

**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 14

Издательский дом Воронежского государственного университета

2020

УДК 009
ББК 6/8
В38

Редакционная коллегия:
Ю. А. Бубнов, Е. В. Кривотулова,
А. А. Меланьина, С. И. Сулимов, А. Г. Вяткина

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, 2020. – Вып. 14. – 187 с.

В сборнике опубликованы материалы студенческой научной сессии факультета философии и психологии (апрель 2020).

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, 2020
© Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2020.

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ	
Малик Ю. С. Поэтика и эстетика: современный опыт прочтения Малларме	6
Разгоняева Д. А. Детско-родительская и партнёрская привязанность: преемственность или преодоление?	10
Пастушкова О. В. Особенности формирования компетенции самообразования в условиях цифровой трансформации университета	14

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ	
Битюцкая А. А. Символическое творчество А. Блока	20
Верейн А. С. Идеал человека в стоической философии (по Марку Аврелию, Сенеке и Эпиктету)	22
Дмитриев К. В. Возможности и ограничения рационального мышления в зеркале философской рефлексии	26
Карасёва Е. С. Христианское переструктурирование душевного мира человека	31
Киселёв И. Р. Национальная идентичность России в три постсоветских десятилетия	35
Лукашова Д. С. Русский космизм и современная философия	39
Рудалёва М. А. Специфика социально-философских учений западного Средневековья	43
Стрельникова И. Ю. История визуального. Визуальный поворот как переход науки к изучению визуальности в современной культуре	47
Сухорукова С. Л. Политеизм и монотеизм как основы социальных моделей.	51

Шамаева В. С. Телесность человека как социокультурный феномен	55
Шаркаева Т. Г. Теоретико-методологические подходы к исследованию социальных конфликтов	59
Шурыгина М. А. Роль мифологии в становлении и развитии римской культуры	63
СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Бурдакина Д. Е. Смысложизненные ориентации в юношеском возрасте	68
Гончарова Е. А. Отношение к здоровью и к здоровому образу жизни у студенческой молодёжи	74
Демина А. В. Кризис профессионального выбора у выпускников вуза: теоретический анализ	78
Жарких А. В. Отношение к смерти у лиц с разным уровнем толерантности к неопределенности	83
Коробцева К. Д. Социально-психологический компонент психологической готовности юношей к обучению в вузе	87
Пастушкова А. С. Отношение к временной перспективе как психологический феномен	93
Пахомова Ю. А., Семеновская Н. А. Эмоциональное переживание беременности как фактор риска развития психосоматических нарушений	97
Сафонова Н. А. Теоретический анализ специфики личностных характеристик курсантов военных вузов на разных этапах обучения	103
Сорокина А. В. Теоретический анализ особенностей профессионального выгорания сотрудников МЧС с разным стажем работы	107
Стрибная К. А. Социально-психологические и психофизиологические условия агрессивного поведения	111
Федяинова К. К. Отношение к предмету экзистенциального конфликта у беременных женщин (по литературным данным)	118
Чижикова В. С. Склонность к суициду в подростковом возрасте	121

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Александрова И. В. Творческое развитие студента средствами литературоведения и кинематографа	126
Голева Т. С. Инновационная среда как условие речевого развития ребенка	131
Дмитриева (Киселева) Л. А. Формирование учебной мотивации младших школьников в процессе электронного обучения	135
Елизарова И. О. Компетентностный подход в образовательном процессе медицинского вуза	143
Кинтеро А. Жизненный путь женщины воспитывающей ребенка с ОВЗ	148
Махова Ю. В. STEAM технология как инновационное средство развития дошкольников в условиях дополнительного образования	152
Осенкова Т. А. Факторы и условия формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности в юношеском возрасте	159
Пучнина Н. А. Сказка и психоэлевация как творческие инструменты развития дошкольника	164
Романова Я. Ю. Специфика развития мышления младших школьников с нарушениями речи	171
Глазунова В. Д. Педагогические средства развития личностного потенциала младшего школьника в современной школе	175
Бедрина Л. В. Формирование гендерных представлений в межличностном взаимодействии юношей и девушек	183

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Поэтика и эстетика: современный опыт прочтения Малларме

Ю. С. Малик, магистр 2 курса

Malik304qwe@rambler.ru

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

Поэзия Стефана Малларме, одного из ключевых деятелей французской литературы XIX века, обобщает весь опыт его предшественников, представляя собой венец поэтики французского романтизма. При этом, обращаясь к творчеству Малларме, необходимо проследить те стороны его поэзии, которые коррелируют с формулой, гласящей: начало философии в говорении, а ее завершение – в безмолвии.

На протяжении всей европейской истории становления поэтического искусства, поэт и его творчество мыслились неразрывно друг от друга. Поэтов отождествляли с пророками, носителями вечных ценностей, призванных «глаголом жечь сердца людей», что зачастую не находило отклика у их окружения.

К подобным механизмам воздействия на мир в скором времени стала восприимчива и литература, сделав поэзию своим союзником в вечной борьбе против «темноты» и невежества, неся в себе свет истины и просвещения. Иначе можно заявить, что поэзия стремится к идее культуры, однако подобная практика «окультуривания» мира играет с поэтами злую шутку – поскольку правда поэзии не всем по нраву. Со временем поэзия утрачивает свою красоту, становясь инструментом, обслуживающим мирские нужды.

На смену обличительным и пламенным речам приходят холодные оды, полные пустотной похвалы и эфемерности.

Однако отправной точкой в становлении поэтической революции является возникновение в XIX веке французского романтизма, который пытается возродить и узаконить поэтические идеалы прошлого, руководствуясь идеей «искусства ради искусства» как попыткой автономизации как всего искусства в целом, так и поэзии в частности. По этой логике, теперь произведения не должны нести в себе отсылку к бремени страстей человеческих, а искусство во всех своих проявлениях должно возвыситься над ними. Однако, данная идея не смогла реализовать себя в полной мере, поскольку «скатывалась» в «бренность» насущного мира.

Тем не менее, переломный момент наступает в середине XIX века, в творчестве Стефана Малларме, оставившего после себя «пищу для ума» не только среди поэтов, но и среди писателей, литераторов, и, что немаловажно, – философов. Творчество Малларме пронизано темными пятнами и оттенками, загадочностью и неопределенностью. Среди небольшого цикла его произведений, мы можем наблюдать частую обращенность к теме сна и смерти, помешательства и сокрытости. Представленные стороны поэзии Малларме иррационализируют его произведения не только по форме, но и по содержанию. Так, например, обращаясь к строкам «Игитур, или безумие Эльбеона», мы наблюдаем как главный герой «Игитур сходит по ступеням человеческого разума, погружается в суть вещей, отныне олицетворяя «абсолютное» <...> Так должно было произойти в сочетаниях Бесконечного лицом к лицу с Абсолютным. Необходимость – выжимка Идеи» [2, с. 223]. С первых строк мы словно погружаемся в поток сновидений глубокой ночи, мрачный и бессмысленный, где любая попытка рационализации сталкивает нас с новыми препятствиями и чередой вопрошаний. В какой-то момент

начинает казаться, что «темный» поэт играет с нами. Тем не менее, мы можем заметить, что все произведение строится на том, чтобы погрузиться в него, исключая любые попытки рационализации, поскольку для любого разумного понимания данный текст будет казаться незаконченным. В нем будет ускользать понимание, поскольку привычная нам эстетика, а значит и системность – утрачиваются. Вероятно, Малларме предпринял попытку сотворить «... фиктивный, экспериментальный мир, в котором наряду с Игитуром сосуществуют и активно заявляют о себе Случай, Абсолют, Бесконечность, Необходимость, Небытие, Забвение, Идеальность – целая армия понятий, возведенных автором в ранг аллегорических фигур...» [4, с. 119]. Мы можем предположить, что подобный экспериментальный характер приемов Малларме не ставит собой конечной цели сконструировать целостное произведение, доступное для рационального восприятия – цель всей поэтики Малларме – освободиться от бремени культуры, путем не наличия и обозначения, а отсутствия. По мысли поэта, не произведения должны существовать независимо от автора, а Слова – независимо от произведений.

В подобной практике литературного творчества Малларме предвосхитил все чаяния и надежды будущих постструктуралистов, что можно справедливо заметить в пророческих строках стихотворения «Лебедь» (Перевод В. Брюсова): «... О, лебедь прошлых дней, ты помнишь: это ты! Но тщетно, царственный, ты борешься с пустыней: Уже блестит зима безжизненных уныний, а стран где жить тебе, не создали мечты...» [2, с. 454]. Лебедь скованный льдами – прямая аллюзия на одинокого поэта, тщетно предпринимающего попытки противостоять окружающему миру, пока теплится жизнь. В данном случае не важно, справился ли Малларме с собственной задачей – важно то, что он показал некий путь, алгоритм действий, по которому ранее никто не решался следовать, боясь противостоять

современности, представляющей собой зиму мира, «всеобщее оледенение, неразличимость существ, утонувших под одноцветным инеем, материальное великолепие и духовное бесплодие ...» [3, с. 119] словно лебедь, которому не удастся взлететь.

Таким образом, мы можем констатировать, что вся иррациональная составляющая в творчестве Стефана Малларме – это не столько отстраненность, вторящая образам романтического героя, противостоящего всему миру, сколько попытка освободить литературное слово от бесконечной риторики, как продукта брэнной рациональности. Кроме того, не стоит полагать, что подобная практика не несет под собой никаких позитивных оснований. Малларме не предлагает погрузиться в бесформенный словесный водоворот как может показаться на первый взгляд. Напротив, поэт попытался создать абсолютную литературу, где «... еще громче будут хвалить силу формы, которая теперь ни к чему крепко не привязана и поэтому еще глубже запрятана, но, возможно, по этой причине ближе к тому, что у нас в глубине...» [1, с. 154].

При таком рассмотрении поэтики Стефана Малларме мы можем проследить ключевые веяния философии искусства, где «вечные идеалы» начинают функционировать по-новому, исключаясь из вектора привычного рассмотрения и становясь чем-то отличным от привычного. В подобном ключе следует и философия, идущая рука об руку с поэтикой, как это начиналось в прошлом, и продлится в будущем.

Литература.

1. Калассо Р. Литература и боги / Р. Калассо. – Санкт-Петербург, 2018. – 248 с.

2. Малларме С. Сочинения в стихах и прозе / С. Малларме // Сборник. – Москва, 1995. – 568 с.

3. Мильнер Ж. Констанции / Ж. Мильнер. – Санкт-Петербург, 2009. – 160 с.

4. Швейбельман Н. Ф. «Поэтика блужданий» во французской литературе XIX века: монография / Н. Ф. Швейбельман. – Москва, 2003. – 144 с.

**Детско-родительская и партнёрская привязанность:
преемственность или преодоление?**

Д. А. Разгоняева, магистр 2 курса

razgonjeva@gmail.com

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

Каждому человеку с самого раннего детства важно знать, что его любят. Желание любить и быть любимым составляет одну из важнейших потребностей человека, реализация которой способствует формированию личности, позволяет ей успешно развиваться и функционировать в социуме. При этом в межличностных отношениях с близкими людьми человеку необходимо ощущать безопасность, защищенность, психологический комфорт. Необходимым компонентом близких межличностных отношений, начиная с раннего детства, является привязанность.

Привязанность к матери или другому близкому человеку в раннем возрасте имеет биологическое значение, т.к. обеспечивает сохранность жизни ребенка, гарантирует его выживаемость, поэтому ребёнок испытывает инстинктивную потребность в близости к матери. Биологической основой формирования привязанности выступают гормональные изменения в послеродовом периоде у матери.

Хотя отмечается наличие врожденных предпосылок к формированию привязанности, исследования утверждают, что качество привязанности за-

висит от отношений ребенка с матерью и от условий воспитания в раннем детстве [3, 4, 6].

Исследование феномена привязанности началось с работ Дж. Боулби и его ученицы М. Эйнсворт. Согласно Дж. Боулби [1], ребенок воспринимает себя через отношение к нему значимого взрослого, который является фигурой или объектом привязанности. Если фигура (объект) привязанности обеспечивает ребенку безопасность, защищенность, уход, то у ребенка формируется надежная привязанность. В противном случае у ребенка формируются небезопасные типы привязанности. При этом тип привязанности, сформировавшийся на основе раннего детского опыта, в последующем будет транслироваться и в отношениях с другими значимыми фигурами [1].

М. Эйнсворт [7] продолжила исследования феномена привязанности, и на основе полученных экспериментальных данных выделила следующие типы привязанности: безопасный (надежный), амбивалентный (сопротивляющийся), избегающий.

Последующие исследования привязанности (К. Бартольмью, Л. Горовиц, М. Мэйн, К. Хазан, Ф. Шейвер и др.) перенесли акцент с детско-родительских отношений на партнерские отношения. В партнерской привязанности выделяют аналогичные три основных типа (надежный, тревожно-амбивалентный и избегающий), что и в детско-родительских отношениях.

Однако следует учитывать специфические особенности партнерской привязанности, присутствующей у взрослых. Так, биологическое значение привязанности во взрослом возрасте продиктовано инстинктами продолжения рода и заботы о потомстве. Партнер в отношениях привязанности представляет собой «островок безопасности», и в ситуациях, несущих опасность жизни и здоровью, болезнях и т.п., потребность в контакте с объектом при-

вязанности и его защите обостряется. Кроме этого, в отличие от привязанности в раннем детстве, привязанность взрослых подразумевает возможность выбора объекта привязанности, т.е. романтического партнера.

На сегодняшний день по-прежнему остаются открытыми вопросы о возможностях изменения в типе привязанности на протяжении жизни, а также насколько устойчив тип привязанности, который был сформирован в раннем детстве?

В классической теории привязанности Дж. Боулби [1] постулируется транслируемость сформированного в детстве типа привязанности на последующие отношения на протяжении жизни. Как отмечает Е. О. Смирнова [6], рабочая модель «Я–Другой», сформированная в детстве, с возрастом становится все более устойчивой, привычной, и практически не поддается сознательному контролю. Изменение модели возможно только в тех случаях, когда она явно противоречит реальности.

Исследования И. А. Благова, И. С. Ивановой, Т. П. Григоровой, М. Р. Лодочниковой, М. В. Улейской показали, что качество детско-родительская привязанность достаточно стабильна и оказывает влияние на становление типа привязанности к партнеру. В работах Л. Беквита, М. Льюиса, Р. Томпсон, П. Циммермана выявлено, что в основе преемственности типа привязанности лежит стабильность жизненных условий ребенка и постоянство качества материнской заботы о нем.

Однако лонгитюдное исследование К. Бриша [2] не установило соответствия качества привязанности ребенка в первый год жизни и репрезентации привязанности у подростков в 16 лет. Автор предполагает, что на развитии привязанности сказываются различные внешние или внутренние факторы воздействия, потому что межпоколенческие исследования не дают полной предсказуемости паттерна привязанности в следующем поколении.

В поддержку того, что качество привязанности обладает способностью к изменению, говорят и результаты психотерапии. Р. МакМаллин [5], когнитивный психотерапевт, убежден, что наследственность и раннее детство не управляют личностью, и могут быть компенсированы благодаря внутренним ресурсам человека. Немецким психотерапевтом К. Бришом [2] была создана и успешно реализуется программа SAFE («Программа надежности для родителей»), которая направлена на обеспечение условий для развития надежной безопасной привязанности ребенка к близким взрослым.

Таким образом, несомненно, отношения ребенка с матерью в раннем детстве закладывают базу для развития личности. Существенное влияние на становление типа привязанности к вторичным объектам, в частности к партнеру, оказывает качество детско-родительской привязанности. Однако это вовсе не означает фаталистичности, предсказуемости паттернов партнерской привязанности, исходя из детского опыта. Здоровая взрослая личность, обладающая субъектностью, имеет как возможность поиска «подходящего» партнера – объекта привязанности, так и возможность разрыва неудовлетворяющих отношений.

Литература

1. Боулби Д. Привязанность / Д. Боулби. – Москва, 2003. – 477 с.
2. Бриш К. Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике / К. Х. Бриш. – Москва, 2014. – 316 с.
3. Григорова Т. П. Совладание с деструктивной привязанностью в романтических отношениях взрослых / Т. П. Григорова // Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – 2014. – № 6. – С. 271-277.
4. Лодочникова М. Р. Романтическая привязанность у респондентов с разными типами привязанности / М. Р. Лодочникова, И. А. Благов // World science : problems and innovations : сборник статей XXVI Международной

научно-практической конференции (Пенза, 30 ноября 2018 г.). – Пенза, 2018. – С. 264-266.

5. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. МакМаллин. – Санкт-Петербург, 2001. – 560 с.

6. Смирнова Е. О. Теория привязанности : концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 139-150.

7. Ainsworth M. D. Patterns of attachment : Apsychological study of the Strange Situation / M. D. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters. – New Jersey, 1978.

Особенности формирования компетенции самообразования в условиях цифровой трансформации университета

О. В. Пастушкова магистр 1 курс

ovpast1999@gmail.com

Научный руководитель – к.пед.н., доц. Е. В. Кривотулова

Клаус Шваб, основатель и исполнительный председатель Всемирного экономического форума, в 2016 г. своей книге «Технологии четверной промышленной революции» озвучил, что «мир переходит в новую фазу прорывного развития», и драйвером этих изменений являются такие новые технологии, как искусственный интеллект, робототехника, 3D-печать, нейротехнологии, виртуальная и дополненная реальность и пр., меняющие все сферы общества - от экономики и политики до социальной и духовной сфер [1, с. 19]. Безусловно, особую роль в этой глобальной трансформации играет образование как источник формирования новых кадров и компетенций, востребованных в современном цифровом мире. По мнению д. пед. н. А. Ю. Уварова, «проникновение ЦТ (цифровых технологий (авт.))

во все сферы жизни требует от массового работника нового качества образования. Базовой грамотности, которую формирует сложившаяся система образования, стало недостаточно» [2, с. 5]. В связи с этим встает вопрос о тех компетенциях, которые являются основополагающими не только в эпоху четвертой промышленной революции, но и всеобщего курса на формирование новой системы образования в цифровом мире, т.е. непрерывной системы образования. Нам видится, что одной из таких компетенций является самообразование. В данной статье попытаемся рассмотреть особенности ее формирования под воздействием цифровой трансформации всех сфер жизни общества.

Начнем с известного высказывания философа и футуролога Элвина Тоффлера: «Безграмотными в XXI веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться» [3, с. 54]. Т.е., умение учиться самостоятельно – это базовая компетенция настоящего и будущего.

Самообразование как самостоятельное приобретение знаний для удовлетворения какой-то конкретной потребности человека, безусловно, не новый вид деятельности и не новая область познания для ученых. Как отмечает Е. И. Санина, «это одна из педагогических проблем, находящаяся в центре внимания исследователей и сохраняющая свою актуальность вне зависимости от конкретно-исторических условий» [4, с. 6]. В трудах различных ученых проблематика самообразования исследовалась и в контексте педагогической и социальной психологии (Е. В. Бондаревская, З. М. Джазаева, В. Н. Сушко, В. А. Слостенин, И. С. Якиманская, В. А. Яковлев), и в аспекте теории непрерывного образования (Б. Г. Ананьев, А. Владиславлев, А. К. Громцева, В. В. Карпов, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская), и в ракурсе повышения квалификации и переподготовки кадров (В. В. Давыдов,

В. П. Демкин, В. М. Вымятнин, С. В. Митрохина, М. И. Нежурина, Е. И. Санина), и даже в разрезе социологической науки, рассматривающей самообразование как элемент структуры личности (Г. П. Бакулев, В. В. Василькова, В. В. Козловский, В. П. Конецкая, И. А. Мальковская, М. М. Назаров, Ф. И. Шарков, И. П. Яковлев) [4].

Все эти работы, безусловно, составляют основу для современных исследований по самообразованию. Однако у данной темы есть и другой аспект, названный ректором МГУ В. А. Садовничим глобальным вызовом образованию. Речь идет о всеобщей цифровизации и цифровой трансформации университетов [5, с. 8]. Безусловно, эти процессы актуализируют востребованность компетенции самообразования и становятся условием ее формирования на новом витке исторической спирали.

У цифровизации есть множество аспектов: в экономическом смысле – это интенсификация и гибкость всех производственных процессов, в техническом - внедрение во все сферы жизнедеятельности новых технологий получения, хранения и обработки данных, искусственного интеллекта, цифровых сервисов, платформ и пр. В образовательном аспекте цифровизация – это формирование цифровых компетенций и подготовка кадров для цифровой экономики. Как видим, все эти аспекты, взаимообусловлены. Современный рынок труда, технологическая революция, глобальные трансформации и вызовы ставят перед образовательными организациями задачу по формированию всесторонне развитой самостоятельной личности, обладающей гибкостью в принятии решений, критическим мышлением, креативностью, коммуникабельностью и умением сотрудничать.

Кузницей такого рода кадров может стать принципиально новый тип университета – цифровой университет. И это, действительно, вызов для всего университетского сообщества. А. Ю. Уваров видит в этой трансфор-

мации не просто техническое оснащение вузов, оцифровку учебных материалов и прочие формальные вещи. Это, прежде всего «...синергичное обновление требуемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстро развивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов» [2, с. 10].

В ходе цифровой трансформации университетов должен сформироваться непривычный для российской действительности субъект образования – обучающийся с «повышенным» уровнем субъектности, обладающий способностью осознавать свою ключевую роль в образовательном процессе, участвующий в создании личного плана учебной работы, а также в выборе форм и способов получения знаний, в формировании своей индивидуальной траектории развития. Тренд на такого рода внутреннюю цифровую трансформацию образовательного пространства университета, затрагивающую как личность студента, так и личность преподавателя, подтверждают многие эксперты. В аналитическом отчете лидера по внедрению цифровых технологий в обучение ПАО «Сбербанк» за 2018 г., посвященном глобальным вызовам и передовым практикам в обучении цифровым навыкам, отмечается, что будущее образование «...будет непрерывным, социальным, персонализированным, ориентированным на потребности и интересы обучающихся, а образовательные решения будут приниматься на основе больших данных, собранных в процессе предыдущих сессий обучения» [6, с. 62]. Примером такого рода синтеза является образовательный проект «Университет 2035», ставший драйвером цифровой трансформации российских университетов за последние несколько лет и одним из первых использующий технологию сбора и обработки «цифрового следа» обучающегося.

Таким образом, повышение роли субъектности обучающегося (основы самообразования) при максимально эффективном использовании цифровых технологий и сервисов должны дать искомый результат – формирование тех компетенций, которые станут основополагающими и интегральными в постоянно изменяющемся мире, помогут обучаться самостоятельно и именно тем навыкам, на которые есть запрос на рынке труда.

В концепции «обучения будущего» Ж. Делора рассматриваются пять ключевых навыков, необходимых любому человеку для ответов на запросы изменяющейся среды. Среди них в контексте рассматриваемой компетенции самообразования для нас важны два навыка: учиться знать (learning to know), т.е. осознавать природу информации и овладевать инструментами обучения, а также учиться учиться (learning to learn), т.е. продолжать учиться в течение всей жизни [6, с. 63]. Эти навыки являются элементами такой компетенции, как самообразование.

Однако, несмотря на различия в определениях самообразования (самообразование как процесс, как один из видов образования, как вид самостоятельной деятельности), большинство авторов подчеркивают самостоятельный характер получения новых знаний, умений, навыков и опыта. «Само-» делает данную компетенцию метапредметной, не зависящей от получаемой профессии и предмета изучения [7, с. 13], а значит, и универсальной, ключевой.

Таким образом, мы рассмотрели один из аспектов взаимообусловленности процесса цифровой трансформации университета и необходимости формирования компетенции самообразования в современном мире. Цифровизация актуализирует необходимость учиться самостоятельно и непрерывно, в течение всей жизни. А цифровые образовательные платформы, цифровые среды дают современным обучающимся необходимую удочку для са-

мостоятельного извлечения знаний, умений, навыков и опыта, становятся действенными инструментами получения информации, выбора модулей, адаптации полученных знаний к практической деятельности.

Литература.

1. Шваб К. Технологии четвертой промышленной революции / К. Шваб, Н. Дэвис. – Москва, 2018. – 317 с.

2. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А. Ю. Уваров. – Москва, 2018. – 168 с.

3. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – Москва, 2004. – 557 с.

4. Санина Е. И. Оптимизация самообразования средствами коммуникативных и информационных технологий: монография / Е. И. Санина, М. С. Помелова, Ням Нгок Тан; [под общ. ред. Е. И. Саниной]. – Москва, 2012. – 164 с.

5. Садовничий В. А. Университеты, общество и будущее человечества / В. А. Садовничий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – Воронеж, 2019. – № 2. – С. 5-14.

6. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики: аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки». – Москва, 2018. – URL: https://edutechclub.sberbank-school.ru/system/files/event/pdf/demo/Analytical_report_digital_skills_web_demo.pdf (дата обращения: 12.04.2020).

7. Алькова Л. А. Научно-педагогические основы формирования самообразовательной компетентности обучающихся в системе высшего образования : монография / Л. А. Алькова [под ред. проф. А. А. Темербековой]. – Горно-Алтайск, 2016. – 202 с.

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ

Символическое мифотворчество Александра Блока

А. А. Битюцкая, магистр 2 курса

alla-bituzk@mail.ru

Научный руководитель – к. филос. н., преп. И. А. Журавлёва

Система воззрений В. С. Соловьева и Н. А. Бердяева повлияла на становление русской культуры первой половины двадцатого века. В литературе происходит расцвет новых течений: символизма, акмеизма, имажинизма. Больше всего концепция жизнетворчества отобразилась в символизме.

Первый представитель символизма – Александр Блок. Блок был одержим своим мэтром – Соловьёвым – и пытался адаптировать софиологическое учение на литературном горизонте. Поэт, вдохновившись путешествием по Италии и идей божественной мудрости, презентует в русской словесности образ «Прекрасной незнакомки», которая становится одним из символов Серебряного века. «Прекрасная дама» будет транслировать телесное воплощение Софии. Блок, как и его духовный наставник, задумывается над кризисом культурных и религиозных начал в Российской империи: «Люди стали жить странной, совсем чуждой человечеству жизнью. Природа, искусство, литература – были на первом плане. Теперь развилась порода людей. У них умерли страсти, – и природа стала чужда и непонятна для них. Они стали посвящать все свое время государственной службе – и перестали понимать искусства» [1, с. 162].

Поэтому поэт ставил для себя цель – разрешить проблему отчуждения от красоты и вернуть людей в мир возвышенного. Чтобы осуществить куль-

турное обновление, нужно было заново определить категории «прекрасного» и «возвышенного». Безусловно, на почве русской философии была апробирована система кантовской «Критики способности суждения». Но Александр Блок пожелал сделать собственное исследование. Поэт утверждает, что существуют прекрасное и красивое. Прекрасное – это трансцендентная сущность, доступная миру искусства. Красивое – посястороннее, здешнее, жизненное, доступное обывателям. Соперничество категорий привело к тому, что «красивое» победило. Блок видит корень зла в газетах, в которых рубрика «о прекрасном» посвящена исключительно толкам о театральных премьерах и скандалам на столичных вернисажах. Торжество «красоты» над «прекрасным» обременительно для культуры двадцатого века, оно редуцирует уровень духовного развития граждан. Поэтому требовалось возродить первенство «прекрасного» в Российской империи и относиться к нему величаво: «Искусство мстит само за себя, испепеляя, стирая с лица земли все то, в чем лежит признак суеты, что пытается своими маленькими, торопливыми, задыхающимися ритмами - заглушить его единственный и мерный ритм» [1, с. 86].

Созданные категории заставили автора задуматься об «красочном параде прекрасного». Транслировать великолепие в мир должна личность из мира искусства. Блок предполагает, что деятель искусства обладает даром создания легенды, и верит, что этот дар направлен на символическую трансформацию мироустройства.

«Жизнь есть безмолвный эпос, и только Судьба и Случай заставляют сказителя класть руку на простые струны и повествовать тягучим размером о размерной и тягучей жизни. Но есть легенда, воспламеняющая сердца. Она – как проклятое логово, залегающее в полях, в горах и в лесах; и христиане-арийцы, долгобородые и мирные, обходят его, крестясь. Они правы.

Здесь нечего делать мирной душе, ее «место свято», а это место – проклятое» [1, с. 100]. Легенда – перифраз соловьевской концепции теургии. В отличие от философа, поэт вотировал за соучастие творца и феномена произведения. Он подчёркивает практику мифотворчества в искусстве. Поразительно, что Блок отдаёт предпочтение музыкальному жанру, вдохновившись в молодости альманским веянием, но отрезвившись российской действительностью пытается пересмотреть собственную сферу – лирику. Поэт с помощью стрóf и проговаривания своих стихов может доходить до метафизического, экзальтированного состояния и распространять (а иногда и вовлекать) энергию на других. Сказание несет интенции прекрасного для окружающих, словно жар-птица рождается и умирает в умах других.

По сути, блоковская легенда – это партиципаторная практика – вовлечение людей в процесс мифотворчества. Здесь проявляются черты теургии, которая должна стать идеологическим направлением. Образ теурга спекулятивен: создатель легенд не обладает категориальным аппаратом (в сравнении с В. С. Соловьёвым) - легенда мнима, как вчерашний сон. Важно отметить, что упоминание слова «легенда» будет часто упоминаться в эмигрантских кругах для определения черт Серебряного века.

Литература

1. Блок А. Краски и слова / А. Блок. – Москва, 2018. – 268 с.

**Идеал человека в стоической философии
(по Марку Аврелию, Сенеке и Эпиктету)**

А. С. Вереин, студент 1 курса,

fgndxyui@gmail.com

Научный руководитель – д. филос. н., доц. А. В. Арапов

Историю культурного развития человечества лучше всего можно изучить, тщательно анализируя произведения тех философов, которые пользовались наибольшей популярностью у современников. В разное время люди по-своему вели себя в определенных жизненных условиях. Благодаря этому идеал человека и способы его достижения формировались согласно времени и культурному и историческому развитию. В Римской империи, где была установлена единоличная власть императора, человек уже не мог повлиять на общество, как это было возможно в полисах, и поэтому бежит от реальности. Одним из ярких учений этого периода являлся стоицизм, представленный Марком Аврелием, Сенекой и Эпиктетом.

Император Марк Аврелий (121–180 годы) несмотря на свою огромную власть и большое влияние думал, что он все же только лишь немощное тело, слабое проявление жизненной силы и руководящего начала. Следовательно, человеку нужно относиться к своему телу с таким же пренебрежением, как если бы он был при смерти, потому что это тело лишь кровь и кости, переплетение жил, нервов. В этом мире все слишком скоро исчезает. Что значит смерть? Сама по себе она не что иное, как действие природы. А для нее смерть полезна.

Он считал, что утро надо начинать с мыслью о том, что придется столкнуться с навязчивыми, неблагодарными, коварными, завистливыми людьми. Это неизбежно, но всеми этими качествами они обладают из-за незнания добра и зла. А познавший и суть добра, которое прекрасно, и суть зла, которое постыдно, не может получить ни от кого вреда, потому что никто не может вовлечь его во что-либо позорное.

Марк Аврелий был уверен: «Время человеческой жизни – миг; ее сущность – вечное течение; ощущение – смутно; строение всего тела – бременно; душа – неустойчива; судьба – загадочна; слава – недостоверна» [1,

с. 19]. На правильный путь может вывести философия. Философствовать же – значит быть выше удовольствий и страданий, чтобы не проступало в действиях человека притворства, безрассудства, обмана, а самое важное – чтобы он смиренно ждал смерти, как простого разложения элементов, из которых состоит каждое живое существо.

Другой представитель позднего стоицизма, государственный деятель Луций Анней Сенека (4 год до н.э.–65 год), считал, что время бесценно и его нельзя упускать, так как контролирующей сегодняшней день, меньше будет зависеть от завтрашнего.

«Большинство так и мечется между страхом смерти и мученьями жизни; жалкие, они и жить не хотят, и умереть не умеют» [2, с. 8], – утверждал Сенека. Все в жизни быстротечно, и никакое благо не принесет радости обладателю, если он не готов с ним расстаться. Подчиняясь судьбе, мудрец должен покорно переносить все невзгоды. Поэтому надо быть ко всему готовым, укреплять и закалять свой дух. Несчастье может произойти даже с самыми могущественными.

Позорно отступать перед трудностями. Нельзя назвать отважным и решительным того, кто бежит от работы и боится трудности выполняемого дела. И человеку также не стоит браться и за ту работу, которая ему не под силу и в которой можно запутаться из-за своего честолюбия.

Настоящая радость должна быть суровой. Сенека в «Нравственных письмах к Луцилию» приводил пример с крупницами металла, которые легче всего обнаружить у поверхности, но самые богатые жилы – это те, что таятся в глубине, и именно они щедро награждают усердного старателя. Долгие усилия заканчиваются достижением успеха, и тогда этот успех больше ценится.

Раб, а позже вольноотпущенник, Эпиктет (около 50—около 135 годы) был уверен: «...не смерть, не изгнание, не страдание и тому подобное есть причина того, что мы делаем то-то или не делаем, а предположения и мнения» [3, с. 61]. Окружающий мир существует сам по себе. Но люди имеют различные мнения на положение вещей. По его убеждению, образование не для того нужно, чтобы мы изменили условия нашей жизни, а, чтобы при таком устройстве окружающего мира, сами могли согласовывать и соразмерять свое сознание со всем происходящим. Но не во власти человека изменить ход вещей.

Он не должен беспокоиться о том, что от него не зависит. Эпиктет считает, например, что кифаред, когда поет наедине с собой, не беспокоится, а выступление в театре вызывает у него тревогу, даже если он обладает великолепным голосом и отлично играет на кифаре. Если он хочет не только спеть прекрасно, но и прославиться, то это уже не может от него зависеть.

Не только жажда известности и богатства делает людей низкими и подчиненными, но и жажда спокойствия, досуга, потому что можно вызвать зависть невежд или быть самому невеждой. Тут также, как и другие стоики, Эпиктет говорит, что во всем нужно соблюдать умеренность. Надо сузить свои потребности и довольствоваться только теми благами, которые способен добыть себе сам.

Таким образом, стоическое учение было ориентировано на воспитание внутренне свободного человека, который не может зависеть от внешних обстоятельств. Но и повлиять на них он не может, так как все подчинено влиянию судьбы. Кроме того, это учение было направлено на развитие внутренне сильного человека, который стойко переносит все тяготы и лишения окружающего мира. Также стоики думали, что во всем требуется со-

блюдать меру, чтобы не испытывать недостатка и не пользоваться излишеством. Нужно жить в согласии с мировым порядком, с природой. Идеал человека основывается на терпении, покое и невозмутимости.

Литература

1. Антонин М. Марк Аврелий. Размышления. В чем наше благо? Готовому перейти Рубикон / М. Антонин. – Москва, 2016. – 416 с.

2. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Л. А. Сенека. – Москва, 2008. – 680 с.

3. Эпиктет. Беседы Эпиктета / Эпиктет. [Пер. с древнегреч. и примеч. Г. А. Тароняна; Предисл. Г. А. Кошеленко, Л. П. Маринович]. – Москва, 1997. – 312 с.

Возможности и ограничения рационального мышления в зеркале философской рефлексии

К. В. Дмитриев, студент 3 курса

dmitriev_kirill_v@mail.ru

Научный руководитель – д. филос. н., доц. С. Н. Жаров

В данной работе рационализм понимается «...не как противоположность эмпиризму, а как способность к категориально-теоретическому мышлению, т.е. к мышлению, осуществляемому в собственных, адекватных своему содержанию формах» [2, с. 8]. Задача данной работы: рассмотреть генезис рационального мышления в истории европейской философской рефлексии до Канта.

Первая ступень развития рационального мышления – философия пифагорейцев. Пифагорейцы, в отличие от ионийцев, первыми выдвинули гипотезу о том, что сущностью всех вещей является не материальная причина, а понятие – число. Вся новизна пифагорейской философии заключается в

следующем утверждении: «Пифагорейская философия представляет собой переход от реалистической философии к интеллектуальной» [1, с. 205]. Это можно объяснить тем, что в философии ионийцев сущностью выступало нечто материально определенное. Однако более возвышенный характер пифагорейской философии стал для нее губительным: после Аристотелевской критики математики стало очевидно, что математика и математические объекты не могут быть приняты как метод познания *фюзиса*.

С Парменида в античной философии прочно устанавливается процесс развития рационалистической тенденции. Парменид стал первым, чья философская мысль впервые покидает явления эмпирического мира и обращается к истине как таковой. Парменид проводит различие между эмпирическими явлениями и истиной, называя их «Путь Мнения» (эмпирические явления) и «Путь Истины» (истинное знание, бытие). В этом различении и есть суть всей философии Парменида: здесь впервые происходит вопрос о том, как можно мыслить бытие? И этот вопрос (постановка вопроса) – это основа рационалистического объяснения вообще. После Парменида в античной философии появляется новая проблемная область: что есть ничто? Каким образом существует ничто?

Новое осмысление проблемы бытия и небытия (ничто) дает Платон. Платон, в отличие от Парменида, не утверждает, что небытие ни осмыслить, ни выразить невозможно. Он признает, что небытие неким образом существует: «Когда мы говорим о небытии, мы понимаем, как видно, не что-то противоположное бытию, но лишь иное...» [3, с. 329]. Так Платон обосновывает саму возможность познания, вводя иное, т.е. «существующее небытие».

Далее, следующий ключевой этап в развитии рационального мышления – средневековая философия. Но между античной и средневековой фи-

лософией стоит выделить Плотина, как мыслителя, чьи философские рассуждения и интуиции питали средневековую мысль. В центре философии Плотина – диалектика трёх основных онтологических субстанций – Единого, Ума и Души. Плотин впервые дает чёткий систематический анализ этой триады, которая впервые была намечена у Платона. Наиболее же оригинальным и важным для нас является учение Плотина о Едином как трансцендентном начале, которое превышает все сущее и мыслимое и ему предшествующее.

Возникает вопрос: что есть это трансцендентное? Но этот вопрос таит в себе известное противоречие – здесь сам вопрос подразумевает трансцендентное как сущее среди других сущих, только в некоей иной форме или в другом мире. Возникают два пути решения этой проблемы – апофатическое и катафатическое богословие. «Апофатическое (отрицательное) богословие в узком смысле метод дискурсивного богопознания, при котором в описании свойств Бога, как абсолютно трансцендентного творению, исключаются все тварные атрибуты, а также указывается на необходимость употребления превосходных степеней в используемых категориях...» [4, с. 134]. Катафатическое богословие – совершенно иной подход к проблеме познаваемости трансцендентного. Он обусловлен учением о Божественной трансцендентности и имманентности, которые определяют одновременно как саму природу этого богословия, так и методологию богопознания. Трансцендентность и имманентность Бога здесь следует понимать не как диалектическое противоречие, а как, в каком-то смысле, логическую дихотомию.

Схоластическое богословие идет уже по иному пути: оно признает авторитет Священного писания и догматы, однако пытается установить основы веры, а также решить трудности, возникшие в умозрительных занятиях вопросами веры. Однако схоластика имеет некую степень недостаточности.

Тут рассудочное является приматом над разумным: если мы берем мышление, действующее по принципам разума, то тогда это мышление изначально выделяет сущность (порождающее основание), а потом из этой понятой сущности выводит все законы изучаемой области явлений. Однако сущность Бога непостижима для разума и не может быть выражена рациональными методами.

В Новое время, в отличие от предшествовавших эпох, природа превращается в объект господства и покорения. Меняется само восприятие природы: она предстает перед нами как гигантский механизм, выявить скрытые возможности которого можно лишь путем его разборки. Рациональность, данная в познавательном ключе, уже не просто описывает данный нам опыт, а активно вмешивается в природные процессы с целью выяснить все их тайны.

Далее, здесь следует обратиться к фигурам Николая Кузанского и Бенедикта Спинозы. Учение Николая Кузанского можно разделить на две части: хоть его философию и нельзя назвать рационалистической, однако она содержит в себе как рациональные правила, так и мистическое содержание. Поворотным моментом в новоевропейской философии является учение Бенедикта Спинозы о субстанции как *causasui*, с которого и начинается история классического рационализма.

Декарт – прорывной мыслитель для своего времени. Его основной методологический инструмент – сомнение. Сомнение становится у Декарта основополагающим принципом познания. Однако для Декарта несомненно существование самого сомневающегося. Философский путь Декарта от начала познания до возведения теории представляется нам весьма надежным. Однако принцип, по которому мы отбираем идеи – крайне сомнителен сам по себе. Идеи, проходя горнило сомнения, становятся самодостоверны

для разума. Но где гарантия, что они соответствуют порядку протяженной природы, если мышление и протяженность – это (по Декарту) две независимые субстанции?

Френсис Бэкон является знаковой фигурой в контексте философских учений Нового времени. Бэкон подмечает, что на пути познания человеческий ум сам создает заблуждения, которые Бэкон называет «идолами».

Джордж Беркли был одним из приемников сенсуалистической традиции английской философии. Беркли считал, что ощущения есть единственная достоверность. Он поставил вопрос: насколько мои ощущения соответствуют объективному миру? И стоит ли считать, что за моими достоверными ощущениями есть что-то ещё.

Дэвид Юм является собой одну из последних фигур в сенсуалистической традиции английской философии. Его рассуждения повлияли на становление рационального мышления коренным образом: он задумался над соотношением опыта и теоретического знания.

Литература.

1. Мещерякова Н. А. Детерминизм в философском рационализме: от Фалеса до Маркса. / Н. А. Мещерякова. – Москва, 1998. – 167 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии: в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва, 1993. – Т 30. – 352 с.
3. Платон. Софист / Платон // Сочинения: в 4 т. – Москва, 1993. – Т. 2. – 528 с.
4. Православная энциклопедия: в 56 т. // Ред.изд Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. – Москва, 2001. – Т. 2. – 751 с.

Христианское переструктурирование душевного мира человека

Е. С. Карасева, студент 3 курса

catarinakarasyova@yandex.ru

Научный руководитель – д. филос. н., доц. С. Н. Жаров

Возникновение христианства изменило ход мировой истории, а все из-за того, что люди поверили новорожденной религии гораздо сильнее, чем старой. Что же такого смогло изменить христианство в структуре человеческой души?

Первое, на что стоит обратить внимание – то, как воспринимают мир в античности. Для античного человека мир – космос, в котором все, в том числе и сам человек, является частью упорядоченного целого. Такое восприятие мира начинает рушиться с приходом империи. Люди больше не чувствуют того единства, которое было в полисе, «старый античный мир распался, и это стало внутренней катастрофой античной души» [2, с. 123]. На этом фоне возникает учение Плотина, которое стало было огромным шагом на пути к христианству (средневековые богословы пытались объяснить творение мира через понятие эманации), но по своему духу оно все же осталось античной системой (объединиться с Первоединым человек мог лишь, растворившись в нем, выйти за пределы всех различий и отказаться от своей личности, а в христианской культуре человек был противопоставлен Богу).

Христианство изменило отношения человека с Богом. Боги Эллады были посюсторонними и обеспечивали космический порядок, доказывать существование которого не приходилось, ведь эллины жили в благоприятных условиях. Вера во всемогущего трансцендентного Бога берет свое начало в иудаизме. Связано это с тем, что израильтяне были проклятым народом, т.к. в жизни этого народа была длинная череда гонений и невезе-

ний. Древние евреи нуждались в надежде, что, когда-нибудь все будет хорошо, но боги Эллады были неспособны дать им эту надежду, т.к. сами подчинялись судьбе. Так возникает необходимость веры в Бога, который Сам сотворил мир и способен управлять судьбой. Появляющийся в Ветхом Завете Бог неизмеримо выше человека. Бог Ветхого Завета не обрел еще человеческого измерения, из-за этого диалог с ним невозможен, а он сам адресуется ко всему народу в целом. В Новом Завете, через Христа, Бог получает человеческое измерение. Человеческое измерение Бога было необходимо, так как с его помощью христианин открывал онтологическое значение собственной личности. В понимании человека как личности, способной противостоять Богу и миру, и является главным открытием христианской культуры. Из-за того, что человек теперь понимается как личность, в его душе появляется противоречие, которого в Античности не могло существовать – противоречие между духом и миром. Раньше, человек списывал все на «борьбу обожествленных мировых сил» [3, с. 215], но с приходом христианства, человек становится не только частью природы и общества, но еще и личностью, «которая не есть часть чего-либо, а самостоятельное и самоценное бытие, образ Божий в человеке» [3, с. 215]. Сотворенный по образу и подобию Бога, человек несовершенен с самого начала своей жизни. «Несовершенство первого человека объясняется двойственностью его природы – сочетанием в нем духовного и телесного начал» [4, с. 16]. Именно наличие тела сближает человека с животными и отличает его от ангелов, чья природа является полностью духовной. С Господом человека сближает лишь наличие у последнего души, в которой Творец видит свой образ и подобие свое.

Также вводится понятие *воли*, которое впервые отчетливо выражено Августином: «...Я также знал, что у меня есть воля, как знал, что я живу.

Когда я чего-нибудь хотел или не хотел, то я твёрдо знал, что не кто-то другой, а именно я хочу или не хочу...» [1, с. 169]. Божественная воля мир творит и отдает его человеческой воле, которая начинает мир преобразовывать, человек теперь является свободной творческой личностью лишь с той оговоркой, что человек не способен творить из ничего.

Тот факт, что человек теперь – свободная личность, делает возможным то, что человек может послушаться Бога. Так появляется концепция «первородного греха», имеющая несколько трактовок. Окончательное решение о концепте первородного греха было принято на Тридентском соборе 1546 года, и именно оно утвердило христианский догмат о том, что человек уже рождается виновным, а склонность к греху является неотъемлемым свойством человеческой природы.

Еще одним значимым для христиан вопросом является, что произойдет с их душами после смерти тела. Идея о существовании какого-либо будущего после наступления физической смерти не была для христианства новой. В дохристианскую эпоху существовало две версии загробного мира – неделимый (иудаистский шеол) и двучастный, один из которых должен быть страшным, а другой – блаженным (Гадес и Элисий у римлян). Христианство выбирает дуалистическую модель, но загробный мир находится не целиком под землей: одна его часть (лучшая – рай) находится на небесах, а вторая (худшая – ад) – под землей. Но души отправятся в рай или ад только после Страшного суда (исключение – души праведников, которые отправляются в рай после смерти), а где же они будут находиться все это время? Так возникла концепция чистилища. Еще одним поводом для возникновения данной концепции послужила идея того, что после смерти души грешников могут пройти некоторые испытания, и, если они их выдержат – душа отправится в рай. Вера в чистилище очень важна, т.к. она влечет за собой

веру в бессмертие и воскресение, в то, что некоторым грешникам будет уготован шанс достичь вечной жизни. С формальной точки зрения, людям, попадающим в чистилище, будет уготовано два суда: 1 – в момент непосредственной физической смерти, 2 – Страшный суд, на котором решится окончательная судьба души. Одной из особенностей чистилища является то, что в нем мертвые претерпевают кару или кары, которые похожи на те, которым в аду подвергаются проклятые. Одно из главных испытаний – испытание огнем. Главный смысл этого этапа – очиститься от предыдущего этапа существования и перейти на новый. Этот огонь нашел отражение в народной культуре, так, например, легенда о птице Феникс, которая рождается из огня, именно Феникс стал символом призванного к возрождению человечества. Но прохождение сквозь огонь не было единственным испытанием для грешников – огонь всегда шел в паре с водой, и душа грешника должна была проходить сквозь огонь и воду попеременно.

Христианство смогло изменить мир, изменив структуру человеческой души. Человек, который раньше был частью единого целого, стал отдельной личностью, он стал вынужден сам отвечать за свои поступки, научился противостоять миру, это и стало главной заслугой христианства.

Литература.

1. Августин А. Исповедь / А. Августин. – Москва, 1991. – 488 с.
2. Жаров С. Н. Трансцендентное в онтологических структурах философии и науки: монография / С. Н. Жаров – Воронеж, 2006. – 352 с.
3. Жаров С. Н. Христианство как духовный стержень европейской культуры. Культурология: учебное пособие для вузов / С. Н. Жаров [отв. ред. А. А. Радугин]. – Москва, 1996. – С. 207-220.
4. Корзо М. А. Образ человека в проповеди XVII века / Корзо М. А. – Москва, 1999. – 189 с.

Национальная идентичность России в три постсоветских десятилетия

И. Р. Киселев, студент 3 курса

ivan_kiselev_99@list.ru

Научный руководитель – д. филос. н., проф. Е. Н. Ищенко

Проблема национальной идентичности как комплекса ответов на вопросы: «кто мы?», «откуда мы?», «куда мы идем?» [5, с. 39], которые дают прежде всего отечественная интеллигенция и элиты [4], является одной из наиболее актуальных для современной России ввиду тех существенных потрясений, которые переживает наше государство и общество со времен распада Советского Союза. Попытаемся проследить эволюцию национальной идентичности России в три постсоветских десятилетия.

Исследователи отмечают, что на рубеже 80-х и 90-х гг. прошлого столетия советская элита отказалась от каких-либо глобальных проектов, которые (хотя бы на уровне декларации) провозглашались в предшествующие десятилетия, и выбрала путь интеграции в западное сообщество. При этом «интегрировать» Россию в международные институты предполагалось в качестве «великой демократической державы» с особым статусом» [8, с. 70]. Практически сразу после распада СССР российские власти столкнулись с осознанием излишнего оптимизма, которым они наделяли эти перспективы. Оказалось, что «включение России в сообщество развитых государств предполагало конкретные политические уступки» [7, с. 106], а европейские элиты готовы рассматривать Россию только в качестве своего «стратегического партнера» [8, с. 71].

Для России открылась перспектива стать своеобразной «второй Турцией», чьи элиты на протяжении десятилетий пытаются интегрировать свою страну в европейскую систему и при этом сталкиваются с противодействием со стороны Европы [7, с. 119]. В то время как многие другие

страны из бывшего социалистического лагеря оказались успешно интегрированными в европейские структуры, а военный блок НАТО все более расширялся, приближаясь к границам РФ, для нашей страны европейские «двери» оказались закрытыми.

Такая политика Запада по отношению к нашей стране привела к постепенному «похолоданию» во взаимоотношениях, что особенно проявилось в конце 90-х годов, когда Б. Н. Ельцин стал вдруг напоминать всем о имеющемся у России ядерном оружии [2]. Что касается народа, то и его симпатии по отношению к Соединенным Штатам и Европе, характерные для перестроечной эпохи, сменились к концу 90-х весьма скептическими взглядами на возможности сближения. В начале нового столетия социологические опросы фиксировали, что подавляющее большинство граждан воспринимает Запад как противника [9, с. 291].

Сменивший в 2000 г. Б. Н. Ельцина на посту президента страны В. В. Путин на начальном этапе своего правления также говорил о возможности присоединиться к НАТО и единой Европе, но вместе с тем сразу заявил о необходимости восстановления международного статуса России [2]. Главным лозунгом, характерным для периода его правления, «стал лозунг *идентичности* - самобытности, суверенности, независимости» [8, с. 19]. Путин стал одним из немногих крупных современных политиков, кто в период нарастающей глобализации, которая, по словам специалистов, стремится сегодня «перемолоть национальную идентичность» [5, с. 26], стал последовательно отстаивать национальный суверенитет. Одним из поворотных пунктов стала в первом десятилетии нового столетия т.н. «мюнхенская речь» президента, произнесенная им в 2007 г. на конференции по международной безопасности, где, среди прочего, В. В. Путин отметил, что «для современного мира однополярная модель не только неприемлема, но и

вообще невозможна» [1].

Во второй половине третьего постсоветского десятилетия об интеграции с Западом со стороны власти почти ничего не говорится. Национальная идентичность в этот период формируется в терминах консерватизма, патриотизма и антилиберализма [4]. Как заметил в этой связи Д. Тренин: «Если идеология времен Горбачева и Ельцина была по сути революционной, то идеология путинского периода официально определяла себя как консерватизм.» [8, с. 19]. Сам президент в одном из интервью в 2019 г. заявил, что «современная так называемая либеральная идея, она, по-моему, себя просто изжила окончательно» [3], а также что «традиционные ценности стабильнее, важнее для миллионов людей, чем эта либеральная идея» [3]. Что касается экономической политики внутри России, то в ней президент и его окружение по-прежнему придерживаются либеральной идеологии, что вступает в явное противоречие с предпочтениями большинства населения, которое, как показывают социологические опросы, имеет запрос на социальную справедливость и переживает на протяжении последних лет своеобразную «ресоветизацию» [6]. «Либеральный консерватизм» президента Путина, как можно его охарактеризовать, дал о себе знать и в начале 2020 г., когда президент запустил процесс принятия новых поправок в Конституцию РФ 1993 г., предложив внести в нее такие «консервативные» пункты, как защита суверенитета и территориальной целостности, упоминание веры в Бога, преемственность в истории, защита традиционного брака как союза мужчины и женщины и т.д. и вместе с тем заявил в одном из интервью, что «Европа от Лиссабона до Владивостока», т.е. интеграция России в западную систему, – это то, к чему «надо стремиться» [10]. В таких словах видна преемственность политики В. В. Путина, консервативной и в то же время прозападной.

Литература.

1. Асимметричный ответ. Стенограмма речи Владимира Путина на конференции в Мюнхене. – URL: <https://lenta.ru/articles/2007/02/10/asymmetry/> (дата обращения).
2. Баунов А. Г. От личного к общественному. / А. Г. Баунов // Московский центр Карнеги. – 2020. – URL: <https://carnegie.ru/2020/02/06/ru-pub-80959> (дата обращения).
3. Интервью Владимира Путина изданию TheFinancialTimes 27 июня 2019 г. – URL: <http://www.krelin.ru/events/president/news/page/46> (дата обращения).
4. Караганов С. А. Новые идеи для себя и для мира. / С. А. Караганов // Россия в глобальной политике. – 2020. – №2. – URL: <https://globalaffairs.ru/articles/novye-idei-dlya-sebya-i-mira/> (дата обращения).
5. Кортунов С. В. Национальная идентичность: Постижение смысла / С. В. Кортунов. – Москва, 2009. – 589 с.
6. Национальная идентичность и гордость. – 2019. – URL: <https://www.levada.ru/2019/01/17/natsionalnaya-identichnost-i-gordost> (дата обращения).
7. Тимофеев И. Н. Политическая идентичность России в постсоветский период: альтернативы и тенденции : монография / И. Н. Тимофеев. – Москва, 2008. – 176 с.
8. Тренин Д. Интеграция и идентичность : Россия как "новый Запад" / Д. Тренин. – Москва, 2006. – 404 с.
9. Кондаков И. В. Цивилизационная идентичность в переходную эпоху: культурологический, социологический и искусствоведческий аспекты / И. В. Кондаков, К. Б. Соколов, Н. А. Хренов. – Москва, 2011. – 1024 с.

10. 20 вопросов Владимиру Путину. – URL: <https://putin.tass.ru/ru/omezhdunarodnykh-otnosheniyakh/> (дата обращения).

Русский космизм и современная философия: поэтика материи

Д. С. Лукашова, студент 3 курса

darinakuzinatra@gmail.com

Научный руководитель – д. филос. н., доц. А. В. Арапов

Космизмом обычно называют ту яркую вспышку в мысли и творчестве, которая озарила русскую культуру конца XIX – начала XX века. Но космоцентристские тенденции встречаются и у более поздних мыслителей, не угасли они и по сей день – напротив, в современной «левой» интеллектуальной западной среде интерес к русскому космизму активно возрастает. В нашей работе мы акцентируем внимание на проблеме материи и «повороте к материальному» в середине XX – начале XXI века.

Космисты уводят нас от антропоцентризма и субъект-объектного отношения к природе; человек не господин Земли, но ее «прислуга», как писал Федоров. По мнению того же Федорова, человек является своего рода ключом от Космоса, т.е. именно через него Бог конституирует целесообразность мира. Спасение для Федорова невозможно без процесса всеобщего воскрешения – а значит, материя как биокосное вещество есть чрезвычайная ценность.

Не только Федоров говорил об этой творческой ответственности человека перед природой и Богом. Сергей Булгаков полагал, что человек также участвует в творении мира, и творение это проявляется в софийном хозяйстве, охватывающим всю культуру. Мировой процесс и вместе с ним

путь человечества являются как бы «восьмым» днем творения, по завершении которого и придет Царствие Небесное.

Одним из ключевых положений космической философии является антиэнтропийная сущность жизни. Энтропия – мера рассеивания энергии, согласно второму началу термодинамики неумолимо возрастает в замкнутой системе. В повседневной жизни мы постоянно наблюдаем этот процесс – хрустальный бокал, падая на пол, разбивается и как бы расширяется в пространстве; эфирное масло из аромалампы наполняет всю комнату и т.п. Но жизнь создает все более и более сложные формы, жизнь невозможна без упорядочивания. Философствование в этой области не ограничилась началом XX века, она волновала, например, известного советского философа Эвальда Ильенкова. Написанная в 1950 году философская «фантазмагория» «Космология духа» продолжает тему антиэнтропийной рефлексии. Материя всегда мыслит, говорит Ильенков, имея в виду то, что разумная жизнь населяет Вселенную с неизбежностью – если ее еще нет, значит, она обязательно появится. Это роднит его с пантеистами Бруно и Спинозой. В то же время мышление, согласно диалектическому материализму, есть высшая форма развития материи. Какова ее цель?

Энтропия ведет Вселенную к неминуемой гибели, сама материя в лице ее высшей формы – разумного человека, трепещет перед этой трагедией. Но ведь тело человеческое и само по себе «внезапно смертно»: оно подвержено разложению, как и все живое. Стало быть, процессы диалектического развития материи цикличны. Ильенков приходит к выводу, что и сам космос цикличен – его бытие завершается «тепловой смертью», затем следует вселенский пожар, и все повторяется. Но как рождается пожар? Ильенков провозглашает высшей целью разума активизацию взрыва погибающей

Вселенной, т.е. мыслящие должны принести себя в жертву ради непрерывного круговорота жизни.

Экстравагантный Эвальд Ильенков интересен нам еще и в свете модного ныне философского направления под названием «спекулятивный реализм». Философ Алексей Пензин видит «Космологию духа» оригинальным аргументом против некоторых утверждений Квентина Мейясу, представителя спекулятивного реализма. В своей книге «После конечности: эссе о необходимости контингентности» Мейясу критикует корреляционизм. В контексте философии корреляциониста – Канта трансцендентальный субъект способен познать лишь то, что сконструировал сам, но мир объективно познаваем и в теории познаваем каждым, т.к. «нас много, а субъект один». Иными словами, мир таков, ибо таковы априорные формы познания. Для Мейясу же мир просто таков, без всяких «почему» (мы не можем говорить даже о необходимости законов физики), но нет никаких причин для привычной нам «таковости». Автор называет это принципом «необходимости контингентности»: «Более не смеяться и не улыбаться вопросам "Откуда мы произошли? Почему мы существуем?", но размышлять над замечательным фактом, что ответы "Ниоткуда. Ни для чего" действительно являются ответами» [2, с. 164]. Безусловно, Мейясу можно и нужно критиковать. Однако Алексей Пензин считает, что именно работа Ильенкова делает это наиболее решительно: «Космология предоставляет нам веский контрапункт спекулятивному реализму, оставаясь при этом не менее спекулятивной, хотя и не более метафизически наивной» [3, с. 61].

Американский философ Джейн Беннет в книге «Пульсирующая материя. Политическая экология вещей» упоминает Вернадского, а именно его изучение известняковых рифов, застывших «следов былых биосфер». Для Беннет главным в материи является ее «витальность». Противопоставление

«мы (существа) – оно (безжизненные вещи)» ошибочно: материя, например, разлагаясь на свалках, выделяет облака органических газов и оказывает влияние на нашу среду обитания; химический состав еды и гуморальная регуляция организма меняют наше настроение. Природные стихии и их «детища» – тайфуны, бури, пожары, наводнения, – не просто создают препятствия, но и ведут себя так, будто имеют собственную волю.

Материальные стихии для Гастона Башляра – источник поэтического и научного творчества. Греза – едва уловимое творческое переживание – имеет два полюса, один из которых лежит в области сознания, другой – бессознательного. Именно стихии аффицируют воображение поэта, вводя его в состояние мечтательного сна: «... необходимо, чтобы воображение нашло свою материю, чтобы какая-нибудь из материальных стихий отдала ему присущую ей субстанцию, присущие ей законы, характерную для нее поэтику» [1, с. 19].

В чем причина «поворота к материальному»? Философ Борис Гройс считает, что таким образом реабилитируются левонастроенные интеллектуалы, разочаровавшиеся в догматическом материализме. Надеемся, что мыслители XXI века, обращаясь к космизму, не останутся глухими и к его духовному зову.

Литература.

1. Башляр Г. Вода и грезы. / Г. Башляр. – Москва, 1998. – 268 с.
2. Мейясу К. После конечности: эссе о необходимости контингентности. / К. Мейясу. – Екатеринбург, 2015. – 196 с.
3. Пензин А. А. Коммунизм и энтропия в космологии Эвальда Ильенкова. / А. А. Пензин // Художественный журнал. – Москва, 2018 – № 107. – 200 с.

Специфика социально-философских учений западного Средневековья

М. А. Рудалёва, студент 2 курса

rudaliovamargarita@yandex.ru

Научный руководитель – доц. Д. Г. Кукарников

Социально-философская мысль западного Средневековья имеет колоссальный вклад в историю философии. Средневековье – это переходный период от Античности к Новому времени. Совершенно неверным будет считать Средние века «темными», так как это целое тысячелетие, которое так же, как и другие эпохи, имеет свои свершения и падения. В это время в Европе, через арабское и еврейское посредничество ведутся переводы трактатов Аристотеля; получили известность такие богословы как Фома Аквинский, Августин Блаженный, Тертуллиан. Медиевист А. Я. Гуревич считал, что Средневековье – это время формирования европейских государств и ее культуры.

Главное отличие Средневековья от Античности – это дуализм философии и теологии, светского и церковного. Мир делится на видимый – материальный, и невидимый – божественный. Это противопоставление дает почву для решения многих вопросах о том, кто такой Бог и какого место в мире, как он влияет на жизнь человека, как соотносится вера и разум.

Главной идеей Средневековья является идея бога. Высшей ступенью в иерархии мира признавался Всевышний, а человек являлся творением божьим. Возникает вопрос, как на протяжении такого длительного времени теология не теряла своего влияния? Это произошло, прежде всего, потому, что теология была рационализирована. Свою логическую структуру богословы брали из философии. Философия должна была быть подчинена тео-

логии, но при этом сами богословы считали, что философия не являлась ограниченной, а занимала предназначенное ей место.

Средневековому мышлению был свойственен провиденциализм. Так как в мире все предопределено, то возникает вопрос: ответственен ли человек за свою жизнь? Если ли у человека свобода воли? По Августину Блаженному, свобода воли у человека есть, и он вправе выбирать между добром и злом; но с другой стороны, свободная воля не должна являться объектом греха: «Добрая воля, по мысли Августина, дарована для совершения нравственных поступков, но тем, кто избран Творцом» [1, с. 63]. Значит, свобода воли человека подчинена богу. Социальная иерархия в обществе была подобна Небесной.

Характерной чертой западного мышления Средних веков является персонализм. В средневековье человек понимается, прежде всего, как Личность. Фома Аквинский унаследовал от Аристотеля мысль о том, что человек по природе есть «существо общественное и политическое», и пользуется главным Божиим даром, языком. По Фоме Аквинскому, человек подобен вселенной и нуждается в двигателе. Этим двигателем является человеческая душа. Человек выступает в роли гармоничного соединения души и тела.

Если человек представляет собой единство субстанции, а это значит, что тело тоже участвует в блаженном видении. Э. Жильсон пишет, что пока человек не достиг блаженства, а его он может достигнуть только после смерти, то тело служит его проводником. А затем, за эту «услугу», дает ему «нетленность и причастность своему бессмертному совершенству» [2, с. 237]. Но это случается при условии того, что тело вместе с душой, находясь в тварном мире, достойны того самого блаженства. Только в этом случае Бог награждает обретением вечного спокойствия. Человек может достигнуть спасения в тварном мире только благодаря собственным усилиям.

Человек имеет связь с «богословием снизу», это способность познать Бога с помощью разума, и с «богословием свыше», которое возможно путем Откровения. То есть, человек занимает промежуточное положение между природным и тварным с одной стороны, и божественным – с другой.

Философия Средневековья близка к рефлексии и была направлена не на общественную жизнь и изучение природы, а направлена на изучение себя, «внутреннего человека». Ф. Коплстон пишет: «Августин интересовался внутренней жизнью души гораздо больше, чем природой; он выказывает тонкое понимание как величия, так и ничтожества или слабости человека, рассматриваемого с религиозной точки зрения» [3, с. 85]. Суть христианского богословия сводится к спасению души, а спасти ее можно только обращаясь к рефлексии.

Средневековые богословы понимают человека как образ и подобие Бога. Образ Божий проявляется в способности души. Душа человека имеет возможность существовать после смерти. Августин считает, что уме, душе человека сокрыта частица божественного. Если бог создал человека по своему образу, то он должен быть творцом. Теперь исследуем что такое Подобие Божие. Подобие Божие требует определенных усилий над собой, это есть стремление к пониманию, что такое красота, истина. То есть, образ Божий зависит духовной части, переданной человеку Богу, а подобие Божие привносит ту индивидуальность, которая свойственна конкретному индивиду. Подобие – это нравственная способность. Максим Исповедник писал, что образ и подобие – это не одно и то же. Однако, подобие возможно только при наличии образа, то есть, подобие невозможно без Бога, без божественной души человека. В этом смысле, понятие «подобие» является подчиненным «образу».

В Средневековье изменяется представление о пространстве и времени. Среди богословов, выстраивающих собственную концепцию времени, является Августин Блаженный. Он считает, что из вечности возникло прошлое, настоящее и будущее. Время обусловлено переходом от прошедшего к настоящему, от настоящего к будущему. Если бы его не было, мы бы столкнулись с вечностью, которая присуща только Богу. Средневековое время является линейным. А. Я. Гуревич пишет следующее: «Линейное время – одна из возможных форм социального времени, восторжествовавшая в качестве единственной системы отсчета времени в европейском культурном регионе» [4, с. 150]. Время также, как и свободная воля является собственностью бога.

Таким образом, социально-философские учения Средневековья имеют ряд особенностей, которые были не свойственны Античности. Возникают новые вопросы, связанные с соотношением веры и разума, с пониманием бога и человека. Западные средневековые богословы стояли у истоков рационализма, поэтому внесли весомый вклад в историю философии.

Литература.

1. Дьяченко О. Н. Проблема свободы воли в контексте человеческой личности в западной патристике / О. Н. Дьяченко // Вестник Омского университета – 2017. – № 4(86). – С. 61-65.
2. Жильсон Э. Томизм: введение в философию св. Фомы Аквинского / Э. Жильсон. – Москва, 2000. – 495 с.
3. Копплстон Ф. Ч. История средневековой философии / Ф. Ч. Копплстон. – Москва, 1997. – 500 с.
4. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – Москва, 1984. – 350 с.

Визуальный поворот как переход науки к изучению визуальности в современной культуре

И. Ю. Стрельникова магистр 1 курса

irina.strelnikova.97@mail.ru

Научный руководитель – к. филос. н., преп. И. А. Журавлева

Визуальный или иконический поворот в рамках современной культуры порождает великая «революция изображений», начавшаяся еще во второй половине XIX века. Не последнее место в этом занимают носители цифровой информации и цифровые потоки в медиаобществе. В тот момент, когда все внимание обращается в сторону иконического поворота, подразумеваются не только такие визуальные феномены повседневной культуры, но и в первую очередь провоцируется новое внимание культурологии к образам.

Переход науки к визуальности происходит не столько потому, что ученых заинтересовала эта тема, сколько по причине того, что изменяется видение человека. В своих трудах В. Беньямин отмечает то, что данному видению способствует рождение фотографии и самой техники фотографирования. Таким образом, фотоаппарат перевоплощается в своеобразный инструмент художника, с помощью которого последний открывает другим свое видение мира. Осознание того почему это случается мы находим не только у В. Беньямина, но и у других исследователей. Некоторые из них акцентируют внимание на массовизации культуры, а некоторые – на все более растущем феномене отчуждения в культуре. Беньямин подчеркивает одну устойчивую тенденцию – освобождение от собственной уникальности всякого явления за счет его репрезентации, которая получила повсеместное распространение. Замечая все это, ученые начинают поиски истоков этого

изменения и пытаются понять к чему это, в конечном счете, приведет. Изучение этого нового видения человека помогает изучить и понять всю специфику социального бытия.

Визуальный «поворот» представляется время от времени повторяющимся явлением во всех медиальных революциях, берущим свое начало в фотографии и находящим сейчас самое актуальное выражение в сети Интернет. Визуальное в них выглядит маркером поворотного исторического момента.

Стоит пролить свет на основные этапы развития визуальных исследований и на те проблемы, которые были актуальны для этого междисциплинарного поля в разное время. Достоинства и недостатки этой сферы состоят в том, что, когда визуальные исследования стали наличествовать как нечто сформировавшееся в научном поле, ученые так и не подошли к единому описанию этого предмета. В интеллектуальном пространстве, с одной стороны, можно увидеть много разнообразных методологических подходов к предмету и огромное количество различных теорий, а с другой, когда мы начинаем разговор визуальных исследованиях, всегда следует обозначать, что под этим понятием имеет в виду автор.

Характерной чертой визуальных исследований является то, что еще до момента оформления самой дисциплины, в течение семидесяти лет, их объект уже находился в ходе своего развития. Так, знаковым произведением стала работа В. Бенямина «Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости». Следующей немаловажной работой в этой области является рукопись Ги Дебора «Общество спектакля». В ней автор пишет о диктате потребления и фетишизации производства. Огромный вклад в развитие визуальных исследований внесли такие философы как Сартр, Фуко, Мерло-Понти и Лакан. Очень важной особенностью является

то, что они работали именно в рамках философского, а не искусствоведческого дискурса. Соотношение взгляда и глаза, их роль в структуре мира и человека, находящегося в нем, оказывается в центре их рассуждений. Именно на этом этапе развитие визуальных исследований были оформлены такие крайне важные концепты, как: зрелище, «взгляд», оптическое бессознательное, надзор, скопические режимы. Как упоминалось ранее, особую роль в этой области играет собственно философия кино и фотографии. Помимо этого стоит сказать несколько слов о теориях медиа и, в особенности об идеях М. Маклюэна. Развитие средств коммуникации и их влияние на сам феномен коммуникации было проанализировано им в его работах. Большой отпечаток на все дальнейшее понимание образа и его корреляцию с материальным носителем наложил известная формула Маршала Маклюэна: «средство – есть сообщение». Все это и подготовило базу для поворота комплекса социальных и гуманитарных наук, их переориентации к визуальным коммуникациям и проблеме образности.

Смена парадигм, переход от текста к образу, в интересующей нас области знания, произошел по двум основным комплексам причин, которые выделяют исследователи. Прежде всего, в литературной критической теории появилось понимание ограниченности выразительных вербальных средств и невыразимости произведения и его структурных частей посредством их смысла. Вторым комплексом причин является то, что процесс совершенствования искусства породил область таких визуальных практик, как: перформанс, активизм, медиа и видео арт, инсталляции, которые отличались своей невозможностью быть проанализированными в классических категориях эстетики. Чтобы решить эту проблему, сферы, которые рефлексуют над искусством и всем, что из этого вытекает, обратились к социальным и гуманитарным наукам. Таким образом, теперь искусство и визу-

альные практики стали индикатором состояния культуры общества, продуктом производства и потребления масс.

К чему же, в конечном счете, это ведет? Как никогда остается актуальным вопрос о будущем визуальности и визуальных исследований в современной культуре. На сегодняшний день, публикации, авторы которых пытаются определить место и роль визуальности и ее основных положений в научном пространстве, становятся более заметными. На первый взгляд может показаться, что однажды будет сформирован единый дискурс исследуемой области знания, но по факту этого не случится из-за самой специфики междисциплинарности. В современной культуре роль визуальности будет все более возрастающей. Судить об этом еще рано, но на наш взгляд обогатится и само содержание визуальных исследований. Это произойдет за счет фильмов, такой развивающейся формы визуального искусства как дизайн, фотографии как одной из полноценных форм Интернет коммуникации и многого другого. Область визуальности тем и примечательна, что она остается разомкнутой, открытой для вмешательства со стороны любых дисциплин. Тем не менее, непрерывно изменяющиеся и нарастающие формы визуальности уверенно заявляют о том, что данная сфера научного знания и впредь будет занимать далеко не последнее место в современной культуре и науке вообще.

Литература В ТЕКСТЕ НЕТ ССЫЛОК

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости / В. Беньямин // Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. – Москва, 1996. – С. 15-65.

2. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / М. Маклюэн. – Москва, 2003. – 464 с.

3. Сальникова Е. В. Феномен визуального. От древних истоков к началу XXI века / Е. В. Сальникова. – Москва, 2012. – 576 с.

Политеизм и монотеизм как основы социальных моделей

С. Л. Сухорукова, студент 2 курса

sofya.suxorukova@bk.ru

Научный руководитель – к. филос. н., доц. С. И. Сулимов

В данном докладе, хотелось бы рассмотреть политеистические религии как основы социальных моделей, выявить особенности от самых примитивных родоплеменных религий до религиозных верований царств и империй. В качестве примера социальных носителей политеистической религии кратко рассмотрим кельтов, а также древних жителей Египта и Китая.

О кельтском многобожии известно немного. Достоверно лишь то, что древние жители Галлии, Британии и Гибернии почитали множество богов и духов. Самые известные среди них были общими для всех кельтов: поклонение им засвидетельствовано в большей части кельтского мира. Кельты были анимистами: на их взгляд, все явления живой природы содержат в себе духов и с этими духами можно общаться. Анимистические божества часто имели топографическую привязку, и такие места, как скалы, потоки, горы, деревья могли носить культовый характер. Некоторые боги кельтов были персонификацией основных природных явлений, таких как солнце. Основные божества кельтов: Луг (Llughus – бог солнца; Таранис (Taranis) – бог грома; Белен (Belenos) – бог исцеления и т.д. Предполагается, что у кельтов было четыре основных религиозных праздника в год (Самайн, Имболк, Белтейн и Лунаса). Они были равноудалены друг от друга и делили год на четыре четверти.

Сословием «посредников» между людьми и богами, своеобразным языческим клиром у кельтов были друиды. Они играли роль целителей, ученых, судей. Друиды пользовались немалым духовным авторитетом, что, впрочем, не мешало им выполнять и мирские «функции» (например, участвовать в сражениях). Основным предметом забот друидов было поддержание духовной стабильности кельтских племён: обряды, жертвоприношения, врачевание, предсказание будущего, устное сохранение преданий (кельты не имели письменности). Можно сказать, что община возлагала на отшельников ответственность за все основные знаковые системы их существования.

Теперь рассмотрим древний Египет. Религиозные представления древних египтян формировались и менялись в течение более 3-х тысяч лет. Многообразная египетская религия имела несколько направлений:

- фетишизм: египтяне верили, что неодушевленный объект (фетиш) имеет невероятную сверхъестественную силу, которая поможет справиться с любыми бедами;

- тотемизм: в древнем Египте животным и зооморфным божествам поклонялись всегда и всюду;

- политеизм: концепция верований, основанная на многобожии. Каждый бог отвечал за какое-то явление, событие или процесс;

- монотеизм: на краткий период правления фараона Эхнатона правительство искусственно внедряло культ одного-единственного бога Атона.

У древнеегипетской религии был ряд своих особенностей: пантеон богов египтян был обширен и многообразен. Структурно египетский пантеон почти не отличался от кельтского.

Религия и искусство были неразрывно связаны друг с другом. Египтяне возводили храмы, создавали всевозможные ритуальные практики, де-

лали богатые подношения, приносили жертвы. Главной задачей являлось оформление ухода человека в загробный мир. Стоит отметить, что египтяне серьёзно относились к загробной жизни, а кельты – нет.

Власть в древнем Египте считалась божественной. Правящего фараона почитали, ему поклонялись, строили в его честь храмы, где проводили посвященные ему обряды и молитвы. Считалось, что после смерти фараон становится богом, как Осирис. У египтян было не принято бояться смерти. Люди верили в вечную загробную жизнь.

Далее рассмотрим особенности китайской империи. Государство никогда строго не централизовало религиозную сферу. Китайцы с древности были поклонниками трёх взаимодополняющих философских школ, которые преобладали в разной степени в разных регионах страны. Конфуций и его учение пользовались большим авторитетом, но также были популярны учения даосизма и буддизма. В религии древнего Китая не было в обычном понимании этого слова божеств и храмов, которые возводились в их честь. Духи, олицетворявшие природные силы, и умершие предки *шан-ди* были высшими божествами. Культ предков был очень важен. Им приносились жертвы, молились, проводились особые ритуалы. В древнем Китае считали, что всех добродетельных людей Небо вознаграждает. Император считался «сыном Неба», он был под особым небесным покровительством. Однако править страной китайский император мог, только сохраняя добродетель. Если же это качество терялось, император утрачивал право властвовать.

Верховные божества, которым поклонялись в Китае (Небо, Земля), не нуждались в специальных жрецах, так как первосвященником в ритуалах в их честь выступал сам правитель, а функции жрецов-ассистентов выполняли служившие правителю чиновники. Деятельность жрецов-чиновников была направлена прежде всего на исполнение административных обязанно-

стей, призванных сохранять установленную Небом общественную структуру.

Подведём итоги. Мы рассмотрели специфику религиозных отношений в племенном, царском и имперском языческих социумах. Все три общества (кельтское, египетское и китайское) являются политеистическими, но, тем не менее, имеют достаточного много различий в социально-религиозной структуре. У египетского и китайского обществ довольно много сходств, т.к. это – бюрократические монархии. Кельтское общество – родоплеменное, то есть у каждого клана свои боги и духи, а чужих они либо не знают, либо не почитают. В Египте же обязательный для всех культ Осириса и Исиды (при Эхнатоне – Атона), а значит – повиновение жрецам, управлявшим посредством монополии на ритуалы (особенно, погребальные). В Китае религия взаимодействовала с политикой ещё теснее: через обязательный для всех культ императора как «сына Неба». То есть для древних китайцев быть верующим означало то же самое, что быть верным подданным.

Назревает вопрос: что же все-таки первично? Общество, создающее культ или культ, который влияет на общество? Общественное и религиозное развитие зависимы друг от друга, они амбивалентны. К примеру: в Египте было организованное жречество, и оно сотрудничало с фараоном и чиновниками, то есть каждый жрец был частью государственного механизма. Это означает, что организованное жречество способствует созданию централизованного государства. У кельтов же государства не было до самых Средних веков, следовательно, и организованного жречества тоже. Отсюда следует вывод, что общественное и религиозное развитие зависимы друг от друга, они амбивалентны.

Литература. В ТЕКСТЕ НЕТ ССЫЛОК

1. Вебер М. Избранное. Образ общества / М. Вебер. – Москва, 1994. – 704 с.
2. Леру Ф. Друиды / Ф. Леру. – Санкт-Петербург, 2001. – 288 с.
3. Тихомиров Л. А. Религиозно-философские основы истории / Л. А. Тихомиров. – Москва, 2012. – 808 с.

Телесность человека как социокультурный феномен

В. В. Шамаева, студент 2 курса

viola_shamaeva00@mail.ru

Научный руководитель – д. филос. н., проф. Е. Н. Ищенко

Тема взаимодействия и взаимосвязи телесного и духовного существует давно и является одним из «вечных» философских вопросов. В философской антропологии попеременно были приоритетными разные взгляды (первенство одного над вторым или же их неразрывное единство). Однако постепенно с развитием общества осознается необходимость возникновения нового толкования человека. Для понимания современного человека оппозиции душа/тело становится недостаточно, что приводит к необходимости ввести в дискурс "телесность".

Едва ли не каждый мыслитель на протяжении всей истории философии задумывался о том, что есть человек. Так, в Античности существовали каноны совершенствования своего тела, его физического воспитания. Однако данная эпоха породила и иные взгляды, представителем которых стал, например, Платон. Вспомним диалог «Федон», в котором Сократ, готовящийся принять смерть, не только не сожалеет об этом, но и радуется предстоящему, так как это освобождение от оков тела, которое является тюрьмой, могильным склепом для души. Каждая наша страсть, каждое желание

несут за собой гибель души, новые цепи для ее пленения. Поэтому важной миссией человека должно быть освобождение от тела как можно больше, подавление вожделений. Аристотель же, в свою очередь, имел иное представление. Психологическая концепция Аристотеля тесно связана с его учением о материи и форме, которые представляют собой неотделимые начала. Для души связь с телом – благо, поскольку только так она может осуществить свои способности.

С распространением христианства рождается поистине новая антропология, появляется новое пространство – и это пространство веры. Подчеркивается значимость «внутреннего человека», который незримыми нитями связан с Богом, благодаря чему человеческая душа и ее спасение становятся центральной темой для средневековых философов. В эпоху Возрождения человек понимается как часть природы. Его тело становится объектом для целостного естественнонаучного изучения, при этом осознается ценность человеческой личности. Взгляд на тело и душу менялся, порождая новые теории.

В настоящее время, в связи с активным ростом технологий, становятся доступны всевозможные метаморфозы со своим «природным телом», и это, безусловно, расширяет границы представлений о человеческой природе, а также оказывает влияние на самоидентификацию человека. Ж. Бодрийяр отмечал, что в информационно-потребительском обществе тело выходит на первый план, в противоположность традиционным европейским ценностям. «Культ тела не находится больше в противоречии с культом души: он его заменяет и наследует его идеологическую функцию» [2, с. 207]. Тело принимает эстафету от души, теперь его надо спасать и совершенствовать. Тело, существующее в мире симулякров, превращается лишь в подобие самого себя, пытается стать «лучшей» версией себя. Тело отре-

дактированное, обработанное со всех сторон, становится предметом желания и чертой успешного существования.

Перейдем непосредственно к пониманию «телесности». Тело мы понимаем как материальный субстрат, как биологическую составляющую человека. Говоря о теле, мы в первую очередь имеем в виду естественно-научный или эстетический взгляд. Однако, когда тело становится посредником, выражающим через себя социальные и духовные отношения, когда оно начинает выступать внутренней гранью внешнего проявления, тогда мы начинаем воспринимать его как телесность. Телесность становится символом, призванным выразить культурные установки, ценности, духовные ориентации человека и общества. Под ней мы понимаем преобразованное под влиянием социокультурных факторов и наполненное смыслами человеческое тело. «Пространство «между» - пространство переосмысления, возникновения новых смыслов, пространство, соединяющее противоположности, - есть телесность» [3, с. 71].

Но как наше тело напитывается этими смыслами? Как над биологическим организмом появляется эта «надстройка»? Каждый человек является частью целого человечества. Общество умело создает все новые границы и условия существования. Человеку всегда готовы напомнить, как ему следует выглядеть или вести себя. Взаимодействие с социумом и его одобрение дают человеку подтверждение его собственной природы, поэтому человеку необходимо принятие его обществом. На него накладываются паттерны поведения, по которым уже общество определит «свой» он или нет.

Образ телесного формируется также на основе представлений о теле и телесном поведении, которые складываются в определенной культурной традиции. Мы не можем назвать тело лишь просто плотью, которая никак не имеет влияние на человеческую личность, ее глубину. По этому поводу

М. Мерло-Понти пишет: «Мы - тела... сами существуем в мире посредством нашего тела и воспринимаем мир при помощи нашего тела. Но, вновь обретая, таким образом, контакт с телом и с миром, мы обретаем и самих себя, поскольку, если я воспринимаю при помощи тела, тело - это естественное "я" и, так сказать, субъект восприятия» [4, с. 265]. Человек воспринимает себя сквозь призму тела, его внешний вид, его самочувствие.

Современное информационное общество характеризуется усложнением и увеличением объемов информации, смыслов, ускорением темпов жизни. Подобная ситуация приводит человека в оцепенение, отказывая ему в понимании, что же является его собственным выбором, а что стало продуктом манипуляции. Человек задается вопросом о том, кто же он на самом деле, является ли он собой, когда бесконечно жонглирует ярлыками и образами, созданными кем-то другим. Следствием этого становится отчаянное неприятие, непонимание себя и своего тела. Потребность обрести свою самость, понять себя подлинного нарастает с каждым новым навязанным образом. Телесность же представляется полем битвы, где борются человек и окружающая его действительность за власть над его телом и его мыслями. Миг встречи с собой, миг примирения с внутренними противоречиями подводит человека к новому этапу его существования, когда он осознает свое место в мире.

Таким образом, телесность является тем мостом, который связывает человека с бытием, в котором он может существовать, ощущая свою включенность в него здесь и сейчас. В совокупности общественные ценности и наше собственное тело составляют телесность и служат идентификаторами нашей самости.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления / Ж. Бодрийяр. – Москва, 2020. – 320 с.
2. Цветус-Сальхова Т. Э. «Тело» и «телесность» в культурологических исследованиях / Т. Э. Цветус-Сальхова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 351. – С. 70–73.
3. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – Санкт-Петербург, 1999. – 608 с.

**Теоретико-методологические подходы к исследованию
социальных конфликтов**

Т. Г. Шаркаева, студент 2 курса

tanya.solodovnikova.2019@mail.ru

Научный руководитель – преп. А. А. Костюк

Проблема исследования социальных конфликтов актуальна сегодня, так как она стимулирует познание интересов и ценностей общества, которым характерно видоизменяться с течением времени. Каждый человек преследует свои цели, мотивы и все это приводит к противоречиям и к разногласиям между людьми. Поэтому конфликты, как социальные явления, являются необходимыми условиями жизни общества, которые вызывают в нем перемены. При этом, с одной стороны, развивая социум, а с другой, наращивая враждебность между отдельными индивидами или группами людей. В данной статье мы рассмотрим саму методологию изучения конфликтов и их позитивное и негативное воздействие на общество.

Прежде чем перейти к рассмотрению методов, стоит начать с определения конфликта. Понятие социального конфликта и конфликта вообще социологи определяли по-разному. Социолог Ю. Г. Запрудский давал такое

определение конфликта: «Социальный конфликт – это явное или скрытое состояние противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных объектов, прямое и косвенное столкновение социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особая форма исторического движения к новому социальному единству» [1, с. 54]. Впрочем, несмотря на разнообразные интерпретации, суть социального конфликта, которая отражается в самом понятии (лат. *conflictus* – «столкновение»), остается неизменной, и главное в нем – это противоборство сторон.

Перейдя к самой методологии конфликта или конфликтологии как научной теоретической дисциплине, стоит заметить, что она представляет собой комплекс психологических, социологических, философских и политологических идей. Методу присуща определенная специфика, которая, с одной стороны, выступает как способ получения и построения конфликтологического знания; с другой стороны, как система приемов анализа разрешения конфликтов.

Конфликтологи выделяют общие и частные методы исследования социальных конфликтов. К общим методам относятся: структурно-функциональный, процессуально-динамический, прогнозирование и типологизация. Структурно-функциональный метод состоит в выявлении особых элементов конфликтного взаимодействия и рассмотрении роли каждого из них. Преимущество этого метода заключается в том, что он «помогает увидеть то, что в состоянии движения не увидеть» [3, с. 35], сюда можно отнести состав участников или границы конфликтной ситуации. Используя этот метод в исследовании конфликтной ситуации, мы большое внимание уделяем организации самого процесса.

Следующий метод – процессуально-динамический, который в какой-то степени выступает дополнением предыдущего метода. Он заключается в определении основных этапов и стадий развития. Данный метод помогает людям углубить свои знания в теоретическом аспекте исследования конфликта, выстраивая динамику происходящих событий.

Третий метод – типологизация, он помогает обеспечивать группировку между участниками, также участвует в классификации форм конфликтов. Благодаря этому методу, не только возможно определение видов конфликтов, но также есть возможность выяснить сущность непосредственного конфликта. В исследовании конфликта он участвует в разъяснении основных признаков социального столкновения людей.

Наконец, четвертый метод, прогнозирование, позволяет предвидеть возможность конфликта. Сам прогноз опирается, в первую очередь, на результаты структурного, динамического и типологического анализа.

Среди частных обычно выделяют следующие методы: наблюдение, самоанализ, интервью, анкетирование, тестирование и другие. Метод наблюдения ориентирован, прежде всего, на восприятие и регистрацию конфликта, а также на поведение самих его участников, без какого-либо вмешательства в условия и причины происходящего. Он применим для исследования конфликтов различных уровней.

Метод самоанализа заключается в анализе своего собственного психоэмоционального состояния. Именно здесь у человека появляется возможность посмотреть на себя со стороны, с одной лишь целью – саморазвития. Используя этот метод в исследовании конфликтов, у людей появляется возможность произвести анализ своих поступков, с целью разрешения противоречий.

Метод интервью состоит в вербально-коммуникативном процессе, который основан на ответах участника на вопросы исследователя. Интервью помогает уловить и вычлениить наиболее достоверную и точную информацию и углубить свои знания в исследовании конфликта. Исследователь в ходе этого метода пытается воздействовать на оппонента и сформировать у него иные взгляды на проблему.

Следующий метод – это анкетирование. Он представляет собой простой вид письменного опроса, где само общение исследователя и респондентом определено текстом анкеты. Все данные получаемые с помощью этого метода играют в исследовании конфликта вспомогательную роль.

Другой метод исследования – тестирование, который заключается в измерении и оценки психологических характеристик человека с помощью предназначенной техники. Преимущество тестирования заключается в количестве проверки респондентов за короткий срок.

Отдельно нужно отметить субъектно-деятельностный подход, который является общеметодологической основой для выявления актуальных проблем в конфликтологии: «Социальный конфликт, поскольку он выражает специфическое взаимодействие активных социальных субъектов, их особую деятельностную взаимосвязь в виде противостояния и противоборства, укладывается в рамки субъектно - деятельностного подхода в социологии» [4, с. 72]. Этот метод помогает исследователю сориентироваться, чтобы правильно проанализировать социальную действительность, как некий противоречивый процесс.

Методология строится на перспективах и последствиях, в нашем случае, социального конфликта. Как уже было сказано выше, конфликт с одной стороны выявляет внутренние противоречия в обществе, с другой стороны конфликт дает толчок развитию общества. Таким образом, конфликт, как

социальное явление, необходимо обществу. Он способствует разрядке напряжения и снятию негативных эмоций. С другой стороны, конфликт выступает как сигнал, который оповещает нас о проблеме, требующей немедленного разрешения.

Подводя итог, можно сделать следующий вывод: с методологией конфликта люди сталкиваются при исследовании действительных противоречий или разногласий в обществе. В любой ситуации необходимо учитывать все факторы, для того чтобы найти правильный подход и использовать нужный метод для урегулирования конфликта. А в качестве исходного методологического основания в теории социального конфликта должно подразумеваться суждение о том, что конфликт есть постоянно присутствующее в обществе социальное явление.

Литература.

1. Запрудский А. Г. Социальный конфликт / А. Г. Запрудский. – Ростов, 1992. – 125 с.
2. Самыгин С. И. Конфликтология / С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону, 2016. – 220 с.
3. Соломатина Е. Н. Теоретико-методологические подходы к исследованию социальных конфликтов / Е. Н. Соломатина // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. – Москва, 2012. – №4. – С. 70-84.

Роль мифологии в становлении и развитии римской культуры

М. А. Шурыгина, студент 2 курса

schurigina.nata@yandex.ru

Научный руководитель – преп. А. А. Костюк

Миф – это не только первая форма культуры, но и суть человеческого бытия, его мироощущения. Это была первая попытка придать системность окружающему миру и объяснить собственное существование. Древние мифы вызывают особый интерес в современном обществе, ведь они являются стержнем любой культуры. Особую роль в становление культуры сыграла мифология Древней Греции. Она стала источником знаний, вдохновения: «Поэтому современное изучение мифа продиктовано не только интересами чистого разума, но и жгучей потребностью человека разобраться в смысловых основах собственного бытия» [1, с. 106].

Мифология является самым древним архаическим порождением сознания человека, которое имеет синкретический характер. На ранних этапах развития общества миф являл собой основу жизни, способ мировосприятия и выражение понимания действительности через смыслообраз. Это связано в первую очередь с тем, что человек не выделял себя из окружающего его мира: «Человек здесь еще не осознает себя более или менее самостоятельной субстанцией, но скорее только атрибутом, или, попросту говоря, одним из внешних признаков природы» [2, с. 9].

Миф стал основой греческого искусства, а легенды и сказания показывали противостояние между человеком и силами природы. Жизнь для эллина наполнена борьбой, ему не изменить своей судьбы, рок довлеет над ним, но он все равно продолжает состязание, это находит свое выражение в принципе агона. В состязаниях грек стремился к божественному, это нашло отражение почти во всех сферах общества. Эллин желал оставить свое имя в веках, подобное стремление было результатом осознания своей конечности и скоротечности человеческой жизни: «Бесспорно, свойственный грекам дух соперничества и стремления к славе, перенесенный в интеллектуальную и духовную сферу, требовал огромного напряжения духовных и фи-

зических сил. Это обстоятельство и способствовало достижению многих выдающихся результатов в различных областях творческой деятельности, особенно в философии, литературе и искусстве» [3, с. 560].

Главными составляющими греческой культуры являются философия и искусство. Вершиной философии стали произведения Платона и Аристотеля. Их учения представляют собой систему знаний о мире, человеке, истине, красоте. Главная роль в искусстве отводится человеку. Он является величайшим творением природы. В греческой культуре человек – это совершенство телесного и душевно-нравственного склада. Древняя идея воспитания отражается в принципе калокагатии, которая была предложена Платоном. Основными видами греческого искусства были: скульптура, театр, архитектура, керамика и т.д. Сложно сказать, когда появились первые греческие мифы. Предания передавались из уст в уста аэдами, а первым письменным источником считаются произведения Гомера. Творчество Гомера стало народным достоянием на века. Также стоит отметить, что эти произведения стали основой образования эллинов.

Наследницей греческой культуры стала Римская империя. Рим унаследовал греческую культуру, впитав в себя и мифологию, но адаптировала ее для своей действительности в новом ключе. Пантеон богов был позаимствован у эллинов, но сам миф не получил должного признания, как в Греции. Отношение к богам приобрело печать некоего формализма и практичности. Персонализация, которую мы можем проследить в греческой мифологии, уходит на второй план, принцип агона находит свое выражение в иной сфере. Состязания помогали греку почувствовать свою причастность к божеству, в то время как римский человек стремится прославиться, как верный гражданин Рима, а состязательность идет рука об руку с обогащением. Это ярко отражает феномен гладиаторских игр: «Бои гладиаторов были

настоящим спектаклем, а сами гладиаторы очень часто добровольцами – ищущими славы и денег» [4, с. 9].

Центральной идеей римского сознания становится идея Вечного Рима. Для гражданина смыслом жизни было служение Риму: «Своему же городу-государству он служит практически и деятельно, своей жизнью и кровью» [5, с. 116]. Римляне считали своей задачей не только борьбу с хаосом за пределами Империи, но и преобразование этого самого хаоса в «космический порядок», чем и обусловлены постоянные завоевания.

Литературные произведения были направлены на прославление и возвеличивание Рима. Поэма Вергилия «Энеида», повествующая об Энее, сыне троянского царя Приама, который после падения Трои основал Римскую империю. Произведение преисполнено пафосом величия и гордости за Рим. Основание Вечного Города подается как воля богов, а сам Эней – сын Венеры, что указывает на божественное происхождение императоров. Герой не уступает в бесстрашии Ахиллесу, а в хитрости Одиссею. Поэма является ярким примером «римского классицизма», которому свойственна ориентация на греческие эпосы.

В Рим приглашали учителей из Греции для изучения языка, философии, музыки. Стоит отметить, что были мыслители, которые выступали за то, чтобы ограничить влияние греческой культуры и вернуться к исключительно римской традиции. Катон Цензор пытался доказать, что греки в погоне за мнимой славой идеализировали героев в образе отдельной личности. В то время как величие Рима творил римский народ. Катон утверждал, что 1000 римских солдат никак не уступает 300 спартамцам в битве при Фермопилах.

Рим завоевывал огромные территории, вбирал в себя многообразные культуры, с этим рождается новое понимание истории: «В отличие от наро-

дов, мифологизировавших историю, римляне историзировали мифологию» [6, с. 180].

Таким образом, мифология сыграла ключевую роль в становлении и развитии эллинистической культуры. Мы можем сделать вывод, что греческая и римская культура – это единое целое, в некоторых случаях ее рассматривают как одну – греко-римскую. Рим историзирует миф, тем самым разрушая его в привычном для греков виде. Миф трансформировался в мечту о Вечном Городе, которой не суждено было сбыться. Империя достигла небывалого могущества, что и привело ее в результате к краху. Отсюда мы можем проследить и определенную тенденцию к эскапизму в философии. Важным условием для зарождения этой мысли является высокий уровень развития общества. Основой эскапизма становится сомнение в целесообразности, это своего рода попытка переосмысления общепринятых установок. Эскапизм – это бегство от действительности, которая не соответствует желаниям человека. Поэтому мечта о Вечном Городе так и осталась всего лишь мечтой. Естественно римская культура несет в себе свои особенности и ценности, что выделяет ее в античном мире.

Литература.

1. Культурология: учебное пособие / [под ред. А. А. Радугина]. – Москва, 2001. – 304 с.
2. Лосев А. Ф. Мифология греков и римлян / А. Ф. Лосев. – Москва, 1996. – 975 с.
3. Кессиди Ф. К проблеме «греческого чуда» / Ф. Кессиди // Культурология [под ред. Г В. Драча]. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 560-561.
4. Носов К. С. Гладиаторы / К. С. Носов. – Москва, 2019. – 304 с.

5. Кнабе Г. С. Историческое пространство и историческое время в культуре древнего Рима / Г. С. Кнабе // Культура Древнего Рима. – Москва, 1985. – С. 108-135.

6. Цуркан А. А. Имперское сознание римлян как мифологический феномен / А. А. Цуркан // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. 1, Гуманитарные науки. – 2001. – № 2. – С. 180-193.

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Смысложизненные ориентации в юношеском возрасте

Д. Е. Бурдакина, бакалавр 4 курса

ade9826@yandex.ru

Научный руководитель – ст. преп. В. А. Тенькова

Исследование смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте является актуальным как для отдельной личности, так и для общества в целом. За прошедшее время существенно поменялись материально-экономические и социально-политические условия жизни. Вместе с этим изменяются и общечеловеческие ценности. Растет неуверенность человека в осмысленности его существования. Данный вопрос становится наиболее актуальным именно в юношеском возрасте, так как формируется стабильная система ценностей и смыслов, в результате чего появляется направленность в будущее. Юношеский возраст характеризуется такими центральными новообразованиями, как личностное и профессиональное самоопределение. Поиск смысла жизни представляет собой один из значимых результатов самоопределения личности. По мнению большинства авторов, само-

определение – это процесс формирования личностных смыслов, отношений, выполняющий мотивационную роль. Процесс самоопределения направлен на поиск и осуществление смысла жизни.

Понятие смысла жизни появилось в середине двадцатого века в экзистенциальной психологии. Особенно подробно концепция смысла жизни была раскрыта В. Франклом. По его мнению, не сам человек устанавливает смысл жизни, а именно жизнь сообщает смысл, в результате чего человек начинает действовать определенным образом. Этот смысл является доступным для каждого человека, и не зависит от его возраста, интеллекта, пола, характера, религиозных убеждений и среды. Данный смысл значителен уникальным, ему невозможно научить, но сам человек способен его образовать, и вслед за тем будет ответственен за его исполнение. Вдобавок, человек может в любое время найти и осуществить свой смысл жизни, при любых возможных условиях.

В. Франкл говорил, что нормальное чувство счастья может быть сопровождающим явлением. Оно сопутствует достижению цели. Наличие смысла жизни делает человека счастливым. В том случае, если смысла жизни нет, человек может попробовать достичь счастья другими способами: посредством химических препаратов, таких как наркотики и алкоголь, а также с помощью сексуальным и иных наслаждений. Впрочем, когда человек сильно старается достичь счастья и наслаждения, оно наоборот от него отдаляется. Данная ситуация требует от человека сильной искусственной стимуляции. Соответственно, обращение на себя для того, чтобы добиться счастья, приводит к утрате этого счастья [7].

В. Франкл говорил, что человек осуществляет смысл жизни и тем самым осуществляет сам себя. Данная мысль, отражается в трудах большинства известных психологов-теоретиков. Тем не менее, в школах гуманисти-

ческого и феноменологического направления вопросу самоактуализации личности отводилось большое всего внимания.

По мнению К. Роджерса, личностные смыслы представляют собой наиболее важные элементы феноменального поля, которые интегрируют жизненный опыт человека. Они включают в себя потребности, реакции, чувства, цели. Личностные цели выражают ответственное отношение человека к себе как к целостной системе [6].

А. Маслоу характеризовал человека, как «желающее существо», который почти не достигает состояния завершеного удовлетворения. Он считал, что осмысленность жизни людей происходит благодаря их мотивации на поиски личных целей. В его концепции смысл можно проследить в отношениях между потребностями человека и ценностями [5].

З. Фрейд изучал проблему смысла касаясь смысложизненной проблематики. Он не сформулировал отчетливого определения данному понятию, однако подразумевал соотнесенность. Скажем, понятие либидо определялось как близкое по значению к влечению к жизни. Проблематика жизненного смысла имеет по З. Фрейду этические категории. Его характерология предполагает добродетель как присущий смысл человеческого развития. Следовательно, можно сказать, что З. Фрейд считает, что природа смысла является двойственной. На первый взгляд, поведение человека обладает конкретным, явным смыслом, однако данный смысл обусловлен первичным, латентным, истинным смыслом.

Далее нами будут рассмотрены взгляды отечественных психологов. Для В. Н. Мясищева план характеристики личности образуют ее доминирующие отношения. С ними в тесном контакте находятся следующие вопросы: для чего живет человек, что для этого человека есть смысл жизни, какие цели он преследует.

Нужно сказать, что исследования смысла, которые имеют наибольшую важность в отечественной психологии, представлены в работах Л. С. Выготского. Он придерживается семантической трактовки этого понятия и применяет его вербальным смыслам. Л. С. Выготский предлагал следующие положения для понимания категории смысла. Понятие «смысл» намного шире чем понятие «значение». Смысл слова является сложным, динамическим образованием. Он рождается из соотнесения меньшего к большему. Смысл достаточно автономный, главенствует над значением во внутренней речи, взаимодействует с другими словами по определенным законам [1].

Первое время при трактовке понятия смысла Л. С. Выготский опирался на труды Ф. Полана. Затем Л. С. Выготский предлагает собственную трактовку понятия смысла. Он говорит о смысловой регуляции деятельности, а также предлагает понятие переживания, несущее идею о личностных смысловых образованиях. Впоследствии, взгляды Л. С. Выготского значительно развивались в разрабатываемом деятельностном подходе, предложенным А. Н. Леонтьевым. Именно он в сороковые годы двадцатого века ввел в отечественную психологию понятие личностного смысла [1].

Понятие «смысложизненные ориентации» было введено А. Н. Леонтьевым в 1947 году. По его мнению, смысл связан с чувственным опытом, который взаимодействует с внешним миром, находящимся не в пределах сознания. А. Н. Леонтьев связывает понятие смысла с проблематикой структуры и динамики деятельности. Отношения между мотивами и целями действия считаются «психологически решающими», потому как главное влияние мотивов на деятельность содержится в том, что они говорят личностный смысл целям, а также обстоятельствам деятельности, при этом оценивают их значение для субъекта в жизни [3].

И. С. Кон считает, что для сохранения психологического и психического здоровья очень важна проблема поиска смысла существования, а также определения жизненных целей. Данный аспект, по его мнению, является актуальным для каждого человека в любом возрасте. Важно подчеркнуть, что поиск смысла жизни становится одной из главных проблем в юношеском возрасте, ведь именно тогда происходит актуализация проблемы личностного самоопределения. В этот период происходит «овладение внутренним миром», поступают жизненные силы, а также открываются новые возможности. Подросток в первый раз осознает возникновение жизненного плана. Вопрос о жизненном смысле возникает в процессе взросления. Этот вопрос становится «наиболее общей, философской формой раздумий личности» [2].

Смысложизненные ориентации – это особым образом организованная совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Мы будем рассматривать такие смысложизненные ориентации, как: осмысленность жизни, цели в жизни, процесс жизни (интерес и эмоциональная насыщенность жизни), результативность жизни (удовлетворенность самореализацией), локус контроля – Я, локус контроля – жизнь [4].

С целью изучения смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте нами была использована методика «Смысложизненные ориентации СЖО» Д. А. Леонтьева. В исследовании приняли участие 150 юношей.

Анализируя данные методики, мы получили следующие результаты: большинство студентов (60%) имеют средний уровень осмысленности жизни. Высокий уровень целей в жизни характерен лишь для трети опрошенных (30%), это говорит об их целеустремленности, однако, их планы могут не иметь реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответ-

ственно за реализацию. Для остальных студентов (70%) характерны средний и низкий уровни выраженности целей в жизни. Такие показатели присущи людям, живущим сегодняшним или вчерашним днем. Процесс жизни выражен в большинстве случаев (80%) на среднем и низком уровнях, что может являться признаком неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Анализ данных по этой шкале позволяет нам говорить о том, что большинство студентов (75%) удовлетворены прожитой жизнью. Рассматривая шкалы локус контроля – Я и локус контроля – жизнь, мы можем сделать вывод о том, что больше половины опрошенных (70%) уверены в том, что могут контролировать свою жизнь самостоятельно, однако, другая наименьшая часть респондентов считает, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

С целью успешной самореализации рекомендуется расширять смысло-жизненные ориентации, отводить больше внимания не только целям и результатам, но и процессу жизни, не только строить планы на будущее или постоянно вспоминать о прошлом, но и жить настоящим. Профессорско-преподавательскому составу и родителям следует правильно организовать учебный и воспитательный процесс, делать акцент в деятельности на процесс жизни, ее эмоциональную насыщенность.

Литература. НЕ УКАЗАНЫ СТРАНИЦЫ В ССЫЛКАХ

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва, 2005. – 1136 с.

2. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва, 1989. – 256 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва, 2005. – 304 с.
4. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – Москва, 1992. – 17 с.
5. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – Санкт-Петербург, 2008. – 352 с.
6. Роджерс К. Р. Становление личности / К. Р. Роджерс. – Москва, 2001. – 414 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва, 1990. – 216 с.
- 8.

**Отношение к здоровью и к здоровому образу жизни у
студенческой молодёжи**

Е. А. Гончарова, магистр 1 курса

liza_gonchtarova@mail.ru

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

Современная психологическая экология сегодня не совсем оказывает влияние на здоровье отдельного человека, тем более студента. И в последнее время люди начали бить тревогу, ведь уровень общего здоровья населения практически любой страны катастрофически падает. Увеличилась частота хронических заболеваний, дети все чаще рождаются больными. Возникает логический вопрос: что делать, как изменить ситуацию к лучшему, возможно ли это.

В работе рассмотрим факторы, которые влияют на здоровье современной молодёжи и отношении их самих к своему здоровью и здоровому образу жизни.

Студенческая молодежь – это особо возрастная группа, которая варьируется в двух возрастных категориях: 17-22 года (стандартный) и 23-27 лет (нестандартный).

На одном сайте был проведён социальный опрос на тему: «Значение здорового образа жизни» [1] среди студенческой молодежи. Опрос показал, что 32% людей, считают, что они полностью здоровы после своевременного посещения врача. 15% людей включили в заботу о здоровье двигательную активность, под которой они понимают посещение спортзалов, фитнес – центров, бег по утрам и конечно же утренняя зарядка. 14% ведут здоровый образ жизни просто прогуливаясь по улице до магазина (в чем – то понимании и это забота о здоровье). 39% опрошенных ничего не делают для того, чтобы сохранить здоровье.

По данным Всемирной организации Здравоохранения, здоровье человека на 50-55% определяется условиями и образом жизни, на 25% – экологическими условиями, на 15-20% оно обусловлено генетическими факторами и лишь на 10-15% – деятельностью здравоохранения.

Если рассмотреть важные факторы, которые негативно влияют на отношение молодых людей к здоровому образу жизни, то это:

- отсутствие духовного воспитания, моральных ценностей и идеологии общества;
- вредные привычки (табак, алкоголь);
- плохой уровень экологических и социальных условий;
- социальные сети могут иметь и отрицательный эффект: игромания.

Здоровый образ жизни – показатель, указывающий, как человек реализует окружающие его условия жизнедеятельности для своего здоровья. Компоненты здорового образа жизни: достаточная двигательная активность; закаливание; рациональное питание; соблюдение режима дня; личная гигиена; отказ от вредных привычек.

Если взглянуть в реальность, то можно сказать что ЗОЖ может быть доступен не всем. Некоторые студенты не все имеют финансовую базу, которую требует ЗОЖ. Конечно, самые простые правила здорового образа жизни это: правильное питание (исключаем жареное, фастфуды, газировку), делать зарядку, заниматься бегом. Но! Здоровый образ жизни требует финансовых вложений – это и качественная, полезная пища, и регулярные занятия спортом (желательно с применением тренажеров, своих или в спортзале), витамины и различные спортивные добавки (если с финансами совсем хорошо). А всё это стоит денег и, зачастую, немалых. Плюс, занятия спортом требуют времени и большой самоотдачи. Не каждый на это способен на протяжении длительного времени. Ну, и последний критерий, многие студенты живут в общежитиях, а это также может создать большие сложности – шумные соседи, мешающие спать, маленькие жилые комнаты, в которых даже утреннюю зарядку нельзя сделать без того, чтобы не задеть что-нибудь и не поломать [2].

Можно выявить главные факторы, которые могут помочь любому человеку, а в нашем случае простому студенту, чтобы быть здоровым, несмотря на всю учебную нагрузку современного обучения:

1. Правильный режим дня
2. Правильное питание и диета
3. Занятие спортом
4. Психическое здоровье

5. Оказание первой медицинской помощи (всегда нужно уметь оказывать первую помощь: уметь осуществлять необходимые меры до прибытия скорой помощи) [3, с. 3].

Но, можно сказать, к сожалению, взгляд на ЗОЖ современной студенческой молодежи разделен на две категории:

- 1) те студенты, которые следят за своим здоровьем для себя;
- 2) для нескорых студентов ЗОЖ – это современный тренд.

Таким образом, в позициях студенческой молодежи содержится недооценка образа жизни как фактора, формирующего жизненные стратегии и обеспечивающего социально- психологические ресурсы индивида.

Как показывает статистика, молодёжь остаётся наиболее подверженной негативному влиянию вредных привычек, в настоящее время в Российской Федерации курит 32,3% населения, из них 51,3% мужчин и 16,3% женщин. При этом треть курящих 43,1% молодёжь в возрасте 16-29 лет. Особо следует отметить влияние алкоголя на социально-психологическое поведение молодых людей. Растёт проблема пивного алкоголизма, который наиболее распространен в молодёжной среде. Вместе с тем частыми остаются случаи продажи лицам до 18 лет табачных изделий и алкогольных напитков.

Подводя итог, можно сказать, что все-таки здоровый образ жизни все больше набирает популярность среди студенческой молодежи. Остается только помочь молодым людям, чтобы этот «тренд» стал стилем жизни.

Ведь буквально несколько лет назад, мало кто думал о правильном питании, о спорте. Все хотели поскорее повзрослеть. Часто можно было встретить парня с пивом, а девушку с банкой джинтоника в руке и сигаретой. Тогда же было модно, сидеть на жестких диетах, изнурять себя голодовками [4].

Сейчас же поколение меняется, интернет прогрессирует, и все понимают, что для поддержания здорового духа в здоровом теле важно: правильное питание, хороший сон, отличное настроение, и состояние активного психического взаимодействия индивида со средой. На сегодня, важный момент по ведению здорового образа жизни молодежи можно приобщить через радио, телевидение, социальные сети.

И нужно еще много усилий, чтобы студенческая молодежь понимала, что вредные привычки – это вред для самого человека. Здоровый сон, гигиена, физические упражнения, психологическое спокойствие – это и есть правильный выбор для будущего студента.

Литература.

1. Васильева Д. Молодежь и здоровье / Д. Васильева // Пока не поздно. – 2014. – № 11. – С. 3.
2. Казин Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова. – Москва, 2018. – 192 с.
3. Кислицина О. А. Социально-экономические факторы риска здоровья студентов / О. А. Кислицина // СОЦИС. – 2015. – № 8. – С. 92-99.
4. Засимова Л. С. Колосницына М. Г. Формирование здорового образа жизни у российской молодежи: возможности и ограничения государственной политики : по материалам выборочных исследований : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. С. Засимова. – Москва, 2019. – ..с.

Кризис профессионального выбора у выпускников вуза:

теоретический анализ

А. В. Демина, магистр 1 курса

nas.dy67@gmail.com

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

Профессиональное развитие – многогранный и длительный процесс, который невозможен без кризисных состояний, благодаря которым происходит переориентация и коррекция структуры личности, ее целей, ценностей, направленности. Каждый кризис имеет свою специфику, и особенности его проявления определяют дальнейшее профессиональное становление личности. Одной из стадий процесса профессионального становления является кризис профессионального выбора. Кризис профессионального выбора предполагает сомнения в выбранной профессии. Считается, он характерен для студентов 1 и 3 курсов университета [2]. Однако подобные сомнения возникают также на последнем курсе обучения и в период послевузовской адаптации, эти периоды являются судьбоносным в профессиональной биографии личности и часто связаны с переживанием кризиса выпускника, от исхода которого зависит дальнейший профессиональный выбор в рамках выбранной специальности или за ее пределами.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью дополнения теоретических знаний относительно природы кризиса профессионального выбора у выпускников вузов. Так как на данный момент времени можно говорить о неразработанности проблемы данного вида кризиса по отношению к выпускникам вуза. Уже достаточно подробно изучены детерминанты развития кризиса (Л. С. Выготский, Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин), типологизация кризисов профессионального становления и фазы его прохождения (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк), психологические механизмы переживания профессионального кризиса (Н. О. Садовникова, Т. Б. Сергеева). Однако ориентация общества на материальные ценности, несоответствие личностных притязаний выпускника реальным условиям,

различная направленность смысложизненных ориентаций выпускника и сформированность его адаптационного потенциала указывают на необходимость подробного изучения характеристик профессионального развития, выраженность и проявление которых указывают на особенности протекания кризиса у выпускников вуза.

Сосредоточившись на изучении данного вопроса, мы впервые рассматриваем кризис профессионального выбора, во-первых, по отношению к выпускникам вуза, во-вторых, описываем особенности, характеризующие его протекание, – профессиональную идентичность, осознанность и жизненные стратегии. Данные характеристики охватывают профессиональную (профессиональная идентичность), личностную (осознанность нахождения в кризисе) и поведенческую (жизненная стратегия) составляющие личности выпускника вуза. Их сочетание может определять характер протекания кризиса, который может варьироваться от латентного до явного (болезненного).

Опираясь на труды Е. И. Гиниатуллиной [1], С. Л. Рубинштейна [3] и положения дифференциальной модели рефлексии как проявления осознанности [4], нами были выделены 18 типов протекания кризиса профессионального выбора. Они характеризуются степенью идентификации выпускника с полученной им профессией, способностью воспринимать и вовремя отслеживать происходящие внутри и вокруг него изменения, привычными паттернами поведения (активное участие в своей жизни или ожидание помощи со стороны). Так можно говорить, что в основном протекание кризиса профессионального выбора у выпускников может иметь три формы.

Во-первых, это латентное протекание, при котором все изменения личности происходят закономерно, не во вред его личности. Это характерно для идентичности типа «прагматик» с развитой системной рефлексией и си-

туативной или личностной жизненной стратегией. Они не видят свою реализацию только в выбранной профессии и не отрицают ее полностью, системная рефлексия позволяет им вовремя подмечать происходящие изменения и внутренние состояния, в данном случае, даже не предпринимая никаких активных действий, он может благополучно пройти кризис. То же самое характерно для «профессионала» / «маргинала» с системной рефлексией и личностной жизненной стратегией.

Во-вторых, болезненное протекание кризиса профессионального выбора, которое проявляется хаотичностью действий и формированием непродуктивных деформаций («эмоциональное выгорание», эгоцентризм). Оно свойственно выпускникам с идентичностью «профессионал» / «маргинал» в сочетании с квазирефлексией и ситуативной / личностной стратегией, в сочетании с интроспекцией и ситуативной жизненной стратегией. Таким образом оно свойственно и для «прагматика» с квазирефлексией и ситуативной жизненной стратегией.

В-третьих, это ощущаемое, но безболезненное протекание кризиса, характеризующееся частичным осознанием кризисного состояния, не сопровождающееся развитием непродуктивных деформаций (выпускник чувствителен к кризисной ситуации, но способен проходить через нее без ущерба для себя и своей профессиональной деятельности). Это присуще для всех остальных типов, преимущественно с выраженной интроспекцией (фокусом на свой внутренний мир), поскольку она позволяет отследить свои внутренние переживания и не слишком поздно предпринять необходимые действия, несмотря на сопровождающий выпускника стресс.

Таким образом, характер протекания кризиса определяется различными сочетаниями вышеперечисленных характеристик. Так болезненность протекания кризиса в основном определяется типом рефлексии и професси-

ональной идентичности, где наиболее уязвленные категории – это «профессионалы» и «маргиналы», а также выпускники с квазирефлексией. Это обусловлено полярным перекосом отношения к профессии и неумением находиться в моменте настоящего, что не позволяет адекватно оценить себя и свои силы. Наиболее оптимальное (латентное) протекание кризиса соотносится с системной рефлексией и только потом с типом идентичности и жизненной стратегией. Поэтому, по нашему мнению, в отношении протекания кризиса первостепенным является формирование высокого уровня осознанности и идентичности типа «прагматик».

Перспективным направлением дальнейшего изучения кризиса профессионального выбора у выпускников вуза является разработка рекомендаций по формированию у студентов вуза психологических характеристик, соответствующих наиболее оптимальному характеру протекания кризиса профессионального выбора. Они включают в себя: 1) работу над формированием типа идентичности «прагматик». Для «профессионалов» – развитие других сфер жизни (спорт, хобби), для «маргиналов» – выявление их реальной профессиональной и личностной направленности, интересов; 2) формирование высокого уровня осознанности (арт-терапия, медитации); 3) выбор оптимальной для выпускника жизненной стратегии и работа над ее формированием.

Литература.

1. Гиниатуллина Е. И. Профессиональная идентичность на этапе кризиса становления молодого специалиста : автореф. дис ... канд. психол. наук / Е. И. Гиниатуллина. – Москва, 2012. – 27 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2003. – 167 с.

3. Зеер Э. Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 194–203.

4. Садовникова Н. О. Психологические механизмы переживания профессионального кризиса личности: монография / Н. О. Садовникова, Т. Б. Сергеева. – Екатеринбург, 2018. – 105 с.

Отношение к смерти у лиц с разным уровнем толерантности к неопределенности

А. В. Жарких, бакалавр 4 курса

raycharles2@yandex.ru

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

Смерть постоянно существует в физическом и духовном мире человека. С самого раннего возраста, когда повышается осознание самого себя, индивид встречается с проблемой осмысления конечности жизни. В результате, формируется некоторое отношение к смерти, которое с возрастом может изменяться. Одним из характерных типов отношения к смерти является страх смерти [2].

Повсеместное поощрение обсессивно-компульсивных черт личности, включающих жесткий порядок и контроль собственной жизни, является одним из самых серьезных источников страха смерти в современном мире. В этом случае можно говорить о том, что современный человек панически боится неопределенности в собственной жизни, а смерть является, наверное, самой неопределенной ситуацией, в которую он может попасть [1].

Таким образом, целью эмпирического исследования была проверка гипотезы о том, что у людей с низким уровнем толерантности к неопреде-

ленности выражено негативное отношение к смерти (негативные чувства при столкновении с темой собственной смерти, использование защитных механизмов) – «страх смерти», «избегание темы смерти», у людей со средним уровнем толерантности к неопределенности выражено нейтральное отношение к смерти (нейтральные чувства при столкновении с темой собственной смерти) – «нейтральное» принятие, а у людей с высоким уровнем толерантности к неопределенности выражено позитивное отношение к смерти (позитивные чувства при столкновении с темой собственной смерти) – «приближающее» и «избавляющее» принятия.

База эмпирического исследования: ООО АПК «АГРОЭКО».

Объект эмпирического исследования: офисные работники в количестве 76 человек, из них 48 женщин и 28 мужчин возрастом от 19 до 65 лет. Исследование было проведено в период с сентября 2018 г. по май 2019 г.

Для изучения отношения к смерти был выбран опросник «Death attitudes profile – revisited (DAP-R)» – «Пересмотренный профиль аттитюдов по отношению к смерти» [3]. Данная методика разработана под руководством П.Т.П. Вонга, впоследствии адаптирована и переведена Т. А. Гавриловой. Для изучения толерантности к неопределенности был использован опросник С. Баднера «Шкала толерантности и интолерантности к неопределенности» в модификации Т. В. Корниловой и М. А. Чумакова [4].

В результате использования методики «Шкала толерантности и интолерантности к неопределенности» испытуемые были распределены по 3 уровням толерантности к неопределенности: низкий (53 %), средний (37 %), высокий (10 %). По данным методики «Профиль аттитюдов по отношению к смерти – переработанный» испытуемые были разделены на 5 групп по доминирующему типу отношения к смерти: «приближающее принятие» (70

%), «нейтральное принятие» (16 %), «страх смерти» (10 %), «избегание темы смерти» (4 %), «избавляющее принятие» (0 %).

При качественной обработке общей выборки выяснилось, что ведущим отношением к смерти в выборке лиц с любым уровнем толерантности к неопределенности является «приближающее принятие» (лиц с низким уровнем толерантности к неопределенности – 65%, со средним и высоким – 75%). Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Количественные и процентные показатели доминирующей тенденции в отношении к смерти у лиц с разным уровнем толерантности к неопределенности (ТН)

Уровень ТН	Ведущее отношение к смерти									
	Страх смерти		Избегание темы смерти		Нейтральное принятие		Приближающее принятие		Избавляющее принятие	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Низкий	5	13	2	5	7	17	26	65	0	0
Средний	2	7	1	4	4	14	21	75	0	0
Высокий	1	12,5	0	0	1	12,5	6	75	0	0

Для установления статистической значимости различий между уровнем толерантности к неопределенности и типом отношения к смерти мы сопоставляли испытуемых по уровням толерантности к неопределенности (низкий со средним, низкий с высоким, высокий со средним) в пределах каждой из шкал отношения к смерти с помощью параметрического t-критерия Стьюдента.

Проанализировав полученные в эмпирической части исследования данные, мы можем сделать следующие выводы: 1) гипотеза о том, что люди с низким уровнем толерантности к неопределенности имеют негативное отношение к смерти (негативные чувства при столкновении с темой собственной смерти, использование защитных механизмов) – «страх смерти», «избегание темы смерти», люди со средним уровнем толерантности к неопределенности имеют нейтральное отношение к смерти (нейтральные чувства при столкновении с темой собственной смерти) – «нейтральное» принятие, а люди с высоким уровнем толерантности к неопределенности имеют позитивное отношение к смерти (позитивные чувства при столкновении с темой собственной смерти) – «приближающее» и «избавляющее» принятия подтвердилась частично; значимые различия обнаружались только у лиц со средним и низким уровнем толерантности к неопределенности по шкале отношения к смерти – «нейтральное принятие»; 2) большая часть испытуемых имеет низкий уровень толерантности к неопределенности и ведущее отношение к смерти – «приближающее принятие».

Подводя итог, можно сказать о том, что нам удалось сосредоточиться на изучении эмпирическим путем отношения к смерти у лиц с разным уровнем толерантности к неопределенности. Ранее ученые изучали связь этих феноменов только в общетеоретическом или философском аспекте. Также, существуют единичные исследования, соотносящие танатическую тревогу с её возможными причинами. Однако, в подобных исследованиях феномен определенного отношения к смерти при страхе неопределенности отдельно не рассматривался. Поэтому, можно считать изучение зависимости отношения к смерти от уровня толерантности к неопределенности довольно перспективной областью исследования.

Литература.

1. Абдулгалимова С. А. Отношение к собственной смерти и переживание страха смерти // Вестник Социально-педагогического института. – 2012. – № 2. – С. 3-8.
2. Арефулин Р. М. Отношение к смерти и защитные механизмы личности // Известия Самарского научного центра РАН. – 2008. – №6. – С. 118-123.
3. Гаврилова Т. А. Об адаптации опросника «Профиль аттитюдов по отношению к смерти – переработанный» (DAP-R) П. Т. Вонгом, Г. Т. Рикером и Дж. Гессер / Т. А. Гаврилова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – № 1. – С. 46-57.
4. Корнилова Т. В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т. В. Корнилова // Экспериментальная психология. – 2014. – № 1. – С. 92-110.

Социально-психологический компонент психологической готовности юношей к обучению в вузе

К. Д. Коробцева, бакалавр 2 курса

Korobzeva0708@yandex.ru

Научный руководитель – ст. преп. В. А. Тенькова

Изучение социально-психологического компонента психологической готовности юношей к обучению в вузе в современном мире приобретает все большую актуальность. Это характеризуется тем, что будущим студентам необходимо обладать достаточным уровнем коммуникации, общения, чтобы влиться в коллектив, взаимодействовать с другими студентами и препода-

вателями, а также осваивать новую социальную роль – студент, которой сопутствуют и новые требования.

С точки зрения Б. Г. Ананьева, студент – это особый социальный класс общества. Он не может быть отнесен ни к школьникам, которые все еще полностью зависят от родителей, ни к взрослым людям, которые становятся независимыми и могут сами себя обеспечить. Студент должен осознавать необходимость приложения специальных усилий для достижения учебно-профессиональных успехов, необходимость освоения учебных дисциплин, принятие участия в научно-исследовательской работе, освоения учебно-профессиональной деятельности, так как она является ведущей деятельностью данного возраста и влияет на развитие личности.

Социально-психологический компонент психологической готовности к обучению в вузе имеет большое значение для формирования человеческой психики, ее развития, становления поведения. Он включает в себя адекватное понимание студентом требований своей социальной роли, её продуктивной интеграции с другими ролями; наличие позитивной учебно-профессиональной идентичности; умение взаимодействовать с другими студентами и педагогами, осуществлять совместную учебную деятельность. Благодаря высокому уровню развития социально-психологического компонента происходит достижения учебно-профессиональных успехов, освоение учебно-профессиональной деятельности. Социальные и межличностные навыки позволяют студентам работать в группах, взаимодействовать с преподавателями и со студентами из разных культур, а также проявлять лидерские качества. Студенты, которые не понимают или неспособны адаптироваться к новой среде, с большей вероятностью будут чувствовать себя отчужденными [6].

В настоящее время ощущается дефицит теоретических разработок, посвященных психологической готовности юношей к обучению в вузе. Готовности к профессиональному обучению и последующей деятельности в современной возрастной психологии практически не ставилась. Наибольшее внимание уделяется изучению психологической структуры готовности к учебной деятельности в вузе. Традиционно выделяют в структуре психологической готовности к обучению в вузе мотивационно-профессиональный, когнитивно-темповый; волевой и социально-психологический компоненты. В данной статье уделим внимание социально-психологическому компоненту обучению в вузе [5].

Рассмотрим взгляды различных ученых на социально-психологический компонент психологической готовности юношей к обучению в вузе. Так как основной составляющей социально-психологического компонента является общение, то рассмотрим его подробнее. А. А. Леонтьев связывает понятие «общение» с категорией «деятельность». В этом контексте общение рассматривается как форма или вид деятельности. Но это не означает, что общение всегда выступает как самостоятельная деятельность, оно может быть таковой, но может и выступать как составная часть или компонент некоммуникативной деятельности. А если общение понимать как деятельность, то для нас аксиомой являются, во-первых, его интенциональность (наличие особой цели, особого мотива); во-вторых, его результативность – мера совпадения результата с поставленной целью; в-третьих, нормативность, которая выражается в факте обязательного социального контроля за протеканием и результатами акта общения.

Несомненно, общение играет большую роль в деятельности человека. Собственно, общение как процесс порождается потребностями в совместной деятельности. А. А. Леонтьев говорил о том, что любое взаимодействие

опосредовано общением. Именно благодаря общению люди взаимодействуют друг с другом.

Наиболее распространенные определения гласят, что общение – это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, осуществляемый знаковыми средствами взаимодействия субъектов, вызванный потребностями совместной деятельности.

Мы будем рассматривать общение как взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникаций в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности. В современных работах это выражается в том, что «любые формы общения – специфические формы совместной деятельности людей, к которым люди не просто «общаются» в процессе выполнения ими различных общественных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, даже в процессе «недеяния» [3].

А. А. Бодалев, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев утверждают, что общение – это спутник человеческой деятельности и определяющий фактор развития личности. Основной задачей развития межличностной коммуникации у будущих специалистов являются достижения социальной общности обучаемых при сохранении индивидуальности каждого [2].

Рассмотрим еще один взгляд на социально-психологический компонент психологической готовности юношей к обучению в вузе в работах В. Я. Ляудиса. Автор рассматривает учебную деятельность как межличностное взаимодействие в системе сотрудничества и общения обучающегося с педагогом и другими обучающимися. Справедливо считает, что процесс учения однобоко интеллектуализируется в силу того, что социальные

характеристики учебной деятельности как взаимодействие, сотрудничество и общение остаются в тени. Автор рассматривает динамику форм сотрудничества в процессе обучения, определяет понятие ведущего типа взаимодействия по критерию творческой продуктивной деятельности учащегося. Изучая влияние различных факторов на успехи в обучении студентов, В. Я. Ляудис выделил следующие факторы. Одним из этих факторов является «отношения с преподавателями». Содержание педагогического общения между преподавателем и студентом оказывает большое влияние на уверенность в себе, самооценку и учебную мотивацию последнего. Желание учиться определяется субъективным переживанием учащегося своего успеха в вузе, которое связано не только с хорошей успеваемостью, но и с ощущением личной значимости, подтверждением внимания к своей персоне со стороны преподавателя.

Другим фактором является «социально-психологический статус в группе». Содержание общения и характер взаимодействия в студенческой группе влияют на общественную активность, учебную деятельность, личностное становление учащихся. Учебное сотрудничество (кооперация), позитивное отношение испытуемых друг к другу положительно влияет на результативность учебной деятельности [4].

Другой интересный взгляд на данную проблему принадлежит Г. В. Акопову. Он рассматривает обучение и учебную деятельность как процесс управления. Управление рассматривается главным образом через социально-психологическую категорию, вся деятельность по управлению представляет собой постоянный коммуникационный акт, то есть связь, контакт, обмен информацией между людьми, объединенными в организацию для достижения своих целей. Коммуникативный компонент, автор рас-

считывает, как главный механизм, обеспечивающей тот или иной результат обучение, что доказывается в его эмпирических исследованиях [1].

Теоретический анализ социально-психологического компонента психологической готовности юношей к обучению в вузе позволил нам сформулировать его определение. Под социально-психологическим компонентом психологической готовности к обучению в вузе будем понимать индивидуальные психологические особенности юноши необходимые для успешной интеграции его в учебно-профессиональную деятельность в вузе и успешного взаимодействия с другими студентами и педагогами в процессе совместной учебной деятельности.

На основании данных теоретического исследования социально-психологического компонента психологической готовности можно сделать вывод о том, что данный компонент является одним из важных составляющих психологической готовности к обучению в вузе. Он способствует успешному взаимодействию студентов с преподавателями и коллективом группы, что способствует освоению учебно-профессиональной деятельности и достижению учебно-профессиональных успехов.

Литература. Где в тексте источник 7?

1. Акопов Г. В. Социальная психология образования / Г. В. Акопов – Москва, 2000. – 296 с.

2. Лассуэл Г. Коммуникативный процесс и его структуры / Г. Лассуэл // Современные проблемы социальной коммуникации. – Санкт-Петербург, 1996. – 112 с.

3. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва, 1999. – 398 с.

4. Локаткова О. Н. Регрессионный анализ компонентов психологической готовности студентов-первокурсников к взаимодействию с об-

разовательной средой вуза / О. Н. Локаткова // Молодой ученый. – 2014. – №16. – С. 390–393.

5. Тенькова В. А. Психологическая готовность старшеклассников к обучению в высшем учебном заведении / В. А. Тенькова // Вестник Воронежского государственного университета. – 2019. – С. 89–92.

6. Byrd, K., & MacDonald, G. Defining College Readiness from the Inside Out: First Generation College–student Perspectives. // Community College Review, – University of Washington, Tacoma (33)1, 2005. P. 22–37.

7. Conley, D.T. Redefining College Readiness (Vol. 3). Center for Educational Policy Research // Open Journal of Social Sciences – University of Oregon. 2007. P. 49–55.

Отношение к временной перспективе как психологический феномен

А. С. Пастушкова, магистр 1 курса

pastushkova92046@yandex.ru

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

Отношение к временной перспективе создает условия для личностного развития человека, продуктивного выполнения деятельности, оптимального функционирования, придает ценностную и смысловую окраску поведению, позволяя регулировать его. Выбор человека, его удовлетворенность жизнью, возможность построения и реализации планов зависит от представлений о прошлом и будущем.

Феномен отношения к временной перспективе представляет актуальность для многих отраслей психологии, в частности, психологии личности, психологии труда, возрастной психологии, клинической психоло-

гии, психологической практики, в том числе для психотерапевтических направлений (экзистенциальная психология, гештальт-терапия и др.).

Отношение к временной перспективе представляет собой конкретный аспект отношений личности. Разработкой категории отношений занимались отечественные авторы в рамках психологии отношений (Б. Ф. Ломов, А. Ф. Лазурский, М. Я. Басов, В. Н. Мясищев, и др.). Отношение по В. Н. Мясищеву – активная, сознательная, интегральная, избирательная, основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности, выраженная в ее действиях, реакциях, переживаниях [4].

Выделяются [4] следующие виды отношений: по когнитивному компоненту (к себе, к другим людям, к социальным группам, к живому миру), по эмоциональному компоненту (положительное, отрицательное, нейтральное, противоречивое), по поведенческому компоненту (инициативное – безынициативное, внимательное – невнимательное, зависимое – независимое, конформное – неконформное).

Феномен временной перспективы изначально рассматривался как совокупность представлений индивида о психологическом будущем и прошлом, существующих в данный момент. Ф. Зимбардо [6] рассматривает временную перспективу как неосознанное отношение личности ко времени и процесс, при помощи которого длительный поток существования объединяется во временные категории, что помогает упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл. Автор выделил пять основных показателей измерения временной перспективы: негативное и позитивное прошлое, гедонистическое (направленное на наслаждение) и фаталистическое (независимое от воли человека) настоящее, будущее.

В отечественной психологии временная перспектива рассматривается в связи с феноменом жизненного пути личности, который имеет отличия от временной перспективы. Он подразумевает собой историю личности, ее опыт, содержательно наполнен событиями жизни.

Исходя из анализа научных работ, можно утверждать, что понятие «отношение к временной перспективе» позволяет систематизировать разные аспекты взаимосвязи человека и временной перспективы. Отношение к временной перспективе – это активная, избирательная, основанная на опыте связь личности с временным континуумом, выраженная в ее действиях, реакциях, переживаниях относительно прошлого, будущего и настоящего.

Можно выделить следующие компоненты отношения к временной перспективе и их содержательное наполнение. Познавательный компонент включает восприятие, оценку и осмысление временного континуума. Поведенческий компонент осуществляет выбор стратегий и тактик поведения личности во временном пространстве. Эмоциональный компонент отражает переживание отношения человека к временной перспективе, выражается посредством отрицательных и положительных чувств, показывающих значимость временного промежутка. Социальный компонент подразумевает наличие социальной среды, через которую преломляются все компоненты.

Признаками отношения к временной перспективе являются: заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку (позитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определенному образу действия и др.

Анализируя работы отечественных ученых, можно назвать следующие характеристики отношения к временной перспективе: целостность (действует в тесной связи всех компонентов, представляя личность в целом), активность (включает в себя поведенческий компонент, без него не реализуется), избирательность (индивидуальность проявления и отражения значимости), согласованность (взаимосвязь компонентов внутри отношения, а также временного континуума), направленность (ориентация во временном континууме).

Функциями отношения к временной перспективе выступают: системообразующая (обеспечение взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего), функция целеполагания (способствует построению планов), регуляторная (включает переосмысление опыта и построение новых тактик поведения).

Отношение к временной перспективе представляет собой характеристику личности, которая подвержена изменению в зависимости от возрастной динамики, социально-экономического статуса, образования, культуры, условий проживания. Опираясь на исследования А. Сырцовой [5], можно проследить возрастные особенности феномена: с возрастом повышается интенсивность переживаний негативного прошлого, будущего и фаталистического настоящего. В подростковом возрасте превалирует гедонистическое настоящее, в ранней взрослости акцент смещается на будущее, в среднем возрасте, оставаясь на высоком уровне, к нему добавляется позитивное прошлое. В возрасте до 60 лет наблюдается ориентированность на будущее. Для старческого возраста характерно повышение фаталистического настоящего, позитивного прошлого и будущего.

Отношение к временной перспективе оказывает влияние на поведение и жизнь в целом, определяя мироощущение, принятие прошлого, понимание настоящего, состояние планов на будущее.

Литература. В СТАТЬЕ ТОЛЬКО ИСТОЧНИК 4,6,5

1. Власенко А. И. Временная перспектива как подструктура самосознания депривированной личности / А. И. Власенко // Молодой ученый. – 2014. – № 8 (67). – С. 921–924.

2. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха. – Киев, 1984. – 209 с.

3. Кошельская Т. В. Содержание понятия «временная перспектива личности» / Т. В. Кошельская // Инновационная наука. – 2016. – № 1. – С. 256–257.

4. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – Москва, 2011. – 158 с.

5. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Сырцова. – Москва, 2008. – 24 с.

6. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: a valid, reliable individual-difference metric / P. G. Zimbardo, J. N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – № 77 (6). – P. 1271–1288.

Эмоциональное переживание беременности как фактор риска развития психосоматических нарушений

Ю. А. Пахомова, Н. А. Семеновская, магистры 2 курса

semenovskaya.natalya@yandex.ru

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

На сегодняшний день актуальность изучения проблемы эмоционального переживания беременности как фактора риска развития психосоматических нарушений обусловлена сложной демографической ситуацией в обществе. Современная статистика показывает неуклонное снижение рождаемости, увеличение случаев неблагополучных и преждевременных родов, нарушения благополучного протекания беременности. Влияние психологических аспектов жизни на физиологическое протекание беременности и формирование возможных последствий для матери и ребенка изучаются уже более тридцати лет, и до сих пор исследования не теряют своей актуальности.

Беременность, как этап жизненного цикла женщины, является нормативным кризисом, который характеризуется глубокими соматическими и психологическими изменениями. Исследователи определяют беременность, как острый переходный период, сопровождающийся эмоциональными переживаниями разной силы и глубины, которые существенно меняют сознание и функционирование психики женщины и ее взаимоотношения с миром.

Переживание, согласно определению С. Л. Рубинштейна, это «психический факт, кусок собственной жизни личности, специфическое проявление его индивидуальной жизни» [3, с. 720]. Переживание беременности, всегда связано с необходимостью принятия женщиной решения о сохранении и прерывании беременности (1 этап), переживание физических симптомов беременности, связанных с началом движения плода (2 этап), с переживанием динамики физиологических аспектов вынашивания ребенка, в соответствии с триместрами беременности, далее переживание подготовки к родам и непосредственно появление ребенка (3 этап).

Таким образом, происходящие с женщиной физиологические, психологические, эмоциональные процессы изменения ее самосознания, становятся содержанием ее переживания. При этом картина эмоциональных переживаний неоднородна и зависит от многих факторов, в частности от репродуктивной мотивации.

Конструктивные репродуктивные мотивы формируют адаптивную стратегию беременности, направленную на саморазвитие и продолжение рода, с мобилизацией ресурсов и генерацией физиологической и поведенческой активности.

Деструктивные мотивы приводят к защитно-конфронтационной стратегии беременности, которая мобилизует ресурсы организма на психосоматическое сопротивление, агрессию или бегство, бессознательно поддерживающие нежелание будущей матери меняться и адаптироваться к новой социальной роли. Разная мотивация беременности предопределяет не только различные эмоциональные реакции женщин на течение беременности, но и возможные психосоматические нарушения и последствия, которые проявляются преимущественно в виде соматоформных вегетативных дисфункций, при которых соматические жалобы беременных размыты. Дискомфорт определяется как ощущения мимолетной боли, жжения, тяжести, напряжения, давления или растяжения. При этом органические причины этих симптомов обнаружить не удастся.

Основными предикторами возникновения психосоматических нарушений во время беременности являются депрессия (95,55%), тревога, обсессии (89%) и межличностная сенситивность (88,2%), в рамках которых отмечаются не только такие общие патологические симптомы как расстройства, нарушение аппетита, раздражительность, утомляемость, снижение концентрации внимания, но также и неспецифические соматические жалобы: уча-

шение пульса, нарушения дыхания, тремор, потливость, головокружение, эпигастральный дискомфорт.

Особенно эти деструктивные тенденции проявляются при нежелательной беременности, когда эмоциональный фон отличается амбивалентностью, отмечаются вегетативные нарушения, а сопутствующие гестозы свидетельствуют о неприятии беременной ее нового состояния.

По данным ВОЗ, две трети нежелательных беременностей прерываются и только одна треть сохраняется и завершается родами. Роды нежеланных детей чаще бывают раньше срока, отличаются преждевременным отхождением вод, чрезмерно болезненными схватками и затяжным характером.

В В. Абрамченко считает, что осложнения течения нежелательной беременности, часто является физическим проявлением внутреннего психологического конфликта, связанного с неблагополучной ситуацией материнства [1, с. 311]. При отрицательном отношении к беременности мать не стремится ее сохранить, поэтому не избегает в этот период вредных воздействий на свой организм [2, с. 206].

Негативные переживания могут сопровождать даже самую желанную беременность, что объясняется характерными опасениями и страхами, связанными с вынашиванием и предстоящими родами, переживаниями за собственное здоровье и изменением отношений в семье. В этот период могут усиливаться такие защитные реакции, как регресс, вытеснение, инфантилизм, в целом, возрастает эмоциональная неустойчивость, что вызывает затруднения психологической адаптации.

Тревожность является непосредственной причиной повышения уровня гормонов стресса в организме женщины (катехоламинов и кортикостероидов), и нарушения гормонального статуса в целом. Гормональные

нарушения в следствии, приводят к акушерским осложнениям, затяжным родам и экстренному кесареву сечению.

Возрастание уровня тревоги в первом триместре соотносится с изменениями самочувствия в рамках астенического состояния – тошнота, рвота, нарушения сна, аппетита и совпадает по времени с наступлением беременности. На повышение тревожности в третьем триместре влияют эмоционально негативные переживания женщин в связи со страхом перед родами, опасением за исход беременности, субъективным ощущением потери своей привлекательности, изменением формы тела. Эти негативные переживания, в итоге приводят к токсикозу первой половины беременности (46,26%), развитию гестозов (45,5%), формированию хронической плацентарной недостаточности в третьем триместре (56,65%), к акушерским осложнениям, затяжным родам и экстренному кесареву сечению.

Депрессии при беременности больше связаны с соматическим ослаблением организма женщины в этот период. Депрессивная симптоматика снижает иммунитет, осложняет течение инфекционных заболеваний, и приводит к осложнениям. Кроме того, депрессивные состояния сопровождаются вегетативными проявлениями – бессонница, головные боли, нарушение сердечного ритма, панические атаки.

Наиболее частыми причинами невротических депрессий на ранних сроках беременности относятся супружеские и внутриличностные конфликты, связанные с сомнениями относительно целесообразности сохранения беременности, тяжелые утраты, выкидыши, которые приводят к постоянному состоянию неудовлетворенности, повышенной утомляемости, общему ухудшению самочувствия, вплоть до неврозов [4, с. 239].

У беременных с угрозой самопроизвольного аборта были диагностированы психосоматические нарушения в виде невротических реакций и

неврозов (61,1%). Это достоверно выше, чем в группе женщин с неосложненной беременностью (9%) и в общей популяции (около 30% пациентов психосоматических учреждений).

Госпитализации, связанные с акушерскими осложнениями, выкидыши в анамнезе, прерывание беременности, также создают почву для развития депрессии и психосоматических нарушений, которые не способствуют благополучному вынашиванию.

Следует добавить, что есть личностные психологические факторы, способствующие возникновению стрессовых ситуаций и психосоматических нарушений при беременности, такие как эгоцентризм, нежелание жертвовать чем-то ради ребенка, чрезмерная ориентация на карьеру и социальный успех, эмоциональная нестабильность, повышенная чувствительность, тревожность, мнительность; наличие нерешенных проблем в семье и напряженные отношения с партнером.

Данный обзор показывает, насколько широка область исследований на пересечении перинатальной и клинической психологии, что требует и дальнейших подробных исследований. Эмоциональное переживание беременности имеет непосредственное влияние на психосоматические нарушения и может служить их причиной, либо сопровождающим фактором.

Литература: ИСТОЧНИК 5 В СТАТЬЕ ОТСУТСТВУЕТ

1. Абрамченко В. В. Психосоматическое акушерство / В. В. Абрамченко. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 311.
2. Коваленко Н. П. Перинатальная психология / Н. П. Коваленко – Санкт-Петербург, 2000. – С. 206.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. /С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2000. – С.720.

4. Спивак Л. И. Нервно-психические расстройства при беременности и в родах / Л. И. Спивак, И. Ю. Щеглова. – Санкт-Петербург, 1996 – С. 239.

5. Хломов К. Д., Ениколопов С. Н. Исследование психоэмоциональных и индивидуально характерологических особенностей беременных с угрозой прерывания /К. Д. Хломов, С. Н. Ениколопов // Перинатальная психология и психология родительства. – 2007. – №3 – С. 45-47.

Теоретический анализ специфики личностных характеристик курсантов военных вузов на разных этапах обучения

Н. А. Сафонова, магистр 1 курса

sataliya@yandex.ru

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

В настоящее время отмечается снижение качества воспитательной работы в войсках, что выразилось в росте преступности в Вооружённых Силах, гипертрофированных проявлениях неуставных взаимоотношений, падении воинской дисциплины, что связано с недостаточным вниманием к психологическим особенностям становления и развития личности курсанта.

Актуальность исследования обусловлена тем, что военное обучение – специфическая форма деятельности, где, с одной стороны, к курсанту военного вуза предъявляются высокие требования, связанные со спецификой профессии, с другой стороны, курсантский возраст является периодом, связанным со становлением и осознанием собственной индивидуальности и своего жизненного пути. Личность курсанта является включенной в сложную систему взаимоотношений, что требует к ней особого внимания. Детальное рассмотрение и изучение специфики личности позволит внести оп-

тимальные корректировки в уже существующие программы работы с курсантским составом, а также разработать новые методики, направленные как на педагогическую, так и на психологическую работу с курсантами.

Целью нашего исследования является изучение специфики личностных характеристик курсантов военных вузов на разных этапах обучения.

Научная новизна заключается в расширении взглядов на развитие личностных характеристик курсантов военных вузов, с учетом не только положительного влияния военного обучения на личность, но и с выявлением деструктивных характеристик личности курсанта.

Изучая специфику личностных характеристик военнослужащих, важно отметить, что на процесс развития личности курсанта влияет множество факторов, обусловленных особенностями военного обучения. Курсантский возраст характеризуется противоречивостью, категоричностью, преобладанием эмоциональных форм поведения. [1, с. 221]. Согласно исследованию Е. Н. Карловой и А. Ю. Григоровой, на первом курсе среди курсантов силен дух патриотизма, преобладают героические мотивы, которые активно развиваются в процессе обучения, являясь одной из основных составляющих личности курсанта. Грамотное развитие героических направленностей является важной задачей, так как героизм, без должного внимания к себе психологического и педагогического состава, может найти свое проявление в виктимных формах поведения.

Пройдя первичную адаптацию, курсанты начинают критически оценивать свое положение в военной структуре, обнаруживать несовершенства и меньше руководствуются идеальными представлениями о военной службе. Оптимистичный настрой первокурсников сменяется более осторожными оценками, на данном этапе отмечается значительное количество курсантов, принявших решение об отчислении [2, с. 21]. Курсанты, прошедшие про-

цесс адаптации, сохраняют патриотические ценности и героические мотивы, однако их взгляд на службу становится более прагматичным, приоритеты смещаются на профессиональные и происходит процесс формирования личности военнослужащего с развитием необходимых компетенций: лидерских качеств, героизма, организаторских навыков и коллективистских ценностей [1, с. 65].

Однако, к концу первого и началу второго курса может наблюдаться рост агрессивности среди курсантов, что связано с самой спецификой военной деятельности, которая предполагает наличие у субъекта агрессивных направленностей, в связи с выраженными психологическими нагрузками, жесткими уставными отношениями, малым количеством социальных связей за границами военного учреждения, которые необходимы для снижения агрессивных реакций. В результате постоянного стресса военнослужащие становятся раздражительными и конфликтными во взаимоотношениях с коллективом. В литературе также были обнаружены данные, свидетельствующие о преобладании агрессивного поведения среди военнослужащих по призыву [3]. В процессе военного обучения агрессия поддается коррекции. Деятельность психолога с курсантами сводится к обеспечению им психологической поддержки, недопущению деструктивных проявлений агрессии, научению совладающему поведению. Добиться этого практически психолог может при помощи различных методов контроля агрессии. [3, с. 218].

Обучение курсанта на срединном этапе (3 курс) характеризуется активным развитием патриотических направленностей, героических проявлений и лидерских качеств. На данном этапе именно перечисленные характеристики выходят на первый план, так как система обучения курсантов предполагает акцент на данных свойствах. Важно отметить, что агрессив-

ность, указанная выше, не исчезает, можно предположить, что ее проявления будут одними из ведущих к концу каждого курса обучения, что обусловлено накоплением стресса в процессе учебного года, однако, при успешной работе психологов и педагогического состава, возможна позитивная динамика самоконтроля агрессивного поведения.

В процессе военного обучения также активно закладываются лидерские качества [4]. В основу становления лидерских навыков входят объективные внешние и внутренние факторы военной службы. Лидерские направленности курсанта должны поддаваться контролю со стороны военных психологов, так как в рамках жесткой уставной системы взаимоотношений могут перерасти в доминантные формы поведения. К финальному этапу обучения (4-5 курс) лидерские качества становятся ведущей компетенцией курсанта, так как военная деятельность будущего офицера неразрывно связана с навыками грамотного командования войсками.

Таким образом, процесс становления личности курсанта – это система развития, коррекции и закрепления определенных характеристик и компетенций. К моменту выпуска личность должна включать в себя активно развитые лидерские качества, патриотизм, героические направленности, высокий контроль над агрессивными проявлениями. Важным моментом является разработка грамотных педагогических и психологических программ с целью гармоничного развития курсанта военного вуза.

Литература.

1. Дунайцев А. И. Система подготовки офицеров курсового звена // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / [отв. ред. С. Д. Некрасов]. – Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский государственный университет, 2013. – 355 с.

2. Карлова Е. Н. Основные ценности и установки, связанные с военной службой и военной карьерой курсантов ВУНЦ ВВС // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / [отв. ред. С.Д. Некрасов]. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА»; Кубанский государственный университет, 2013. – 355 с.

3. Михеева М. Ю. Агрессия военнослужащих в контексте специфики служебной деятельности и особенностей фрустрационных реакция // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 36–46.

4. [Michael D.](#) 21st Century Military Leadership. The skills needed for effective military leadership have changed_ / D Michael Ph.D. Matthews // Psychology Today. – 2014.

Теоретический анализ особенностей профессионального выгорания сотрудников МЧС с разным стажем работы

А. В. Сорокина, магистр 1 курса

sorokina.alina97@mail.ru

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

В настоящее время возрастает исследовательский интерес к проблеме профессионального выгорания сотрудников МЧС, вызванный стремительным распространением данного синдрома, а также взаимосвязью психического состояния профессионалов с эффективностью их трудовой деятельности в экстремальных условиях. Актуальность изучения особенностей профессионального выгорания сотрудников МЧС с разным стажем работы обусловлена возможными различиями их психического состояния на разных этапах профессиональной деятельности. Симптомы выгорания могут проявляться уже на начальном этапе профессионального становления, однако, с

увеличением стажа возможно накопление эмоционального напряжения, ухудшение психического состояния специалистов в связи с длительным влиянием стрессоров, и как результат усугубление последствий синдрома. Следовательно, существует необходимость разработки специфических мер профилактики выгорания на разных этапах профессиональной деятельности сотрудников МЧС.

В западной науке изучением данного синдрома занимались Дж. Гринберг, С. Джексон, К. Маслач, К. Чернисс, В. Шауфели, и др. В отечественной психологии следует отметить труды В. В. Бойко, Н. Е. Водопьяновой, Н. В. Гришиной, Е. С. Старченковой и т.д. Тема особенностей профессиональной деятельности сотрудников МЧС затронута в работах Е. В. Горячевой, М. И. Марьина, А. А. Федоровой и др.

Тем не менее, малоизученными остаются вопросы об особенностях проявления выгорания у сотрудников с разным стажем работы и методах профилактики данного синдрома.

Целью нашего исследования является изучение особенностей профессионального выгорания сотрудников МЧС с разным стажем работы.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые были предложены методы профилактики профессионального выгорания сотрудников МЧС с учетом особенностей его проявления на разных этапах профессионального становления.

В результате теоретического анализа работ зарубежных и отечественных авторов [1, с. 4], под профессиональным выгоранием мы будем понимать состояние дезадаптации сотрудника, возникающее в результате влияния рабочих стрессоров и личностных особенностей профессионала, имеющее определенную структуру и симптоматику, а также затрагивающее как профессиональную, так и личностную сферу.

В ходе анализа различных исследований нами были выделены три группы сотрудников МЧС: специалисты со стажем работы от 1 года до 5 лет, от 6 до 10 лет, свыше 10 лет [2, 3]. Особенности профессионального выгорания в зависимости от стажа работы были выделены на основе структуры синдрома, предложенной К. Маслач и С. Джексон [4].

У сотрудников МЧС со стажем работы от 1 до 5 лет среди компонентов выгорания преобладает редукция профессиональных достижений. Это, вероятно, связано с процессом адаптации к экстремальным условиям работы. Неопытные специалисты наиболее эмоциональны, застенчивы, открытвенны. Они зависят от чужого мнения, ориентированы на социальное одобрение, вследствие чего, недооценивают свой труд и свои возможности.

На втором этапе (от 6 до 10 лет) происходит оптимизация ресурсов организма, адаптация к условиям работы, к постоянному риску, эмоциональному напряжению. Профессионалы начинают спокойнее относиться к экстремальным ситуациям, снижается уровень эмпатии. Однако при общей тенденции к снижению эмпатии среди компонентов выгорания у них преобладает эмоциональное истощение.

Специалисты со стажем трудовой деятельности свыше 10 лет являются уже сформировавшимися личностями, однако возможны дезадаптационные процессы в связи с длительным влиянием специфических условий труда. Для них свойственно отстранение от социальных контактов, в том числе с коллегами. Так, среди компонентов профессионального выгорания у них преобладает деперсонализация.

В нашей работе были обозначены два возможных направления профилактических мер: организационное и личностное. Первое направлено на создание благоприятных условий работы, сплочение коллектива, формирование благоприятного психологического климата. Второе реализуется с по-

мощью психокоррекционных программ с учетом выявленных особенностей на разных этапах профессионального становления. Так, коррекционная программа для сотрудников со стажем работы от 1 до 5 лет, прежде всего, должна быть направлена на повышение профессиональной самооценки, которая позволит специалистам чувствовать удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью. Это может быть реализовано с помощью таких техник, как «Ведение дневника воспоминаний детства», «Воспоминание об уверенности», «Образ уверенности» и др.

Для специалистов со стажем от 6 до 10 лет необходимым является обучение способам эмоциональной саморегуляции, снятия эмоционального напряжения, формирование навыков профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний с целью снижения уровня эмоционального истощения. В данном случае могут быть применены техники, связанные с образами, дыхательные приемы, техники арт-терапии.

Особое внимание при разработке психокоррекционных программ для сотрудников со стажем свыше 10 лет, по нашему мнению, должно уделяться способам развития терпимости, гибкости во взаимоотношениях, коммуникативных навыков, способствующих налаживанию отношений с коллегами и клиентами, снижению социальной отстраненности. Для реализации такой программы может быть использована техника понимающего общения, метод Сократа, техника «Я-высказывания» и др.

Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены особенности профессионального выгорания сотрудников МЧС в зависимости от стажа работы, а также предложены методы профилактики выгорания, которые, по нашему мнению, должны учитываться при разработке психокоррекционных программ. Полученные результаты могут способствовать реа-

лизации психологического сопровождения выгорающих сотрудников МЧС на пути их профессионального становления.

Литература.

1. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург, 2012. – 122 с.
2. Горячева Е. В. Индивидуально-психологические особенности сотрудников МЧС России с различным стажем профессиональной деятельности и регионом проживания // Пожарная безопасность : проблемы и перспективы. – 2017. – №1. – С. 173–175.
3. Фёдорова А. А. Влияние эмпатии на профессиональное выгорание и стрессоустойчивость у сотрудников противопожарной службы с разным стажем профессиональной деятельности / А. А. Фёдорова, Н. И. Горбунова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2013. – № 5. – С. 93–95.
4. Maslach C. Burnout Inventory / C. Maslach, S. Jackson. – Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 1986. – 112 p.

Социально-психологические и психофизиологические условия агрессивного поведения

К. А. Стрибная, студент 2 курса

Почта – stribnaya.kristina@yandex.ru

Научный руководитель – преп. Я. А. Пашкова

Проблема агрессии и агрессивности уже долгое время является одной из основных в социальной психологии.

Отечественные авторы описывают агрессию как свойство человека и результат поведения, имеющий отрицательные стороны – моральные, нрав-

ственные, эмоциональные и т.д. (М. В. Алфимова, В. И. Трубникова и др.) [1]. Однако, в зарубежной психологии исследователи рассматривают агрессию как модель поведения, при которой субъект стремится нанести вред объектам нападения (личности или обществу), принося моральный, физический или психологический дискомфорт (Л. Берковец, Б. Крейхи и др.) [2,3].

Актуальность проблемы агрессивности не только остается значимой в современном обществе, но и приобретает «новые обороты» распространения. Человек становится более вспыльчивым и психически неустойчивым к воздействиям окружающей среды. Поэтому для того, чтобы снизить увеличившийся уровень агрессивного поведения, следует выявить ряд социально-психологических условий, под воздействием которых возникает такое поведение. Исследование причин в перспективе позволит уменьшить вероятность появления высокого уровня агрессивного поведения во всех его проявлениях.

На сегодняшний день значение слова «агрессия» известно любому человеку. Каждый, в той или иной степени, может дать определение этому понятию, но не всегда житейское понимание термина совпадает с научным. Даже в научной литературе агрессия трактуется по-разному. У каждого психолога есть свой индивидуальный взгляд на определение агрессии. В общем понимании агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объекту нападения, а также приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт.

Как и у других психологических феноменов, у агрессии есть свои особенные черты [4]:

а) агрессия обязательно подразумевает преднамеренное целенаправленное причинение вреда жертве;

б) в качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам;

в) жертва должна обладать мотивацией избегания подобного с собой обращения;

г) агрессия сопровождается мышечным напряжением и повышением кровяного давления;

д) при агрессивном поведении повышается неустойчивость, рассеянность внимания, а также и неустойчивость процесса запоминания.

В психологической и специальной литературе описаны различные ведущие типы агрессии. Анализ исследований, в которых они представлены, позволяет выделить такие наиболее общие основания классификации, как направленность, форма проявления, длительность агрессивного действия, его соответствие социальным нормам. Рассмотрим ряд основных видов агрессии.

Л. Берковиц выделяет виды агрессии с точки зрения их физической природы [2]:

а) физические действия (удар или пинок);

б) вербальные суждения, которые подвергают сомнению ценность личности другого человека (словесное оскорбление).

По вариантам реализации агрессия бывает трех видов. Первая – конструктивная, которая проявляется в социально приемлемой форме с позитивным эффектом. Вторая – деструктивная, связанная с нарушением морально-этических норм и правил поведения. И третья – дефицитарная, характеризующаяся отсутствием достаточной реализации агрессивных побуждений при дефиците соответствующих поведенческих навыков [3].

Существует большое количество причин, которые побуждают человека к проявлению грубости, причем они сугубо индивидуальны, то есть фактор воздействия, который вызывает ярость у одного человека, может не являться причиной агрессии для другого.

Обобщая все имеющиеся научные знания в области причинности агрессии, можно выделить две группы основных условий агрессивности:

1. Психофизиологические, которые основываются на действии основных базовых способностей организма (инстинкты, генетика и т.д.). Агрессия, возникающая под действием психофизиологических условий, направлена на безопасное удовлетворение потребностей организма и в конечном итоге на самосохранение живой системы.

1.1. Появление агрессии, как природного, врожденного инстинкта.

В первобытном обществе, когда человек только стал на начальный этап своего развития, царила серьезная борьба за выживание. Для этого, в процессе адаптации, у человека возник новый инстинкт агрессивности, который помогал ему выжить в сложных природных условиях. В процессе естественного отбора этот инстинкт закрепился в генах человека и передавался из поколения в поколение. При дальнейшем качественном развитии человеческого общества необходимость в агрессии уменьшалась, пока вовсе не утратила свое первоначальное значение. Теперь у современного человека агрессивность, как врожденный инстинкт, проявляется только при определенных обстоятельствах.

1.2. Появление агрессии под влиянием биологических факторов.

К этим факторам наиболее часто относят наследственность, отягощенную психическими заболеваниями и нарушениями; злоупотребление наркотическими средствами и алкоголем; наличие тяжелых черепно-мозговых травм, а также инфекций, интоксикаций. Гормональное влияние

тоже относят к биологическим факторам. Доказано, что андрогены влияют на агрессию. Она увеличивается с повышением уровня андрогенов в период полового созревания.

1.3. Агрессия, обуславливаемая генетическими факторами.

Исследования голландских ученых показали, что на проявление агрессивного поведения влияет работа гена моноаминоксидазы типа А (сокращённо МАОА). Если ген работает быстро и в организме находится много ферментов, то нейромедиаторы вовремя утилизируются, вследствие этого ген нормально функционирует. Но если МАОА работает медленно, то возникает нехватка фермента и утилизировать нейромедиаторы просто некому, вследствие этого в мозге возрастает их количество. При большом количестве нейромедиаторы начинают активно возбуждать нервные клетки, вследствие чего происходит раздражение всей нервной системы и дальнейший всплеск агрессии.

2. Социально-психологические, которые свойственны лишь человеку, как общественному существу, обладающему разумом и сознанием. Агрессия, возникающая под действием социально-психологических условий, может проявляться как психический процесс или состояние, но может быть свойством личности и даже чертой характера как результат недостаточного воспитания или симптом психического заболевания.

2.1. Агрессия как результат научения человека посредством чужого и собственного опыта, примера.

Мы знаем, что подражание имеет особо большое положительное значение на ранних этапах становления и развития человека, то есть в детстве. Подражая поведению своих родителей, учителей, сверстников, мы формируем не только простейшие навыки деятельности, но и духовные ценности – мораль, религию, нравственные качества и так далее. Но есть и

негативное влияние процесса подражания, так как мы можем усваивать не только проявления положительного поведения, но и отрицательного. Так, например, частый просмотр фильмов, телепередач с насильственным контентом увеличивает вероятность возникновения агрессивного поведения вдвое.

2.2. Возникновение агрессивности, как результат воздействия социальных условий.

Человек с самого рождения входит в различные социальные институты. В первую очередь ребенок является участником института семьи, который оказывает на его большое влияние. Поэтому зачастую основными причинами деструктивного поведения являются проблемы в семье и погрешности в воспитании. Например, проблема отношений внутри семьи, конфликты и непонимание между отцом и матерью, выражающиеся в неразделенных интересах друг друга и равнодушии; агрессивное поведение самих родителей; равнодушие родителей к делам и интересам своего ребенка, его успешности и социальному статусу и так далее.

Таким образом, агрессия все также остается поводом для возникновения разногласий между психологами, которые заключаются в противопоставлении психофизиологической и социально-психологической основы природы агрессии. Это доказывает отсутствие одной общепринятой теории. Каждый из ученых рассматривает феномен агрессии с разных сторон, поэтому причины и условия возникновения агрессии у каждого различные. Несмотря на это существует две основные группы условий возникновения агрессии, которые влияют на поведение человека. Психофизиологические условия способствуют активации биологической стороны агрессии, которая направлена на защиту организма. Социально-психологические условия активируют социальную сторону агрессивного поведения, которая выражает-

ся в возникновении поведения, направленного на нанесение физического или психологического вреда, вплоть до уничтожения объекта агрессии. Поэтому первая группа условий носит положительный характер для человека, а вторая отрицательный.

Литература.

1. Алфимова М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубникова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112–114.
2. Берковиц Л. Агрессия : причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург, 2001. – 510 с.
3. Крейхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крейхи. – Санкт-Петербург, 2003. – 333 с.
4. Фромм Э. Психология человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Москва, 1998. – 670 с.

Отношение к предмету экзистенциального конфликта у беременных женщин (по литературным данным)

К. К. Федяинова, магистр 1 курса

fkf.vrn@gmail.com

Научный руководитель – докт. психол. наук, проф. К. М. Гайдар

Для рассмотрения заявленной темы необходимо, прежде всего, дать определение экзистенциального конфликта. По И. Ялomu, экзистенциальный конфликт – конфронтация индивида с данностями существования: одиночеством, свободой, бессмысленностью и смертью (последняя не рассматривается нами в связи с этическим принципом психологической работы с беременными женщинами) [5]. Беременность является критическим периодом в жизни женщины. В этот период происходят колоссальные измене-

ния на уровне ее взаимоотношений с окружающими, с самой собой [3, 4]. Кризис предполагает наличие внутриличностного конфликта, который касается и экзистенциальных вопросов. Мы предполагаем, что отношение беременных женщин к таким предметам экзистенциального конфликта, как свобода и одиночество амбивалентно, что выражается в желании свободы при ее обязательной сопряженности с ответственностью, стремлении к индивидуализации и взаимодействию с обществом одновременно, отношение же к бессмысленности отрицательное.

Рассмотрим отношение беременной женщины к одиночеству. Оставляя в стороне частные ситуации, отметим, что человек как социальное существо в той или иной степени пытается оградить себя от одиночества. А самый, как считается, прочный способ обезопасить себя от этого тяжелого для индивида бремени – создать семью, найти партнера и родить детей, что и осуществляет беременная женщина. Итак, беременность может выступать «таблеткой» от одиночества, которое женщину пугало и вызывало отрицательные ощущения. И, казалось бы, забеременев, она решает эту проблему. Но отношение к одиночеству, с нашей точки зрения, не становится у нее положительным, скорее оно станет противоречивым. Ребенок – отдельный индивид, но физически связанный с матерью и находящийся в прямой зависимости от нее, особенно на первых этапах своего развития. В этом вопрос идентичности и границ беременной и ее ребенка невероятно интересен. Хотим отметить, что рассуждения «где я и где ребенок» вовсе не обязательно будут восприниматься женщиной негативно, особенно, вероятно, в случае желанности ребенка, когда беременность будет восприниматься женщиной как уникальный период ее существования. В то же время не исключим, что не желающая ребенка женщина такого рода противоречия воспринимать будет с раздражением, чувствуя «потерю себя».

Еще одна экзистенциальная конфронтация, которую переживает беременная женщина, – желание свободы при ее сопряженности с ответственностью. Меняющийся жизненный уклад, ожидание перемен порождают приятные (или неприятные) волнения, заключающиеся в том, что свобода приобретет новое обличье для женщины: базово свободная женщина целенаправленно выбирает нести ответственность не только за себя, но и за своего ребенка, осуществлять свободные выборы по решению вопросов не только о своей, но и о его жизни (особенно в первые годы). Беременная встречается с двойной ответственностью, а это совершенно иная, качественно отличающаяся от предшествующей, жизнь. Такая жизнь для беременной, не желающей ребенка, может стать удушающей. Но и желание ребенка, вероятно, не отменяет у женщины амбивалентное отношение к свободе. Волнения в связи с ожиданием новой жизни, оценивание своих сил, ресурсов и возможностей, своей психической и физической выносливости – всё это также вопросы, являющиеся производной от конфронтации беременной со свободой. Отметим, что все эти переживания как никогда уместны (естественно, если они умеренны), ведь они позволяют женщине прогнозировать дальнейшие события, готовиться к ним. Какой матерью быть, к какому образу матери стремиться – это те вопросы, которые требуют принятия свободного решения о собственном материнском самоопределении от беременной женщины.

Последняя данность, отношение беременной женщины к которой мы рассматриваем, – бессмысленность. Предполагаем, что к бессмысленности беременные женщины относятся отрицательно, и соответственно, положительно – к смыслу жизни. Беременность, не исключено, выступает для женщин способом справиться с бессмысленностью бытия, тем более, если дети, семья являются для них смыслом жизни. Ключевая проблема экзи-

стенциального конфликта, связанного с бессмысленностью, заключается в том, что индивид ищет смысл в изначально конечной жизни. Он продолжает делать это бесконечно из поколения в поколения, невзирая на различные воззрения о бессмысленности бытия [2]. Но и в этом случае беременная, по сути, может решать этот вопрос своим положением: рассматривая ребенка как продолжение, жизнь теряет абсолютную смертность и как следствие приобретает смысл. Потому бессмысленность, вероятно, будет вызывать негативные чувства у беременной, ведь ее ребенок – смысл жизни. Во время беременности женщина в целом придает жизни бóльшую осмысленность, у нее обнаруживается всё бóльшая направленность на осуществление будущих целей [1].

Итак, мы рассмотрели в теоретическом аспекте отношение беременных женщин к свободе, одиночеству и бессмысленности как предметам экзистенциального конфликта. К свободе женщины относятся амбивалентно в связи с критическим периодом их жизни, будучи на пороге грядущих перемен, связанных с рождением ребенка. Одиночество также вызывает у женщин амбивалентные переживания: важность сохранения своей идентичности, с одной стороны, желание не раствориться в своем ребенке, а с другой стороны, – невероятное желание быть рядом с ним. К бессмысленности беременные, вероятно, относятся отрицательно, видя сакральный смысл в своем положении, ребенке и «продолжении» себя в нем, если видеть причину бессмысленности жизни в ее конечности.

Литература.

1. Афтимичук О. Е. Предпосылки становления социальной идентичности личности беременной женщины в условиях фитнеса / О. Е. Афтимичук. – Кишинев, 2012. – № 2. – С. 21–28.

2. Даниленко В. П. Бессмысленность жизни / В. П. Даниленко // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Владикавказ, 2016. – №1 (21) – С. 101–113.

3. Завгородняя И. В. Психологический кризис беременности : монография / И. В. Завгородняя. – Воронеж, 2013. – 182 с.

4. Тимофеева О. В. Внутренняя конфликтность и внутренний вакуум в ценностной сфере у женщин в периоды возрастных кризисов / О. В. Тимофеева // Вестник научной сессии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета. – 2013. – С. 182–188.

5. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / И. Ялом. – Москва, 2009. – С. 21–33.

Склонность к суициду в подростковом возрасте

В. С. Чижикова, магистр 2 курса

olaser3@yandex.ru

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

Ни для кого не секрет, что подростковый возраст является одним из сложных этапов в жизни каждого человека. Частые смены настроения, переживания сильных эмоций, высокая чувствительность, столкновение с трудностями, недопониманием и постоянными ссорами с родителями – все это сопровождает подростков на протяжении нескольких лет. Достаточно важным на данном этапе является поддержка близких и друзей. Именно с их помощью подросток может пережить переходный возраст более планомерно.

К сожалению, статистика показывает, что за последние годы увеличилось количество попыток совершения суицида, а также количество завершенных самоубийств среди детей и подростков. И на сегодняшний день, как бы это печально не звучало, Россия занимает одно из первых мест в мире по количеству подростковых суицидов [4].

Прежде чем рассматривать причины появления склонности к суициду у подростков, стоит разобраться с самим определением.

Термин «суицид» образован от лат. *sui caedere* – убивать себя. Именно поэтому он и обозначает «самоубийство». Впервые данный термин был использован в 1641 году в работах английского врача, философа, писателя Томаса Брауна [5].

Наиболее распространенным считается определение, которое сформулировал Э. Дюркгейм. Суицид представляет собой смертельный случай, который непосредственно или опосредованно является результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим, если сам человек знал об ожидавших его результатах [2].

Доктор философских наук Д. Г. Трунов проанализировал определения суицида у различных авторов и выделил несколько критериев, согласно которым суицид можно отделить от похожих на него ситуаций. Такими критериями являются намеренность, самостоятельность, осознанность, добровольность и достаточность [5].

Склонность при этом представляет собой некое влечение, стремление, предрасположенность к чему-либо. Доктор психологических наук Т. Г. Визель пишет о том, что склонность к суициду представляет собой внутреннее влечение, которое приводит к самоуничтожению [1].

Проанализировав все выше сказанное, можно выделить общее определение: склонность к суициду – это внутреннее особое стремление инди-

вида лишить себя жизни, которое отличается намеренностью, самостоятельностью, осознанностью, добровольностью и достаточностью своих действий.

В подростковом возрасте начинает формироваться нравственность, мировоззрение, система оценок и суждений, и здесь достаточно большое влияние оказывают не только внутрисемейные отношения, но и социальные.

Так, доктор психологических наук Е. В. Змановская [3] выделяет несколько мотивов совершения суицидального поступка:

- обида, чувство одиночества, непонимание со стороны окружающих;
- неразделенная любовь, утрата любви родителей;
- переживания по поводу смерти, развода или ухода родителей из семьи;
- чувство вины, стыда, оскорбленное самолюбие;
- страх позора и насмешек;
- желание избежать неприятностей, уйти от трудной ситуации и т.д.

К факторам, влияющим на суицидальное поведение, также относят: условия семейного воспитания, стиль жизни самого подростка, взаимоотношения с окружающими, физические недостатки и наличие хронических заболеваний [5].

В данной ситуации очень важно уделять внимание подростку, прислушиваться к нему и его поведению, ведь именно через свое поведение они могут намекать о склонности к суициду. Необходимо вовремя оказать ему поддержку, чтобы это не зашло слишком далеко.

Было выделено несколько признаков суицидального поведения, на которые стоит обращать внимание: уход в себя, капризность и привередливость, постоянные депрессивные состояния, агрессивность, рискованное

поведение, потеря самоуважения, изменение аппетита, изменение режима сна, изменение успеваемости, изменение внешнего вида, раздача подарков окружающим, приведение дел в порядок, психологическая травма [1].

Плюс ко всему, стоит обращать внимание не только на поведение подростка, но и на его высказывания, мысли: ненавижу свою жизнь, меня никто не любит, я никому не нужен, без меня всем будет лучше, они пожалеют о том, что со мной сделали и т.д. [2].

Профилактика суицида – очень непростая работа. Причем она касается не только психологов, воспитателей и родителей, но и самих сверстников.

В качестве рекомендаций стоит отметить следующие: необходимо проявлять заботу и внимание по отношению к подростку, важно не только слышать, что он говорит, но и слушать, о чем он говорит. Необходимо уходить от споров и разногласий, важно уметь вести диалог с подростком, не бояться задавать ему вопросы. Нельзя оставлять его в одиночестве, необходимо оказывать ему поддержку и показывать, что он не один. Важно вселить в него надежду на лучшее, занять его какими-то новыми делами.

Соблюдение этих простых правил поможет не только улучшить самочувствие подростка, но и может спасти ему жизнь.

Таким образом, тема склонности к суициду до сих пор является достаточно актуальной не только за границей, но и в нашей стране. Склонность к суициду представляет собой внутреннее особое стремление лишиться себя жизни, которое отличается намеренностью, самостоятельностью, осознанностью, добровольностью и достаточностью своих действий. Подростковый возраст сам по себе является сложным этапом в жизни каждого. Важно учитывать некоторые факторы, которые могут спровоцировать склонность к суициду и совершение самого суицида. К ним относят: условия се-

мейного воспитания, стиль жизни самого подростка, взаимоотношения с окружающими, физические недостатки и наличие хронических заболеваний. В данной ситуации важно оказывать внимание подростку, заботиться о нем и оказывать постоянную поддержку, все это может благоприятно сказаться на развитии подростка.

Литература.

1. Суициды у подростков: социальные, клинические и психологические факторы / В. Д. Бадмаева [и др.] // Российский психиатрический журнал. – 2014. – №4. – С. 58–63.
2. Лукашук А. В. Современный взгляд на проблему подростковых суицидов / М. А. Байкова, А. В. Лукашук // Здоровоохранение Югры. – 2016. – №2. – С. 48–52.
3. Розанов В. А. Самоубийства среди детей и подростков – что происходит и в чем причина? / В. А. Розанов // Научно-практический журнал. – 2014. – Т. 5. – №4. – С. 16–31.
4. Саркиапоне М. Суициды у детей и подростков / М. Саркиапоне, Б. С. Положий // Российский психиатрический журнал. – 2014. – №3. – С. 52–56.
5. Трунов Д. Г. Определение суицида: поиск критериев / Д. Г. Трунов // Научно-практический журнал. – 2016. – Т. 7. – №1. – С. 64–67.

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Творческое развитие студента средствами литературоведения и кинематографа

И. В. Александрова, магистр 1 курса

Научный руководитель – к.психол.н., доц. Г. В. Орлова

Современное обучение в высшей школе, как в прочем и в более ранние периоды, направлено на интеллектуальное, а не на креативное овладение студентами знаний, то есть на умение «воспроизводить» рассказанное на лекциях, а не на формирование и развитие личных творчески активных позиций в той или иной области знаний. При отсутствии дополнительных творческих форм обучения студенты по окончании вуза являются неспособными удовлетворить запросы рынка труда.

Часть студентов в процессе обучения испытывают трудности из-за дефицита креативности и творчества в процессе обучения. Ни для кого не секрет, что в процессе занятий мы усваиваем лишь часть информации переданной нам преподавателем, далее мы перерабатываем данную информацию и запоминаем только треть из того, что получили. Таким образом, подходя к этапу экзаменов, мы лишь фрагментарно можем воспроизвести содержание лекций и семинаров, т.е. развивается в основном клиповое мышление.

С нашей точки зрения, условием успешного восприятия лекционной информации становится легкость для восприятия, доступность, простота и наглядность, но в необычной форме и трактовке.

На объем, и возможность воспроизведения полученного материала влияют системы модальности. В большинстве случаев у нас развит визу-

альный канал восприятия. Для полноценного восприятия информации нам необходимы наглядные примеры. Лекционные занятия в вузе – это аудиальная передача информации, для более успешной передачи информации рекомендуется использовать дополнительные средства обучения в креативном формате.

Средства обучения – это комплекс объектов, которые могут быть использованы для организации более эффективного учебного процесса педагогами и учениками.

Эффективность применения средств обучения может быть отражена в следующих аспектах: доступность материала для восприятия; возможность расширения представления студентов; активизация познавательной деятельности; преодоление утомления; увеличение объема тренировочного материала; оперативное осуществление текущего контроля за усвоением знаний; развитие творческих способностей и креативности и др.

Отечественные ученые выделяют следующие группы средств обучения:

1) учебные наглядные пособия предназначены для формирования у учащихся конкретных образов предметов и явлений действительности, для иллюстрации дополнения, детализации учебного материала, обобщения усвоенной информации. Они делятся на натуральные (гербарии, коллекции, минералов и детали, приборы, инструменты), изобразительные (плакаты, рисунки, фотографии, модели, макеты, муляжи, стенды) и знаковые (чертежи, схемы, формулы, графики, диаграммы).

2) вербальные (словесные) средства обучения – учебная и методическая литература, словари, дидактические материалы. Они применяются для углубления знаний и умений, для самостоятельного изучения учебного материала.

3) специальное оборудование – предметы, ориентирующие учащихся на практическую деятельность. Это лингафонные кабинеты, тренажеры, средства для проведения лабораторных работ. Они используются для формирования практических профессиональных умений.

4) ТСО – технические устройства, с помощью которых предъявляется учебная информация и контролируется ее усвоение. Информация находится в слайдах, кинофильмах, магнитофонных лентах. ТСО делятся на аудиовизуальные, информационно контролирующие, и тренажерные. ТСО используются для формирования новых знаний.

Особый интерес представляют литература и кинематограф, как средства творческого обучения студентов разных курсов. Их применение на занятиях позволит студентам с зрительной модальностью продуктивнее воспринимать учебный материал.

В современной психолого-педагогической литературе можно найти достаточно интересные и полезные материалы, представленные в книгах герои, особенности их поведения, их психотипы могут стать дискуссионной темой семинарских занятий, кроме того выявление тех или иных ситуаций, а также детальное изучение принятых ими решений, разрешение конфликтных ситуаций развивает познавательный интерес и креативность у студентов.

Так, на примере изучения и рефлексии романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского можно изучать отдельные темы по общей психологии, социальной психологии, клинической психологии, психологии общения [2].

Следовательно, можно проанализировать особенности поведения человека в критических, стрессовых ситуациях и его психическое состояние в данные моменты. Внутренние монологи героев также способствуют созда-

нию психологического образа. Их можно охарактеризовать, скорее, как монологи-диалоги, споры с самим собой, которые ведут герои. Так, герои, постоянно обдумывая свои поступки, занимаются самоанализом, критикой.

Не менее познавательными и творческими в сфере обучения могут стать достояния кинематографа. В основном это учебные фильмы, которые в своем содержании несут наглядное представление о тех или иных примерах изучаемых явлений или способностей человека.

Но зачастую, при просмотре тех или иных фильмов, в том числе учебных, даже сериалов можно натолкнуться на полезные и интересно показанные педагогические и психологические ситуации. Одним из таких является фильм «Звездочки на небе» [1].

Обращаясь к описанию фильма, мы можем проследить историю мальчика с особенностями развития. У ребенка наблюдается нарушение чтения и письма, при сохранении общей обучаемости – дислексия.

В данном фильме крайне наглядно показаны условия, в которых находился ребенок. Это авторитарность отца, который просто не понимал своего ребенка, трудности взаимоотношений в коллективе на фоне плохой учебы. Крайне ярко мы можем проследить педагогическую запущенность, негативное отношение ребенка не только к учебе, но даже к любимому занятию, а также резкое непринятие самого себя как личности. В фильме психологически и педагогически ярко показан один из способов грамотной коррекции данной особенности.

Представленный подробно в сюжете симптомокомплекс поможет студентам психолого-педагогических направлений рассмотреть сразу несколько аспектов воспитания – семейного и школьного, психологические особенности ребенка, также студенты могут провести работу по разработке мер коррекции и профилактики различных особенностей на примере сюже-

та фильма. Также можно использовать различные отдельные педагогические ситуации в формате выступлений с их подробным разбором.

Таким образом, все выявленные возможности использования сюжета фильма могут крайне успешно использоваться не только со студентами старших курсов, которые имеют более обширные представления об изложенных событиях, но и со студентами первых курсов как способ повышения учебной и творческой мотивации.

При обычном просмотре фильмов и чтении книг мы в большинстве случаев даже не задумываемся, какой кладезь научных знаний они могут нам преподнести. Студенты, направляемые преподавателем и обращаясь к таким источникам лучше усвоят информацию, смогут наглядно проследить различные этапы развития или угасания различных ситуаций. Это позволит не только развить познавательный интерес, но и позволит творчески развиваться, научит рассуждать, анализировать и проявлять креативный подход при поиске рекомендаций по разрешению трудных жизненных ситуаций.

В тоже время важно подчеркнуть, что не каждый пример из литературы или кино может быть полезен, и может быть использован в учебном процессе. Выбор подходящих средств обучения должен быть тщательно отобран преподавателем в соответствии с изучаемым курсом.

Подводя итоги, следуют сказать о перспективе представленных средств обучения в высшей школе. Преподаватели в большинстве случаев используют лишь научную литературу, использование кинематографа в целом не представляет собой для них интереса. А ведь используя наглядные примеры и разные каналы восприятия у студентов, педагог одновременно не только развивает свой внутренний мир, самосовершенствуется, но и способствует творческому становлению студентов.

С нашей точки зрения, являясь составной частью комплекса средств обучения, литература и кинематограф могут использоваться в сочетании с различными учебно-наглядными пособиями, макетами, и другими традиционными средствами обучения в образовательном процессе высшей школы.

Литература.

1. Звездочки на земле. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Звёздочки_на_земле (дата обращения 09.02.2020).

2. Ивченко Е. Н. Роль и место средств обучения в учебном процессе / Е. Н. Ивченко // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 759-760.

Инновационная среда как условие речевого развития ребенка

Т. С. Голева, магистр 1 курса
tn.nezaytseva@gmail.com

Научный руководитель – к. псих. н. Г. В. Орлова

По сравнению с прошлыми столетиями современная реальность постоянно меняется, при этом окружающий мир вокруг человека меняется слишком быстро и неоднозначно, что человеку приходится приспосабливаться, адаптироваться разными способами. Для некоторых людей это достаточно просто, а для других – сложнее, особенно тех, у которых есть речевые нарушения.

На наш взгляд, умение адаптироваться в постоянно меняющейся окружающей среде, необходимо развивать и формировать с раннего детства путём развития творческих способностей человека, гибкости его мышления.

Доказано, что мышление ведёт за собой речь, а речь ведёт за собой развитие мышления [1].

Таким образом, путём развития речи можно сформировать и творческое мышление. Однако мы считаем, что для этого необходимы специальные условия, которые редко можно наблюдать в обычной образовательной среде.

Условия – это значительные обстоятельства, от которых зависит достижение высокого качества деятельности [2]. Поэтому важнейшим условием речевого развития в данном случае является создание инновационной среды. Инновационная среда образовательного учреждения – и это совокупность вводимых в образовательном учреждении новшеств, среди которых осуществляется профессиональная деятельность педагогов [3].

Первая ступень образования – это детский сад. Именно в нём в первую очередь необходима инновационная среда. Такая среда организована в МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №141» г. Воронежа. Данный детский сад участвует уже три года в инновационном проекте «Сад детских инициатив», где главным является развитие самостоятельности, творчества, активности субъектов образовательного процесса.

Концепция построения предметно-развивающей среды ежедневно требует предоставления каждому ребенку права самостоятельного выбора деятельности, что открывает ему каналы для саморазвития и возможность максимально проявлять себя как творческую личность. Дети один раз в неделю выбирают определённую студию, в которую они хотят пойти. Предварительно осуществляется знакомство с этими студиями. В итоге дети каждый раз попадают в разные помещения с разными детьми, отличающимися по возрасту. Студии работают в следующих направлениях: физическое

развитие; художественно-эстетическое развитие; познавательное развитие; социально-коммуникативное развитие; речевое развитие.

Наполняемость такой студии от 10 до 20 человек в зависимости от специфики работы. Благодаря малочисленности занятия с педагогом проходят более эффективно, применяется индивидуальный подход. Педагог по речевому развитию может работать в рамках своей студии в следующих направлениях:

1. Студийная деятельность оказывается более эффективной в профилактике речевых нарушений, чем обычный кружок, ведь все дети детского сада в итоге смогут поучаствовать в работе.

1) работа над произношением: артикуляционные и дыхательные упражнения; упражнения, развивающие дикцию (скороговорки, пословицы, поговорки и т. д.); работа с фонематическим восприятием и слухоречевой памятью (песни, игры и т. д.); работа с просодическими компонентами речи (тон, тембр, сила голоса, темп, мелодика);

2) работа над смысловой стороной речи – лексикой и грамматикой, связной речью;

3) выявление детей, наиболее нуждающихся в коррекционной работе с учителем-логопедом и педагогом-психологом в процессе наблюдения за работой ребёнка, его общением с другими детьми.

2. Коррекционная работа.

1) работа с опорными звуками. Опорные звуки – это звуки, которые сходны с нарушенными по артикуляции, но произносимые ребенком правильно [5];

2) автоматизация некоторых звуков в речи при условии, что все дети, пришедшие на студию могут произносить автоматизируемый звук.

Чтобы определить уровень речевого развития детей и понять, какие упражнения потребуются на занятии, в первый день студии проходит знакомство: по кругу дети передают игрушку «ветерок» с заданием: «тот, у кого в руках моя волшебная палочка, называет своё имя, и то, с каким настроением он пришёл сегодня». Таким образом, отслеживается также эмоциональный фон группы, мотивация ребёнка к выбору студии.

Со второго занятия выясняются ожидания ребёнка, то, чем он хотел бы заниматься сегодня. Если это неосуществимо, то педагог разъясняет почему и пути решения ситуации. Каждый ребёнок в этом детском саду знает, что к его мнению прислушаются, поэтому они не стесняются говорить, и, как показывает практика, их уровень коммуникативных способностей выше, чем у детей обычного сада. В конце занятия каждый ребёнок говорит о своих впечатлениях от занятия.

Таким образом, педагог может зафиксировать, насколько эффективно он использовал упражнения, провести рефлексию, наиболее эффективно спланирует последующие встречи.

Следовательно, занятие не имеет чёткой структуры проведения, есть лишь его план, варианты проведения занятия.

Всё это предусматривает творческое развитие личности самого педагога, его постоянное профессиональное самосовершенствование, развитие гибкости, ведь нужно постоянно подстраиваться под изменения окружающей среды, ориентироваться на потребности и интересы конкретного состава детей. Поэтому одно из важных условий реализации инновационной образовательной среды – интегрально-креативный стиль мышления каждого педагога.

Интегрально-креативный стиль мышления – это открытое структурно-уровневое образование, представляющее собой систему формируемых

компонентов: аксиологический, нормативный, когнитивный, знаниевый, нравственно-психологический, личностно-педагогической идентичности, рефлексивный – определяющих качество личности педагога [2].

Таким образом, в условиях инновационной образовательной среды детского сада, ребенок достаточно хорошо может овладеть устной речью, использовать её для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва, 2015. – 560 с.
2. Дронова Т. А. Интегрально-креативный стиль мышления (теория и практика): учебное пособие / Т. А. Дронова. – Москва, 2015. – 544 с.
3. Кассина Р. А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя : диссертация ... канд. пед. наук / Н. А. Кассина. – Нижний Новгород, 2006. – 196 с.
4. Леонтьев А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожец. – Москва, 1995. – 144 с.
5. Логопедия / [под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской]. – Москва, 1998. – 680 с.

Формирование учебной мотивации младших школьников в процессе электронного обучения

Л. А. Дмитриева (Киселева), магистр 2 курса

dla1995@mail.ru

Научный руководитель – к.пед.н., доц. Л. Н. Мотунова

Востребованность и актуальность дистанционного обучения продиктованы особенностями современного образовательного процесса. Сейчас, как никогда, важно создать все условия, чтобы дистанционное обучение стало понятным и доступным как учителям, так и родителям, ученикам, которые находятся по обратную сторону монитора. Меняются условия жизнедеятельности, что, безусловно, требует изменений в принципах и методах обучения. Расширение технических возможностей и постоянное развитие информационно-коммуникационных технологий обязывают педагога идти в ногу со временем и, в том числе, повышать интерес и учебную мотивацию учащихся к электронному образовательному процессу.

Для осуществления качественного процесса обучения и формирования мотивации обучающихся к получению знаний в нестандартных условиях, необходимо понимание того, что представляет собой дистанционное обучение, найти сходства и различия с электронным обучением. Дистанционное обучение является достаточно обширным понятием, с ним все давно и хорошо знакомы, понятие же электронного обучения в России появилось сравнительно недавно [2].

Дистанционное обучение (ДО) — это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) [6].

Электронное обучение (ЭО) — это система обучения при помощи информационных и электронных технологий. Существует определение, которое дали специалисты ЮНЕСКО: «e-learning — обучение с помощью интернета и мультимедиа» [6].

На основе анализа литературы [6] пришли к выводу, что в отличие от дистанционного обучения, которое подразумевает обязательное присут-

ствие on-line, электронное обучение свободно от видеосвязи, т. е. учитель и ученик не обязаны быть в сети в одно и то же время. E-learning открывает для учащихся возможность получения консультаций, советов, оценок у удаленного (территориально) эксперта-преподавателя, а педагогу – возможность дистанционного взаимодействия с учениками. И учащиеся, и преподаватели благодаря технологиям e-learning могут выбирать удобное место и время для обучения, осуществлять постоянный контакт с учетом индивидуального графика.

Для успешного развития электронного обучения (e-learning) необходимо выполнить следующие условия: обеспечить доступность, компетентность и мотивацию к новому виду деятельности участников процесса обучения. Где доступность данной формы обучения определяется наличием у ее участников свободного доступа в интернет. Компетентность – умением пользоваться информационными ресурсами, образовательными порталами, которые расположены на многочисленных сайтах интернет пространства. Мотивация – желанием и стремлением участников образовательного процесса использовать эти ресурсы [5].

В век информационных технологий стало привычным взаимодействие человека с компьютером и электронной сетью. Для взрослых людей: преподавателей, студентов, учащихся среднего и старшего звена, электронный процесс взаимодействия уже давно является привычным. Для учащихся младшего школьного возраста – это начальный этап вхождения в информационную обучающую среду.

В современных условиях компьютерная грамотность преподается в дошкольных образовательных организациях, что обеспечивает учителю пропедевтическую готовность самых маленьких пользователей ПК уже на этапе начального образования. Что бы понять, как сделать процесс элек-

тронного обучения доступным и интересным младшим школьникам, и главное, способным повысить учебно-познавательную мотивацию, рассмотрим и проанализируем их возрастные особенности.

Изучением возрастных особенностей детей младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова, Л. И. Айдарова, Ю. А. Полуянов и др. Младший школьный возраст – период жизни от 6-7 до 10-11 лет, что соответствует периоду обучения в 1-4 классах. К новообразованиям на данном возрастном этапе относят изменения в таких психических познавательных процессах как память, восприятие, воля, мышление.

Происходят большие изменения в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Идет интенсивное формирование приемов запоминания: от наиболее примитивных (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) до группировки и осмысления связей разных частей материала.

Переход от произвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом. Ученик может устанавливать связи между элементами воспринимаемого [1].

Учебная деятельность способствует развитию воли, так как учение всегда требует внутренней дисциплины. У ребенка начинает развиваться способность к самоорганизации, он осваивает приемы планирования, повышаются самоконтроль и самооценка. Формируется способность сосредотачиваться на не интересных вещах.

Существенные изменения в этом возрасте происходят в области мышления. Познавательная активность и мотивация ребенка младшего школьного возраста очень высока [3].

Ребенок стремится к знаниям. Он учится оперировать ими, представлять определённые ситуации и, при необходимости, находить правильный выход. Ребенок уже может представлять ситуацию и действовать в ней в своем воображении. Такое мышление называется наглядно-образным. Это основной вид мышления в данном возрасте, вместе с тем, ребенок начальной школы может мыслить и логически. Обратим внимание, что в младшем школьном возрасте актуально обучение в игровой форме. Проанализировав вышеперечисленные новообразования, можно сделать вывод, что электронное обучение применимо и с младшего школьного возраста. Оно будет способствовать, на наш взгляд, развитию самостоятельности, самоконтроля, а в будущем – социализации ученика. Важно найти эффективные способы перехода с привычных форм школьного образования на электронную и при этом, не только не утратить, но и развить мотивацию младших школьников к образовательному процессу.

С помощью современных образовательных платформ возможно решение данной проблемы. Многочисленный выбор образовательного пространства обеспечил нам информационный век. Информационное образовательное пространство может обеспечить запросы самого требовательного учителя и возможности ученика с низким уровнем мотивации к познавательному процессу. Более того, оно предоставляет возможность и учителю, и ученику творчески подойти к учебному процессу. Безусловно, существуют плюсы и минусы электронного обучения. Так, например, находясь в обычном классе, незаинтересованный в обучении ученик, всегда имеет возможность «отсидеться», «спрятаться» за мотивированного отличника, списать, и любыми другими способами увильнуть от учебного процесса. В электронном же классе, такая возможность отсутствует. Каждый ученик, остается наедине со своим заданием, своими знаниями и способностям. В

этот момент, как никогда, у ребят повышается ответственность, дисциплинированность, формируется чувство самоконтроля. Вместе с тем, у части учащихся с появлением трудностей, переходом от привычного формата обучения к новому, может произойти снижение уровня мотивации к учебному процессу. Мотивация – это процесс, определяющий движение к поставленной цели, это факторы, влияющие на активность или пассивность поведения. Задача педагога в сложившейся ситуации – подобрать оптимальные средства и методы повышения учебной мотивации в процессе электронного обучения.

Чтобы электронные уроки стали интересными и доступными, а также, повысили уровень учебной мотивации, мы предлагаем в учебной деятельности применять модель Джона Келлера. Джон Келлер, американский ученый, который исследовал роль мотивации в учебном процессе. Его модель включает в себя четыре этапа: внимание (attention); значимость (relevance); уверенность (confidence); удовлетворение (satisfaction) [7].

Первый этап (внимание) должен выполняться на протяжении всего обучения. Необходимо привлечь внимание ученика к курсу, предмету обучения или необходимости изменения – шаг без которого процесс не будет начат. В процессе обучения необходимо постоянно поддерживать внимание, не допуская скуки.

Второй этап (значимость) – важность процесса и результата обучения для обучаемого. Характерная сила, которая способствует самостоятельному стремлению познать новое вопреки существующим преградам. На этом этапе необходимо помочь ученику увидеть связь между предметом обучения и окружающим миром, показать практическую ценность обучения.

Третий этап (уверенность) – убеждение ученика в том, что он обладает достаточными способностями для обучения. Возможно использование

такого инструмента, как «визуализация» (представление желаемого). При отсутствии убежденности в успехе роль визуализации стремиться к нулю. Поддерживать уверенность учащихся можно, если предусмотреть успешность первых шагов в формате электронного обучения. Важно, чтобы оно планировалось и осуществлялось с учетом возможностей обучаемых.

К моменту окончания процесса обучения у учащихся могут появиться усталость, сомнения в необходимости получения знаний таким способом, возможности применения новых умений в других сферах деятельности. Для преодоления возникших затруднений необходимо помочь учащимся в поиске соответствия результатов обучения с практической востребованностью. Использовать позитивные мотиваторы в виде вознаграждения, оценки, похвалы [7].

Идеи Келлера успешно используются специалистами по электронному обучению во многих странах мира.

Электронное обучение младших школьников уже реализуется в образовательном пространстве нашей страны. Данная форма обучения соответствует требованиям закона об образовании в РФ и ФГОС нового поколения. Министерство просвещения рекомендует школам пользоваться онлайн-ресурсами для обеспечения дистанционного, электронного обучения. Общедоступность федеральных и других образовательных платформ помогает применить на практике вышеперечисленные средства для повышения учебной мотивации школьников.

Интерактивные уроки по школьному курсу с первого по четвертый класс лучших учителей страны предоставляет электронный образовательный портал «Российская электронная школа». Это более 100 тысяч уникальных задач, тематические курсы, видеоуроки, задания для самопроверки, каталог музеев, фильмов и музыкальных концертов. Портал также полезен

учителям, которые могут воспользоваться лучшими дидактическими и методическими материалами по всем урокам [4].

Также, «Московская электронная школа» – это широкий набор электронных учебников и тестов, интерактивных сценариев уроков. Решения МЭШ доступны для всех. Проверка ошибок, общение с учителями, домашние задания, материалы для подготовки к уроку, варианты контрольных и тестов – всё это находится в открытом доступе для учеников и учителей [4].

Легкий переход на дистанционный формат обучения обеспечат образовательные платформы «Учи.ру», «Якласс», где школьникам предлагаются интерактивные курсы по основным предметам и подготовке к проверочным работам, а учителям и родителям – тематические вебинары по дистанционному, электронному обучению. Методика платформы помогает отрабатывать ошибки учеников, выстраивает их индивидуальную образовательную траекторию, отображает прогресс учеников в личном кабинете. А система «Дневник.ру» полностью соответствует единым требованиям к системам ведения журналов успеваемости учащихся в электронном виде в общеобразовательных учреждениях РФ, утвержденным Министерством образования и науки РФ [4].

Предлагаемые образовательные платформы создают условия, позволяющие повысить открытость системы образования, оперативность обмена информацией между всеми участниками образовательного процесса, направлены на повышение интереса и мотивации к процессу обучения.

В процессе взаимодействия педагогов и учащихся в формате электронного обучения осваиваются новые средства и способы получения образования. Они становятся доступны, привлекательны и интересны.

Литература.

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. - 4-е изд., стереотип. – Москва, 2010. – 624 с.
2. Волов В. Т. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В. Т. Волов, Н. Ю. Волова, Л. Б. Четырова. – Самара, 2012. – 100 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии/ Л. С. Выготский. – Москва, 2017. – 199 с.
4. Министерство просвещения. – URL: <https://edu.gov.ru> (дата обращения: 10.04.2020).
5. Сергеев А. Г. Введение в электронное обучение / А. Г. Сергеев, В. А. Немонтов, В. В. Баландина. – Владимир, 2012. – 182 с.
6. Хортон Уильям. Электронное обучение: инструменты и технологии E-learning Tools and Technologies : пер. с англ. / Уильям Хортон, Кэтрин Хортон . – Москва, 2015. – 638 с.
7. Keller J. M. Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach / J. M. Keller. - New York: Springer, 2010. – P. 1-7.

**Компетентностный подход в образовательном процессе
медицинского вуза**

И. О. Елизарова, магистр 1 курса

elizairina@yandex.ru

Научный руководитель – к.пед.н., доц. Е. В. Кривотулова

В эру глобальной информатизации и доступности информации привычное получение знаний потеряло свою актуальность в качестве цели высшего образования. Требование настоящего времени – саморазвивающа-

яся личность, способная к поиску, обработке и применению знаний на практике.

Стратегическим направлением к содержанию образовательного процесса в ФГОС, в том числе высшего медицинского образования, является компетентностный подход, реализующий необходимость деятельностной направленности образования, при котором усваивается не готовое знание, а обучаемый сам формулирует понятия, необходимые для решения различных задач [1, с. 2]. При таком подходе учебная деятельность, приобретая исследовательский или практико-ориентированный характер, сама становится предметом усвоения [3, с. 6].

Именно компетентностный подход отвечает запросам времени, реализует потребности современного общества в целом и работодателей в частности, поддерживает современную политику государства [5].

Законодательно в образовательных стандартах закреплены компетенции, которые формируют комплексную профессиональную модель, соответствие которой является основной целью высшего образования, при этом компетенция является одной из характеристик этой модели [6]. Так, ФГОС ВО по специальности «Лечебное дело» в качестве результатов освоения образовательной программы предлагает к освоению 8 общекультурных (ОК), 11 общепрофессиональных (ОПК) и 22 профессиональные компетенции (ПК) [7].

Проведённый анализ нормативных документов позволяет нам выделить «четыре группы компетенций в этом стандарте:

- 1) пороговые функциональные компетенции (необходимое условие выполнения профессиональных обязанностей врача);

- 2) дифференцирующие компетенции (предиктор наилучшего выполнения работы);

3) универсальные компетенции высшего образования (обязательные характеристики человека, имеющего российское высшее образование, но не связанные с эффективностью работы врача);

4) дополнительные компетенции (могут быть основой для дальнейшей специализации, карьерного и профессионального роста)» [4].

К пороговым компетенциям можно отнести готовность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием специальных ресурсов и терминологии, основных естественно-научных понятий (ОПК–1, ОПК–7), владение принципами профессиональной этики и деонтологии (ОПК–4), готовность к ведению медицинской документации (ОПК–6), назначению лекарственных средств (ОПК–8) и применению медицинских изделий (ОПК–11), оценка патологических и физиологических состояний (ОПК–9, ПК–5), организация ухода за больным (ОПК–10), определение различных нозологических форм (ПК–6), тактика ведения пациентов (ПК–8) и их лечение в амбулаторных или стационарных условиях (ПК–9, ПК–10), оказание экстренной медицинской помощи (ПК–7), ведение физиологической беременности и родов (ПК–12), экспертиза временной нетрудоспособности и констатация биологической смерти (ПК–7), проведение медицинских осмотров и диспансеризации (ПК–2), формирование здорового образа жизни (ПК–1), обучение пациентов его принципам (ПК–15) и просветительская деятельность (ПК–16).

Дифференцирующие компетенции: готовность к коммуникации, в том числе на иностранном языке (ОПК–2), способность использовать экономические и правовые знания в профессиональной деятельности (ОПК–3), готовность анализировать собственную деятельность для предотвращения профессиональных ошибок (ОПК–5), проведение противоэпидемических мероприятий и помощь населению при различных чрезвычайных ситуациях

(ПК–3, ПК–13), медико-статистический анализ (ПК–4), медицинская реабилитация и санаторно-курортное лечение (ПК–14).

Универсальные компетенции высшего образования составляют способность к мышлению, знания по философии и истории, социальная ответственность (ОК 1–4), толерантность (ОК–8).

Дополнительные компетенции: готовность к саморазвитию и самообразованию (ОК–5), организационно-управленческая деятельность (ПК 17–19), научно-исследовательская деятельность (ПК 20–22).

На данный момент не существует единой системы объективной оценки компетентности выпускников медицинских вузов [4, 5]. Представленная классификация возможно облегчит этот процесс.

Несмотря на достаточную теоретическую базу, остаются нерешённые вопросы реализации компетентного подхода в Российском высшем медицинском образовании, которые требуют дальнейшего изучения. Еще в 2004 году Боб Мансфилд (Bob Mansfield) отметил в своей статье трудности в интерпретации зарубежной терминологии, с которыми столкнётся наше профессиональное образование: «Теперь попробуйте все эти термины перевести на русский язык и потом убедить своих партнеров, что это четкие и однозначные понятия, которые будут использованы в качестве основы для реформирования российского профессионального образования» [9, с. 298].

В настоящее время в Европе предлагают отказаться от использования термина «компетенция» в профессиональном образовании [9], внедряя концепцию результатов обучения (learning outcomes) [8, 10].

В ближайшее время на научных сессиях и конференциях представителям профессорско-преподавательского состава медицинских вузов России предстоит скорректировать эффективные принципы компетентного подхода, учитывая международный опыт и лучшие национальные традиции

воспитания талантливых молодых врачей, умных и милосердных, среди которых нельзя не вспомнить Н. И. Пирогова, А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова.

Литература.

1. Джуманов Т. М. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / Т. М. Джуманов // НоваИнфо : электрон. журн. – 2017. – №67-1. – URL: <https://novainfo.ru/article/13444> (дата обращения 09.01.2020)

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 75-86.

3. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе : учебно-методическое пособие / [под ред. Е. В. Лопановой]. – Омск, 2012. – 198 с. – URL: http://edu.omsk-osma.ru/uploads/pedo/ser_2.pdf (дата обращения 09.01.2020)

4. Кулакова Е. Н. Компетенции: из прошлого в настоящее / Е. Н. Кулакова, В. И. Болотских, Т. Л. Настаушева // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2014. – № 2. – С. 52-60. – URL: http://www.medobr.ru/ru/jarticles/303.html?SSr=3701337a7914ffffff27c_07df09050e25 (дата обращения 14.03.2020)

5. Логун К. А. Проблемы и перспективы компетентностного подхода: новые стандарты высшего профессионального образования / К. А. Логун. – URL: <https://www.ssarss.ru/files/File/KomitetyROS/Obrazovanie/K.%20A.%20Logun.pdf> (дата обращения 12.03.2020)

6. Максимова О. Г. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в условиях современного вуза /

О. Г. Максимова, Л. А. Харитоновна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11. – С. 17-23.

7. Приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 N 95 (ред. от 08.08.2016) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета)» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.03.2016 N 41276). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194858/ (дата обращения 10.03.2020)

8. Gibbs A. Learning Outcomes, Degree Profiles, Tuning Project and Competences / A. Gibbs, D. Kennedy, A. Vickers // J. Eur. Higher Education Area. – 2012. – Vol. 1. – P. 71-88.

9. Mansfield B. Competence in transition / B. Mansfield // J. Eur. Industrial Training. – 2004. – Vol. 28 (2/3/4). – P. 296-309.

10. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union. – 2008. – Vol. 51. – P. 1-7.

Жизненный путь женщины воспитывающей ребенка с ОВЗ

А. Кинтеро, магистр 1 курса

Научный руководитель – к. психол.н., доц. Г. В. Орлова

Рождение ребенка – это незабываемое явление, которое очень важно для женщин, поскольку оно объединяет новый этап в жизни пары и разнообразные ожидания того, каким будет это новое начало как родителей. Однако факт рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья

воспринимается как нечто неожиданное, странное и редкое, что ломает ожидания относительно желаемого ребенка. Смушение и чувство согласия, отвержения и чувства вины смешивают, поднимая вопросы о том, почему. После того, как инвалидность установлена, жизнь семьи никогда не будет прежней. Каждый член семьи будет играть определенную роль, и считается, что женщина берет на себя домашнюю работу и уход за детьми, в результате чего ее жизнь принимает неожиданный оборот. Чаще всего женщины находятся в более стрессовой ситуации, чем мужчины.

Рождение ребенка с отклонениями в развитии – сильный травмирующий фактор для всей семьи, связанный с изменением семейного уклада и мировосприятия, резко возрастает физическая и психологическая нагрузка на семью малыша, наибольшие трудности в данной ситуации приходится на долю матери. Проблемами воспитания, образования и лечения такого ребенка чаще всего занимается именно она.

Такая семья постоянно испытывает проблемы, особенно в отношении жизни женщины, которые отличаются от функций обычной семьи, таких как: рождение и воспитание детей, эмоциональная поддержка, удовлетворение потребности в общении с близкими, удовлетворение индивидуальной потребности в материнстве, защита здоровья членов семьи, облегчение стрессовых ситуаций и т. д. Одновременно рождение особенного ребенка приводит к прерыванию семейных отношений. Члены семьи ребенка воспринимают огромное психологическое бремя в связи с длительным психотравмирующим стрессом.

Многие семьи, особенно женщины, чувствуют себя беспомощными, их положение можно охарактеризовать как «внутренний» (психологический) и «внешний» (социальный) тупик.

Жизнь женщины, воспитывающая ребенка с ОВЗ полностью меняется, начиная с ее психоэмоционального состояния и межличностных отношений, когда они переходят на второе место, уделяя особое внимание воспитанию и развитию больного ребенка. Воспитание ребенка с нарушениями развития оказывает влияние на динамику супружеских отношений, так как меняет ее полностью, забывая о значении быть женщиной и об утверждении аффективных отношений.

В повседневной жизни родители таких детей сталкиваются с множеством проблем. С одной стороны, они испытывают трудности при выборе воспитательных и образовательных средств воздействия на своих детей, а с другой – глубокие, внутренние психологические проблемы, обусловленные рождением в семье больного ребенка и необходимостью во многом перестраивать уклад жизни семьи, подчиняя его проблеме ухода за ребенком. Именно это не позволяет родителям оптимально организовать межличностные отношения внутри семьи (как между членами семьи, так и отдельно между супругами), а также отношения с окружающими.

Исследование Е. В. Кулагиной показало, что адаптация семей к ограниченным возможностям детей часто происходит за счет обращения родителей к традиционному распределению семейных ролей, когда на отца возлагаются обязанности по экономическому обеспечению семьи, а матери исполняют роль «домохозяйек», занимаясь воспитанием и обслуживанием детей и ведением домашнего хозяйства. При такой расстановке сил ответственность за ребенка-инвалида практически полностью возлагается на мать [1].

Изменения очевидны на разных уровнях: на психологическом уровне; стресс преобладает, оказывает сильное деформирующее влияние на психику родителей и является исходным условием острого травматического из-

менения стереотипов жизни, которые сформировались в семье, на социальном уровне женщины чувствуют себя изолированными и не очень общительными и избирательно в контактах. Это сокращает круг друзей и ограничивает общение с членами семьи в связи с конкретным состоянием ребенка, а также личными отношениями самих родителей.

На соматическом уровне переживания, которые женщина должна иметь с ребенком-инвалидом, часто превышают допустимый уровень переносимых нагрузок, что проявляется при различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах. Для женщины с ребенком-инвалидом в супружеских отношениях дополнительные трудности и конфликты возникают в результате неудовлетворенных потребностей в отношениях. Особенно страдают сексуально-эротические и психоэмоциональные сферы.

В то же время, в большинстве случаев происходит распределение «психологического бремени» в семье, когда мужчина чаще всего занимает пассивную позицию, а женщина активна во всех сферах семейного функционирования [3].

В жизни женщины с ребенком с ОВЗ происходит много изменений на уровне мышления и восприятия мира, внимание, которое было уделено самому себе, теряется по мере того, как растет ребенок. Теперь приоритеты меняются, и внимание падает только на человека, которое становится таким изнурительным, но его время является ответом любви, той безусловной любви, которую женщина способна дать своему ребенку.

Проблемы, связанные с болезнью, лечением и образованием ребенка, затрагивают большинство областей семейных отношений, а в некоторых случаях мечты и карьерные цели могут застаиваться из-за страха или нехватки времени. Постоянно возникающие трудности негативно влияют на

отношения между супругами и семейными отношениями в целом, а также усиливают беспокойство и общий стресс, связанные с болезнью ребенка. Кроме того, оценка супружеской пары, семейных отношений и семейной жизни в целом во многом связана с видением ребенка, с оценкой отношений с ребенком каждого из супругов [2].

С нашей точки зрения, очень важно, чтобы эти женщины чувствовали поддержку во всех сферах жизнедеятельности, могли обратиться за помощью к специалистам в любое удобное для них время как дистанционно, так и межличностно. В связи с этим важна комплексная программа реабилитации, которая должна включать работу психолога с матерью, с ребенком, с супружеской парой, с родственниками и с семьей в целом.

Литература.

1. Кулагина Е. В. Адаптация семей с детьми-инвалидами : Гендерный аспект / Е. В. Кулагина. – Москва, 2004. – 176 с.

2. Полухина Е. А. Особенности семейного микроклимата в семьях с детьми-инвалидами. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-semeynogo-mikroklimata-v-semyah-s-detmi-invalidami> (дата обращения: 09.04.2020).

3. Ткачева В. В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 17-26.

STEAM технология как инновационное средство развития дошкольников в условиях дополнительного образования

Ю. В. Махова, магистр 2 курса

aristotel.vrn@mail.ru

Научный руководитель - к.пед.н., доц. Е. В. Кривотулова

Человечество XXIв. живет в эпоху стремительных и сложных преобразований, сталкиваясь с необходимостью изменять привычные системы и процессы, чтобы идти в ногу со временем. Необходимость в трансформации наблюдается и в сфере образования, что объясняется следующими факторами:

Во – первых, в современном мире около 750 млн безграмотных людей, которые живут в основном в развивающихся странах Африки, Азии и Латинской Америки, но в то же время за последние годы в мире фиксируется рост уровня грамотности среди молодежи. Предположительно, к 2025 году в мире станет на 95 миллионов студентов больше, а рабочих мест меньше, в связи с всеобщей компьютеризацией. Опираясь на исследования ученых из Оксфордского университета Карла Бенедикта Фрейя и Майкла Осборна [1], можно сделать вывод, что к 2030 году около 50 % существующих ныне рабочих мест по всему миру могут оказаться технически ненужными, так как будут заняты роботами: в первую очередь будут заменены специальности, которые регламентируемы и легко алгоритмизируемы (продавцы, водители, операционисты, сотрудники колл-центров, юристы и экономисты). По – прежнему востребованными останутся профессии, где искусственный интеллект не сможет заменить людей (учёные, топ-менеджеры, деятели культуры, врачи и т.д. Подобное вытеснение роботами людей обесценит стоимость труда и приведет к росту безработицы [2].

Во – вторых, глобальная цифровизация образования, которая заключается в применении новых средств обучения, основанных на цифровых технологиях, отражает необходимость создания новых способов обучения и преподавания. В настоящее время появляются такие средства обучения, как среда карандашного программирования «Pencil Code», среда визуального

программирования «Scratch», программа 3D-моделирования «SketchUp», платформа быстрой разработки электронных устройств «Arduino», сервис визуализации данных «Coogole», облачный сервис хранения и обработки информации «Яндекс» и др. Все эти новшества, применяемые в образовании, говорят о необходимости применения нового подхода к обучению.

В – третьих, изменения происходят не только в глобальной, но и национальной системе образования. Одной из ключевых задач современного образования является создание условий для развития ребенка, его творческих способностей и инициативы с целью успешной самореализации. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, государственной программой РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы, выделяют следующие целевые ориентиры развития системы образования в РФ: обеспечение успешной социализации подрастающего поколения, гармоничное художественно - эстетическое развитие личности, соответствие уровня образования вызовам XXI века. Выступая с посланием Федеральному Собранию, Президент РФ отметил, что «сегодня важнейшим конкурентным преимуществом являются знания, технологии, компетенции. Это ключ к настоящему прорыву, к повышению качества жизни. В кратчайшие сроки нам необходимо снять все барьеры для разработки и широкого применения робототехники, искусственного интеллекта, беспилотного транспорта, электронной торговли и т.д.»; также В. В. Путин акцентировал внимание на том, что «мы должны продолжить укреплять целостную систему творческих способностей и талантов наших детей. Такая система должна охватить всю территорию нашей страны, интегрировать возможности таких площадок, как «Сириус» и «Кванториум»

[4]. Таким образом, обозначенный Президентом РФ, вектор развития образования, совпадает с пределами и возможностями STEAM-технологии.

STEAM – это акроним, который состоит из слов science, technology, engineering, mathematics, art (наука, технология, инженерия, математика, искусство,). Данная технология зародилась в конце 1990-х в США, а сегодня уже внедряется в странах запада на государственном уровне. В России STEAM – технология связана, прежде всего, с системой дополнительного образования и развивается очень динамично.

Согласно принципам STEAM – технологии, ребенку должно быть интересно учиться, знание должно быть применимым на практике, а обучение – занимательным по форме, увлекающим ребенка и побуждающим его к новым открытиям в будущем. Данные принципы отражены Т. В. Волосовец, В. А. Марковой, С. А. Авериним в парциальной модульной программе «STEM образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста» [3], которая способствует художественно-эстетическому развитию ребенка и полностью соответствует целевым ориентирам ФГОС ДО, согласно которому, к завершению дошкольного образования, ребенок проявляет любознательность, инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности, задает вопросы, интересуется причинно-следственными связями, обладает начальными знаниями о себе и мире, в котором он живет. Таким образом, развитие STEAM – технологии становится все более востребованным в сфере дошкольного и дополнительного образования, поскольку отвечает требованиям ФГОС ДО и является инструментом развития критического мышления и исследовательских компетенций, так как наиболее жизнеспособной формой STEAM – технологии является проектная деятельность, преимуществом которой стоит назвать

тесную связь с реальным окружающим миром, наглядность и высокую мотивацию для ребенка.

Преимущества и актуальность STEAM – технологии сегодня очевидны многим:

- опора на интегрированное обучение по темам, а не по предметам, и расширение кругозора ребенка, как следствие;

- формирование навыков проектной и исследовательской деятельности;

- владение научно-техническими знаниями не только в рамках обучения, но и в жизни;

- развитие навыков критического мышления;

- активная коммуникация и командная работа, что формирует навык публичных выступлений и уверенность в своих силах;

- развитие интереса к техническим дисциплинам и техническому творчеству через детские виды деятельности с учётом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребёнка;

- ранняя профессиональная ориентация.

Процесс реализации STEAM – технологии на сегодняшний день в значительной степени зависит от создания новой предметно-пространственной среды системы образования в целом, обновления содержания, программно-методического обеспечения, материально-технической базы.

Важнейшим психолого-педагогическим условием реализации STEAM – технологии, на что обращает внимание Т. В. Волосовец [3], является профессиональное развитие педагогов, работающих в этой системе. Для решения данной проблемы во многих странах Европы применяются программы по подготовки преподавателей в области STEAM образования. Так, в США

была принята национальная программа по подготовке более ста тысяч учителей в области STEM-образования. В соответствии с Законом «О координации действий в области STEAM образования» был создан Комитет при Научно-технологическом совете для координации федеральных программ и мероприятий в области поддержки STEAM-образования, в числе которых программы Департамента энергетики, STEAM-программы NASA, программы Национальной администрации океанических и атмосферных исследований, программы Департамента образования и других федеральных агентств. В США существуют и негосударственные организации, занимающиеся STEAM – образованием, например, Объединение в области STEAM – образования, которое включает в себя более тысячи организаций. Задача этой организации – обеспечение качественного STEAM – образования на всех этапах образовательного процесса, начиная от детского сада, и на протяжении всей жизни. [5, с. 7-16]

В России STEAM – образование не имеет такого богатого опыта, однако, в последние годы начали появляться STEM – центры корпорации Intel, направленные на развитие инженерно-технического и изобретательского потенциала старших школьников, появился образовательный центр «Сириус», выросла сеть «Кванториумов», открылся Педагогический центр «STEAM-парк» на базе МГПУ, педагогов нового поколения начали готовить в СПбГУ, в «Балтийском федеральном университете имени Иммануила Канта» открыта программа «STEAM-практики в образовании» для магистров.

Таким образом, прослеживается тенденция распространения STEAM – технологии в России. Реализация STEAM – практик возможна на каждом уровне образования: от дошкольного (отвечая требованиям ФГОС ДО и являясь инструментом развития критического мышления и исследовательских

компетенций, поддерживая тесную связь с реальным окружающим миром, наглядность и высокую мотивацию для ребенка); через младший, средний, старший школьный; средне профессиональный и высший к дополнительному уровню, т.е. непрерывно, что подтверждает перспективность STEAM – образования в России.

STEAM – технология вдохновляет современных детей, будущее поколение изобретателей, новаторов и лидеров, проводить исследования как ученые, моделировать как технологи, конструировать как инженеры, творить как художники, аналитически мыслить, как математики и играть как дети.

Благодаря STEAM – технологии, дети могут вникать в логику происходящих явлений, понимать их взаимосвязь, изучать мир системно, вырабатывая в себе любознательность, инженерный стиль мышления, умение выходить из критических ситуаций, навык командной работы, осваивая основы менеджмента и самопрезентации, что является важным для человека XXIв.

Литература.

1. Будущее занятости: чему учиться сегодня? – URL: <https://spb.plus.rbc.ru/news/592bf3e77a8aa91c4cdf1149> (дата обращения 02.02.2020).

2. Будущее рынка труда: после 2020-го. – URL: <https://www.if24.ru/rynok-truda-posle-2020/> (дата обращения 02.02.2020).

3. Волосовец Т. В. STEM – образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, С. А. Аверин. – 2-е изд. – Москва, 2019. –

112 с. – URL: http://detskiysad263.ru/images/2020/programma-STEM_obrazovanie.pdf (дата обращения 10.02.2020)

4. Послание Президента Федеральному Собранию от 01.03.2018г. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения 15.01.2020).

5. Рудской А. И. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов // Научно–технические ведомости СПбПУ. Естественные и инженерные науки. – 2017. –№ 2. – С. 7–16.

Факторы и условия формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности в юношеском возрасте

Т. А. Осенкова, магистр 1 курса

gkh.voronezh@gmail.com

Научный руководитель –д.пед.н., проф. Н. И. Вьюнова

Мотивация учебно-профессиональной деятельности наиболее активно формируется в юношеском возрасте. Этот процесс связан с целеполаганием. В юношестве возникает уже не только безусловное увлечение процессом обучения, но и интерес к результату получения новых знаний и освоению новых навыков, которые в итоге должны положительно сказаться на будущем юноши, о котором он в этот период все чаще задумывается.

На сегодняшний день существует достаточно серьезный пласт исследований, посвященный факторам и условиям формирования мотивации к учению, которые важно учитывать в процессе педагогической деятельности. Попытка их объединения и классификации была осуществлена Н. М. Симоновой [1].

В первую группу вошли психолого-дидактические факторы. К ним относятся:

- фактор уровня трудности. Как правило, студенты сначала с энтузиазмом и радостью воспринимают легкий материал, однако довольно быстро теряют в нем интерес, так как в нем не содержится познавательного элемента.

- фактор проблемности в обучении, в основе которого лежит создание проблемных ситуаций в обучении с дальнейшим решением этих проблем обучающимися [2];

- фактор последовательного обобщения учебного материала;
- принцип изучения дисциплины «от абстрактного к конкретному»;
- фактор последовательного моделирования профессиональной деятельности.

Вторая группа – это факторы, выделяемые на основании подхода к развитию мотивации учения, которые предлагает В. Ф. Моргун [3]. К ним относится использование индивидуального, типологического и топологического подходов.

Третью группу составляют факторы, которые способствуют развитию мотивации с использованием психолого-педагогических теорий и концепций. К ним относятся поэтапное, проблемное, знаково-контекстное, развивающее и программированное обучение.

Четвертая группа включает факторы, которые зависят, в первую очередь, от психолого-педагогических условий организации учебной деятельности. К ним можно отнести: психологические особенности личности педагога; наличие личностного, субъектного, равнопартнерского взаимодействия и общения педагога и учащегося, организация качественной и эффективной деятельности; упор на положительную мотивацию

обучающихся в ходе учебного процесса и другие.

Пятая группа объединяет факторы, зависящие от субъективных характеристик обучающихся, к которым относятся, например, осознание целей, процесса и результатов учебной деятельности, осознание значимости дисциплины, самостоятельность студентов и т.д.

Особое внимание хотелось бы обратить на факторы, влияющие на формирование познавательных мотивов, выделяемые А. К. Марковой [4, с. 78] и особенности их учета в педагогической деятельности при обучении юношей, только покинувших стены родной школы. К ним относятся:

1) обновление содержания и укрепление межпредметных связей. Так, например, студенты будут с большим интересом относиться к сложной теоретической дисциплине «Основы эстетики», если смогут руководствоваться изученными эстетическими принципами на предмете «Основы композиции», а на производственной практике смогут применить свои знания при разработке дизайна рекламного макета. Однако взаимосвязь этих дисциплин должна быть обучающемуся очевидна;

2) совершенствование методов обучения. Молодые люди охотно отзываются на предложения новых методов и форматов обучения, которые, тем не менее, должны использоваться умеренно;

3) модернизация структуры урока. Особенно это условие видится нам актуальным для юношей, пришедших со школьной скамьи в вуз, где одно занятие длится 2 академических часа с перерывом между ними всего лишь 5. Деление занятий на короткие блоки с различными видами деятельности может снизить утомляемость учащихся, а построение учебного процесса таким способом, чтобы фундаментальная информация давалась на первом уроке, может повысить эффективность усвоения материала;

4) расширение форм самостоятельной работы на занятиях. В рамках

обучения, помимо знаний из лекционного курса студент должен также получать навыки самостоятельного вычленения важной информации из источников, опыт рассуждения. Таким образом, сложный материал легче запоминается и становится более интересным;

5) развитие рефлексии своих познавательных возможностей также является важным этапом для развития мотивации к учебно-профессиональной деятельности юноши. Именно поэтому ответы-рассуждения и эссе не только развивают будущих специалистов, но и активно вовлекают в процесс приобщения к новым профессиональным знаниям.

Не менее важными для формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности являются факторы, связанные с образовательной средой. Под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5]. В. А. Ясвин выделяет три базовых компонента образовательной среды, на основе которых мы можем выделить факторы формирования учебно-профессиональной мотивации [6]:

– пространственно-предметный (наличие необходимого учебного и профессионального оборудования, комфортных аудиторий, зон рекреации и даже эстетического элемента положительно влияют на развитие мотивации к обучению);

– социальный (в юношеском возрасте вопрос комфортных взаимоотношений с педагогическим составом и одногруппниками является одним из определяющих факторов учебной мотивации);

– психодидактический, т. е. комплекс образовательных технологий, построенных на тех или иных психологических и дидактических

основаниях.

Важно особо выделить престиж учебного заведения как фактора развития мотивации.

Все вышеприведенные факторы, по сути, являются условиями развития мотивации обучающегося, если они будут созданы и реализованы педагогом. В то же время существует ряд факторов, которые негативно влияют на развитие мотивации к обучению. К ним относятся, в частности, низкая самооценка обучающихся, использование наказаний, снижение успешности учебной деятельности, а также отсутствие уверенности в актуальности получаемых знаний для будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, существует группа факторов и условий, которые способствуют формированию мотивации учебной деятельности, но при этом существуют и те, которые препятствуют данному процессу. Значительное количество факторов зависит от личностных и профессиональных качеств педагога, построения им учебного процесса и выстраивания им модели коммуникации с обучающимися. Немаловажную роль играет и личность обучающегося. Несмотря на то, что на субъективные характеристики обучающихся достаточно сложно повлиять извне, отдельные черты, такие как уровень самооценки, могут и должны положительно корректироваться педагогами.

Литература.

1. Собинова Л. А. Факторы развития мотивации учебной деятельности / Л. А. Собинова//Russian Journal of Education and Psychology. – 2010. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-razvitiya-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-2> (дата обращения: 15.04.2020).

2. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении /

М. И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 30-36.

3. Моргун В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии : учебное пособие / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. – Москва, 1981. – 81 с.

4. Формирование учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов [и др.]. – Москва, 1982. – 216 с.

5. Бородатая М. Н. Развивающая образовательная среда как условие формирования познавательной мотивации / М. Н. Бородатая, М. М. Кувалдина. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvivayuschaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-formirovaniya-poznavatel'noy-motivatsii> (дата обращения: 01.03.2020).

6. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва, 2001. – 366 с.

Сказка и психозлевание как творческие инструменты развития дошкольника

Н. А. Пучнина, магистр 1 курса

Научный руководитель – к. психол. н., доц. Г. В. Орлова

Социально-экономические преобразования в мире диктуют обществу необходимость формирования творчески активной, креативной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно мыслить. Творческое воображение стоит наряду с восприятием, памятью и мышлением и играет важнейшую роль в деятельности человека и развитии его личности. В связи с этим, перед дошкольными образовательными организациями встает важнейшая задача развития творческого потенциала подрастающего

поколения, что в свою очередь зависит от подбора содержания и применения психологических и педагогических методов и средств воспитания.

Один из путей контролируемого и целенаправленного творческого развития ребенка лежит через художественную литературу, в особенности через сказки.

Сказки – это устные рассказы, существующие в народе с целью развлечения, имеющие в содержании необычные события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением [1, с. 14].

Сказка для детей – это не просто вымысел или фантазия, для них это целый мир с особой реальностью. Она прививает ценности добра и справедливости, душевной красоты, воспитывает уважение к семье, к взрослым и детям. Слушая сказки, дети начинают проявлять глубокое сочувствие к персонажам, и, в связи с этим, у них появляется внутреннее стремление и желание к помощи, защите или содействию. Сказка способна раздвинуть для ребенка рамки обычной жизни, позволив ему впервые в сказочной форме столкнуться с такими сложными явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, и т. п.

В 60-70-е годы XX века появился уникальный метод работы с внутренним миром ребенка – сказкотерапия. Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для расширения сознания и интеграции личности, развития творческих способностей, а также совершенствования взаимодействия с окружающим миром [2, с. 38].

В развитии данного метода огромное влияние оказали исследования и опыт Б. Беттельхейма, работы Л. С. Выготского, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И. В. Вачкова, А. С. Осиповой, Д. Б. Эльконина и др. Область применения сказкотерапии не имеет возрастных ограничений и может

использоваться в работе как с детьми, так и со взрослыми. Однако многие ученые считают, что данный метод наиболее эффективен для детей дошкольного возраста, поскольку с психологической точки зрения именно этот возрастной период является самым благоприятным для развития творческих способностей.

Так, сочинение сказки, последующая ее иллюстрация или игровая постановка развивают вербальное и невербальное воображение, которое является основой творческих способностей. Работа со сказкой на уровнях художественного слова и образа позволяет формировать у дошкольника активный речевой запас. С помощью сказки можно обеспечить основу для реализации эмоционально положительного опыта растущей личности дошкольника.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, разработчик собственного метода «Комплексная сказкотерапия», называет метод сказкотерапии относительно молодым направлением в отечественной психологии, которое является целой системой развития эмоционального интеллекта, саморегуляции и чуткости, с возможностью формирования истинных ценностей человека и его нравственности [3, с. 89].

Она выделяет художественные, психотерапевтические, психокоррекционные, дидактические и медиативные сказки. Среди практикующих педагогов-психологов наибольшей популярностью пользуются художественные сказки, направленные на эстетические цели, развитие умений понимать и чувствовать искусство, дидактические сказки, преследующие обучающие и воспитательные цели, и, конечно, психологические сказки, целью которых является развитие личностных качеств, способностей, а также психокоррекция, диагностика скрытых проблем ребенка.

Следует подчеркнуть, что психолог-педагог, использующий метод сказкотерапии должен важнейшей целью видеть создание особого сказочного психологического, но в то же время комфортного, мира, способствующего раскрытию и развитию природных творческих задатков.

Особое внимание следует обратить на то, что слияние сказкотерапии с другими видами творческой деятельности, в особенности с театральным творчеством, способно давать хорошие результаты в развитии творческих способностей.

Популярность театрального творчества у детей Л. С. Выготский [4, с. 36] объясняет двумя факторами. Во-первых, это тесная связь художественного творчества с личными переживаниями ребенка. Здесь, созданный из элементов действительности, образ воплощается и реализуется снова в действительность, хоть и условную. В этот момент осуществляется стремление ребенка реализовать тот или иной образ, перевоплотиться. Во-вторых, драматизация, по сравнению с другими видами творчества, наиболее близка с игрой. И подготовка к спектаклю, и его проигрывание является частью игры. Дошкольники могут сами импровизировать, придумывать костюмы, маски, распределять роли и делать декорации.

В 1990 г. российские психологи и драматурги И. Я. Медведева и Т. Л. Шишова [5, с. 46] разработали метод драматической психоэлевации. Куклотерапия или метод драматической психоэлевации – это оригинальный метод психотерапии детей, страдающих невротическими и сходными пограничными расстройствами (страхи, агрессивное поведение, повышенная застенчивость, демонстративное и асоциальное поведение и т.д.). Методика психоэлевации – это комплексное воздействие на детей с помощью разнообразных театральных приёмов: этюдов, игр, специально заданных ситуаций.

Суть методики заключается в проигрывании куклами индивидуально подобранных или специально написанных театральных этюдов. Дети незаметно для себя работают над своими проблемами и недостатками, постепенно превращая их в достоинства. Таким образом, акцент методики сделан на игру, на манипуляцию с куклами, а это в свою очередь способствует развитию творческих способностей.

Игра для ребенка дошкольного возраста – это первое и, пожалуй, основное занятие, составляющее главное содержание его жизни. Для ребенка игра является таким же серьезным занятием, как учение и труд для взрослого. Ведь в игре дети отражают различные стороны жизни, познания об окружающем мире, она является средством для выражения чувств, исследования отношений и самореализации. Детская игра полна смысла и важна для дошкольника тем, что через игру для него становятся доступны те области, где трудно найти слова. Дети могут использовать игрушки для того, чтобы сказать, выразить чувства или сделать то, что им самим неловко.

Внутри ролевой игры происходит наиболее интенсивное развитие познавательной и личностной сферы ребенка, зарождаются его творческие элементы. Он начинает отступать от образцов действий, задаваемых взрослыми, вносить в них свои нюансы и осуществлять самостоятельные игровые действия, развивая, таким образом, творческие способности.

Проигрывание театральных этюдов и спектаклей с одной стороны поможет сформировать у детей первоначальные представления о театре, актерской деятельности и сформирует у них личностно-целостное эстетическое отношение к явлениям окружающей действительности. С другой стороны, будет способствовать развитию внимания, памяти, воображения, творческого мышления, речи, эмоционально-волевой сферы, а также интеллектуальных способностей.

Методы кукольной терапии напрямую зависят от типов кукол, которые использует психолог. В куклотерапии используются куклы-марионетки, направленные на совершенствование тонкой моторики рук и общей координации движений, на проявление через куклу скрытых эмоций и чувств; теневые куклы, направленные преимущественно для работы над детскими страхами, повышенной тревожностью; перчаточные куклы, применяемые для развития речи; куклы-костюмы, которые позволяют развивать социальную уверенность выражать эмоции, чувства и состояния, которые ребенок по каким-либо причинам не может или не позволяет себе проявлять; плоскостные куклы, направленные на предотвращение проблем в общении, поведении, нарушении образа «Я»; веревочные куклы, эффективны в решении проблем с общением [5, с. 121].

Для занятий кукла не обязательно должна быть красивой, качественной и мастерски изготовленной. Куклу ребенок может сделать самостоятельно. В таком случае ребенок сможет достичь с куклой больших успехов, поскольку очень важно, чтобы он чувствовал родство с этим произведением, видел в нем себя. Создание кукол, в свою очередь, способствует развитию воображения детей, их творческой активности, эстетического вкуса, уважения к труду, а также совершенствованию трудовых технологических навыков и усидчивости.

Таким образом, использование сказки и психоэлевации в деятельности дошкольника окажет полезное и плодотворное влияние на его творческое развитие, поскольку рассмотренные методики тесно связаны с игрой, а игра в свою очередь является ведущей деятельностью в период дошкольного возраста. От степени формирования творческих способностей будет зависеть гибкость ума и нестандартное мышление, а также дальнейшие жизненные ориентиры ребенка, его готовность эффективно справляться с раз-

личными трудностями. Поэтому развитие творческих способностей дошкольника заслуживает огромного внимания педагогов-психологов.

Следует подчеркнуть, что для обеспечения эмоционального благополучия и творческого подъёма ребенка важно создать ситуацию успеха, поскольку дети действительно добиваются успехов, когда педагог верит в них. Создавать такие условия необходимо для всех детей, но прежде всего для недостаточно подготовленных: важно дать им поверить в то, что они не хуже других.

Литература.

1. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – Москва, 2007. – 144 с.
2. Кудзилов Д. Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Д. Б. Кудзилов, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург, 2003. – 146 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург, 2016. – 320 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологический очерк / Л. С. Выготский. – Москва, 1991. – 93 с.
5. Медведева И. Я. Дети, куклы и мы. Руководство по куклотерапии / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. – Москва, 2011. – 352 с.
6. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия / Д. Ю. Соколов. – Москва, 2005. – 224 с.
7. Медведева И. Я. Куклотерапия, или что такое драматическая психозелевация. – URL: <https://psy.su/psyche/projects/1913/> (дата обращения: 09.04.2020)

Специфика развития мышления младших школьников с нарушениями речи

Я. Ю. Романова, студ. 3 курса

yanarom1402@gmail.com

Научный руководитель – проф. Н. И. Вьюнова

В развитии человека, в становлении его как личности речь играет исключительную ни с чем не сравнимую роль, выполняя различные функции, она является базой для развития мышления. В процессе онтогенеза речь претерпевает множество изменений, начиная от простейших речевых реакций, через совершенствование функций, освоение новых видов речи и расширение словарного запаса, речь становится одним из ведущих познавательных процессов совместно с мышлением. Мышление, являясь обобщенной и опосредованной формой психического проявления, позволяет человека устанавливать взаимосвязи и отношения между объектами окружающего мира.

О взаимосвязи мышления и речь писал еще Л. С. Выготский, который утверждал, что мышление и речь в онтогенезе многократно сходятся и расходятся – мышление имеет доречевую фазу, речь проходит через доинтеллектуальный период – однако каждый из этих познавательных процессов идет по своему индивидуальному пути развития [1].

Овладение речью помогает ребенку в формировании мыслительных операций, в решении задач не только с помощью практических действий, но и в уме. На этапе младшего школьного возраста речь выполняет важную вспомогательную функцию в мыслительной деятельности. Таким образом, нарушение речи на каком-либо этапе может привести к необратимым последствиям в становлении мышления.

Согласно исследованиям В. А. Ковшикова, Ю. А. Элькина, специфика развития мышления младших школьников с нарушениями речи проявляется в недостатке знаний и в нарушениях самоорганизации при выполнении мыслительных заданий. В качестве причин отмечаются: снижение мотивации и отсутствие интереса к заданию. У младших школьников обнаруживается малая осведомленность об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей. Для таких детей характерно медленное включение в учебный процесс и быстрая потеря к нему интереса, а также им необходим контроль со стороны взрослых [5].

Младшие школьники с нарушениями речи с трудом понимают поговорки и пословицы, а также у них снижен темп мыслительных процессов и наблюдаются нарушения отдельных мыслительных операций. Это проявляется в дефектах анализа и синтеза, а также в установлении логических связей [3].

Нарушения речи многообразны и имеют различную степень выраженности, большое значение имеет их ранняя диагностика.

Нами была разработана программа диагностики развития мышления младших школьников с нарушениями речи и проведен констатирующий эксперимент. Объектом исследования выступали младшие школьники с нормой в развитии речи и младшие школьники с нарушениями речи в возрасте 9 лет, проведен их сравнительный анализ (по 20 чел. в каждой группе).

В качестве критериев развития мышления у младших школьников выступают:

2. особенности развития мышления – показателем данного критерия выступает степень владения мыслительными операциями;

3. особенности развития словесно-логического мышления – показателем является использование понятий и логических конструкций;
4. особенности развития наглядно-образного мышления – проявляется в воссоздание всего многообразия характеристик предмета.

В исследовании использовался комплекс методов сбора эмпирической информации, который представлен следующими методиками:

- 1) методика «Выявление общих понятий» [4];
- 2) методика исследования словесно-логического мышления Э. Ф. Замбацьявичене [2];
- 3) методика «Прогрессивные матрицы Равена» [6].

Результаты проведенного исследования показали, что уровень развития мышления младших школьников с нарушениями речи значительно отличается от нормотипичных сверстников. Мышление младших школьников с нарушениями речи обладает низким уровнем сформированности словесно-логического и наглядно-образного мышления. Это проявляется в недостаточной дифференцированности видов и признаков объекта, трудностях установления причинно-следственных связей, сравнения предметов. Мыслительные операции отличаются фрагментарностью, неустойчивостью, шаблонностью и стереотипностью, недостаточной гибкостью и динамичностью.

Подводя итоги, отметим, что проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы и результатов эмпирического исследования позволяют утверждать, что обнаружение речевого дефекта и последующих за ним особенностей развития мышления, а также профессиональное вмешательство значительно повышают успешность школьной адаптации, процесса социализации, формирования самооценки, представления о себе, а в

будущем – формирования мировоззрения, профессионального становления и реализации собственных возможностей.

Литература.

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва, 1999. – 352 с.
2. Замбацявичене Э. Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей / Э. Ф. Замбацявичене // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 28-34.
3. Калягин В. А. Логопсихология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Калягин. – Москва, 2006. – 320 с.
4. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – Москва, 2009. – 416 с.
5. Ковшиков В. А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной моторной алалией / В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин // Дефектология. – 1980. – № 2. – С. 14-21.
6. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / [под ред. О. Е. Мухородовой, Т. В. Шрейбер]. – Ижевск, 2011. – 70 с.

Педагогические средства развития

личностного потенциала младшего школьника в современной школе

В. Д. Глазунова, магистрантка 2 курса

Научный руководитель – к.пед.н., доцент Кривотулова Е. В.

Психолого-педагогический анализ научной литературы С. А. Богомаз
С. В. Величко, О. В. Стаханова, Т. В. Черняновская, Ю. В. Шептицкая и др.

позволил нам утверждать, что личностный потенциал обучающихся представляет собой многокомпонентную систему личностных особенностей, направленных на обретение ряда соответствующих знаний, умений, навыков, а также нравственных, моральных, коммуникативных, рефлексивных установок, необходимых для успешной реализации деятельности в образовательном процессе.

Эффективность развития личности в целом и развития личностного потенциала в педагогике достигается использованием разнообразных педагогических средств в образовательной деятельности. Анализ педагогической литературы показывает что категория «педагогические средства» неоднозначная, поэтому считаем необходимым выделить рабочее определение. Мы разделяем позицию В. А. Сластенина, согласно которой под педагогическими средствами, с одной стороны, понимаются различные виды деятельности (учебная, игровая, трудовая и др.), а с другой – совокупность объектов материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы и направленных на достижение учебных целей [7].

Учитывая специфику нашего исследования и опираясь на классификацию С. А. Барамзиной мы выделили 3 ведущих группы средств, направленных на развитие личностного потенциала младших школьников.

К первой группе относятся «средства, усиливающие аффективную зону личности», а также средства, направленные на активизацию внутренних состояний, пробуждающих учебный интерес. К таким средствам относятся учебно-наглядные пособия, поисковая деятельность. Использование подобных средств в образовательном процессе направлено на развитие гносеологического, аксиологического потенциала личности.

В состав второй группы входят педагогические средства, направленные на отработку умений, приобретение знаний, совершенствование навы-

ков. Примерами таких средств выступают учебно-методическая литература, словари, электронные библиотеки, электронные учебники, компьютерные обучающие программы, а также организация лабораторных, практических заданий. Эти средства также способствуют развитию личностного потенциала школьника. Наконец, третья группа педагогических средств включает в себя игровые средства обучения, проектные методы обучения, технологию проблемного метода обучения, информационно-коммуникационные средства обучения, КТД. Данная группа педагогических средств направлена на активизацию всех компонентов личностного потенциала обучающихся, включая творческий, аксиологический, социально-коммуникативный, рефлексивный и гносеологический.

Рассмотрим подробнее некоторые из представленных педагогических средств.

1. *Игровая деятельность как средство развития личностного потенциала младших школьников.* Согласно исследованиям В. П. Зинченко, «игра есть особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения». Такие исследователи, как А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин также рассматривают игру в качестве эффективного средства по усвоению социального опыта, а также как средство моделирования и воссоздания отношений между людьми в специально созданных условиях [2]. Игра в образовательной деятельности обладает большим обучающим и воспитательным потенциалом. Поэтому она выступает в качестве средства обучения, воспитания, развития личности. Игра способствует развитию познавательной деятельности, а также направлена на развитие воображения, внимания, памяти. Более того, в процессе игровой деятельности происходит развитие нравственных и моральных ценностей. Обучающийся учится сотрудничать, помогать своим одноклассникам, совместно добиваться по-

ставленных целей. Таким образом, в ходе игровой деятельности происходит охват всех сфер личности: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции. В подтверждение вышесказанного обратимся к функциям игры, выделенным Г. В. Селевко. Так, исследователь отмечает воспитывающую, развивающую, социализирующую функции игровой деятельности. Воспитывающий потенциал игры заключается в том, что она способствует активизации волевых усилий, целеустремленности, что является необходимым в ходе игры. Более того, воспитывающая функция игры включает в себя организацию самодисциплины, а также умения вести себя в коллективе, способность грамотно и эффективно взаимодействовать с другими участниками игры. Развивающая функция игры заключается в создании условий самостоятельного поиска решения возникающих проблем. Таким образом, происходит развитие творческой сферы личности, находчивости. Стремление одержать победу, решить возникшие вопросы способствует развитию познавательной активности, учебной мотивации. Социализирующая функция игры способствует развитию коммуникативных способностей обучающихся, умению взаимодействовать, сотрудничать, объединяться для решения поставленных задач [2]. Для развития личностного потенциала младшего школьника используют дидактические, подвижные, театрализованные, сюжетно-ролевые игры.

2. *Образовательная среда как средство развития личностного потенциала младшего школьника.* Под средой понимается «...совокупность естественных и искусственных условий, в которых осуществляется жизнедеятельность человека» [6, с. 130]. Образовательная среда, по мнению Н. Б. Крыловой, есть «часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательных материалов и субъектов образовательных процессов» [5, с. 80]. В рамках среды основ-

ными параметрами выступают ценности, отношения, вещи, символы, предметы. Исходя из рассмотренных определений, можно сделать вывод о том, что образовательная среда представляет собой некое сложное образование, состоящее из ряда взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов, способствующих организации образовательного взаимодействия и развитию личности. Образовательная среда не является устойчивой категорией. Она изменяется так же, как и происходит развитие и изменение личностных качеств обучающихся, находящихся в данной среде. Так, исследователь Л. И. Божович отмечает, что наблюдается «зеркальная взаимосвязь» между особенностями взаимодействия в образовательной среде и изменениями в личностных качествах обучающихся [1, с.211с.]. Таким образом, образовательная среда, главная цель которой является развитие личностного потенциала обучающихся, называется развивающей образовательной средой. При исследовании особенностей влияния образовательной среды на личностный потенциал обучающихся исследователем В. А. Ясвиным были выделены следующие параметры: широта (отражает вариативность субъектов, объектов, процессов, явлений, непосредственно включенных в образовательный процесс и образовательную среду); интенсивность (уровень насыщенности образовательной среды необходимыми условиями, возможностями развития личностного потенциала обучающихся); модальность (отражает присутствие/отсутствие условий для развития личной свободы, активности обучающихся); степень осознаваемости (отражает степень сознательной включенности субъектов образования в среду образовательного процесса); устойчивость (отражает стабильность во времени); мобильность (характеристика, отражающая возможность включения инновационных технологий в образовательную среду и образовательный процесс) [9, с.84]. Проведенный анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что

компонентная структура развивающей образовательной среды должна обладать эмоционально-развивающим характером. Так, например, Е. В. Коротаяева выделяет следующие компоненты развивающей образовательной среды: «...эмоционально-поддерживающий компонент (отражает отношения между участниками образовательного процесса); эмоционально-настраивающий компонент (влияние внешней обстановки на деятельность и состояние обучающегося); эмоционально-активизирующий компонент (отвечает за организацию активной образовательной деятельности); эмоционально-тренирующий компонент (включение обучающихся в решение проблемных задач, включение эвристических упражнений и т.д.)...» [4, с. 25-29].

Резюмируя вышеизложенные идеи, можно выделить следующие основные компоненты значимые для развития личностного потенциала. Это: «...информационный, социальный, технологический компоненты...». Заметим, что качественно организованная развивающая образовательная среда обеспечивает развитие личностного потенциала обучающихся, предлагая широкое использование разнообразных форм и методов обучения, инновационных технологий обучения, индивидуальных образовательных траекторий обучения, а также активному взаимодействию и сотрудничеству в обществе.

3. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития личностного потенциала младшего школьника. На сегодняшний день внедрение инновационных технологий в образовательный процесс является неотъемлемым условием педагогической деятельности. Для улучшения образовательного процесса разрабатываются и апробируются все новые методы, технологии обучения, требующие использования компьютерных технологий на занятии. Современный младший школьник уже на начальном эта-

пе образования владеет элементарными навыками пользователя ПК, поэтому включение компьютерных технологий в процесс образования является логичным и естественным. Согласно позиции В. Н. Шарапова, в традиционную образовательную схему «учитель-ученик-учебник» вводится новое звено «компьютер» [8, с. 16-19.]. Необходимо отметить, что результатом использования ИКТ на занятиях среди младших школьников должна стать готовность обучающихся к овладению современными компьютерными технологиями и умение обрабатывать получаемую с их помощью информацию для дальнейшего саморазвития и самообразования. Особенно эффективным выступает применение ИКТ в ходе образования младших школьников в силу того, что у обучающихся младших классов в большей степени развито наглядно-образное мышление. Таким образом, основные виды информационно-коммуникационных технологий, такие как электронные учебные пособия, презентации, интерактивные кроссворды, компьютерные обучающие игры, Интернет ресурсы и др. способствуют более полному восприятию поступающей информации, а также становлению ярких и объемных представлений, что значительно облегчает процесс запоминания нового материала. К основным информационно-коммуникационным технологиям сегодня относятся Microsoft Power Point презентации. Презентация представляет собой некий иллюстративный материал, который может использоваться как при изучении новой темы, так и при закреплении уже пройденного материала. Использование подобных презентаций способствует развитию интереса к учебному предмету за счёт использования ярких анимаций, движущихся слайдов. Более того, с помощью Microsoft Power Point становится возможным разрабатывать не только презентации, но и интерактивные кроссворды, которые также способствуют развитию положительной мотивации обуча-

ющихся, развитию познавательной активности, а следовательно, развитию личностного потенциала.

4. *Электронный учебник как средство развития личностного потенциала младшего школьника.* Электронный учебник представляет собой одно из средств информационно-коммуникационных технологий. По мнению многих исследователей [3, с. 26] электронный учебник есть комплексная система учебно-методических средств, в основе которой лежат определенные программы, реализующие имитацию разнообразных методов обучения. В его рамках используются сетевые ресурсы, обеспечивается интерактивная обратная связь, а также гибкость обучения за счет наличия большого выбора заданий. Использование электронного учебника на занятиях с младшими школьниками способствует более полному овладению учебным материалом в силу наличия разнообразных средств наглядности, грамотного комбинирования печатного и аудио-визуального материала, вариативных технических средств контроля. Также стоит отметить, что электронные учебники, в отличие от традиционных печатных, отличаются возможностью изменения и дополнения новых материалов. Электронный учебник не является копией печатного учебника в электронном виде, он выступает в качестве своеобразной образовательной среды. Помимо текстовой информации в электронном учебнике содержится большое количество мультимедийного материала, удаленных ресурсов, гиперссылок. Электронный учебник способствует развитию познавательной активности благодаря использованию современных технологий, легкодоступного материала. Материалы электронного учебника могут быть индивидуализированы, изменены в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся, а также электронный учебник может использоваться в качестве платформы для организации творческой деятельности.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва: Педагогика, 2009. – 231с.
2. Давыдов В. В. Основные процессы современной психологии детей младшего школьного возраста / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова. – Москва, 1987. – 456с.
3. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников: на примере общетехнических дисциплин. / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань, 2003. – 363 с.
4. Коротаяева Е. В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики/ Е. В. Коротаяева // Педагогическое образование в России. – 2012. – №14. – С. 25-29.
5. Крылова Н. Б. Ребенок в пространстве культуры / Н. Б. Крылова. – Москва, 1994. – 256 с.
6. Маркович Д. Ж. Социальная экология / Д. Ж. Маркович. – Москва: Просвещение, 1991. – 173 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 432 с.
8. Шарапов В. Н. Информационные технологии в процессе обучения младших школьников / В. Н. Шарапов // Наука и школа. – 2012. – №3. – С. 16-19.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 316 с.

Формирование гендерных представлений в межличностном взаимодействии юношей и девушек

Л. В. Бедрина, магистрант 2 курса,

e-mail: Lyu94211@yandex.ru

Науч. рук. –к. пед. н., доц. Л. А. Кунаковская

За последнее десятилетие в России произошли значительные изменения в состоянии общества и сознания. Одной из особенностей российского общества современности является переформатирование прежних общественных образов и привычек, «слом социального консенсуса» с одновременным созданием новых установок и мифов, связанных уже с другой реальностью [4].

Общество настоящего времени – чрезвычайно динамичная система. Ярко выраженная тенденция его развития в прошлом веке – трансформация гендерных ролей мужчин и женщин. В связи с этим изучение гендерных представлений в их преобразовании становится актуальным. Для женщин крайне важна успешная профессиональная деятельность, немало важным для неё является и самореализация во многих других общественных сферах. При этом приоритетом остаётся и семья, дети. Мужская роль в общественном сознании также видоизменяется. Перемены наблюдаются и в том образе, который имеется в индивидуальном сознании мужчин. «Традиции» сочетаются с «эгалитаризмом».

Период юности некоторые изучающие называют «третий мир» – стадия развития после детства и до взрослой жизни. В этом возрасте видоизменяется социальная ситуация развития. Происходят перемены на психическом и психологическом уровнях. Переориентация на сверстников – неотъ-

емлемая часть возраста юности. Важный её момент – изменение значимости (референтности) тех, кто вокруг юношей и девушек: различные периоды развития личности – различные группы, которые для него наиболее психологически значимы [8]. Исследования по психологии юношеского возраста, также отметили доминирующую потребность дружить со сверстниками: так, по данным И. С. Кона, 75-85 % опрошенных им юношей из трех категорий «других» – старше, их возраста, младше – в качестве предпочтительных для близкой дружбы называли сверстников [3].

Юноши и девушки испытывают большой интерес друг к другу, пробуют воздействие различных норм поведения свойственных разным гендерным ролям. Важнейшей составляющей является психосексуальная деятельность, при этом вторичные ролевые атрибуты тоже используются. В юношеском возрасте гендерные роли усваиваются быстрее, нежели в подростковом, отличаясь ещё и большей устойчивостью.

Гендерные представления – осмысленное знание о мужских и женских ролях в определённых социальных условиях, о том, в чём предназначение мужчин и женщин, какое поведение они должны показывать другим. Это знание рождается в обычной жизни в людском общении и взаимодействии. Как способ понимания социальной реальности, гендерные представления поддерживают человека в определении своей позиции в отношении системы существующих предписаний норм о правильном мужском и женском поведении в обществе. Помогают сформировать свои способы поведения во взаимодействии между полами, конкретизировать принципы жизненных стратегий на основе предпочитаемого метода реализации гендерных ролей. В итоге, гендерные представления ориентируют людей в меняющихся социальных ситуациях [2]. Этот феномен изучали такие учёные как

И. С. Кон, Е. П. Ильин, М. Е. Баскова, Т. А. Гурко, А. Игли, Дж. Вильямс, Д. Бест, Дж. Спенс, С. А. Басоу, Дж. Л. Гиббонса, С. Бэм и другие [7].

Гендерная концепция не оспаривает наличие каких-либо биологических отличий женщин от мужчин. В ней говорится о несущественности этих различий и о том, что важна социокультурная их оценка с интерпретацией. Значимы также оценка, анализ и преобразование властной структуры, построенной на фундаменте таких различий [6]. В традиционных воззрениях разница в исполнении мужских и женских социальных ролей столь явная, что она является «организующей нормой общественной жизни». С. Бэм считает, отличительные особенности мужчин и женщин в социальной жизни направлены в сторону их количественного увеличения, более широкого распространения. Это может восприниматься, как незаметная подмена, словно с особенностями пола обязательным образом связаны все аспекты опыта человека и его культуры. Они проявляются в стиле одежды, в наполнении социальных ролей, а также в том, как, когда, какими способами и в какой форме мужчины и женщины выражают свои чувства [1].

Социальная роль содержит в себе два аспекта: ролевое ожидание и ролевое исполнение. Между ними нет полного совпадения, а они сильно воздействуют на межполовые отношения. Важно отметить, что ожидания других людей, в первую очередь, определяют наши роли [5]

В исследованиях на тему гендерных представлений *формирующихся в межличностном взаимодействии*, показано, в целом, юноши полагают, что успешны, благодаря своим способностям, а девушки считают свою успешность удачей. Девушки испытывают страх в конкуренции с юношами, так как ожидают неприятностей в случае успеха. Свою успеваемость в учёбе и других видах деятельности они приуменьшают, а их соперники мужского

пола, напротив, её преувеличивают. В межличностном взаимодействии реальности, компетентность для девушек оказывается отрицательным качеством. Она высокая, не пользуется благосклонностью ни юношей, ни прочих девушек. Компетентность, эффективность, рациональные способности – свойства, наполняющие мужской гендерный тип. Сюда же можно отнести и мужское поведение, почти не ограничиваемое обществом. Эмпатичность свойственна женщинам.

Уже имеющиеся стереотипы восприятия друг друга в общении, порождают стереотипы понимания. Таким образом, межличностное взаимодействие юношей и девушек, друг с другом и с представителями своего пола, с разной степенью выраженности, но влияет на формирование их гендерных представлений относительно социальных ролей мужчин и женщин в современном социуме.

Литература

1. Бем С. Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бэм. – Москва : РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И. С. Клецина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2004. – 408 с.
3. Кон И. С. Психология юношеского возраста : проблемы формирования личности / И. С. Кон. – Москва : Мысль, 1979. – 174 с.
4. Мацумото Д. Психология и культура. Санкт-Петербург : Прайм-Евроснак, 2000. – 414 с.
5. Мылгасова О. В. Особенности гендерных представлений современных мужчин и женщин о себе / О. В. Мылгасова // Актуальные проблемы социологии, культуры, образования, молодёжи и управления. – Екатеринбург, 2016. – С. 702–708.

6. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 496 с.
7. Рассоха, В. С. Гендерные представления юношей и девушек / В. С. Рассоха, Э. В. Абдрахманова, О. Д. Стародубец. – // Психология в России и за рубежом: материалы IV Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 16–26.
8. Снегирёва Т. В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками / Т. В. Снегирёва // Вопросы психологии. – 1984. – № 12. – С. 61–72.

ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ
И ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 14

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

Тираж 45 экз. Заказ № xxx .

Издательского дома

Воронежского государственного университета

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

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

Отпечатано в типографии Издательского дома

Воронежского государственного университета

394000, г. Воронеж, ул. Пушкинская, 3