфессиональной почве; повышение уровня межведомственного взаимодействия по профилактике терроризма и экстремизма; проведение воспитательной, пропагандистской работы с детьми и работниками школы, направленной на предотвращение экстремистской и террористической деятельности; использование Интернета в воспитательных и профилактических целях, размещение на сайте школы информации, направленной на формирование у молодёжи чувства патриотизма, гражданственности, а также этнокультурного характера; повышение занятости молодёжи во внеурочное время.

Исследование, проведенное П. С. Лысиковой в 2016 г. с целью выявления отношения учащихся к профилактике экстремизма, показало низкую

заинтересованность учащихся в мероприятиях, посвященных профилактике экстремизма, а также низкую оценку эффективности профилактических мероприятий (более 57% опрошенных оценили профилактику экстремизма в школе как недостаточную, 55% не обращают внимания на информационные стенды соответствующей направленности, 53% выразили сдержанный интерес к занятиям, посвященным изучению законодательства в сфере противодействия экстремизму, 31% ответили, что не заинтересованы в данной теме) [3, с. 371]. Мнение о недостаточной эффективности работы по профилактике экстремизма в школах высказывал также В. Г. Довгяло [1].

С целью установления причин недостаточной школьных программ по противодействию экстремизму нами были проанализированы соответствующие документы, принятые в следующих образовательных организациях: МКОУ Колодезянская СОШ, БОУ г. Омска «Гимназия № 75», МБОУ СОШ № 71, МБОУ Ямновская ООШ, МБОУ «Камызякская СОШ №4 и МБОУ Новоникольская СОШ [5, 6, 7, 8, 9, 10]. Анализ вышеперечисленных документов. позволил выявить ряд характерных особенностей, способствующих, на наш взгляд, низкой эффективности профилактических мероприятий и отчужденности от них учащихся.

1. Упор на информирование учащихся об экстремизме. Большинство мероприятий, направленных на профилактику экстремизма, реализуются в форме классных часов, лекций, размещения информации на стендах и официальном портале школы в сети Интернет. Информирование учащихся, хотя и является важной составляющей профилактики экстремизма, само по себе не способствует изменению образа мыслей и действий молодежи, так как практически не затрагивает эмоциональную и мотивационную сферу, носит формальный характер и подается в сухой, официальной форме.

2. Формальное отношение к диагностике текущей ситуации в школе. Разработке программы профилактических мероприятий и ее последующей

реализации должен предшествовать всесторонний анализ ситуации в школе и каждом отдельном классе, результаты которого впоследствии будут учтены при планировании профилактической и, при необходимости, коррекционной работы. Тем не менее, изученные нами программы противодействия терроризму и экстремизму, реализующиеся в различных учебных заведениях, отличаются друг от друга незначительно.

3. Неполное понимание разработчиками программы и педагогическим коллективом сути экстремизма. Как правило, под экстремизмом в исследуемых документах фактически понимается лишь малая часть его проявлений: религиозный фундаментализм, ультраправый экстремизм и правонарушения на почве ксенофобии. При этом упускается из виду широкий спектр экстремистских идеологий крайне левого толка, популистские идеологии, призывающие к свержению существующего строя и восстановления «социальной справедливости» насильственными методами, а также нетрадиционные религиозные течения, которые, таким образом, не охватываются профилактическими мерами.

4. Профилактикой охватываются проявления развитого экстремизма. Мероприятия по профилактике молодежного экстремизма в школе направлены против очевидных экстремистских проявлений: открытой ненависти к «чужим», агрессивных противоправных действий, сформированного экстремистского мировоззрения. Однако большинство современных экстремистских группировок не афишируют перед потенциальными членами свою деструктивность, действуя якобы в рамках общепринятых, социально одобряемых ценностей: так ультраправые группировки привлекают новых членов приверженностью традиционными ценностям и патриотизму, фундаменталистские – якобы нормам традиционной религии, а ультралевые и популистские – ценностям свободы, демократии, социальной справедливости. На стадии индоктринации подросток часто не осознает, что вступает в

экстремистскую группировку, потому что ее ценности на первый взгляд не противоречат общепринятым, а лишь выводят их за рамки формальностей и догматизма.

5. *Форма общения с обучающимися.* В рамках мероприятий, посвященных профилактике экстремизма, коммуникация с учащимися средней школы осуществляется на излишне упрощенном языке, в снисходительной форме. Не учитывается в должной мере уровень развития мышления учащихся, их эрудированность и уровень эмоциональной зрелости. В общении со старшеклассниками педагогами часто допускается противоположный просчет: излишняя сухость, формальность общения и изложения материала. В то же время вербовщики экстремистских группировок общаются с подростками «на одном языке», убедительно изображая внимание к личности потенциального члена организации, что создает иллюзию равноправного и доверительного общения.

Таким образом, существующие программы профилактики экстремизма не в полной мере решают поставленные цели и задачи и, вероятно, будут в дальнейшем совершенствоваться. Выявленные недостатки существующих программ подтверждают правоту Н. В. Старикова, выделившего в качестве приоритетных мер профилактики молодежного экстремизма подготовку и переподготовку специалистов по работе с молодежью по вопросам профилактики экстремизма и ксенофобии; сотрудничество с различными конфессиями по противодействию экстремизма, а также обновление форм воспитательной работы с молодежью и организацию виртуальных дискуссионных площадок в виде «вебконференций» по молодежной проблематике, размещенных на базе областных правительственных порталов, а также популярных и наиболее посещаемых молодежью интернет-ресурсах [4].

Реализация перечисленных мер позволит повысить квалификацию педагогических работников по профилактике и противодействию молодеж-

ного экстремизму, повысить эффективность профилактических мер за счет контакта с представителями духовенства и общественности, а также преодолеть наблюдающееся в настоящий момент отчуждение учащихся от мероприятий антиэкстремистской направленности благодаря новым формам воспитательной работы, отвечающим интересам и потребностям современного подростка.

Литература.

1. Довгяло В. К. Профилактика экстремизма в молодежной среде / В. К. Довгяло // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2018, №1 – С. 21 – 29
2. Касперович Ю. Г. Мотивация экстремизма и факторы его формирования / Ю. Г. Касперович // Психопедагогика в правоохранительных органах – 2012, № 2(49) – С. 81– 84.
3. Лысикова П. С. Профилактика экстремизма в школе / П. С. Лысикова // Таврический научный обозреватель. – 2016. №5-1 (10) – С. 368 – 372
4. Стариков Н. В. Молодежный экстремизм и ксенофобия: проблемы распространения и пути противодействия / Н. В. Стариков, И. В. Мамина // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2008. – № 5. – С. 202–206.
5. МКОУ Колодезянская СОШ «Противодействие экстремизму и профилактика терроризма в школе». – URL: http://kolshkola.ru/Vospit2018/ehkstremizm_2.pdf (дата обращения 24.07.19).
6. Противодействие экстремизму и профилактика терроризма в школе» МБОУ Новоникольская СОШ. – URL: <http://novonikscool.68edu.ru/programma-protivodejstvie-ekstremizmu-i-profilaktika-terrorizma-v-shkole> (дата обращения 24.07.19).

7. Программа профилактики терроризма и экстремизма на 2011 -2015 уч. годы МБОУ Ямновская ООШ. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/03/14/programma-profilaktiki-terrorizma-i-ekstremizma> (дата обращения 24.07.19).
8. МБОУ СОШ № 71 Профилактика проявлений экстремизма, развитие и укрепление толерантности в молодежной среде на 2017-2019 годы. – URL: http://мбоусош71.рф/data/_uploaded/file/Programma_po_profilaktike_ekstre_mizma_na_2017-2019_god.pdf (дата обращения 24.07.19).
9. БОУ г. Омска «Гимназия № 75» Программа «Профилактика экстремистской деятельности, гармонизации межэтнических отношений, недопущению проявления фактов национализма и ксенофобии среди несовершеннолетних» на 2016-2018 год. – URL: <http://bou075-omsk.ucoz.ru/2016/programma.pdf> (дата обращения 24.07.19).
10. МБОУ «Камызякская СОШ №4» Программа профилактики экстремистской деятельности, гармонизации межэтнических отношений, недопущению проявления фактов национализма и ксенофобии среди несовершеннолетних. – URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=a2rn&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=2990>. (дата обращения 24.07.19).

Одиночество, как потеря смысла

Л. С. Найденова, магистрант 2 курса

lilianaidenova@mail.ru

Научный руководитель – проф. Т.А. Дронова

Проблема одиночества актуальна и злободневна. Не будем углубляться в определения одиночества, коих огромное множество. Удивляет, то, что

понятие одиночество близко и понятно каждому человеку, не зависимо от его состояния и развития. Стоит оговориться, о том, что «одиночество» понятно взрослому человеку, дети далеки от такого понимания. Возможно, этот термин вообще входит в жизнь человека вместе с взрослением. Тогда не удивительно, что подростковый период – пик одиночества человека [5]. Что же такого происходит в человеке, когда он начинает взрослеть. И давайте не будем придирааться к возрастным и временным рамкам взрослости.

Ты уже взрослый... Эта фраза, сопровождает человека практически всю жизнь. Мало кто понимает, что она означает. Обычная интерпретация – «я что то делаю не так», реже, «мне что то не доступно», именно потому что я уже взрослый. Вспомним самый важный вопрос, который встает перед человеком: в чем смысл, в чем смысл жизни? Что делать, как понимание зачем (смысл) это делать? Еще Ф. Ницше говорил, что зная зачем, человек преодолет любое как. В. Франкл перефразировал данную цитату, ответив на вопрос зачем, ты переживешь любое как [1]. Зачем – это философский, смыслообразующий вопрос. То есть, зная и понимая (что не менее, а иногда и более важно) смысл, ты сможешь найти способ его реализации.

С возрастом смысл становится широким и разноуровневым понятием. И все же это очень личностное понятие, имеющее индивидуальное объяснение. Вспоминая Л. С. Выготского, личный смысл – это вращивание общественных смыслов и приращение их к собственному внутреннему миру [2]. И тут встает важный вопрос, который предшествует вопросу смысла жизни. Я – это кто? К чему собственно должно приращивать социальные смыслы и пр. А. Лэнгле считает, что отношение с собой, внутренний уровень отношений [4], как раз и позволяет понять себя и ответить на вопрос «кто я». Так и начинается процесс самоопределения, который динамичен. К огромному сожалению нельзя один раз ответить на вопрос «Кто я», и жить с этим всю

жизнь. Ответ меняется по мере роста и развития человека, он так же динамичен, как и вся наша жизнь.

Ответ на вопрос «Кто я» человеку крайне важен. Этот ответ дает понимание смысла себя, смысла собственной ценности и в итоге «карту действий» этого я [4]. Люди, которые смогли для себя ответить на данный вопрос, - счастливы. У них получилось найти внутренний контакт с самим собой, со своей внутренней силой и своим внутренним миром. Знание «кто я» дает возможность человеку реализовать весь свой потенциал через полифонию деятельности, со слов А. Г. Асмолова [1]. Подобного рода ракурс дает возможность понимания, что контакт с самим собой – это результат длительного и часто трудного процесса формирования внутреннего диалога с собой. Первые попытки предъявления себя миру обычно неуспешны.

Человек сталкивается с необходимостью выстраивания отношений с внешним миром (социумом) и строить эти отношения с миром людей и с миром вещей. Таким образом, для человека очерчивается, пользуясь терминологией А. Лэнгле, – внешний уровень отношений [4]. В этом внешнем уровне ответ на вопрос кто я достаточно прост. Для обозначения человека есть ряд социальных условностей, называемых ролями, – я ребенок, я дочь, я родитель, я муж и пр. Внешний локус контроля во многом помогает нам разобраться в самоидентичности. Процесс интериоризации помогает человеку строить собственный внутренний мир и понимание собственных жизненных границ, через внешний уровень отношений. У человека возникают понятия: мы, ты, я. И понимание, что я это не есть мы и не есть ты. Происходит осознание ценности человеческой жизни. А как следствие этого понимание собственной ценности и контакт, как говорилось ранее, со своим внутренним миром и с пониманием путей реализации собственной ценности в этом мире.

Так происходит при здоровом восприятии внешнего и внутреннего мира человека. Однако, и на внутреннем и на внешнем уровне отношений возможны искажения, зачастую связанные с личным опытом человека во взаимодействия либо с собой, либо с людьми. Человек часто сталкивается с неприятием мира, и тогда он не может понять кто он и зачем он тут. Человек чувствует себя не нужным. Рушатся смыслы, идеалы, устремления и мечты. Возникает дефицит. Дефицит принятия, дефицит любви, дефицит понимания, дефицит смысла жизни. Подобного рода дефицит и вызывает собственно одиночество [4]. Потеря человеком ответа на вопрос «Зачем?», ломает все цепочки «как?», что приводит к дискомфорту. Человеку становится пусто и скучно. Он перестает знать и понимать «что делать». Проведя опрос молодежи до 25 лет, мы выяснили, что они понимают «скучно» как негативное переживание от того, что нечего, делать, которое возникает от того, что если тебе не чего делать, то ты не нужен. То есть, мы снова приходим к выводу о потере смысла и ценности человека. Человек всеми способами старается избавиться от скуки, одиночества [5]. Тут у него всего два пути – бегство от реальности или развитие, то есть понимание собственной ценности и смысла жизни. Успешность лечения различного рода зависимостей колеблется в пределах 5-15% [3]. Восстановление смыслов творит чудеса. Йохан Хари, журналист и писатель, в своих выступлениях и публикациях отмечает, что принятие наркоманов, выражение им любви, многих помогли исцелить [6]. Любимый специалист по зависимостям знает, что это уход от реальности. По словам наркомана: «Я был очень напряжен, потому не хотел подводить своего отца, когда я сделал укол, у меня было ощущение, что я уже всего добился и всего достиг». А родителям часто кажется, что требования к детям и есть проявление любви. Возможно, в основе любой зависимости лежит одиночество и неумение выйти из него другим способом. Для того, что бы рассказать и показать путь развития, нужно самому

являться примером такого развития. И тут мы попадаем в глубокую пропасть. Родители подростков – это «поколения потеряшек», которые потеряли ценности, идеалы, и ориентиры даже для себя. Часто дети вынуждены стать родителями для таких взрослых.

Зная все это, мы приходим к выводам о том, что поддержку людей, испытывающих одиночество, следует выстраивать, учитывая ценностные и смысловые характеристики. Любому специалисту следует помнить, что ценность и смысл – исключительно индивидуальные понятия, отсюда и формулировка мотивов человека. Выстраивание правильного взаимодействия с людьми имеет смысл только после обретения человеком собственной ценности и смысла жизни. Собственная консультативная практика показывает, что после понимания ценностно-смысловых ориентиров, человек способен самостоятельно выстроить конструктивное взаимодействие с окружающими его людьми. Восстановившись как полноценная личность, человек осознает мы, ты, я и понимает свою роль в каждой из этих систем. Он имеет возможность интерпретировать происходящие вокруг него события, беря из внешнего уровня то, что необходимо внутреннему, делая свой внутренний мир богаче, а ценность весомее. А когда человек обладает ценностью и знает, как ей делиться, он нужен людям и прекрасно адаптируется в социуме и в профессиональном и личном плане, создавая те отношения, которые его устраивают. Чуть выше, мы назвали это счастьем.

Литература.

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – Москва, 2007. – 528 с.

2. Выготский Л. С. Вопросы теории и методов психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва, 1982. – Т. 1. – С. 42-175.

3. Иванец Н. Н. Психиатрия и наркология: учебник / Н. Н. Иванец, Ю. Г. Тюльпин, В. В. Чирко – Москва, 2006. – 832 с.

4. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Логотерапия как средство оказания помощи в жизни / А. Лэнгле. – Москва, 2017. –128 с.

5. Филиндаш Е. В. Досуговые формы интернет-общения и одиночество среди студенческой российской молодежи: корреляция понятий и содержания / Е. В. Филиндаш // Вестник университета ГУУ. Специальность социология, 2015 – С. 311–318.

6. Хари Й. Преследуя крик: первые и последние дни войны с наркотиками / Й. Хари. – Gardners Books, 2015. – 400 с.

Ретроспективный анализ факторов развития дополнительного (внешкольного) образования

Ю. В. Махова магистр 1 курса
aristotel.vrn@mail.ru

Научный руководитель – доц. Е. В. Кривотулова

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что проектирование современной системы дополнительного образования предполагает опираться на социально-педагогическую преемственность по решению данной научной задачи, поэтому анализ российского педагогического опыта: изучение системы внешкольного образования, анализ условий его развития в XIX-XX в.в. обеспечит успешное проектирование детского центра «Аристотель» в г. Воронеж.

На сегодняшний день система дополнительного образования по праву является важнейшей составляющей единого образовательного пространства, отвечая требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям государства, общества и каждого гражданина,

что подтверждается рядом официальных документов, в частности Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ) [9], «Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы» [5].

Следует отметить, что проблема развития дополнительного (внешкольного) образования в России рассматривается в трудах А. Г. Асмолова, В. А. Березиной, В. П. Голованова, В. А. Горского, Е. Б. Евладовой, А. В. Золотаревой, Л. Ю. Кругловой, Е. В. Смольникова, М. О. Чекова и др.

Так, например, в понимании А. Г. Асмолова, «дополнительное образование – поисковое, вариативное образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из веера возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития» [1, с.7]. Е. Б. Евладова определяет дополнительное образование, как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно – образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства» [3, С.38].

Анализ педагогических трудов А. Г. Асмолова, В. П. Голованова, В. А. Горского, Е. Б. Евладовой и других исследователей позволяет рассматривать дополнительное образования как поисковое, вариативное образование, всесторонне и гармонически развивающее детей в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях.

Второй важной категорией в исследовании выступает «развитие».

В научной литературе понятие «развитие» имеет разное содержательное наполнение. А. М. Новиков в словаре системы основных

понятий по педагогике определяет развитие как «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов» [6, с.183]. С. Ю. Головин считает, что «развитие – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, физиологических, психических, социальных и духовных сил человека» [7, с.262].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что развитие – процесс и результат количественных и качественных изменений, связанный с постоянными изменениями, происходящими в процессе восхождения от простого к сложному.

Учитывая тот факт, что процесс развития сопряжен с определенными факторами, рассмотрим данный феномен. Г. М. Коджаспирова характеризуя понятие «фактор» отмечает: «...это движущая сила каких – либо изменений, явлений» [4, с.158]. Е. С. Рапацевич в «Современном словаре по педагогике» определяет педагогический фактор как «любое педагогическое явление, ставшее движущей силой другого явления» [8, С. 846].

Опираясь на эти определения, мы будем рассматривать понятие «фактор» как движущую силу развития.

Анализ трудов А. Н. Джуринского позволяет отметить нам, что возникновение феномена дополнительного (внешкольного) образования детей относят к концу XIX – началу XX вв. [2].

Опираясь на исследования А. Н. Джуринского, выделим ряд факторов, которые повлияли на развитие и становление системы дополнительного (внешкольного) образования. Это:

В первую очередь, социальные реформы 60 – х годов XIX века.

Вторая половина XIX века – эпоха важных социальных реформ, таких как отмена крепостной зависимости крестьянства в 1861 году, отвергавшая классово-сословную дискриминацию обучения, земская реформа 1864 года,

вводившая новые органы самоуправления в сельской местности и в городах. Общественно – государственный характер земских школ способствовал демократизации системы образования. В новом типе школы доминировали народные традиции и интересы, на ведущее место ставилось воспитание нравственных качеств личности, законопослушание, физическое развитие, трудолюбие. Земства, снабжая школы учебниками и учебными пособиями, оказывали существенное влияние на улучшение учебной работы, способствовали повышению уровня преподавания.

Большое значение имели и школьные реформы 60 – х годов XIX века. Школьный Устав 1864 года декларировал всеобщность образования, расширял права педагогических советов и преподавателей при выборе учебников и составлении программ, отменял телесные наказания.

Университеты получили определенные права на автономию: расширялись права совета вуза, вводилась выборность ректора, деканов, профессоров. Были реорганизованы, превращены в полноценные высшие учебные заведения, существовавшие раньше институты: Петербургский технологический, Горный, Путей сообщения, Московское высшее техническое училище, Петровско-Разумовская сельскохозяйственная академия; открыт Рижский политехнический институт.

В 1868 году введено Положение о частных учебных заведениях. Первыми частными учебными заведениями стали Московская практическая академия коммерческих наук и Лазаревский институт восточных языков.

Вторым важным фактором возникновения и развития внешкольного образования является педагогическая мысль в России в XIX веке.

Демократизация общества, сопровождающаяся распространением идей общечеловеческого воспитания, появлением общественных объединений, повлекла за собой и демократизацию системы образования. Данный факт в истории развития России привел к признанию ценности

человеческой личности, что нашло отражение в педагогической деятельности Л. Н. Толстого, В. И. Водовозова, П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и многих других выдающихся деятелей просвещения второй половины XIX века. В сфере гуманитарных наук стали организовываться научные общества. Одним из первых в этой области было Санкт-Петербургское педагогическое общество, основанное в 1869 году, объединявшее широкий круг ученых, деятелей народного образования, ставивших своей задачей содействие научной разработке педагогических проблем. Среди активных участников общества были К. Д. Ушинский, Н. Х. Вессель, П. Ф. Каптерев и другие видные педагоги. Члены общества организовывали филиалы в других городах, руководили педагогическими курсами, выступали с лекциями в различных аудиториях. В 1871 г. было создано Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей дошкольного возраста. Результатом его деятельности стали курсы по подготовке воспитательниц в семьях и детских садах, лекции по дошкольному воспитанию и др. Петербургское общество положило начало распространению подобных обществ по всей России. В 1860 – е гг. впервые в русской истории появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народных масс. По инициативе передовой интеллигенции, главным образом студенческой молодежи, в середине XIX в. возникли воскресные школы - образовательные школы для ремесленников, крестьян и их детей (так, например, школы князя С. Г. Волконского, С. Г. Муравьева). Были созданы первые народные библиотеки и читальни - общедоступные бесплатные библиотеки для трудящихся. Стали проводиться народные чтения, являвшиеся одной из наиболее распространенных форм популяризации общеобразовательных, профессиональных и прикладных знаний.

Третьим фактором является процесс становление капитализма в 1860 – 1870 гг. После отмены крепостного права развитие капитализма в стране пошло невиданными ранее темпами. Капиталистические отношения охватывали все сферы экономики, способствовали ускорению развития народного хозяйства России. На вторую половину XIX века приходится такие важнейшие явления в экономике страны, как завершение промышленного переворота и быстрое развитие ряда важнейших отраслей, постепенная перестройка на новый капиталистический лад аграрного сектора, формирование пролетариата и русской промышленной буржуазии.

Товарное производство стало господствующей формой во всех отраслях хозяйства. Промышленность и часть сельскохозяйственного производства были основаны на использовании рабочей силы. Широкое распространение наемного труда являлось важнейшим показателем развития капитализма в стране.

Сформировался устойчивый рынок рабочей силы, были созданы условия, стимулировавшие накопление капитала, все более заметно в самых разных отраслях промышленности и на транспорте проявлялся технический прогресс. Расширялся внутренний рынок, сырье и промышленные товары все чаще вывозились за пределы России.

В первые пореформенные годы среди отраслей русской промышленности наиболее прочные позиции занимали текстильная и пищевая. Крупными центрами производства хлопчатобумажных тканей были Москва и Подмосковье.

Заметные успехи достигнуты были в России во второй половине XIX века в машиностроении. Ведущее место в металлообработке вообще и в машиностроении в частности занимал Санкт – Петербург и его окрестности.

Появление новых производственных технологий требовало от работника таких качеств, как гибкость, самостоятельность мышления,

активность, способность быстро переключаться с одной операции на другую. Образовательная система оказалась неготовой к решению этой задачи, что породило потребность в создании нового типа образования – внешкольного.

Таким образом, социально – педагогические, экономические и политические факторы, сложившиеся во второй половине XIX в. привнесли в жизнь страны существенные изменения и активно способствовали зарождению системы внешкольного образования в России.

Литература.

1. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – №9. – С.7.
2. Джурицкий А. Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – Москва, 2000. – 432 с
3. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. Образования / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – Москва, 2002. – С.38
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г. М. Коджапирова, Г. Ю Коджаспиров — Москва, 2000. – С.158
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. – URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения 10.03.2019).
6. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва, 2013. С.183.
7. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск, 1997. – С.262

8. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск, 2001 – 928 с. – С.846
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 10.03.2019).

Условия развития творческих способностей младших школьников в процессе трудового обучения

О. Н. Меркулова, магистрант 1 курс
Научный руководитель - доц. Е. В. Кривотулова

Актуальность данной темы объясняется тем, что социальный заказ общества ориентирует отечественную педагогику и школьную практику на формирование творческой личности, развитие творческих способностей обучающихся.

Анализ многих работ по проблеме исследования (Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская, И. Я. Лернер, Т. Д. Марцинковская, А. М. Матюшкин и др.) позволяет утверждать, что в современной системе образования недостаточно уделяется внимание опыту творческой деятельности младшего школьника.

Опираясь на исследование Н. В. Юдиной можно утверждать, что «...развивать творческое начало в детях следует как можно раньше. Так как младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития творческой активности, поскольку ребенок активен и любознателен по своей природе. Поэтому важное значение приобретает проблема развития творческой активности учащихся как высшего уровня всех видов ак-

тивности в младшем школьном возрасте. Именно в начальной школе наиболее эффективно формируются умения работать нестандартно [4].

В данной статье приведен опыт работы автора в МКОУ Губарёвская СОШ (Воронежская обл.) учителем трудового обучения. Педагогический процесс на уроках трудового обучения организуется не только как процесс обучения, но и как воспитания личности младшего школьника. Младшие школьники получают навыки работы с бумагой и вышивке, шитью и изготовлению поделок из природного материала, работе по дереву и лепке из пластилина; выжигания и шитья мягких игрушек. У них есть возможность попробовать себя в роли повара или кулинара, актера кукольного театра.

Следует отметить, что делая что-либо своими руками, дети развивают внимание и память, приучаются к аккуратности, настойчивости и терпению. Все это помогает ребенку в школе и в дальнейшей его жизни, обеспечивает успешную социализацию. Использование на уроках труда творческих проектов не только развивают фантазию, но и даёт ребенку множество практических навыков. Например, пришить себе пуговицу, приготовить завтрак, сделать своими руками подарки родным и друзьям.

Опыт работы учителем трудового обучения позволяет утверждать, что системная творческая работа на уроках обеспечивает ребенку уверенность, избавляет его от ощущения беспомощности в окружающем мире взрослых.

Т. А. Гомырина в своей работе «Развитие творческих способностей младших школьников на уроках художественного труда» доказывает эффективность развития творческих способностей на уроках труда. Наиболее успешно творческие способности развиваются, по мнению Т. А. Гомыриной, в художественном труде [1, с.45]. Она пишет, что «...содержание художественного труда первоклассников составляют: работа с бумагой, картоном (аппликация из разнофактурной бумаги, в сочетании с тканями, при-

родными материалами, изготовление декоративных панно, объемных и плоскостных предметов и конструкций для оформления праздников, и развлечений, декораций, сувениров); работа с природным материалом (изготовление мелких и крупных скульптур, составление декоративных букетов из сухих и живых растений); работа с глиной (создание декоративных украшений, изготовление мелких скульптур, игрушек-сувениров, кукольной посуды); работа с тканью, нитками (декоративная аппликация из ткани, плетение из синтетической пряжи, изготовление декоративных украшений и предметов быта, одежды, театральных и декоративных игрушек и сувениров из синтетических тканей)» [там же].

Развитие творческих способностей - сложное и важное дело, успешной реализации которого помогает тесное сотрудничество школы и семьи. Учитель должен быть терпим к проявлениям творчества детей. Нужно уметь вовремя их увидеть, поощрить и дать возможность проявиться еще раз.

Анализ научной литературы [1,2,3,4] и опыта работы в школе позволяет выделить условия развития творчества у младших школьников. Это:

« 1. *Изменение роли ученика.* Осознание взаимодействия как сотворчества. Принципиальное изменение роли ученика начальной школы на уроке, согласно которой он должен стать активным участником познания, имеющим возможность выбирать, удовлетворять свои интересы и потребности, реализовывать свой потенциал.

2. *Комфортная психологическая обстановка.* Создание комфортной психологической обстановки, благоприятствующей развитию способностей: поощрение и стимулирование стремления детей к творчеству, вера в силы и возможности школьников, безусловное принятие каждого ученика, уважение его потребностей, интересов, мнений, исключение замечаний и осуждений.

3. *Создание внутренней мотивации учения.* Необходимость внутренней мотивации учения с установкой на творчество, высокой самооценки, уверенности в своих силах. Только на их основе возможно успешное развитие творческих способностей.

4. *Корректная педагогическая помощь ребенку.* Ненавязчивая, умная, доброжелательная помощь (а не подсказка) взрослых. Нельзя делать что-либо за ребенка, если он может сделать сам. Нельзя думать за него, когда он сам может додуматься.

5. *Сочетание разнообразных форм работы.* Оптимальное сочетание фронтальных, групповых, индивидуальных форм работы на уроке в зависимости от целей выполнения творческого задания и его уровня сложности.

6. *Межпредметность.* В процессе решения творческих задач, как правило, необходимо использовать знания из разных областей. И чем сложнее задача, тем больше знаний следует применить для ее решения.

7. *Создание ситуации успеха.* Задания творческого характера должны даваться всему классу. При их выполнении оценивается только успех. В каждом ребенке учитель должен видеть индивидуальность.

8. *Самостоятельность выполнения творческого задания.* Самостоятельное решение ребенком задач, требующих максимального напряжения сил, когда ребенок добирается до «потолка» своих возможностей и постепенно поднимает этот потолок все выше и выше.

9. *Разнообразие творческих заданий, как по содержанию и по формам их представленности, так и по степени сложности.* Оптимальное сочетание творческих и обычных учебных заданий содержит богатые развивающие возможности, обеспечивает работу учителя в зоне ближайшего развития каждого из учащихся.

10. *Последовательность и системность в развитии творческих способностей младших школьников.* Эпизодический характер творческих

упражнений и заданий не будет способствовать активизации творческой деятельности учащихся».

Литература.

1. Гомырина Т. А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках художественного труда: Пособие для учителя / Т. А. Гомырина. – Москва, – 2003. – 123с.
2. Конышева Н. М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайнобразования. Уч. пос. для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Н. М. Конышева. – Москва, 1999.-192с.
3. Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: автореф. дис.... канд. пед. наук / Г. В. Терехова. – Екатеринбург, 2002. – 110 с.
4. Юдина Н. В. Особенности развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Санкт-Петербург, 2013. – С. 117-119. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3881/> (дата обращения: 25.09.2019).

Готовность к инновационной педагогической деятельности будущего преподавателя: ретроспективный анализ

О. В. Максимова, магистрант 2 курса
Научный руководитель – доц. Е. В. Кривотулова

Современный этап развития общества характеризуется становлением новой парадигмы образования, нацеленной на развитие личности в динамично изменяющемся мире. Поэтому современные социокультурные реа-

лии требуют подготовки преподавателя, способного к деятельности в условиях активно протекающих инновационных процессов.

Анализ психолого-педагогической литературы [1,2,3,7,8] позволяет утверждать о том, что преподаватель вуза является главным действующим лицом любых изменений в системе высшего образования. В данном контексте готовность преподавателя к разработке и внедрению педагогических новшеств (нововведений) в образовательный процесс вуза является одной из приоритетных. Однако на практике значительная часть преподавателей, вне зависимости от их стажа и уровня квалификации, испытывает серьезные затруднения в осуществлении инновационной деятельности.

Обращение к актуальным проблемам повышения квалификации преподавателей высшей школы [2, 5, 6] свидетельствует, что сегодня 38% педагогов считают себя недостаточно подготовленными к осуществлению инновационной деятельности и не владеют опытом реализации инновационной компетенции (Л. В. Абдалина, Н.В. Кузьмина, Л. С. Подымова и др.).

В современных психологических и педагогических исследованиях накоплен обширный материал раскрывающий вопросы педагогической инноватики: А. А. Арламов, В. К. Дьяченко, М. В. Кларин, Л. С. Подымова, Л. И. Пригожин, В. А. Сластенин, Н. Р. Юсуфбекова и др. Большой вклад в разработку теоретических основ творчества в деятельности педагогов внесли Ф. Н. Гоноболин, В. И. Загвязинский, В. А. Кан Калик, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Н. Д. Никандров, Я. А. Пономарев, и др..

Анализ исследований проблем инновационной деятельности в российском образовании, показал, что в сфере изучения находится в основном инновационная деятельность педагогов, педагогического коллектива, либо образовательной организации в целом (А. И. Пригожин, А. А. Деркач, С. И. Десненко, О. В. Михайлов, Л. С. Подымова, Е. В. Селезнева, П. В. Середенко, Т. Н. Разуваева, В. Слободчиков, В. И. Долгова, Л. Т. Чернова, О.

П. Соснюк, О. Л. Маркова, И. Б. Авакян, Н. И. Раитина, И. В. Ракова и др.) [4, 5, 6].

Ряд работ посвящён также формированию готовности к инновационной деятельности студентов. По проблеме готовности студентов вузов к применению инновационных технологий выполнен ряд диссертационных исследований (Ю. И. Рудинова, И. Е. Пискарёва, В. В. Кульбеда, З. Р. Сафина, Т. А. Вайзер, О. Ф. Хараман, Ю. Г. Максимова, Г. Д. Кошелева и др.). Так, И. Е. Пискарёва связывает формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности с выявлением критериев и уровней готовности будущих учителей к инновационной деятельности и на основе этого разворачивает процесс подготовки. Изучению средств формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности посвящено исследование О. Ф. Хараман. В качестве главного средства подготовки О. Ф. Хараман предлагает курс по выбору «Инновационная педагогика». Работы Ю. Г. Максимова, Г. Д. Кошелевой посвящены выявлению и обоснованию педагогических условий формирования готовности студентов педагогических вузов к инновационной деятельности.

Значимыми для нашего исследования являются работы, посвященные: изучению магистратуры как уровня профессионального образования (В. И. Байденко, И. А. Гусева, Л. В. Константинова, Г. И. Лазарев, Ю. А. Маленков, В. С. Сенашенко, Г. Ф. Ткач и др.), а также магистерской подготовки в педагогическом вузе (И. С. Батракова, И. В. Гладкая, А. Г. Каспржак, В. А. Козырев, Л. И. Лебедева, Н. Ф. Радионова, А. С. Роботова, А. В. Тряпицын и др.); развитию новых подходов к пониманию и организации пространства профессиональной подготовки в вузе, которое становится многомерным и характеризуется как интегрированное (П. Бурдые, Е. В. Василевская, В. С. Вахштайн, Д. Л. Константиновский, Д. Ю. Куракин, Я. М. Рощина), что приводит к расширению круга субъектов профессиональной

подготовки, появлению сетевых и кластерных моделей подготовки; развитию профессиональных и образовательных траекторий студентов в изменяющейся России (Д. Л. Константиновский, Е. Д. Вознесенская, В. С. Собкин, О. В. Ткаченко, Г. А. Чередниченко, Ф. А. Хохлушкина).

Несмотря на многообразие направлений теоретических исследований, проблема готовности преподавателей вузов к инновационной деятельности остается недостаточно разработанной.

В данной статье мы раскрываем содержательное наполнение понятие «инновационная деятельность преподавателя вуза».

С. М. Дубонос, А. П. Мироненко в статье «Инновационная деятельность преподавателя вуза» проводят категориальный анализ и останавливаются на определении «инновационная деятельность – это совокупность практических действий по обновлению продукции или услуг, организации инновационного обучения, инновационного научно-исследовательского производства, включая обоснование создания (разработки) и освоения инноваций[2, с.8]. Мы разделяем позицию авторов и под инновационной деятельностью понимаем целенаправленную педагогическую деятельность, основанную на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития образовательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики.

Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, если она не способствует развитию личности самого преподавателя. Отметим, что в научной литературе выделены показатели инновационной деятельности [1, с. 118]: – на уровне образовательной организации: обновление содержания образова-

ния, методов и форм работы; совокупность самоконтроля, самоанализа и оценки своей деятельности, а также деятельности партнеров по совместной познавательной деятельности и др. – на уровне образовательного процесса: самоуправление, сотрудничество педагога и студентов в процессе достижения целей обучения, воспитания, а также развития; совместное построение учебных планов и организация деятельности педагога и студента в качестве равноправных партнеров; формирование мотивации высокого уровня у участников педагогического процесса; создание комфортной психолого-педагогической среды для всех участников педагогического процесса; обозначение права выбора содержания, профиля, форм получения образования студентами и др.; – на уровне оценки эффективности воспитательного процесса – сравнение соответствия конечных результатов с запланированными.

Анализируя содержание и функции современного преподавателя вуза [3, 4, 5], можно сформулировать виды инновационной педагогической деятельности. Это: деятельность по обновлению содержания образовательных программ; деятельность по совершенствованию организации образовательного процесса; деятельность по применению инновационных образовательных и оценочных технологий; деятельность, направленная на обеспечение сетевого взаимодействия и академической мобильности и т.д.

В заключении можно отметить, что инновационная деятельность педагога является необходимым условием высокого качества педагогического образования, поскольку, обеспечивает полноценную реализацию востребованных программы подготовки студентов, направлена на удовлетворение спроса, на качественное образование, обеспечивает формирование необходимых компетенций и развитие личности обучающегося, способствует развитию системы высшего образования.

Литература.

1. Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономические аспекты / Г. А. Балыхин. - Москва, 2015. - 317 с.
2. Дубонос С. М. Инновационная деятельность преподавателя вуза // Молодой ученый / С. М. Дубонос, А. П. Мироненко - 2018. - №30. - С. 61-63. - URL [https:// moluch.ru/archive/216/52212/](https://moluch.ru/archive/216/52212/) (дата обращения: 26.09.2019).
3. Прохорова М. П. Особенности инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования / М. П. Прохорова, А. А. Шкунова // Международный журнал экспериментального образования – 2016. – № 1. – С. 106-109. - URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9398> (дата обращения: 26.09.2019).
4. Сангаджиева З. И. О содержании понятия «инновационная деятельность» в образовательном процессе / З. И. Сангаджиева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. -№ 1. – С. 123-127.
5. Фокина В. Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления: Автореф. дис...канд. социол. Наук / В. Н. Фокина. - Москва. – 2001г. - 21 с.
6. Чистяков Я. В. Готовность педагога к инновационной деятельности / Я. В. Чистяков // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки №6(22). – 2018. – С.78.
7. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. - Москва, 1991. – С.90-91.

Эмоционально-волевая готовность старших дошкольников к обучению в школе: общие характеристики

Е. В. Мищенко, магистр 1 курса

silena-m@yandex.ru

Научный руководитель – проф. Н. И. Вьюнова

Вопрос готовности ребенка к обучению в школе давно активно изучается в российской педагогике и психологии. Результаты психолого-педагогических исследований показывают, что подготовка ребенка к обучению в школе постоянно совершенствуется. Несмотря на это, существуют трудности, с которыми сталкиваются современные дети на начальных этапах обучения.

Изучение вопроса готовности детей к школьному обучению имеет давнюю историю. Еще К. Д. Ушинский относил к факторам, не позволяющим начать обучение в школе, «...слабость внимания, резкость и непоследовательность речи, плохой выговор слов» [цит. по: 2].

А. Н. Леонтьев был одним из первых, кто разработал концепцию психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе. Содержание и важность психологической готовности А. Н. Леонтьев отмечал в развитии способностей детей контролировать свое поведение. Именно развитие этого качества хорошо прослеживается в дошкольном детстве. «Проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и он все больше «выпадает» из жизни детского сада», – отмечает А. Н. Леонтьев [3, с. 287].

В научной литературе существуют различные подходы к определению сущности и структуры данного психологического феномена.

Если отталкиваться от ключевого понятия «готовность», то психологическая готовность к обучению в школе предполагает, что дети овладева-

ют предпосылками к дальнейшему развитию. По мнению Л. С. Выготского, недостаточно определить только имеющийся уровень развития ребенка. Л. С. Выготский считает, что главная роль в процессе обучения принадлежит его «зоне ближайшего развития». Она характеризуется как процесс подтягивания психического развития ребенка посредством обучения. Это расхождение между уровнем развития, который проявляет ребенок в самостоятельной деятельности – уровень актуального развития, и уровнем, который ребенок достигает в работе, проводимой совместно со взрослым – потенциальный уровень развития, актуализирующийся в ближайшем будущем [1].

Несмотря на глубину изученности феномена готовности старших дошкольников к обучению в школе, открытым остается вопрос о сроках начала школьного обучения. У ребенка к моменту поступления в школу должна сформироваться потребность узнавать непонятное, новое, должен накопиться достаточный багаж ярких впечатлений и определенных знаний. Все это создает основу для усвоения школьной программы и адаптации ребенка [5].

Принято считать, что психологическая готовность – это такой уровень психического развития ребенка, которого достаточно для освоения школьной программы. При нормальном развитии ребенка, все структурные составляющие психологической готовности возникают естественным путем. К таким компонентам готовности относятся: психомоторная готовность; интеллектуальная готовность; эмоционально-волевая готовность; личностная готовность; социально-психологическая готовность.

Чтобы ребенок легко смог войти в систему новых взаимоотношений, требований, чтобы новый вид деятельности – учеба – стал успешным, важен каждый компонент психологической готовности, а также взаимосвязь между ними. Особое место здесь занимает эмоционально-волевая готовность дошкольника к обучению.

К 6-7 годам эмоциональная сфера ребенка претерпевает значительные изменения. Он начинает по-другому смотреть на мир, иначе строить свои взаимоотношения [4]. Поэтому эмоциональная готовность ребенка к школе занимает особое положение. Содержательно эмоциональная готовность состоит из достаточно развитых высших чувств, возможности ребенка удерживать свое внимание на мало интересных предметах, желания учиться и ожидания начала учебного процесса.

Говоря об эмоциональной готовности, в первую очередь речь идет о произвольности поведения, в формировании которого на более ранних этапах принимают участие развитие мышления, памяти, внимания, а также личностных волевых качеств.

У каждого ребенка уровень эмоционального развития будет своим. Однако у него должна сформироваться соподчиненность мотивов, то есть умение выбирать более важный мотив и подчинять ему другие мотивы. Еще одним существенным приобретением ребенка становится понимание долженствования и его преобладание над желаниями. Все эти качества дают возможность ребенку контролировать собственное поведение, что в целом помогает освоить систему требований образовательного учреждения. Недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста затрудняет обучение ребенка в школе, также вызывая трудности в обучении у педагогов.

Мотивы волевого поведения успешнее всего формируются у ребенка в игре. Так как игра является основным видом деятельности дошкольного периода, то в игре ребенку легче следовать правилам, руководить собственным поведением, доводить собственные действия до логического завершения. Издержками неправильного воспитания могут стать слабость воли ребенка, привычка бросать начатое, боязнь преодоления трудностей [7].

Опираясь на работы Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, структуру эмоционально-волевой готовности дошкольников к обучению в школе можно представить следующим образом: умение контролировать собственное поведение; развитие дисциплинированности, самоконтроля, организованности; умение поставить цель, принять решение, наметить план действия, выполнить его и приложить усилия, если встречаются трудности, оценить результат своих действий; позитивное эмоциональное отношение к школе, к обучению, желание стать учеником.

У ребенка перед поступлением в школу все ярче проявляются социальные и когнитивные мотивы. Социальный мотив при этом занимает ведущую позицию. Это интерес к посещению школы (носить школьную форму, иметь школьные принадлежности), желание занять новую социальную позицию среди окружающих. Ребенок сравнивает себя с другими дошкольниками, формируя тем самым «позицию школьника», а это, в свою очередь, формирует систему отношения к себе, к окружающим людям, к миру в целом. Огромное влияние на формирование у ребенка желания учиться в этот период оказывают близкие взрослые [6].

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что переход от состояния дошкольника к положению школьника представляет собой новое понимание ребенком своих прав и обязанностей, новое чувство ответственности перед самим собой, семьей и обществом в целом.

Литература.

1. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Под ред. Г. В. Бурменской. – 2-е изд. – Москва, 2010. – С. 51–67.

2. Иванова Л. В. Модель психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников / Л. В. Иванова, Н. П. Буранова // Науч-

но-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7. – С. 41–45.
– URL: <http://e-koncept.ru/2016/56086.htm> (дата обращения 7.08.19г.).

3. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. I. – Москва, 1983. – 392 с.

4. Сазонова Н. П. Дошкольная педагогика / Н. П. Сазонова. – Москва, 2010. – 272 с.

5. Свиридов Б. Г. Ваш ребенок готовится к школе / Б. Г. Свиридов. – Ростов на Дону, 2010. – 159 с.

6. Селюкова Е. А. Готовность ребенка дошкольного возраста к обучению в школе / Е. А. Селюкова, М. А. Мерзликина // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – С. 591-594. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38436/> (дата обращения: 26.03.2019).

7. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва, 1999 г. – 360 с.

Коммуникативные способности как деятельностная основа коммуникации

sofasofa1996@mail.ru

С. Р. Разуваева, магистрант 2 курса
Научный руководитель – проф. И. Ф. Бережная

Коммуникация и язык представляют собой основу социального взаимодействия. Коммуникативная сторона развития предполагает наличие некоторых способностей, характерных для того или иного возрастного периода, а также определенных характеристик личности, препятствующих общению или поддерживающих его. В своей работе мы опирались на теоретические представления следующих авторов: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев,

С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Ф. Энгельс, Ю. Б. Гиппенрейтер, Р. С. Немов, М. Л. Барбера, Х. Мартинсен, С. Течнер.

Коммуникативные способности – это умения и навыки общения с людьми, от которых зависит его успешность [6, с. 521].

Умения – элементы деятельности, позволяющие делать что-либо с высоким качеством, например, с точностью выполнять действие, операцию, серию действий или операций [6, с. 158]. Умения являются развернутыми, осознанными действиями, выполняемыми с высокой точностью и скоростью, и лежат в основе большинства навыков, представляющих собой неосознаваемые механизмы сознательных действий.

Навык – упрочившийся способ выполнения действий [7, с. 105]. Действиями называются движения, направленные на предметы или окружающих людей и преследующие определенную цель [7, с. 98]. Любой вид деятельности связан с движениями, например, речевого аппарата при произнесении слов или мускульной системы, обеспечивающей телодвижения.

Цель – сознательный образ желаемого результата [2, с. 102]. Ее постановка и удержание, в свою очередь, представляют собой акт сознания, который включается в поведение человека и контролирует его. Человек в деятельности выступает как личность, движимая определенными мотивами и преследующая какие-то цели. В качестве мотивов выступают потребности, чувства, мысли и другие психические образования. Потребность сама по себе не является мотивом сознательного действия независимо от того, органической она природы или социальной. Для того чтобы она стала мотивом поведения, ее необходимо осознать.

Сознание – высший уровень психического отражения человеком действительности, ее представленность в виде обобщенных образов и понятий [6, с. 678]. По мере выработки навыка происходит его полная автоматизация, в связи со снижением степени контроля сознания, которое высвобождает

дается и теперь определяет освоение более сложного действия. Высокая степень автоматизации регулируется сознанием в целом и не означает, что навыки становятся бессознательными действиями.

Деятельность, таким образом, можно рассматривать как единство внутреннего, которое составляют психика в целом и сознание как ее высшая форма, и внешнего. Она определяет сознание, которое, в свою очередь, ее контролирует. Идеи марксистов, получившие дальнейшую разработку в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и другими, сводятся к тому, что возникновение сознания обусловлено такими факторами как совместная деятельность и язык. Потребность говорить появилась у людей, по Ф. Энгельсу, в ходе выполнения совместных трудовых действий [2, с. 200].

В настоящее время формирование навыков общения посредством языка обусловлено схожим мотивом и происходит тогда, когда ребенок сталкивается с необходимостью взаимодействовать со своим социальным окружением и осуществлять с его представителями ту или иную совместную деятельность. Именно такая совместная деятельность служит основой для развития коммуникативных способностей, а качество ее организации определяет результат – высокий или низкий уровень овладения умениями и навыками общения. Освоение коммуникативных способностей должно происходить постепенно и ключевую роль в этом процессе будут играть установка, упражнение и успех, так как готовность организма к действию определяет качество коммуникации, а его многократное повторение и похвала за положительный результат поддерживают востребованность. Снижение частоты повторения до достижения стадии автоматизированного навыка приводит к угасанию навыка.

Формированию наиболее совершенных навыков способствует выполнение тех или действий, предусмотренных деятельностью, определенным

образом организованной в процессе упражнений. Упражнением называют целенаправленное действие, многократно выполняемое для его усовершенствования [7, с. 109]. Для достижения желаемого уровня совершенства необходима длительная тренировка. В то время как создание положительного отношения к вырабатываемому навыку определяется успехом, сопровождающимся положительной оценкой.

В процессе индивидуального развития различные виды деятельности возникают в определенной последовательности: общение, игра, учение и труд [6, с. 153]. Своевременное включение и активное участие ребенка в них создает благоприятные условия для его интеллектуального и личностного развития. Таким образом, общение можно рассматривать как особо значимый вид деятельности, направленный на установление взаимопонимания между людьми с целью обмена информацией, а также сопровождающий человека на протяжении всей его жизни.

Общение – обмен мыслями, совершаемый посредством языка [7, с. 119]; обмен информацией между людьми, их взаимодействие [6, с. 669].

Потребность в общении является одним из проявлений направленности личности. Эта потребность в соответствии со степенью ее выраженности, тем параметром личности и опытом общения формирует специфические для каждого человека коммуникативные черты характера, которые, в свою очередь, могут изменяться под воздействием эмоционального состояния: общительность, замкнутость, болтливость.

Общение, приобретающее на уровне человека наиболее совершенные формы, становящееся осознанным и опосредованным речью и присущее всем живым существам, является одним из частных случаев обмена информацией, то есть коммуникации.

Коммуникация – обмен информацией между различными живыми и неживыми системами [7, с. 119]; контакты, общение, обмен информацией и взаимодействие людей друг с другом [6, с. 662].

В процессе общения людей формируется язык, представляющий собой продукт общественно-исторического развития. Его первостепенное предназначение заключается в том, что он, являясь системой знаков, закрепляет за словами их определенные значения. Каждый человек говорит на уже готовом языке, который используется всеми окружающими, однако он же, становясь его носителем, является потенциальным источником развития и модернизации языка.

Язык – система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл [5, с. 333]. Процессом общения посредством языка называется речь, представляющая собой сам процесс словесного общения, осуществляемый в форме сообщения, указания, вопроса или приказа.

Речь – система, используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации [6, с. 675]. Л. С. Выготский трактует речь как определенный вид деятельности, а именно, речевую деятельность [4, с. 17]. Авторы вербально-поведенческого подхода рассматривают речь как поведение, которое формируется и закрепляется, если акцентировать внимание на том, почему ребенок ее использует, а не на том, что он говорит. Они подчеркивают значимость и сложность вербального поведения, отмечая, что оно включает все виды невербальной коммуникации: указывания, письмо и жестикуляцию. Важную роль играет и речь. Речевой акт, как пишет А. Н. Леонтьев, «представляет собой как бы решение своеобразной психологической задачи, которая в зависимости от формы и вида речи и от кон-

кретных обстоятельств и целей общения, требует разного ее построения и применения разных речевых средств» [5, с. 335].

Коммуникация, происходящая без участия сознания, осуществляется посредством невербального поведения, включающего взгляды, выражения лица, позы, межличностную дистанцию и интонацию голоса. Оно представляет собой подкласс механизмов неосознаваемых действий, наряду с установками и навыками, и называется неосознаваемыми сопровождениями сознательных действий [2, с. 56]. Состояние и настроение человека обнаруживаются неосознаваемыми и полуосознаваемыми компонентами речевой моторики. Это связано с тем, что она полностью не осознается, так как сознание преимущественно занято речевыми движениями, отвечающими за передачу информации. Важность неосознаваемых процессов заключается в: их включенности в общение между людьми как дополнительных средств коммуникации; возможности использования их как объективных показателей психологических характеристик человека, например, скрытых желаний, отношений или намерений.

Стиль коммуникации всегда несет в себе сообщение о том, как следует понимать сообщаемое, причем два этих аспекта зачастую противоречат друг другу. Такая коммуникация над коммуникацией называется метакоммуникацией. «Коммуникация – это единое целое», так как «люди, по сути дела, между собой не общаются, они лишь участвуют в коммуникации», где вербальный язык неотделим от невербального, служащего дополнением к первому и усиливающим его. Исходя из этого, «исключить коммуникацию невозможно», так как «всякое поведение в присутствии другого человека уже есть коммуникация» [3, с. 81].

Таким образом, коммуникация представляет собой сложный многоплановый процесс, представляющий собой основу взаимодействия между людьми. Ее успешность определяется уровнем развития коммуникативных

умений и навыков, которые выступают деятельностным компонентом коммуникативного процесса. В свою очередь, язык, сформировавшийся в общении и выражающийся в речи или невербальном поведении, позволяет людям коммуницировать, используя уже готовые системы знаков.

Литература.

1. Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально – поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach) : Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М. Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. с англ. Д. Г. Сергеева; предисл. М. Сандберга. – Екатеринбург, 2014. – 304 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва, 1996. – 336 с.
3. Годфруа Ж. Что такое психология? : учеб. изд.: в 2 т. / Ж. Годфруа; пер. с франц. Н. Н. Алипова, В. В. Свечникова. – Москва, 1992. – Т. 1. – 496 с.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва, 1969. - 214 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург, 2005. – 583 с.
6. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва, 2003. – Кн. 1.: Общие основы психологии. – 688 с.
7. Общая психология : учеб. пособие для студентов под. институтов / под ред. В. В. Богословского. – Москва, 1973. – 351 с.
8. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен; пер. с англ. И. А. Чистовича. – Москва, 2014 – 432 с.

Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста

В. В. Сиденко, магистр 1 курса

viktoriasidenko@yandex.ru

Научный руководитель – доц. Л. А. Кунаковская

В современное время произошли существенные преобразования в системе современного образования, требующие грамотного подхода к определению уровня подготовленности детей к предстоящему школьному обучению. Выражением готовности к школе ребенка являются возрастные особенности развития, которые появляются в конце дошкольного детства и проявляются в качественно новых особенностях и возможностях деятельности, поведения, а также отношения ребенка к социальному и предметному миру.

Проблема готовности к школьному обучению остается по-прежнему актуальной для исследователей уже в течение долгих лет. Актуальность изучения проблемы готовности детей к обучению обусловлена тем, что данный феномен связан с важными возрастными особенностями детского организма, которые имеют индивидуальное проявление, а также социальную окрашенность.

Феномен «психологическая готовность» ученые рассматривают с разных позиций. С одной стороны, он предполагает совокупность качеств личности, определенный уровень психического развития, выражающий внутреннюю готовность ребенка к предстоящей учебной деятельности.

С другой стороны, эта система представлений ребенка об окружающем мире, совокупность способностей и особых «школьных» навыков, необходимых для дальнейшего обучения и выстраивания социальных взаимоотношений в условиях образовательной среды.

Отечественные и зарубежные исследователи дают определение понятию школьной готовности или зрелости с разных углов восприятия. Остановимся на исследователях, которые при изучении готовности ребенка к школьному обучению рассматривают, прежде всего, индивидуальные особенности созревания врожденных задатков ребенка, которые существенно не зависят от социальных условий жизни и воспитания.

Так, В. А. Гуткина определяет: «психологическая готовности к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников» [1, с.5].

Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков определяют школьную зрелость как сформированную психолого-педагогическую готовность к школьному обучению, отражающая общий уровень развития ребенка и является сложным структурно-системным образованием. Структура готовности к школе соответствует психологической структуре учебной деятельности, а ее содержание определяется особенностями учебной деятельности и спецификой учебного материала на начальных этапах обучения [3, с.10].

Остановимся на исследователях, которые в формировании готовности дошкольников к обучению к школе подчеркивают роль социальных факторов, а также особенностей общественного и семейного воспитания в ее появлении. Достаточно широкое внимание проблеме готовности с этой стороны уделяется за границей.

Так, Д. П. Озубел считает «готовность к школе функцией не возраста, а поведения, так как достигшие определенного возраста дети не равны по темпу созревания и имеют различный социальный опыт» [4, с.7].

По мнению С. Штребел, А. Керн, поступающий в школу ребенок должен быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях. К умственной области авторы относят способность ребенка к диффе-

ренцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению. Под эмоциональной зрелостью они понимают эмоциональную устойчивость ребенка. Социальная зрелость связывается ими с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп [2, с.15].

Таким образом, сравнительный анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме психологической готовности к школьному обучению, показал, что данный вопрос изучен достаточно широко в современной психолого-педагогической литературе.

В работах соотечественников содержится глубокое теоретическое исследование проблемы готовности к школе. Помимо теоретических исследований, отечественными учеными проводится разработка методик диагностики психологической готовности к школе, которые показывают развитие ребенка во всех областях жизни.

Основное внимание иностранных психологов направлено на изучение интеллектуальных возможностей детей, что находит отражение в разработанных и применяемых ими тестах, но в меньшей степени ориентировано на теорию вопроса готовности.

Можно констатировать, что феномен психологической готовности рассматривается с двух сторон: с позиции внутренней готовности личности к обучению и системы внешних отношений, необходимых для успешного обучения в школе.

Отечественные ученые в своих исследованиях делают акцент на формировании внутренней готовности ребенка к школе, предполагающей совокупность морфофизиологических особенностей, состояние физического и психического здоровья, уровень морфологической зрелости организма. Внимание зарубежных авторов в большей степени направлено на внешние атрибуты развития, то есть уровень развития познавательной деятельности

и речи, сформированной социальной позиции, желание ребенка строить общение с взрослыми и сверстниками.

Однако в совокупности во всех психолого-педагогических исследованиях, несмотря на различие подходов к изучению данного феномена, прослеживается факт, что эффективным школьное обучение будет только лишь в том случае, если будущий первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе продолжают развиваться и совершенствоваться.

Литература.

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе: учебное пособие / Н. И. Гуткина. – 4-е изд. – Санкт – Петербург, 2004. – 207 с.
2. Каменская В. Г. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению: учебное пособие / В. Г. Каменская, С. В. Зверева. – Санкт - Петербург, 2004. – 120 с.
3. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практ. психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Москва, 2001. – 256 с.
4. Стожарова М. Ю. Предшкольное образование: модели и реальность / М. Ю. Стожарова. – Ростов-на-Дону, 2008. – 221 с.

Роль детского творческого коллектива в воспитании личности

Г. А. Шумейко
shumeiko.galina@yandex.ru
Научный руководитель – преп. О. Б. Мазкина

В современном мире, в котором растет уровень преступности среди несовершеннолетних, в котором утеряны нравственные идеалы и ориентиры, эта проблема только обострилась. На воспитание подрастающего поко-

ления влияние оказывают два таких мощных социальных института, как семья и школа. В тоже время, детские творческие коллективы, представляя собой пространство для живого общения, взаимодействия и свободного творчества, также играют значительную воспитательную роль.

«Детский творческий коллектив - это самодеятельное объединение, организуемое на добровольной основе с целью реализации творческих способностей личности в процессе какой-либо художественно-творческой деятельности» [3, с.67]. Можно выделить следующие особенности детского творческого коллектива: открытость, добровольность, активность и эмоциональная вовлеченность участников, разнообразие организационных форм и особая, доброжелательная атмосфера.

Детские творческие коллективы осуществляют следующие функции [там же, с. 69]: аксиологическая (ориентация в системе духовно-нравственных ценностей); социализирующая (формирование социального опыта через коллективную творческую деятельность и общение; освоение новых социальных ролей и моделей поведения; обеспечение условий для самовыражения и самоопределения); культуротворческая (активное включение в творческую деятельность, связанную с созданием художественных образов); рекреационно-психологическая (восстановление творческой активности и психофизических сил, реализация культурно-досуговых потребностей); профориентационная (создание условий для формирования интереса и выявления способностей к конкретным видам профессиональной деятельности); художественно - просветительская функция (искусство как способ просвещения и образования детей. Способность искусства распространять знания, которые оно добывает, познавая действительность, является ценной с точки зрения воспитания личности).

Детские творческие коллективы предполагают совместную, коллективную деятельность, которая учит выстраивать взаимоотношения как с

взрослыми, так и с ровесниками, способствует формированию качеств, необходимых для успешной жизни для обществе. Как часть детского творческого коллектива воспитанник вынужден принимать те правила и нормы взаимоотношений, которые в нем приняты. Он не станет ими пренебрегать, игнорировать их уже потому, что для него важно, чтобы коллектив его принял, чтобы занять в нем желаемое положение и эффективно осуществлять свою деятельность.

Развитию навыков общения, раскрепощению, успешной социализации детей способствует принцип занимательности, характерный для детского самодеятельного творчества. Этот принцип заключается в создании особой, доброжелательной атмосферы с помощью введения в учебно-творческий и воспитательный процесс игры, театрализации и самой разнообразной атрибутики, что превращает художественно-творческую деятельность детей в сказку, в праздник.

Занятия в детских творческих коллективах носят добровольный характер. Они дают ребенку возможность выбрать и реализовать себя в той сфере деятельности, которая ему близка и интересна, пережить ситуацию успеха, повысить собственную самооценку и свой статус в глазах сверстников, педагогов и родителей. Детские творческие коллективы способствуют активной творческой самореализации личности, предоставляют все условия для самостоятельного поиска и развития креативности, поскольку их деятельность отличается эмоциональной вовлеченностью всех ее участников и особой доброжелательной атмосферой.

Основной вид деятельности детских творческих коллективов - художественное творчество. «Художественное творчество - выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в сильной для ребёнка художественной форме. Его проявлением могут быть отдельные работы - выполненные самостоятельно или под руководством

взрослого рисунки, лепка, устное и письменное художественное слово, мелодии, драматизации, танцы, а также хоровое пение, театральные постановки, декоративно-прикладные вышивка, резьба и т.п.»[1, с.76].

Занимаясь художественно - творческой деятельностью, ребенок накапливает эмоционально-чувственные впечатления, в результате чего у него развивается способность к эмпатии, происходит интериоризация нравственного поведения. Воспитанники детских творческих коллективов знакомятся с историей и теорией искусства, расширяют свой художественный кругозор. В этом заключается их художественно - просветительская функция, которая помогает осуществить переход к более глубокому познанию искусства.

Таким образом, детские творческие объединения – это лучшая среда для духовно- нравственного воспитания ребенка, которая способствует активной самореализации и самоактуализации личности, раскрывает ее творческий потенциал.

Литература.

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. - Москва, 2002. - С. 313- 315
2. Вишнякова И. Н. Формирование гуманных отношений младших школьников средствами фольклора в детских творческих объединениях: дис. канд. пед. наук: 13.00.05. - Челябинск, 2014 - 168 с.
3. Грибкова Г. И. Организация детских творческих объединений в условиях образовательного учреждения: основные аспекты / Г. И. Грибкова, Л. С. Рогачева // Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал. – 2017. - № 5 . – С. 27 – 32.
4. Григорович Л. А. Проблема нравственного развития подростка / Л. А. Григорович. – Москва, 2014. – 240 с.

5. Мазкина О. Б. Педагогические условия воспитания нравственных чувств подростков в детском творческом коллективе / О. Б. Мазкина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Пятигорск, 2015. – № 6. – С. 46–50.
6. Яновская М. Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности / М. Г. Яновская // Классный руководитель. – 2003. – № 4. – С. 24–29.

Самооценка и тревожность личности: соотношение понятий

М. С. Якимова, магистр 1 курса
4119998@mail.ru

Научный руководитель – проф. Н. И. Вьюнова

Обращение к проблеме взаимосвязи самооценки и тревожности обусловлено той ролью, которую эти психические явления играют в процессе развития личности. Самооценка и тревожность включены во множество связей и отношений со всеми психическими образованиями личности и выступают в качестве важных детерминант всех форм и видов ее деятельности и общения. В целом, личность человека состоит из огромного количества структурных компонентов, которые тем или иным образом влияют друг на друга. Для установления связи между самооценкой и тревожностью необходимо уточнить, как соотносятся эти понятия.

Категория «личность» в психологической науке относится к числу базовых понятий. Чаще всего в психологии под личностью понимают «особое системное качество индивида, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе деятельности и общения» [5, с. 235]. Изучая личность как определенную совокупность или систему, можно выделить в ней отдельные компоненты – подсистемы.

В отечественной психологии существуют различные точки зрения на структуру личности. Например, А. Г. Ковалёв выделяет в ней направленность (избирательное отношение человека к действительности), характер, способности личности (эмоциональные, волевые и интеллектуальные), система управления или «Я» личности (образование самосознания личности, осуществляющее саморегуляцию) [7].

Другие авторы в личности выделяют целые сферы: эмоциональная, мотивационная, когнитивная, поведенческая. Каждая из данных сфер включает отдельные компоненты или конкретные характеристики. Мы рассмотрим две сферы личности: самосознание и эмоциональную сферу.

Эмоциональная сфера личности состоит из эмоций, чувств и настроений, выражающие субъективные переживания человеком его отношения к предметам, явлениям, событиям и другим людям [3]. Конкретными характеристиками эмоциональной сферы личности могут выступать часто переживаемые ею эмоции и чувства, повторяющиеся эмоциональные состояниях, например, тревожность.

Тревожность – это «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения» [5, с. 473]. Отечественные и зарубежные авторы выделяют разные виды тревожности. З. Фрейд рассматривал три основных вида тревожности: объективную (возникает в ответ на реальную угрозу), невротическую (внутренняя угроза) и моральную («тревожность совести») [12, с. 39].

А. М. Прихожан определила две категории тревожности: открытую (которая сознательно переживается и проявляется в поведении и деятельности в виде состояния тревоги) и скрытую (в разной степени не осознаваемую) [11, с.69]. По мнению А. И. Захарова, тревога и тревожность появляются уже в раннем детстве. Возникновение этих эмоциональных пережива-

ний связано с угрозой потери принадлежности к значимой для ребёнка социальной группе. Сначала такой группой выступает семья, потом коллектив сверстников и других взрослых[1].

Тревожность не является однозначно негативным эмоциональным проявлением. Тревожность сигнализирует человеку о возможной опасности и приводит к действиям, направленным на то, чтобы её устранить или уменьшить. То есть, выполняет сигнальную и регуляторную функцию [4].

Самосознание личности тесным образом связано с её эмоциональной сферой. Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко под самосознанием понимают «осознание человеком себя как индивидуальности» [5,с. 438]. В отличие от сознания, которое направлено на внешний мир, окружающий человека, самосознание ориентировано на субъект, его потребности, поведение, чувства, темперамент, характер и т.д.

Ряд авторов в самосознании выделяет три компонента: самопознание, самооценку, саморегуляцию. Самооценка рассматривается как ценность, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самосознания и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей[5].

Самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Регуляторная функция самооценки заключается в том, что она создает основу для восприятия собственного успеха и неуспеха, постановки целей определенного уровня притязаний. Защитная функция самооценки обеспечивает относительную стабильность и автономность (независимость) личности [2].

Выделяют общую самооценку (целостное принятие или непринятие себя) и парциальную, частную самооценку (отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам). Самооценка различается по степени адекватности (адекватная и неадекватная), по уровню (завышенная, высокая, средняя, низкая, заниженная) и по устойчивости (устойчивая и неустойчивая)[8].

Неадекватное восприятие субъектом самого себя может стать причиной возникновения тревожности. Так, в исследовании В. А. Пинчук показано, что тревожность обусловлена конфликтным строением самооценки, когда одновременно актуализируются две противоположные тенденции – потребность оценить себя высоко, с одной стороны, и чувство неуверенности – с другой [9].

Таких же взглядов относительно влияния самооценки на возникновение тревожности придерживаются Л. И. Божович и М. С. Неймарк. Авторы считают, что тревожность является эмоциональным состоянием, которое подразумевает недостаток уверенности в своих силах и сопровождается высоким уровнем притязаний [6].

А. М. Прихожан считает, что тревожность все более опосредуется самооценкой, приобретая черты собственно личностного образования. Изменяется ее мотивирующая функция: вместо функции «сигнала» об опасности, она приобретает функцию защиты привычного отношения к себе, привычной самооценки. В дальнейшем при осознании и обобщении индивидом опыта своей жизни тревожность может как бы «окрасить» систему ценностей, повлиять на мировоззрение [10].

Таким образом, самооценка и тревожность являются частными характеристиками таких подсистем личности, как самосознание и эмоциональная сфера. И самооценка, и тревожность включают более частные структурные элементы, и, выполняя определенные функции, регулируют поведение и де-

тельность человека. Оба эти феномена тесно связаны и влияют друг на друга.

Литература.

1. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – Москва, 1993. – 192 с.

2. Константинова Н. И. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте / Н. И. Константинова // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. Vмеждународ. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2011. – С. 78-84.

3. Крылов А. А. Психология / А. А. Крылов. – Москва, 2005. – 495 с.

4. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург, 2008. – 583 с.

5. Мещеряков Б. П. Большой психологический словарь / Б. П. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург, 2003. – 632 с.

6. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М. С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьника. – 1961. – № 1. – С. 49-56.

7. Общая психология / Под ред. В. В.Богословского. – Москва, 1981. – 383 с.

8. Пастухова М. В. Теоретические аспекты психологического изучения самооценки личности / М. В. Пастухова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – №. 5-2. – С. 460-462

9. Пинчук В. А Психологический анализ устойчивых особенностей эмоциональности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / В. А. Пинчук. – Москва, 1982. – 18 с.

10. Прихожан А. М. Изучение личностной тревожности в контексте теории Л. И. Божович / А. М. Прихожан // Формирование личности в онтогенезе. сб. науч. тр. – Москва, 1991. – С. 89-98.

11. Прихожан А. М. Формы и «маски» тревожности. Влияние тревожности на развитие личности // Тревога и тревожность: хрестоматия / сост. В. М. Астапов. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 68-74.

12. Фрейд З. Страх // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. В. М. Астапов. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 31-42.

ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ
И ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 13

Подписано в печать 03.10.2019. Формат 60 x 84/16. Усл. печ. л.

Тираж 50 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