

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

**ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ
И ПСИХОЛОГИИ**

В ы п у с к 16

Воронеж
Издательский дом ВГУ
2022

УДК 009
ББК 6/8
В38

Редакционная коллегия:
Ю. А. Бубнов (отв. ред.), О. А. Иванова, Е. В. Кривотулова,
А. А. Меланьина, С. И. Сулимов, А. Г. Вяткина

В38 **Вестник студенческой научной сессии факультета философии и психологии** / [отв. ред. Ю. А. Бубнов] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2022. – Вып. 16. – 211 с.
ISBN 978-5-9273-3510-7

В сборнике опубликованы материалы студенческой научной сессии факультета философии и психологии (апрель 2022 г.).

Для студентов и всех интересующихся проблемами философии, культурологии, психологии и педагогики.

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

УДК 009
ББК 6/8

ISBN 978-5-9273-3510-7

© Воронежский государственный университет, 2022
© Оформление. Издательский дом ВГУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Мещерякова Е. А. Развитие личности спортсмена в спортивно-творческой деятельности	7
Матвеева Е. В. Отношение к жизни и склонность к риску женщин – жертв домашнего насилия	13
Гриднев А. А. Материализм революционного демократизма в контексте общественно-значимых вопросов	18

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ

Бортникова А. Н. Роль интуиции в научном творчестве	23
Бортникова Е. Н. Идеал и утопия: проблема соотношения	26
Вахрамеев Д. О. Страх смерти в современном обществе	29
Верейн А. С. Критика метанарратива в постмодернизме	32
Волкова М. Р. Философский анализ спора в аргументации	35
Гаврилова А. Г. Философия музыки: тайна художественной реальности, понимаемая как форма жизни человека	38
Маяцкий Д. С. Свобода быть собой: современный кризис идентичности, его причины и следствия	41
Рыбин В. С. Stand-up юмор как особая форма разговорного жанра	43
Сухорукова С. Л. Политическая мысль эпохи Средневековья и её связь с философскими воззрениями периода	46
Шаповалов И. С. Отчуждение человека от смерти в культуре постмодерна	49
Шурыгина М. А. Формирование героического идеала в общественном сознании: философско-психологический анализ	54

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Агаркова Д. А. Психоаналитические воззрения на причины преступного поведения личности	57
Акаткина М. А. Лидерские качества сотрудников коллектива МВД с разным уровнем профессиональной идентичности	60
Баушева И. В. Красота как атрибут женственности	63
Бащева А. С. Характеристика уровней нервно-психической устойчивости военнослужащих	65

Бегина Е. С. Стресс и преодоление стресса	68
Белина А. В. Социально-психологические проблемы, возникающие в процессе дистанционного формата обучения в вузе МВД России в период пандемии COVID-19	70
Березкина А. С. Проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса в цифровой образовательной среде	73
Гальцева А. В. Связь стрессоустойчивости и субъективного переживания одиночества у сотрудников МВД	76
Голованева Ю. В. Связь профессиональной идентичности и склонности к риску у курсантов	79
Гриднев М. С. Функции доверия к миру и к себе в обеспечении психологического благополучия личности	82
Девальтовская Е. Е. Особенности проявления психологической привязанности у лиц с разными акцентуациями характера	84
Деманова Е. А. Связь перфекционизма с особенностью семейного воспитания	88
Дралова О. М. Особенности развития гигиенических навыков умственного труда курсантов	90
Зубова Н. В. Психологические особенности подростков и молодых людей с самоповреждающим поведением	94
Калабина Е. С. Психологические особенности самоактуализации личности студентов	97
Кудрявцева А. А. Уровень социально-психологической адаптированности женщин в группах с разным уровнем сплоченности	99
Молчанова В. Р. Психологические границы у юношей и девушек с социофобией	102
Николаева Ю. Р., Субботина Е. В. Психодиагностика мотивационно-ценностной направленности студентов вузов на профессиональную деятельность	105
Ольшанникова Е. М. Особенности чувства юмора у студентов-медиков с разным уровнем стрессоустойчивости	108
Покусаева Е. В. Влияние гендерных особенностей на отношение женщин к своей внешности	111
Середина А. Д. Сравнительный анализ характеристик подросткового возраста	116
Серпилина Е. К. Соматические проявления учебного стресса у курсантов образовательных организаций системы МВД с разными типами темперамента	119
Соколова Д. А. Алкогольная зависимость: основные	122

характеристики, особенности и причины формирования	
Соловьёва А. В. Гендерные аспекты в области изучения счастья и эмоционального интеллекта	125
Степанова И. В. О влиянии стресса и эмоционального состояния личности на возникновение психосоматических расстройств	130
Фиш М. Ю. К вопросу о зависимости от места проживания уровня тревоги у российских женщин как реакции на внешнеполитические события	133
Хвостишкова Л. М. Изучение самооценки лиц, вступающих в виртуальные отношения	136
Чермошенцева Ю. В. Удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте как показатель выраженности мотивации достижений	139
Чувичкина Н. В. Утрата ребенка как кризис семейной системы	142
Шевченко Е. А. Психологический портрет тревожного младшего школьника	146
Шлыкова А. С. Связь уровня перфекционизма ребенка с доминирующем стилем родительского воспитания в семье	149
Шубина А. С. Коммуникативная компетентность и доверие у подростков и юношей	153

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Балабас Т. Г. Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста	156
Голдинова Е. С. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов	158
Донец М. С. Психологическая коррекция тревожности в старшем подростковом возрасте	162
Донских В. В. Лицейское образование: истоки и перспективы	166
Ермакова Д. В. Эмоциональный интеллект: структура и сущность	171
Митина А. А. Субъективное отношение к природе и его роль в формировании экологической культуры	175
Оленина Л. Н. Типология тренингов в психолого-педагогической литературе	179
Пенькова К. А. Воспитательные возможности благотворительных организаций в процессе взаимодействия с заинтересованными субъектами	184
Подгорная Ю. Д. Метод сенсорной интеграции в развитии дошкольников	187

Скуратова А. С. Понятие медиапространства в современной психолого-педагогической литературе	192
Соколова Т. А. Психологические принципы процесса обучения старших школьников	196
Шаталова Т. А. Ранняя диагностика и коррекция дисграфии у младших школьников	199
Якимова М. С. Ценность самообразовательной деятельности студентов-психологов	203
Яковец Е. Н. Исполнительные функции ребенка: обзор проблемы	207

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Развитие личности спортсмена в спортивно-творческой деятельности

Е. А. Мещерякова, магистр 2 курса
liza_55_99@mail.ru

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

Творческая деятельность – это неотъемлемая часть жизни человека, занимающая одно из первых мест по значимости в различных сферах деятельности. Творчество в контексте спортивной деятельности играет важную роль, оно способствует развитию мышления и творческих аспектов личности спортсмена, что способствует повышению спортивного мастерства. На современном этапе развития спорта данная тема приобретает особую актуальность, так как решающими факторами спортивных достижений становятся техническое мастерство и нестандартные подходы к решению проблем. Очень важно, чтобы спорт не становился механической деятельностью, а был сферой и физического, и интеллектуального развития личности. Творчество дает спорту развитие, оригинальность и возможность для полного раскрытия потенциала каждого спортсмена. Проблемой изучения творческой деятельности занимались такие ученые как: Б. Г. Ананьев, Т. А. Дронова, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др., вместе с тем, исследованию спортивной деятельности посвятили свои работы В. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, и другие ученые. Проанализировав специальную литературу, мы подошли к осмыслению понятия спортивно-творческой деятельности, рассмотрели существующие определения и сформулировали авторское понимание следующим образом. Спортивно-творческая деятельность – это деятельность, направленная на достижение спортивных результатов посредством введения новых стратегий, упражнений, элементов, которая способствует раскрытию творческого потенциала спортсмена. Для современной спортивно-творческой деятельности важно отойти от устаревшей установки, что спорт – это работа и прийти к тому, что спорт – это творчество, спортсмен – творец своих рекордов, карьеры, жизни [2].

В своём исследовании мы предположили, что существует связь между высокими спортивными результатами и творческим потенциалом спортсменов. С целью проверки гипотезы на базе ГБУ ВО СШОР № 12 г. Воронежа нами было проведено исследование с помощью таких методик как: тест творческого мышления П. Торренса и оценка уровня творческого

потенциала личности (по А. С. Шарову), с помощью которых предполагалось выявить уровень творческого развития личности спортсменов. Объем выборки составил 60 человек в возрасте от 9 до 13 лет. Из них 30 человек - контрольная группа и 30 человек – экспериментальная. Следует отметить, что уровень развития общей и специальной физической подготовки, а также уровень спортивных достижений у спортсменов контрольной и экспериментальной групп был сравнительно одинаковым [1].

В результате исследования мы получили следующие начальные данные, представленные в таблице 1.

На основании полученных данных было выявлено, что по результатам теста творческого мышления П. Торренса в контрольной группе результат «ниже нормы» показали 16,6 % (5 человек) испытуемых, а остальные 80% (24 человека) показали результат – «норма» и 3,3 % (1 человек) – «выше нормы». В экспериментальной группе результат «ниже нормы» показали 16,6 % (5 человек) испытуемых, 76,6 % (23 человека) – «норма» и 6,6 % (3 человека) показали результат – «выше нормы». Анализируя полученные данные, мы сделали вывод, что в контрольной и экспериментальной группах уровень развития творческого мышления практически одинаковый.

Таблица 1 – Результаты тестирования спортсменов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Тест	Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
		Результат (%)	
Тест творческого мышления П. Торренса (Тест 1)	Норма	80,0	76,6
	Ниже нормы	16,6	16,6
	Выше нормы	3,3	6,6
Оценка уровня творческого потенциала личности (Тест 2)	Ниже среднего	13,3	16,6
	Средний	30,0	30,0
	Чуть ниже среднего	20,0	23,3
	Чуть выше среднего	20,0	20,0
	Выше среднего	10,0	6,6
	Высокий	6,6	3,3

Процент испытуемых, показавших результат «ниже нормы» может говорить о том, что данные спортсмены редко используют нестандартное мышления, проявляют действия по шаблону, а также, у них более медленный темп решения спортивных задач.

Второй тест был направлен на оценку уровня творческого потенциала личности. Данная методика позволяет определить самооценку личностных качеств либо частоту их проявления, которые и характеризуют уровень развития творческого потенциала личности. Результаты тестирования показали, что в обеих группах есть процент испытуемых, показавших результат «ниже среднего»: в контрольной группе – 13,3 % (4 человека), в экспериментальной группе – 16,6 % (5 человек). Результат «чуть ниже среднего» в контрольной группе был выявлен у 20,0 % (6 человек), в экспериментальной группе – у 23,3 % (7 человек). Показавших «высокий» уровень творческого потенциала личности в контрольной группе оказалось 6,6 % (2 человека), в экспериментальной группе – 3,3 % (1 человек). У остальных испытуемых были выявлены результаты в пределах «среднего» уровня. На основании анализа данных тестирования можно сделать следующий вывод: большая часть испытуемых не обладает достаточно высоким уровнем творческого потенциала личности и требуемых личностных качеств, не все они могут быть лидерами, что не способствует достижению высоких спортивных результатов.

Результаты исследования показали, что необходимо проводить работу, направленную на повышение уровня творческого мышления и творческого потенциала личности спортсменов. Нами была разработана программа, направленная на творческое развитие личности спортсменов, создание благоприятных условий для приобретения ими опыта спортивно-творческой деятельности и развитию творческого мышления [3].

Программа состоит из теоретического и практического блоков, включающих игровые виды деятельности, которые направлены на развитие воображения, внимания, навыков самоанализа у спортсменов. Специальные упражнения способствуют развитию саморегуляции, рефлексии; теоретические занятия в виде бесед, тренингов, просмотра и анализа учебных фильмов мотивировали участников программы на развитие личного творческого потенциала.

Спортивно-творческая деятельность отличается огромным разнообразием во всех своих составляющих. Данное разнообразие многократно увеличивается при необходимости построения спортивной работы с учетом индивидуальных особенностей занимающихся. В данной ситуации особое значение имеет творческий подход к организации учебно-тренировочного процесса, составной частью которого является творческое развитие личности спортсмена.

Новизна или неожиданность спортивных действий, их детальная разработка, тонкий и дальний просчет, все это – творческие процессы, требующие тщательного анализа, поисковых действий и других мыслительных процедур, а также опоры на аппарат воображения, с учетом

прошлого опыта, – воссоздания в памяти успешного и неудачного разрешения тактических задач [3].

Интеллектуализация спорта – одно из ведущих веяний современного его развития и, соответственно, повышение роли творчества в спортивной деятельности – одно из центральных направлений выхода спортивной деятельности на более высокий качественный уровень. Современный классический спорт, каким мы его представляем, вышел уже за рамки очевидного, прошел свой начальный этап, в котором основной упор делался на тренировку мышц тела и развитие выносливости организма. Сейчас одних лишь упражнений на силу или скорость явно недостаточно, необходимо использовать целый комплекс различных факторов и подходов, которые только в совокупности своей дадут необходимый результат. Творческий потенциал, креативное мышление, нестандартные подходы к организации тренировочного процесса и самих соревнований – вот основные отличительные черты спортивно-творческой деятельности [4].

Планируемыми результатами программы являются: повышение уровня развития творческого мышления; повышение творческой активности; повышение уровня креативности; повышение спортивной результативности спортсменов.

Программа по развитию творческого потенциала спортсменов была апробирована в период с января 2021 года по январь 2022 года. Для проверки эффективности данной программы проводилось повторное тестирование на завершающем этапе формирующего эксперимента, которое позволило определить изменения в уровнях творческого развития и творческого потенциала личности спортсменов. Результаты тестирования представлены в таблице 2. По полученным данным составлены наглядные гистограммы, представленные на рисунках 1, 2. На основе анализа полученных результатов в ходе исследования (тест П. Торренса) нами было выявлено, что у спортсменов в контрольной и экспериментальной группах результаты улучшились.

Мы считаем, что незначительное повышение уровня творческого мышления в контрольной группе произошло в силу возрастных изменений. В экспериментальной группе результат «ниже нормы» показали 3,3% испытуемых (1 человек) – улучшение на 13,3 %, 66,6 % (20 человек) показали результат – «норма» – улучшение на 10,0 % и 30,0 % (9 человек) показали результат – «выше нормы» – улучшение на 21,4 %. Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод, что уровень развития творческого мышления в экспериментальной группе стал выше, по сравнению с контрольной группой.

Таблица 2 – Результаты диагностики участников контрольной и экспериментальной групп на завершающем этапе формирующего эксперимента

Тест	Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
		Результат (%)	
Тест творческого мышления П. Торренса (Тест 1)	Норма	86,6	66,6
	Ниже нормы	10,0	3,3
	Выше нормы	3,3	30,0
Оценка уровня творческого потенциала личности (Тест 2)	Ниже среднего	13,3	6,6
	Средний	26,6	26,6
	Чуть ниже среднего	20,0	23,3
	Чуть выше среднего	23,3	26,6
	Выше среднего	10,0	13,3
	Высокий	6,6	3,3

По итогам второго теста (А. С. Шаров) – развитие творческого потенциала мы можем, также, наблюдать улучшение результатов в экспериментальной группе. Количество испытуемых, показавших результаты «ниже» и «чуть ниже среднего» составило 29,9 %, – уменьшилось на 10,0 %. Изменились показатели в лучшую сторону: «чуть выше среднего» – на 6,6 %, «выше среднего» – на 6,7 %, «высокий уровень» творческого потенциала остался стабильным. Таким образом, можно сделать вывод, что спортсмены экспериментальной группы после участия в реализации разработанной программы стали обладать более высокой самооценкой личностных качеств, большинство из них могут стать лидерами, повысился творческий потенциал участников эксперимента.

Подводя итоги экспериментального исследования, мы можем констатировать, что результаты спортсменов контрольной группы остались, в основном, на исходном уровне, участники экспериментальной группы показали более высокий уровень творческого развития и творческого потенциала личности спортсменов. Это свидетельствует о том, что реализуемая программа в целом способствует творческому развитию спортсменов. В ходе исследования это проявилось в том, что спортсмены экспериментальной группы стали выбирать более правильную тактику ведения борьбы, быстро принимать нестандартные решения, что в итоге привело к более высоким спортивным результатам. Также стоит отметить оперативное самоуправление спортсменами применения определенной

техники прохождения дистанции, так как от правильного выбора хода на соревнованиях во многом зависит результат.



Рисунок 1– Динамика развития творческого мышления спортсменов по тесту П. Торренса.

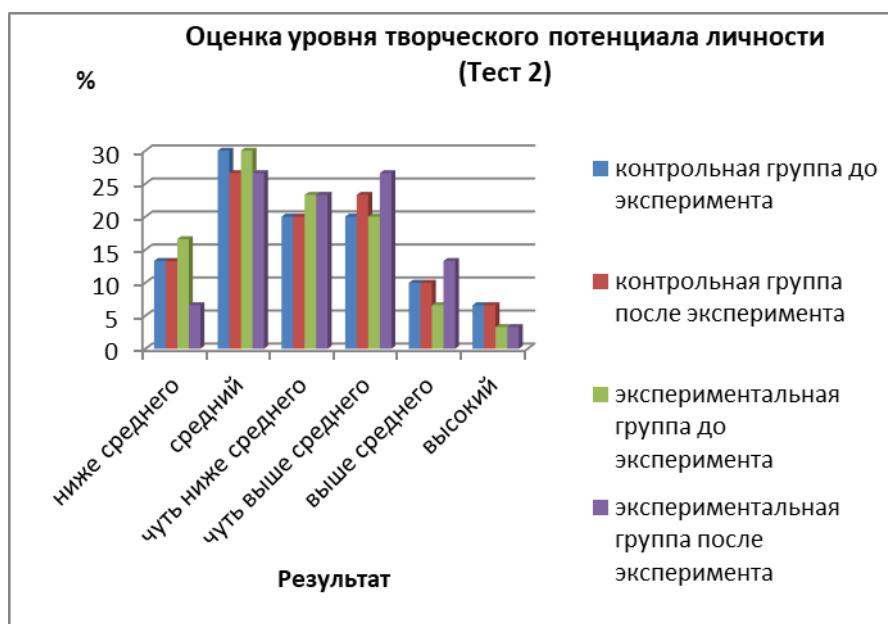


Рисунок 2– Динамика развития творческого потенциала спортсменов (тест А. С. Шарова)

Спортсмены стали быстрее осуществлять оперативную оценку событий и выявлять наиболее эффективный способ действий в сменяющейся обстановке. Они стали самостоятельно и осознанно

трансформировать «каноническую», классическую технику, вести индивидуальный поиск своего «рисунка» движений.

В качестве перспективы дальнейшего исследования мы видим апробацию данной программы на большей выборке спортсменов, расширение педагогического инструментария и сроков реализации программы.

Литература:

1. Дементьев В. Л. Самоопределение личности в процессе спортивной деятельности / В. Л. Дементьев, В. В. Пужаев, Т. Н. Сахарова // Вестник экономической безопасности. – 2018. – №1. – С. 18–25.

2. Максачук Е. П. Творческая активность в спортивном воспитании / Е. П. Максачук // Ученые записки университета Лесгафта. – 2014. – №1. – С. 107–112.

3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров – Москва, 1990. – 144 с.

4. Уэйнберг Р. С. Спортивная психология : учебник для вузов / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Москва, 2005. – 338с.

Отношение к жизни и склонность к риску женщин – жертв домашнего насилия

Е. В. Матвеева, магистр 2 курса
elizaveta9991@yandex.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. Н. М. Пинегина

В современном мире актуальной в последнее время стала тема домашнего насилия. Сам феномен домашнего насилия с точки зрения истории не является новым. Описание насилия по отношению к разным членам семьи можно встретить в различных исторических источниках. Начиная с середины 19 века в мире, в том числе и в российском обществе, происходят значительные изменения. Однако домашние насилие всё ещё присутствует в обществе как форма взаимодействия.

По данным ВОЗ каждая третья женщина в мире подвергалась насилию со стороны партнёра. В России по данным МВД в 2018 году было зафиксировано более 23 тысяч случаев домашнего насилия в отношении женщин и около 14 тысяч смертей в результате домашнего насилия [5]. При этом данные официальной статистики значительно занижены.

Резкая необходимость изучения отношения к жизни и склонности к риску у женщин, жертв домашнего насилия, возникает вследствие высокого уровня насилия в современном мире и частоты насильственных действий, осуществляемых против женщин в семье.

Целью исследования является изучение отношения к жизни и склонности к риску у женщин – жертв домашнего насилия.

Объектом исследования выступили отношение к жизни и склонность к риску женщин.

Предмет исследования – отношение к жизни и склонность к риску у женщин – жертв домашнего насилия.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что женщины, в зависимости от того, являются ли они жертвами домашнего насилия, характеризуются различным отношением к жизни и склонностью к риску, а именно:

1. Для женщин, не подвергающихся домашнему насилию, характерно:
 - На уровне когнитивного компонента отношения к жизни: принятие изменчивости жизни, наличие стремления брать ответственность за свою жизнь и принятие собственной значимой роли в настоящем, принятие жизни во временных аспектах, отношение к среде как к безопасной, принятие себя;
 - На уровне эмоционального компонента отношения к жизни: наличие ощущения безопасности жизни, позитивные эмоции по отношению к различным аспектам жизни;
 - На уровне мотивационно-поведенческого компонента отношения к жизни: наличие целей в жизни и стремления к их реализации;
 - Средняя выраженность склонности к риску;
2. Для женщин-жертв домашнего насилия, не обратившихся за помощью в кризисные центры:
 - На уровне когнитивного компонента отношения к жизни: неприятие изменчивости жизни, отсутствие стремления брать ответственность за свою жизнь и неприятие собственной значимой роли в настоящем, неприятие жизни во временных аспектах, отношение к среде как к опасной, неприятие себя;
 - На уровне эмоционального компонента отношения к жизни: отсутствие ощущения безопасности жизни, негативные эмоции по отношению к различным аспектам жизни;
 - На уровне мотивационно-поведенческого компонента отношения к жизни: отсутствие целей в жизни и стремления к их реализации;
 - Низкая выраженность склонности к риску;
3. Для женщин-жертв домашнего насилия, обратившихся за помощью в кризисные центры:
 - На уровне когнитивного компонента отношения к жизни: принятие изменчивости жизни, наличие стремления брать ответственность за свою жизнь и принятие собственной значимой роли в настоящем, неприятие

жизни во временных аспектах, отношение к среде как к опасной, неприятие себя;

- На уровне эмоционального компонента отношения к жизни: отсутствие ощущения безопасности жизни, негативные эмоции по отношению к различным аспектам жизни;

- На уровне мотивационно-поведенческого компонента отношения к жизни: отсутствие целей в жизни и стремления к их реализации;

- Высокая выраженность склонности к риску.

Объектом эмпирического исследования выступили женщины 30-50 лет. В качестве базы эмпирического исследования выступили ряд организаций г. Воронежа, в частности МБДОУ «Детский сад № 13» и др., а также кризисные центры помощи жертвам домашнего насилия России. В исследовании изучаются 3 группы женщин:

- 1) женщины, не подвергающиеся домашнему насилию;
- 2) жертвы домашнего насилия, не обратившиеся за помощью в кризисные центры;
- 3) жертвы домашнего насилия, обратившиеся за помощью в кризисные центры.

Остановимся на некоторых теоретических аспектах. Отношение к жизни – сложный феномен, включающий в себя систему отношений к различным аспектам существования. Отношение к жизни «определяется тем, на что ориентирована жизнедеятельность индивида во всей её совокупности: в какой сфере деятельности находятся главные доминанты индивида, главные его ценности» [4, с. 23].

При анализе отношения человека к жизни мы рассматриваем такие категории, которые в своей совокупности раскрывают разные аспекты отношения человека к жизни: смысл жизни, жизненные цели, отношение к настоящему, прошлому и будущему, локус контроля, принятие себя, ответственность, изменчивость жизни, эмоции по отношению к различным аспектам жизни и другое.

Одним из свойств личности, тесно связанных с отношением к жизни, является склонность человека к риску. Склонность к риску встречается при описании типов отношения к жизни (например, в классификации Д. В. Колесов и В. А. Пономаренко), а также при анализе ряда компонентов отношения к жизни. В связи с тем, что отношение к жизни влияет на всю личность человека и во многом определяет его поведение, оно связано и со склонностью к риску.

Склонность к риску относится в большей степени к свойствам личности, так как характеризует рискованное поведение человека в различных ситуациях. Склонность к риску – это устойчивое свойство

личности, характеризующее стремление человека к рискованному действию в ситуации неопределённости.

Изучение отношения к жизни и склонности к риску является актуальным при изучении женщин, жертв домашнего насилия. Насилие является особой формой взаимодействия между людьми, основа которой – причинение вреда другому человеку для получения собственной выгоды. Жертвами домашнего насилия могут стать люди вне зависимости от их статуса: супруг или супруга, дети, родители и т. д. В качестве главных участников домашнего насилия выделяют насильника и жертву. Женщина, жертва домашнего насилия, может определяться как женщина, утратившая значимые для неё ценности в результате нанесённого по отношению к ней вреда физического, психологического, экономического или другого со стороны её партнёра (мужа или сожителя).

Проведённый теоретический анализ отношения к жизни и склонности к риску женщин, жертв домашнего насилия, показывает актуальность данной проблемы. При этом нет однозначных данных относительно того, каким отношением к жизни и склонностью к риску обладают женщины, жертвы домашнего насилия.

С целью прояснения данного вопроса планируется проведение эмпирического исследования.

В работе используется комплекс методов сбора эмпирической информации, каждый из которых реализуется в следующих конкретных методиках.

I. Опросный метод заключается в предоставлении испытуемым скрининговой анкеты для раннего выявления наличия признаков насилия у женщин, находящихся с партнером в брачных или гражданских отношениях [1].

II. Метод стандартизированного самоотчёта реализуется в следующих методиках.

1. Методика «Готовность к риску» (RSK) А. М. Шуберт, позволяющая оценить выраженность готовности (склонности) к риску [2].

2. Методика «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [6], направленная на оценку когнитивного и мотивационно-поведенческого компонентов отношения к жизни, проявляющихся в категориях жизненных целей, локуса контроля и отношения к прошлому, настоящему и будущему.

3. Опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» А. А. Бакановой [7], используемый нами для выявления когнитивного, эмоционального и мотивационно-поведенческого компонентов отношения к жизни, проявляющихся в принятии разных аспектов жизни, онтологической защищенности, стремлении к реализации целей.

III. Проективный метод реализовывался в модифицированной методике «Незаконченные предложения» Дж. Сакса и С. Леви [3], направленной на изучение эмоционального компонента отношения к жизни женщин, а именно: эмоций по отношению к различным аспектам жизни.

Имеющиеся на данный момент результаты исследования позволяют говорить о распространённости насилия в современно российском обществе. Эти данные были получены с помощью применения скрининговой анкеты для раннего выявления наличия признаков насилия у женщин, находящихся с партнером в брачных или гражданских отношениях. Так, из 80 опрошенных женщин: у 24 нет признаков насилия (30 %); у 29 практически нет признаков насилия (36 %); у 25 есть признаки насилия (31%); у 2 есть существенные признаки насилия (3 %).

Таким образом, из 80 опрошенных женщин у 30 % отсутствуют признаки насилия, и они относятся к группе женщин, не подвергающихся домашнему насилию. 70 % опрошенных женщин относятся к женщинам, по отношению к которым проявляется домашнее насилие в той или иной степени. Из них лишь 34% от общего количества опрошенных женщин мы будем относить к группе женщин, жертв домашнего насилия.

Таким образом, можно говорить об актуальности и важности изучения данной проблемы. Дальнейшее изучение данной проблемы и проведение анализа результатов будет способствовать поиску способов профилактики домашнего насилия, а также помощи женщинам – жертвам домашнего насилия.

Литература:

1. Голуб С. Н. Клинико-динамические, социально-психологические и превентивные аспекты невротических расстройств у женщин, подвергшихся домашнему насилию : дис. ... канд. мед. наук : 14.01.06 / С. Н. Голуб. – Владивосток, 2013. – 170 с.
2. Ильин Е. П. Психология риска / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 288 с.
3. Казачкова В. Г. Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности / В. Г. Казачкова // Вопр. психологии. – 1989. – № 3. – С. 154–157.
4. Колесов Д. В. Отношение к жизни и психология риска / Д. В. Колесов, В. А. Пономаренко. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2008. – 176 с.
5. Кузьмичева Л. Б. Женщины и мужчины России : Статистический сборник / Л. Б. Кузьмичева, Н. С. Бугакова, И. В. Воронина, М. В. Максимова. – Москва : Росстат, 2018. – 241 с.

6. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2000. – 18 с.

7. Слотина Т. В. Психология личности / Т. В. Слотина. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 306 с.

Материализм революционного демократизма в контексте общественно-значимых вопросов.

А. А. Гриднев, студент 3 курса

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

Хорошо известно, что материалистическая философия в России получила свое развитие в основном только в 19 веке. Причем проявляла она себя в самых разных формах, имела самый разный характер: от декабристов, до марксистов. Одним из самых известных материалистических (или как они сами себя иногда называли, реалистических) направлений были русские революционные демократы: Белинский, Герцен, Чернышевский, Добролюбов и др.

Революционные демократы были в теории познания в основном материалистами. Гносеологическим материализмом они теоретически обосновывали идеи антикрепостничества, революционного демократизма, гуманистической этики и т. д. Однако, пытаясь при помощи материализма познавать законы общественного развития они нередко впадали в крайности, а иногда и вовсе уходили с последовательно материалистических позиций. Связано это было, в первую очередь, с технической отсталостью царской России, неразвитостью капиталистических отношений, которая скрывала тенденции развития нового общества, усложняя процесс познания общественных законов и явлений. Особенно эта отсталость проявлялась в сравнении с развитыми западными странами, в которых уже десятилетия, а в некоторых местах и столетия, развивалась новая капиталистическая система хозяйства, которая порождала возможность появления новых, более современных концепций и теорий.

Несмотря на эти недостатки, революционные демократы в целом последовательно решали вопросы материалистической теории познания. Учение сенсуализма позволяло научно подходить к некоторым общественным вопросам, так как ставило во главу угла процесс происхождения идеального из чего-то, вне него лежащего, материального.

«Ощущение, – замечает Чернышевский, – по самой натуре своей непременно предполагает существование двух элементов мысли, связанных в одну мысль: во-первых, тут есть внешний предмет, производящий ощущение; во-вторых, существо, чувствующее, что в нем

происходит ощущение; чувствуя свое ощущение, оно чувствует известное свое состояние; а когда чувствуется состояние какого-нибудь предмета, то, разумеется, чувствуется и самый предмет» [1, с. 236].

Отсюда революционные демократы выводили тот факт, что пороки общества с необходимостью вызываются самим устройством этого общества, что государственный механизм, довлеющий над трудящимся населением (в первую очередь крестьянством), способствует духовному и физическому подавлению этого населения.

Общественные условия, в которые с рождения помещен человек, делают из него говорящее зеркало условий, они одухотворяют сами себя, вкладывая примеры поведения, язык и образ мышления в черепную коробку человека. Вот как об этом пишет Белинский: «Если из образованных классов общества выходит больше замечательных людей, это потому, что тут больше средств к развитию, а совсем не потому, чтобы природа была для людей низших классов скупее в раздаче даров своих» [2, с. 440].

Все те надрывы, повсеместно окружающие нас и воплощающиеся в преимущественно бедных людях, требуют, как считают революционные демократы, строго научного понимания их появления, а не пустого снобизма и пренебрежения. Белинский в этом контексте продолжает: «Один спивается от лени, от дурного воспитания, от слабости характера, другой от несчастных обстоятельств жизни, в которых он, может быть, несколько не виноват... Конечно, отвернуться с презрением от человека падшего гораздо легче, нежели протянуть ему руку на утешение и помощь, так же как осудить его строго, во имя нравственности, гораздо легче, нежели, с участием и любовью войти в его положение, исследовать до глубины причину его падения и пожалеть о нем, как о человеке, даже и тогда, когда он сам окажется много виноватым в своем падении» [2, с. 440].

Далее. Революционным демократам был свойствен исторический идеализм, который проявлялся, в первую очередь, в вопросе о главном двигателе прогресса. Так, видя нарастание межкультурных коммуникаций как результат распространения знаний, они игнорировали успехи производства, способствовавшие экономической глобализации, объединению всей планеты в единую фабрику.

Однако касаясь вопроса о роли личности в истории революционные демократы достигли известного успеха. Данные исторической науки середины девятнадцатого века позволили им сделать вывод о том, что определяющее положение в поступательном движении человеческой цивилизации занимают большие группы людей, массы, запрос к движению у которых, в свою очередь, вызревает в недрах самой цивилизации. Вот,

что касательно этой проблемы пишет Добролюбов: «...Историческая личность, даже и великая, составляет не более как искру, которая может взорвать порох, но не воспламенит камней, и сама тотчас потухнет, если не встретит материала, скоро загорающегося... Этот материал всегда подготавливается обстоятельствами исторического развития народа и что вследствие исторических-то обстоятельств и являются личности, выражающие в себе потребности общества и времени» [3, с. 186].

Кроме того, материализм влиял и на их политическое мировоззрение, особенно на его радикализацию. Именно революционные демократы были одними из главных идеологов крестьянской революции, идеологов вставания крестьянской общины в социализм, миновавшей при этом капиталистическую стадию развития.

Идея революционных демократов крайне проста: люди, чаще те, кто в силу определенных условий обладают возможностью формулировать, например, прогрессивные идеи (имеют хорошее образование и свободное время для воплощения этого образования в те или иные концепции), ставят вопросы о достижении того же социального и экономического равенства исходя из условий, в которых этого равенства не наблюдается, то есть отталкиваются в возникновении прекрасных порывов своей души от противного, того чего в обществе нет, но в чем общество нуждается. При этом чаще всего они являются меньшинством в идейном плане (т. е. их идеи не господствуют; например, не имеют своего выражения в государственной идеологии), но большинством в плане материальном (соотношение численности крестьянства, чьими представителями себя считали демократы, и помещиков), ибо их чаяния и стремления совпадают со стремлениями миллионов, которые (миллионы) в свою очередь подчинены в силу исторических условий тысячам, из числа которых в силу определенных обстоятельств выходят единицы (революционные демократы), осознающие себя как представители интересов миллионов. Круг, таким образом, замыкается, не нарушив при этом внутреннюю непротиворечивость системы познания общества. Материя (способ производства материальных благ – феодальный) повлияла на возникновение идей господствующих в этом способе производства классов: феодалов (Погодин, Уваров и др.) и крестьян (Белинский, Герцен и др.).

Упрекать демократов в излишней схематизации форм общественного сознания, например, морали, не приходится, так как научное увлечение Гегелем приводило их чаще всего к диалектике, которая, в свою очередь, приводила их к идее именно о взаимосвязи, взаимозависимости хода мыслей и условий существования, мысли порождающих. Абсолютизация первого или второго исключалась.

Сенсуализм демократов, который последовательно проводился ими до материализма, нам говорит: все, что есть в нашем сознании, есть там благодаря нашим ощущениям, благодаря предметам во внешнем по отношению к нашему сознанию мире. Следовательно, наши идеи, в том числе и моральные, во-первых, формулируются нами при помощи языка, существующего в обществе до нас и воспринимаемого нами при помощи ощущений, во-вторых, формируются нами на основе ценностей общества, в котором мы живём, развиваемся, и соприкосновение с которым происходит посредством опять же ощущений, в-третьих, формируются нами на основе нашего личного опыта, иметь который нам позволяют все те же ощущения.

«Психология говорит, – отмечает Чернышевский, – что самым изобильным источником обнаружения злых качеств служит недостаточность средств к удовлетворению потребностей, что человек поступает дурно, то есть вредит другим, почти только тогда, когда принужден лишить их чего-нибудь, чтобы не остаться самому без вещи, для него нужной» [1, с. 217]. Следовательно, наши этические или общественно-политические воззрения, понятые как следствия соприкосновения человеческих ощущений с объективной реальностью, не могут избежать влияния на них общественного устройства, как в негативную сторону (эгоизм), так и в позитивную (взаимопомощь).

Таким образом, революционным демократам чуждо механическое перекладывание условий жизни на характер тех же моральных воззрений. Все люди разные. Чернышевский, Белинский и другие понимали это. Им был не чужд сам факт общественного влияния (чего, например, нельзя сказать о некоторых представителях философии того времени). Ребенок, который растет в религиозной семье, не вырастает с необходимостью в верующего человека, но влияние подобного опыта не может не отразиться на его сознании. Чернышевский по поводу социального и любого другого детерминизма пишет: «Положительно известно, например, что все явления нравственного мира проистекают одно из другого и из внешних обстоятельств по закону причинности, и на этом основании признано фальшивым всякое предположение о возникновении какого-нибудь явления, не произведенного предыдущими явлениями и внешними обстоятельствами» [1, с. 210].

Итак, революционные демократы внесли большой вклад в развитие материализма. Они сумели творчески развить сенсуализм предшествующей теории познания, иногда стараясь соединить его с диалектическими идеями. В свою очередь, этот синтез они с переменным успехом использовали в процессе изучения общества.

Литература:

1. Чернышевский Н. Г. Избранные философские сочинения / Н. Г. Чернышевский. – Т. 3. – Москва : Государственное издательство политической литературы, 1951. – С. 916.

2. Белинский В. Г. Избранные философские сочинения / В. Г. Белинский. – Т. 2. – Москва : Государственное издательство политической литературы, 1948. – С. 596.

3. Добролюбов Н. А. Избранные философские сочинения / Н. А. Добролюбов. – Т. 1. – Москва : Государственное издательство политической литературы, 1948. – С. 584.

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ

Роль интуиции в научном творчестве

А. Н. Бортникова, студентка 3 курса
anastasia.bortnikova@mail.ru

Научный руководитель – к. филос. н., ст. преп. А. А. Костюк

Несомненно, процесс научного творчества, его механизмы интересовали многих исследователей и ученых в самых разных областях наук, начиная от философии и заканчивая математикой. При этом не стоит забывать о том, что помимо формальной логики, одним из важных компонентов научного исследования является интуиция. Это подтверждается множеством научных открытий, появление которых ученые объясняли неким «озарением» или «инсайтом». В современном мире вопрос о роли интуиции в науке также является достаточно актуальным. Ведь дальнейшее развитие и культуры, и общества невозможно без новейших, оригинальных идей, стимулирование которых и есть задача творческой энергии интуиции.

При изучении научного творчества в отечественной научной мысли значительное время преобладал подход, где ведущая роль в процессе научного творчества отводилась логике. Согласно этому подходу, именно логика являлась главным источником представлений и принципов, из которых рождаются новые теории. В таком случае полностью отрицалось значение внелогического компонента творческого процесса, к которому, в том числе относится интуиция, а мышление признавалось в качестве высшей ступени познания. Таким образом, при таком подходе процесс научного творчества оказывается полностью подчинен рационалистическим началам, тождественен процессу рационально-логического поиска. Однако, на наш взгляд, сегодня такой подход представляет собой ограниченное и одностороннее понимание сущности научного творчества по причине невнимания к интуитивному мышлению. Именно поэтому необходимо прояснить истинную роль интуиции в научном творчестве.

Теперь перейдем к вопросу о том, что же представляет собой интуиция. Само слово «интуиция» происходит от латинского слова «*intuitio*», что буквально означает «пристальное всматривание». Из этого следует, что интуиция как особый способ познания предполагает постижение истины напрямую, непосредственно, в обход логического мышления. В качестве альтернативного термина «интуиции» может рассматриваться термин «инсайт», что означает внезапное озарение, акт непосредственного постижения истин. Очень краткое и в то же время емкое

определение интуиции дал Ф. М. Асмус: «интуиция – это прямое усмотрение истины, то есть усмотрение объективной связи вещей, не опирающееся на доказательство» [1, с. 3]. А. Л. Литвинова предприняла попытку сконструировать более обширное определение интуиции на основе тех характеристик, с помощью которых ее описывают в различных источниках: «Среди множества определений интуиции имеются и общие положения: 1) непосредственность интуитивного познания, отсутствие предварительного рассуждения, 2) независимость от умозаключения и доказательства, уверенность в правильности результата, причем она основана на определенных неосознанных психических данных, 4) значимость предшествующего накопления знаний» [2, с. 136].

На каком же этапе научного творчества включается в работу интуиция? Если проанализировать деятельность различных ученых, то можно заметить, что неожиданность, внезапность самого интуитивного озарения обусловлена несколькими факторами. Первый фактор состоит в том, что обычно «инсайт» наступает после довольно продолжительной работы над проблемой и нередко во время перерыва в работе. «Выдающийся французский математик и философ Анри Пуанкаре сообщает, что не раз, не находя решение трудной проблемы, над которой он усиленно трудился продолжительное время, он переставал ею заниматься» [4, с. 11]. Вторым фактором является то, что в качестве некоего толчка для научного поиска может выступать совершенно случайное восприятие какого-либо объекта, который, казалось бы, совершенно далек от исследуемой темы или неожиданно всплывший образ уже известного объекта. Третьим фактором, который особенно влияет на внезапность озарения, является то, что сама суть нового открытия зачастую настолько необычна, что спорит или же противоречит всем предшествующим рассуждениям ученого, требуя радикального изменения его взглядов.

Говоря о важной роли и значении интуиции в процессе научного творчества, ученые отмечают, что интуиция не работает и не может работать на пустом месте. В действительности ни одно научное открытие и изобретение не может возникнуть в одно мгновение, внезапно, без подготовки и предварительных тщательных размышлений. Поэтому не стоит впадать в преувеличение относительно роли интуитивного озарения в научном творчестве. Безусловно, необходимо обладать определенной базой информации, чтобы интуиции было на чем основываться. В этом смысле совершенно справедливо замечание П. С. Александрова, что «...интуиция подобна вершине конуса, а весь конус до основания – это непрерывный труд. Интуиция, которая не поддерживается трудом, быстро расплывается в бесформенные мечтания» [3, с. 186–187].

На наш взгляд, наглядный тому пример – создание А. Эйнштейном специальной теории относительности. Основные концептуальные принципы своей теории он осветил в скромной, сравнительно небольшой по объему работе под названием «К электродинамике движущихся тел». Особенно интересным представляется тот факт, что, как говорил сам А. Эйнштейн, начиная от замысла до публикации статьи с идеями специальной теории относительности, прошло около шести недель. Это не может не вызвать удивления, однако это нисколько не говорит о том, что за столь короткий промежуток времени ключевые положения специальной теории относительности были сформулированы и доведены до своей завершённой формы. Как отмечают исследователи, А. Эйнштейн занимался этой проблемой гораздо дольше, около семи лет.

В письме к Морису Соловину А. Эйнштейн излагает свою позицию в отношении теории познания, где особенно подчеркивает значение внелогического, интуитивного элемента в научном творчестве. Источником аксиоматических представлений служат ощущения, чувства, иными словами, непосредственные данные чувственного опыта. Но с точки зрения А. Эйнштейна, нет никакого логического пути, который ведет от одного к другому, есть «...только основанная на проникновении в суть опыта интуиция» [5, с. 40]. Таким образом, интуиция играет важную роль в научном творчестве, прежде всего, она позволяет ученым выработать новые методы познания, а также является незаменимым помощником при выборе исходных аксиом и постулатов.

Литература:

1. Асмус В. Ф. Проблема интуиции в философии и математике. Очерк истории : XVII – начало XX вв. / В. Ф. Асмус. – Изд. 3-е, стер. – Москва : Эдиториал УРСС, 2004. – 320 с.
2. Литвинова А. Л. Роль интуиции в научном познании / А. Л. Литвинова // Философия о предмете и субъекте научного познания : сб. ст. / под ред. Э.Ф. Караваева. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. филос. о-ва, 2003. – 197 с.
3. Лихтенштейн Е. С. Слова о науке : афоризмы, изречения, литературные цитаты / Е. С. Лихтенштейн. – Москва : Знание, 1978. – 272 с.
4. Фролов И. Т. Проблема целесообразности в свете современной науки / И. Т. Фролов. – Москва : Знание, 1971. – 48 с.
5. Эйнштейн А. Мотивы научного исследования // Соб. науч. тр. : в 4 т. – Москва : Наука, 1967. – С. 39–41.

Идеал и утопия: проблема соотношения

Е. Н. Бортникова, студентка 3 курса

kateriina.bortnikova@gmail.com

Научный руководитель – к. филос. н., ст. преп. А. А. Костюк

Одним из наиболее сложных является вопрос о соотношении идеала и утопии. Дело в том, что на протяжении всей истории развития общественной мысли взгляды на решение этой проблемы менялись – понятие идеала и утопии как совпадали, так и разнились. Ведь само соотношение идеала и утопии отражает веру, убежденность людей в возможность осуществления в будущем идеальных проектов переустройства общества. Оно также показывает, какое значение придается идеалам в развитии общества и его культуры. В частности, французский философ XIX в. Э. Ренан считал, что «в сущности, идеал всегда есть утопия» [4, с. 814]. В современной же действительности понятие идеала также смешивают с утопией, они рассматриваются как синонимы. Такой взгляд на соотношение идеала и утопии выражает общую тенденцию современной цивилизации. Для большинства людей сегодня, очевидно, что идеальное переустройство мира есть утопия, которую невозможно осуществить в действительности. Однако ряд отечественных исследователей придерживаются мнения, что следует проводить различие между идеалом и утопией. В связи с этим нам представляется весьма актуальным и важным вопрос об отношениях между идеалом и утопией.

Прежде всего, необходимо определиться с терминами «идеал» и «утопия». В социальной философии понятие «утопия» используется как в широком, так и в узком смысле. Буквально это понятие означает «место, которого нет», поэтому в широком смысле им охватывается все, что связано с несуществующим и несбыточным. В узком смысле утопия обозначает особый литературный жанр, описывающий несуществующее идеальное общество. Главной чертой утопии является тотальное неприятие современной действительности. Для утопии характерно, что конструируемый ею образ совершенного общественного строя представляет собой полную противоположность существующего. Под идеалом мы обычно понимаем образец, высшую цель, в соответствии с которой выстраивается деятельность человека. При этом важно заметить, что, говоря о соотношении идеала и утопии, мы имеем дело именно с общественным идеалом, а не с каким-либо другим. Можно сказать, что «общественный идеал» понятие более общее, собирательное, оно вбирает в себя отдельные стороны политического, нравственного, эстетического и других идеалов. Таким образом, общественный идеал можно определить,

как представление о более совершенном устройстве общества, свободном от существующих противоречий.

Как уже было отмечено выше, сегодня на уровне обыденного сознания и в научной литературе, довольно часто ставится знак равенства между понятиями «идеал» и «утопия». На наш взгляд, это не одно и то же, хотя нет сомнения в том, что понятия утопии и идеала переплетаются, теснейшим образом связаны между собой. Так, безусловно, утопия представляет собой идеальную модель общественного устройства. В утопической модели идеал предстает в качестве некоего совершенства, образца и цели устремлений людей. При этом как для идеала, так и для утопии характерна регулирующая, организующая роль. Идеал и утопия имеют значение образца, регулятивной идеи, позволяющей определить вектор дальнейшего совершенствования общества. Также идеал неразрывно связан с красотой, возвышенным и прекрасным, что было справедливо замечено И. Кантом и Г. В. Ф. Гегелем. Эстетизация находит свое непосредственное выражение и в ряде эстетических утопий, получивших широкое распространение в XIX в.

При всей своей близости понятия «идеала» и «утопии» все же не являются понятиями, абсолютно совпадающими. Так, ориентация на идеал вовсе не всегда приводит к построению каких-либо утопических проектов. Однако, если идеал и выступает в качестве фундаментальной основы утопии, то от этого различие между утопией и идеалом не исчезает. В строгом научном смысле идеал не есть утопия, однако это не исключает возможности превращения его в утопию. Так, если идеал во многом субъективен, никоим образом не вытекает из объективного развития общества, не учитывает реальные тенденции социального прогресса, иными словами, если имеет место полное отвлечение идеала от действительности, то в конечном итоге он становится утопией. Ведь существенная перестройка форм человеческого бытия основывается не на одних желаниях и идеальных требованиях, а исходит из реальных потребностей и проблем.

Более детально вопрос о соотношении идеала и утопии рассматривает Е. Л. Черткова в статье «Об идолах и идеалах». По ее мнению, в утопии идеал превращается из ориентира в практическую, реально достижимую цель преобразования общества. Но здесь речь идет не о безусловной уверенности в осуществимости идеала в действительности, а об особом понимании его природы. Идеал превращается из ценности, направляющей активность человека, в факт эмпирической действительности, он выступает в качестве образа, проекта будущего совершенного общества. Причиной такого искаженного понимания идеала является его отождествление с понятием цели. Идеал сам по себе не может быть целью, потому что представляет собой некую вершину, в полной мере никогда недостижимую

в земном мире. Так, Е. Л. Черткова отмечает: «Подмена идеала целью превращает утопию из занятого и небесполезного литературного жанра в некий вид политической декларации или даже политической программы. Из явления чисто духовного поиска, вырабатывающего «прекрасные вымыслы», обращенные к воображению и чувству человека, призванного развивать и обогащать их, утопия становится явлением сознания социально-практического, а часто и политического, выступая как призыв и план действий, требующий своего реального воплощения» [3, с. 103].

Подобных взглядов придерживался и А. И. Некрасов, который считал, что утопия ничем не отличается от цели: «... утопия также конкретна, как и цель. Утопия содержит в себе тотальную регламентацию жизни людей и, в конце концов, терпит крах. Идеал же, единожды возникнув, краха не ведает и существует вечно, показывая тем самым преемственность культур» [2, с. 132]. Для А. И. Некрасова определение идеала через цель неприемлемо, потому что цели зачастую могут быть ложными. А идеал, являясь продуктом обобщения опыта, накопленного человечеством в течение многих веков, уже своим долгим существованием доказал свою истинность. А. И. Некрасов проводит следующее разграничение между идеалом и утопией. Если идеал абстрактен и не привязан к времени, то утопия как цель всегда конкретна и направлена на ближайшее будущее.

Рассмотрим еще одну точку зрения на проблему соотношения идеала и утопии, высказанную Е. А. Ямбургом. Он также призывает различать понятия «идеал» и «утопия». Несмотря на то, что и идеал, и утопия недостижимы, их осуществление, приводит к различным последствиям. Излагая свои взгляды на данную проблему, Е.А. Ямбург писал: «Идеал недостижим, но даже несовершенное его осуществление приближает к нему действительность, поднимает ее на высшую ступень. <...> Утопия также недостижима, ее осуществление есть всегда насилие над жизнью. Фиктивное осуществление утопии возможно лишь посредством террора. Стремление к утопии приводит к нетерпимости, одержимости, фанатизму, утере нравственных критериев» [5, с. 142].

Также и Е. Л. Черткова обращает внимание на ту опасность, которую таит в себе утопия. По ее мнению, желание претворения идеального плана в действительность оборачивается обесцениванием личности и деградацией человечества. Установить одновременно, декретом идеальное общественное устройство невозможно. В утопии высокими целями оправдывается насилие, так как любые средства хороши для достижения земного рая. В этом смысле справедливо замечание Е. Л. Чертковой, что в утопии «человечество становится заложником идеала, происходит «заклание живых людей на алтарь абстракции»» [3, с. 105]. Иными словами, отказ утопии считаться с объективной действительностью неминуемо ведет

к тому, что «...мертвая идея начинает господствовать над живыми людьми» [1, с. 42]. Но это вовсе не означает, что от утопии необходимо отказаться, ее просто не стоит отождествлять с идеалом, поскольку они существенно различаются.

Таким образом, вопрос о соотношении идеала и утопии является дискуссионным, и ответ на него меняется время от времени. Как утопии, так и идеала достичь невозможно, тем не менее, они дают ориентир, направление, позволяют увидеть путь, по которому нужно следовать, чтобы преобразить общество. Ведь нам всегда нужна цель, к которой можно стремиться, потому что, только решившись требовать невозможного, мы имеем возможность получить необходимое.

Литература:

1. Кирвель Ч., Бородич А. От духовного вакуума – к консолидирующим идеалам / Ч. Кирвель, А. Бородич // Беларуская думка. – 2000. – №10. – С. 31–43.
2. Некрасов А. И. Идеалы естественного права / А. И. Некрасов // Актуальні проблеми держави і права. – 2008. – Вип. 40. – С. 130–138.
3. Черткова Е. Л. Об идолах и идеалах / Е. Л. Черткова // Э. В. Ильенков : личность и творчество. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – С. 99–107.
4. Штраус Ф. Жизнь Иисуса / Д. Штраус; Ренан Э. Жизнь Иисуса / Э. Ренан. – Харьков : Фолио; Москва : АСТ, 2000. – 992 с.
5. Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе : Культурно-историческая педагогика / Е. А. Ямбург. – Москва : Пер СЭ, 2000. – 351 с.

Страх смерти в современном обществе

Д. О. Вахрамеев, студент 1 курса
dimagimbarr@bk.ru

Научный руководитель – к. филос. н., доцент И. Ю. Тихонова

Феномен смерти уникален. В предисловии к антропологическому исследованию Ф. Арьеса А. Я. Гуревич пишет: «Смерть — один из коренных «параметров» коллективного сознания, а поскольку последнее не остаётся в ходе истории недвижимым, то изменения эти не могут не выразиться также и в сдвигах в отношении человека к смерти» [1, с. 6]. По сути, это значит, что отношение к смерти – своего рода лакмусовая бумажка, дифференцирующая культуры и эпохи. Для более глубокого понимания современного общества и для ответа на вопрос о том, почему

оно, как и любое другое, боится смерти, нужно знать его основные ментальные установки в отношении к ней.

Следуя историческому подходу уже упомянутого Ф. Арьеса, отношение к смерти прошло 5 этапов от естественного восприятия смерти к её отрицанию и отчуждению от смерти:

1-й этап – смерть прирученная (*la mort apprivoisée*). Её воспринимали без страха, как естественную неизбежность. В сознании людей не было пропасти между посюсторонним и потусторонним мирами, кладбище, находившееся внутри города, предполагало иные вещи, помимо скорби (веселье, любовь, торговля), и никого не тревожило соседство живых и мёртвых. Такая смерть не была «дикой» до «приручения», но стала после.

2-й этап – смерть своя (*la mort de soi*). Она возникла в связи с ростом самосознания человека, и в ней человек открывал собственную индивидуальность. Типичная для того времени анонимность погребения исчезла, ей на смену пришли надгробные эпитафии и изображения умерших. Кладбище постепенно выносятся за черты города (но всё ещё связано с церковью), соседство живых и мёртвых стало неприемлемым.

3-й этап – смерть далёкая и близкая (*la mort loingeeet proche*). Она двойственна: с одной стороны, отдаляется, в некотором роде обезличивается, а с другой – всегда близка, потому что осмысливается на протяжении всей жизни, а не только на смертном одре. Кладбище теряет связь с церковью, а смерть, некогда стоявшая в центре человеческого внимания, как бы растекается по всему пласту жизни. Уже здесь она становится театральной, как и ритуалы, которые раньше выполняли духовную и утешающую функции, становятся социальным конструктом, обычаем от слова «обычный». По выражению самого Арьеса: «Траур начал играть роль экрана, ширмы между человеком и смертью» [1, с. 282].

4-й этап – смерть твоя (*lamortdetoi*). Романтизм осознанно формирует восприятие, направленное на превращение страха смерти, который значительно усилился между прошлым и данным этапами, в чувство прекрасного. Смерть отчасти снова становится «прирученной», и, в отличие от «смерти своей», она признаёт кончину близкого человека более тягостной, но не страшной, а избавляющей от страданий как «небесный избавитель».

5-й этап – смерть перевёрнутая (*lamortinversée*). Её название полностью себя оправдывает, поскольку смерть перевёрнутая банализируется, вытесняется, демонизируется, запрещается. «Запрет на смерть» сегодня – это логичное следствие ориентации на удовольствие в культуре потребления.

В ретроспективе видно, что человек прошёл путь от принятия смерти и близости с ней до тотального страха перед «её лицом». Об этом

свидетельствует и изменение главного символа смерти: от изображения смерти, вооружённой луком, смерти избирательной и справедливой до смерти с косою, уничтожающей всех подряд.

В связи со стремительным улучшением качества медицины, наступает «триумф медиализации». Смерть сохраняет свою нормальность только в больничной палате, где умирающий обеспечен необходимым количеством обезболивающего, а за её пределами живые оказываются избавленными от страха смерти, который иначе мешал бы им в погоне за счастьем и ставил под сомнение их спокойное существование.

Ключевым новшеством смерти перевёрнутой является то, что она стала инструментом масс-медиа. Смерть используют для терминальной аргументации медиатекста. «Представленные в большом объёме подобные медиатексты переписывают образ реальной смерти, унижают святое таинство, рождается симулякр – смерть является в ярком камуфляже, она эстетизируется, переходит в игровую форму жизни и некую условность» [2, с. 79].

Дж. Горер говорит, что «пока естественная смерть всё больше и больше душилась ханжеством, насильственная смерть играла всё большую роль в фантазиях, предлагаемых массовой аудитории – детективах, триллерах, вестернах, военных историях, шпионских историях, научной фантастике и, в конечном счёте, комиксах ужасов» [5, с. 51].

В период с 1950 по 2000 годы в Западной Европе и Америке большинство людей в возрасте от восемнадцати до сорока лет ни разу не наблюдало момент смерти, но согласно подсчётам Министерства Юстиции, средний американец к восемнадцати годам видит более 40 тысяч смертей на экране [4, с. 7].

Таким образом, человечеству представляется на выбор два пути: оставить всё неизменным, признать страх смерти как должное, нужное и непреодолимое или активно переосмыслить отношение к смерти, вернуть данную тему в общий дискурс. Безусловно, страх смерти неискореним, поскольку человек осознаёт свою конечность и ощущает трагизм и несправедливость смерти. Но некоторые исследователи считают, что страх смерти, в современной его версии, искореняет возможность постижения смысла жизни, поэтому идут по второму пути.

Постгуманисты, например, опираясь на технический прогресс, верят в возможность преодоления смерти вообще. Горер утверждает, что, если нам не нравится современная репрезентация смерти, то следует вернуть смерти её естественность, парад и публичность, признать горе и траур [5, с. 52]. Перефразируя Мартина Хайдеггера, – смерть дана человеку в личное пользование. Он настаивает, что только признание положения «я умру» как данности позволяет человеку подлинно существовать, и предлагает через

размышления о собственной смерти и постоянного обращения к ней избавиться от сжимающей его «болтовни». «Смерть требует осмысления как наиболее своя, безотносительная, не-обходимая, верная возможность» [3, с. 131].

Литература:

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. – Москва : Прогресс-Академия, 1992. – 528 с.
2. Ерофеева И. В. Смерть как терминальная аргументация современного медиатекста / И. В. Ерофеева // Вопросы теории и практики журналистики. – 2017. – №1. – С. 77–89.
3. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – Харьков : Фолио, 2003. – 503 с.
4. Campbell D. Hollywood Braces Itself for Violent End // Guardian Weekly –13 June, 1999. – P. 221–235.
5. Gorer G. The Pornography of death // Encounter – October, 1955. – №25. – P. 49–52.

Критика метанарратива в постмодернизме

А. С. Верейн, студент 3 курса
fgndxuyi@gmail.com

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

У каждой культуры есть свои повествования, которые призваны объяснить природу реальность так, как она видится членам данного общества. Эти повествования, то есть нарративы, представляют собой некую историю, рассказ, где исторически и культурно обосновывается интерпретация определенного аспекта мира.

Части такого рода повествования в изложении отдельно взятой культуры, отдельно взятой группы людей основаны на метанарративе, который можно определить, как теорию, которая стремится предоставить полный отчет о различных исторических ситуациях, основанный на обращении к всеобъемлющей истине или всеобъемлющим ценностям. Например, это гегелевская диалектика духа, идея прогресса, просветительское понимание знания в качестве метода установления всеобщего счастья.

Несмотря на долгую предысторию, проблема метанарратива была поставлена относительно недавно, в XX веке. Так, Ж.-Ф. Лиотар утверждал: «Мы считаем «постмодерном» недоверие в отношении метарассказов» [2, с. 10]. Это связано с тем, что они утрачивают свои главные составляющие: великого героя, великие опасности, великую цель.

Исследование этого вопроса актуально, потому что в современном мире замечается упадок традиционных ценностей и нравов, постоянное борются между собой различные точки зрения, взгляды на все аспекты человеческого и природного бытия. Такой плюрализм существует во многом благодаря крушению метанарративов.

Переоценка прошлого, в частности, проектов, претендовавших на глобальность и универсальность, возникла благодаря тому, что серьезные достижения в начале XX века в научном познании помогли найти принципы, которые противоречили существовавшим. Это изменило понимание истины, поставив под сомнение возможность получения объективного универсального научного знания.

Благодаря этому и с развитием лингвистики постмодернисты характеризовали процедуру познания не в качестве взаимодействия субъекта с объектом, что было характерно для классической науки, а в качестве диалога между текстами, где происходило сравнение взглядов людей по определенным вопросам. Получается, что нельзя познать объективную истину. Мыслитель никогда не сможет понять какие процессы происходят в реальном мире. Он только подбирает слова и составляет текст.

А значит, согласно постмодернистам, необходимо отказаться от каждой теории, доктрины, конфессии, образовавшей метанарратив, стремящийся сформулировать всеобъемлющую истину, которой любой обязан беспрекословно следовать. В условиях понимания социальной действительности как диалога текстов с друг другом не может быть универсального метода описания этой действительности, так как любой может трактовать ее по-своему. Поэтому метанарратив критикуется как претензия на создание универсальной истины, а в постмодернистском изложении мира как текста такая истина невозможна.

Кроме того, недоверие в отношении метанарративов обусловлено тем, что в эпоху модерна произошел подъем критической философии, которая подрывала авторитет трудных достижений Просвещения. Например, Ницше провел переоценку традиционной морали Запада, утверждал, что Бог умер, а христианские ценности унижают человека. Карл Маркс был убежден, что, на самом деле, западное капиталистическое общество, стремящееся воплотить идеалы Просвещения, ориентировано на достижения идеалов правящего класса.

И окончательно веру в эти идеалы подорвала Вторая мировая война. Многие постмодернисты считали, что после ужасов Освенцима рассуждать даже о гуманизме трудно. Этот лагерь смерти стал ассоциироваться с символом зла, где сосредотачиваются самые нечеловеческие изуверства и пытки. Произошло сильное разочарование людей в идеалах прогресса, Просвещения, которое должно воплощать мечты о справедливости, добре, о

бесконечном развитии знаний, о свободе, но в итоге достижения науки стали орудием массовых убийств и пыток.

Тотальное насилие было в некотором роде следствием притязаний на единоличное право обладания истиной. Произошло окончательное осознание того, что метанарративы оказываются идеологиями, концепциями, направленными на обоснование господства класса, сословия.

Также в XX веке происходила постоянная борьба идеологий, региональные, этнические конфликты, распространялось большое количество движений, союзов. Это подтверждало, что каким-либо всеобъемлющим доктринам, которые претендовали бы на право стать новыми метанарративами, сложно укрепиться. Данная ситуация помогла осознать шаткость и неопределённость человеческого существования, недостаток таких оснований, которые способствовали бы обнаружению ориентиров в обществе. Экономическая, политическая и социальная практики были серьезной критикой метанарративов и вывели их неспособность рационально устроить общественное бытие во всеобщую и целостную систему.

Например, П. Андерсон утверждал, что постмодернизмом именуется эпоха «...в которой модернистские идеалы либерализма и социализма практически уже разрушены, а разум и свобода сочетаются со слепой пассивностью и пустым конформизмом» [1, с. 21]. Ж.-Ф. Лиотар заключил по этому поводу: «Ностальгия по утраченному рассказу и та была утрачена большинством людей» [2, с. 100].

Однако вместо них в огромном количестве создаются микронарративы, которые уже не формируют единой социокультурной области. В них нет сложности грандиозных систем, и они не стремятся разобраться в проблемах всего социума: они есть, только пока нужны для осуществления определённых краткосрочных целей, выражающих уникальную, но не универсальную идею, существующую среди других идей.

Ж.-Ф. Лиотар отмечал, что его принцип подозрения к метанарративам сам рискует превратиться – при ложном толковании – в метанарратив, основное содержание которого заключается в упадке метанарративов. В этом признании, просматривается подтверждение того, что избежать метанарративного видения мира сложно.

Таким образом, критическое отношение к ним заключается в том, что по мере вступления общества в эпоху постмодерна, люди становятся все более рационально, более научно мыслящими, что означает отказ от традиционных систем убеждений. Осознаются как сложное многообразие мира, так и неизбежное повсеместное использование идеи метанарратива для угнетения других, а не для достижения какой-либо истины, высокой

цели. Модерн, признав утопичность своих метацелей, начинает отказываться от их грандиозности и вскоре уже в постмодерне они развенчиваются и возникает плюрализм ценностей.

Литература:

1. Андерсон П. Истоки постмодерна / П. Андерсон. – Москва : Издательский дом «Территория будущего», 2011. – 208 с.
2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – Москва : Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. – 160 с.

Философский анализ спора в теории аргументации

М. Р. Волкова, студент 1 курса

maruca.02@mail.ru

Научный руководитель – ст. преп. А. М. Измайлова

Человек, как существо социальное, довольно часто сталкивается с потребностью убедить кого-либо. Одним из важнейших средств разумного убеждения является теория аргументации, в которой убеждение имеет не столько психологический характер, сколько логический – точка зрения обосновывается по средствам логического доказательства, опираясь на доводы разума. Когда логические доводы вступают в некий симбиоз с чувствами, тогда и достигается наибольший результат – отстаиваемое рассуждение воспринимается как достоверное знание. Главную роль играют именно логические обоснования и доказательства, а уже потом психологический, чувственный и эмоциональный аспекты. Отсюда мы можем сделать вывод, что аргументация, по обыкновению, принимает логический характер. Поэтому человеку необходимо изучать логику, которая формирует понимание основных логических положений, а значит приводит к рациональному мыслительному процессу, повышает качество мышления и степень сознательного контроля за правильностью рассуждения. Более того, логические положения играют значительную роль в выявлении ошибок в процессе рассуждения, а также в объяснении того, что послужило причиной их появления, что является немаловажной функцией.

Аргументация призвана не принуждать к принятию определённых положений, а убеждать в их правильности. Убеждение чаще всего проявляется в форме диалога, а диалог, в свою очередь, приобретает характер спора. А. А. Ивин в своей работе «Основы теории аргументации» даёт следующее определение понятию «спор»: «Спор представляет собой столкновение мнений или позиций, в ходе которого стороны приводят

аргументы в поддержку своих убеждений и критикуют несовместимые представления другой стороны» [1, с. 315]. Те аргументы, к которым прибегают стороны при отстаивании своей позиции, обязаны иметь логический характер, поскольку аспект мышления в аргументации является главным фактором убеждения.

Необходимо ознакомиться с логической структурой спора, чтобы затем рассмотреть, как её элементы, будучи связаны некими логическими ниточками, придают спору конструктивный и разумный характер. Отправной точкой для начала спора служит высказывание, которое выносится на обсуждение, – тезис. Безусловно, тезис нуждается в обосновании своей истинности, поэтому далее в силу вступают аргументы, которые по своему содержанию должны соответствовать отстаиваемому тезису. Затем следует заключительный этап, который именуется демонстрацией – логическое рассуждение, в ходе которого из аргументов выводится истинность или ложность тезиса. Если каждый этап будет подчиняться логическим положениям, то выстроится грамотная система доказательства.

В качестве субъектов спора выступают проponent, оппонент и аудитория. Пропонент, можно сказать, даёт жизнь процессу аргументации – спору, поскольку именно он формулирует и впоследствии отстаивает поставленный тезис. Оппонент, как носитель противоположной проponentу точки зрения, выступает против выдвинутого проponentом тезиса. Аудитория, в свою очередь, является активным коллективным субъектом процесса аргументации, поскольку действия оппонента и проponentа имеют целью не только переубедить друг друга, но и привлечь аудиторию к той или иной позиции.

Разобравшись со структурой спора, мы можем непосредственно перейти к вопросу: каковы те самые логические установки, которыми необходимо руководствоваться в процессе мышления, чтобы спор приобрёл конструктивный характер?

Без чётко очерченных логических ориентиров мышление не может развиваться, поэтому в роли необходимых логических ориентиров, которые формируют логическую культуру спора, выступают логические законы, логические требования к спору и к его элементам. Следует отметить, что логические законы – это основа всех правил и требований, которые относятся к спору и процессу аргументации.

В качестве основных логических законов выступают: 1) закон тождества, согласно которому в процессе рассуждения всякое суждение должно сохранять свои изначальные форму и значение (если рассуждаешь об «А», то рассуждай именно об «А»); 2) закон непротиворечия, согласно которому в процессе рассуждения два взаимно противоречащих суждения

не могут быть одновременно истинными («А» не может быть «Б» и «не-Б» одновременно); 3) закон исключённого третьего, по которому в процессе рассуждения каждое из двух высказываний или истинно, или ложно, третьего не дано (если «А» истинно, «не-А» ложно); 4) закон достаточного основания, согласно которому в процессе рассуждения всякое суждение считается истинным только тогда, когда приведено достаточное основание его истинности («А» истинно тогда, когда существует «Б», из которого следует «А»).

Из логических законов вытекают логические требования к спору и его элементам. Одно из самых необходимых требований – спор возможен только при наличии противоположных или несовместимых мнений об определённом предмете спора. Не менее важным является требование, которое призывает к обязательному наличию ясного и чёткого предмета спора (тезиса), который будет понятен каждой из сторон, о котором у субъектов спора будут знания, ибо тезис – это основа спора. Далее, необходимо следовать принципу сохранности и неизменности предмета спора на протяжении всего процесса аргументации, в противном случае произойдёт нарушение логической основы спора. Кроме того, необходимо владеть базовыми логическими знаниями, чтобы суметь, например, вывести следствие из определённого утверждения, заметить отсутствие логической связи в доказательствах противоположной стороны. Важным требованием является требование непротиворечивости аргументов – аргументы не должны противоречить друг другу, поскольку в случае противоречия нарушается логическое следование.

Подводя итог, мы можем сказать, что аргументация – явление диалогичное, поскольку выстраивает взаимосвязь между техникой мышления (самой логикой) и техникой убеждения, которая включает в себя методы подчинения человеческих мысли, чувства и воли. Теория аргументации занимается организацией конструктивного и логичного спора, она исследует взаимосвязь между доказывающим субъектом, субъектом воспринимающим и анализирующим, объектом доказывания. В основе теории аргументации лежит логическое знание, которое контролирует процесс рассуждения, не позволяя выйти ему за рамки рационального и разумного.

Литература:

1. Ивин А. А. Основы теории аргументации / А. А. Ивин. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 1997. – 352 с.

2. Герасимова И. А. Мысль и искусство аргументации / И. А. Герасимова. – Москва : Прогресс-Традиция, 2003. – 400 с.

3. Слемнёв М. А., Васильков В. Н. Диалектика спора / М. А. Слемнев, В. Н. Васильков. – Минск : «Университетское», 1990. – 222 с.

**Философия музыки: тайна художественной реальности,
понимаемая как форма жизни человека**

А. Г. Гаврилова, студентка 3 курса
anastasis.gavrilova@yandex.ru

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

Искусство, воплощенное в формах звучания и эстетике звука, несет своей целью явить особую форму жизни, в которую вовлекается человек и открывает для себя нечто, что уносит его в измерение другой реальности. В музыкальном творчестве может быть обнаружена истинная философия жизни через внетемпоральное проживание действительности как потока. Сущность музыки, окутанная тайной ее естества, открывается через нашу способность воспринимать ниспосланные музыкой смыслы и синтезировать воспринятое внутри работы субъективного аппарата души. Несомненно, оказываемое воздействие музыки на нас, остается фактом, непостижимым для сознания.

Сущность феномена музыки сквозит в области философского осмысления под категорией «тайны». Важно обозначить, что следует под «тайной музыки». В первую очередь стоит сказать о том сильном воздействии, которое может оказывать музыка на человека. Известно, что любые звуки способны вызывать в человеке соответствующие реакции, однако это отличается от тех звуков, совокупность которых мы можем назвать мелодией, темой музыки. Здесь важную роль играет музыкальная последовательность, которая способна захватить человека. В ней должна содержаться некая логико-математическая нить – модель, которая несет в себе какой-то посыл, зашифрованный смысл.

Как замечает В.М. Розин в своей статье: «Когда слушаем музыку и пытаемся понять, что происходит, то иногда ловим себя на том, что, с одной стороны, мы «читаем» музыкальный текст [...], а с другой стороны, двигаемся собственно в музыке, переживаем события уже вроде бы без опоры на музыкальный текст» [1, с. 195]. Так мы переключаемся на внетекстовые аспекты музыки.

Музыка может создавать ощущение включенности человека в нее саму, таким образом происходит раздвоение в восприятии звука, которое парадоксальным образом ведет нас к единению себя и музыки. Первичная перцепция звука, исходящего от музыкального инструмента, сперва указывает на внешний раздражитель – непосредственное появление звука извне, которое сталкивает нас с объективной реальностью. Однако в момент

звукоизвлечения происходит так, что звук отражает себя от внешнего мира вовнутрь нашей души, пробуждая нашу чувственность. Происходит переворачивание ощущения, которое выносит на первый план субъекта. Вопрос о том, как музыка разворачивает нашу перцептивную способность вовнутрь самих себя, остается тайной. Бодлер в своем письме к Вагнеру определяет могущество музыки как безграничное, не поддающееся описанию. «Я мог бы продолжать это письмо бесконечно», – пишет он Вагнеру. Становится понятно, что «музыка Вагнера такова, а наслаждение, которое она способна вызвать, столь велико, что задача написать о ней оказывается нескончаемой и, так сказать, невозможной. Четкое и определенное признание: музыка бесконечно превосходит возможности письма» [2, с. 26].

Понимание музыки раздваивается: она представляет собой звучащий поток. С одной стороны – это организованный звуковой и ритмический комплекс, а с другой – особая художественная реальность. Сочинение, исполнение и слушание музыки предполагает такие процессы как понимание, переосмысление, переживание воспринятого, сочинение нового образа и нахождение этой формы в сознании человека. Таким образом, можно заключить, что музыка представляет собой реальность, которую открывает и создает человек, реализующий посредством этого искусства свои экзистенциальные желания и потребности. Реальность музыки объемлет в себе и чтение музыкального текста, и переживание музыкальных событий, и осмысление музыки. Художественная реальность – это создаваемая человеком реальность, в которой он одновременно живет и действует.

Важно прояснить само понятие реальности: реальность – это не заданная установка мира, а синхронизация конституирования и одномоментного бытования в ней же самой. Претерпевание художественной реальности в мире музыки способствует построению новой благодаря включению самого индивида в процесс континуальности, который его захватывает и заставляет переживать им же самим заново творимое бытие. Посредством музыки человек создает свою специфическую психическую реальность, которая обусловлена не только пассивным восприятием, но и постоянным конституированием: он не просто выступает в роли наблюдателя, он вынужден всегда означивать ту реальность, в которую он вовлечен путем структурирования данного ему предметного материала, используя который он способен удерживать психический мир, им же воссоздаваемый. Таким образом, эмоции и чувства, поставляемые через естественную установку бытия, есть не что иное как результат искусственного конституирования, которое всегда находится в изменчивом состоянии. Это конституирование никогда не закончено,

потому что оно проходит через цепочку психических превращений самого человека – это то, что можно назвать трансмутацией души человека путем магии звука.

Музыка в данном случае выступает в качестве проводника, через который проходят идеи и смыслы, касающиеся непосредственно человеческой души, и в следствие этого мы можем говорить о беспрестанном процессе учреждения той новой реальности, которая способна меняться в соприкосновении с экзистенциальными позывами души человека, становясь особым жизненным миром. Этот жизненный мир, реализуемый психическим измерением, следует понимать как поток жизни и сознания. Таким образом, музыка может выступать как уникальная форма жизни человека, в которой он в состоянии находить новые смыслы, следуя своим экзистенциальным потребностям.

Из этого вытекает ещё одна характерная черта музыки, которая раскрывает особенности конституирования музыкальной реальности. При вхождении в художественный мир, человек оказывается во вневременной конечности (континуальной ограниченности), которая оборачивается бесконечностью. Вслушиваясь в музыку или сливаясь в ней в ходе исполнения, человек, как следствие, утопает в ней, теряя при этом ощущение длительности, которая, в свою очередь, ограничена временными установками ритмического рисунка произведения. Этот эффект дает музыка в том случае, если мы понимаем ее как поток, который встраивается в наше прерывистое понимание временной действительности. В этом случае можно утверждать, что музыка – не просто поток звуков, сливающихся в мелодию, это поток жизни, который затягивает нашу экзистенцию. Таким образом, человек может заново открывать свою сущность, пребывая в постоянном потоке существования в переживании художественной реальности; человек, переживая музыкальную действительность, сосуществует совместно с ней, находясь в диалоге между своей душой и той реальностью, которая открывается ему через призму музыкального творчества.

Литература:

1. Розин В. М. Сущность и тайна музыки / В. М. Розин // Философия музыки. – 2014 – № 2. – С. 194–218.

2. Лаку-Лабарт, Филипп *Musica ficta* (Фигуры Вагнера) / Пер. с франц., послесловие и примечания В. Е. Лапицкого. – Санкт-Петербург : Аксиома, Азбука, 1999. – 224 с.

Свобода быть собой: кризис идентичности, его причины и следствия

Д. С. Маяцкий, студент 4 курса
dm.majatsky@yandex.ru

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

Многогранность опыта каждой человеческой жизни и жизни человека как такового настолько широка, что подчас кажется невозможным в ней сориентироваться и понять, кто ты на самом деле такой и для чего находишься здесь и сейчас. Эти экзистенциальные вопросы периодически посещают каждого человека, ведь потребность в самоотождествлении в жизни человека имеет настолько серьезное значение, что без удовлетворения этой потребности человек не может считаться здоровым. Можно даже утверждать, что данная потребность укоренена в самой природе человека. [4, с. 477–480.]

Пытаясь определить идентичность, можно говорить о том, что она есть «некий синтез индивидуального самовосприятия и социального восприятия других» [3, с. 14]. При таком рассмотрении мы можем воспринимать идентичность в качестве атрибута собственного человеческого бытия, который задает границы этого бытия, позволяя нам отделять себя от других людей и мира в целом, а также наоборот по каким-либо признакам объединяться с кем-то.

Но современный социум в своей изменчивости, широте возможностей, размерам коммуникационного поля, неопределенности и незаконченности все более уподобляется социальным сетям. По большому счету можно говорить о том, что сейчас происходит активное наложение на социальную реальность черт, свойственных виртуальности. Это с неизбежностью приводит к расщеплению человека по тем же принципам, по которым он расщепляется в пространстве интернета, когда человек перестает считаться с данными своего реального Я и моделирует альтер-эго в угоду каким-либо модным течениям. Эти маски множатся с той же скоростью, с какой появляются новые тенденции и новые социальные сети. Эта постоянная смена собственного Я и зыбкость границ личности приводит к кризису идентичности. В психиатрической практике за последние десятилетия было весьма подробно описано явление нестабильной идентичности. Так Р. Дж. Лифтон назвал подобное поведение «протеанизмом», характерной для которого является возможность сосуществования нескольких «Я», готовых приступить к действиям [5].

Таким образом, можно говорить, что кризис идентичности основывается на трех ключевых моментах: 1) это особая «ситуация сознания», в которой пребывает человек; 2) человек при этом сам

определяет свое социальное положение в обществе; 3) при трансформации общества и изменении ценностей, человеку приходится искать новые модели для идентификации. И если раньше такие модели соответствовали действительности, то сейчас зачастую человек выстраивает свою личность, исходя исключительно из искусственных, стерильных условий виртуальных сообществ, в которых любые естественные проявления человеческого бытия либо стираются полностью, либо становятся симулякром.

Больше всего в сложившейся ситуации пострадала смерть. Она превратилась в эстетизированное насилие индустрии развлечений, будь то компьютерные игры или фильмы. Человек теперь не ощущает смерти, ведь он привык к ней. Он ею пресыщен. Но смерть при этом для него остается чужой. Несмотря на привычку к насилию и отсутствие здоровой эмпатии ввиду масштабного напора неадекватных коммуникаций, человек при этом не освобождается от страха смерти, но пытается от него сбежать либо через выражение своей деструкции и влечения к Танатосу, либо повальным гедонизмом общества потребления.

Но именно в смерти возможно спасение человека. Перед ее неумолимым взором мы начинаем понимать, что нам действительно важно, а что нет. По утверждению Бодрийяра именно через столкновение с экстремальным, через столкновение с приближающейся смертью мы получаем возможность разоблачить фальшивое бытие виртуальности. Только через этот шок человек возвращает себе подлинную идентичность – смерть как ушат ледяной воды приводит человека в чувства [2]. Поэтому выход из дурной бесконечности постмодернистских игр разума возможен лишь с новым поворотом к смерти. Нам необходимо осмыслить и принять смерть не как театральное представление, но как личную конечность. Именно через это станет возможно с истинным достоинством оценить собственную жизнь, уникальность своей личности и полюбить свою инаковость, которую так упорно пытается стереть современное общество.

Литература:

1. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – Москва : Добросвет, 2000. – 387 с.
2. Калашникова Е. М. Кризис идентичности» и исследование культуры самосознания современного человека / Е. М. Калашникова. // Вестник Вятского государственного университета. – 2014. – № 11. – С. 14–18.
3. Сапожникова Р. Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания. / Р. Б. Сапожникова. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1 (45). – С. 13–17.

4. Фромм Э. «Иметь» или «быть» / Э. Фромм. – Москва : АСТ, 2008. – 314 с.

5. Lifton R. J. The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation / R. J. Lifton. – N.Y.: Basic Books, 1993. – 262 с.

Stand-up юмор как особая форма разговорного жанра

В. В. Рыбин, магистр 2 курса

basileus.is.dead@gmail.com

Научный руководитель – к. филос. н., ст. преп. А. А. Костюк

Stand-up как юмористический разговорный жанр подчиняется ряду правил структуры шуток, применимых и к другим разговорным жанрам, но имеет ряд особенностей. Stand-up юмор представляет из себя лишь одно поле комедии, поэтому мы собираемся проанализировать конкретные отличия Stand-up комедии относительно других разговорных жанров. Но начнем мы с общих положений относительно структуры шуток Stand-up выступления.

Исследователь юмора Харви Сакс говорит о том, что структура шутки представляет из себя рассказ. Шутка для него состоит из «трех последовательно упорядоченных и смежно расположенных типов последовательностей» [1; 3]. Три этапа подразделяются на «завязку», «кульминацию» и «развязку». Но для создания комического эффекта в Stand-up юморе достаточно одной лишь «кульминации», чем умело пользуются комики.

Stand-up юмористы не всегда придерживаются точной структуры построения шутки. Правда мы все равно можем выделить определенные паттерны, которые характерны и для жанра Stand-up, и для других юмористических жанров. Но Stand-up комики могут пользоваться приемом, когда из их повествования не сразу становится понятна основная завязка для кульминации, и тем сильнее становится эффект неожиданности, вызывающий бурную юмористическую реакцию. Следовательно, мы можем сделать вывод, что Stand-up комедия, в отличие от других комедийных жанров, способна более свободно распоряжаться структурами, вызывающими комический эффект.

Теперь проведем сравнение Stand-up выступлений в форме диалога и монолога. Исследователь природы юмора Аттардо называет Stand-up комедию «довольно искусственным сценарно выстроенным жанром» [1]. Stand-up выступление представляет из себя действие, когда комедиант выступает перед аудиторией с заготовленной программой. Номинально, прерывание комика не приветствуется, если только он сам не обращается с конкретным вопросом к аудитории или к какому-либо лицу. Этот пример

может нас убедить в исключительной монологичности Stand-up выступления. Но это не до конца верное утверждение.

Фактически выступление может прерываться так называемыми «хеклерами». Хеклер – человек, пытающийся прервать публичное выступление. Высшим уровнем мастерства Stand-up юмориста является комическое парирование и прерывание «хеклера», что уже предполагает определенную вовлеченность реципиента выступления в юмористический процесс. Но это еще не все взаимодействие комика и публики. В выступлении комик прямо и активно реагирует на общую реакцию зала в виде хлопков, поддерживающих или неодобренных возгласов, гула. Комедиант обладает возможностью, и часто ее использует, чтобы подискутировать с публикой. Он заставляет зрителя принять участие в выступлении, что приводит к эффекту «переосмысления» общепринятой точки зрения. Это относится к импровизационным моментам взаимодействия рассказчика и слушателя. Эти проявления зрительского участия в Stand-up комедии дают нам представление, что аудитория как минимум не выключена из неформального взаимодействия с оратором.

Перед исследователями возникает серьезная задача определить, к какой именно речи принадлежит этот жанр. С одной стороны, Сакс и Норрик, рассматривая юмор с лингвистической точки зрения, сконцентрировались на его разговорной составляющей. В Stand-up комедии эти явления представлены в одновременном диалоге, кульминационных и импровизационных моментах выступления. Дж. Раттер также отмечает центральную роль аудитории в Stand-up выступлении: «Можно заметить, что Stand-up, пусть и в упрощенной форме, предполагает взаимное общение, т.е. передачу права высказывания от комика к аудитории и обратно» [3]. С другой стороны, Аттардо говорит о том, что Stand-up выступление представляет из себя скорее монолог: «Stand-up монологи часто трудно отличить от шуток с точки зрения текста» [1]. Мнения специалистов в этом вопросе расходятся.

Мы склонны сделать вывод, что Stand-up юмор находится, как минимум в двояком положении между монологом и диалогом. А фактически занимает особую нишу в жанре комедии, которая до конца не переходит ни в одну из представленных нами крайностей.

Наконец, необходимо обозначить основные отличия Stand-up юмора от других комедийных жанров. Лингвист Кристофер Уилсон говорил о том, что шутка является «любым эмоциональным возбуждением, которое вызывает веселье, и это воспринимается как смешное» [4]. Данное определение довольно подробно, но говорит только о внутреннем характере переживаний слушателя и не учитывает внешнее проявление в виде самого смеха. Необходимо учитывать это явление, когда мы рассматриваем

взаимодействие людей в разговорных жанрах. В Stand-up комедии исключительно смех является главным и независимым фактором оценки выступления. В этом «настоящие» Stand-up выступления отличаются от других транслируемых комедийных-шоу, где закадровый смех уже является необходимым элементом. На Stand-up выступлении реакцией публики может стать и тишина, что говорит о слабой проработке юмористического материала комиком.

Таким образом, для Stand-up комика становится крайне важной подача материала. Stand-up комик часто лишен закадрового смеха и зрительской массовки. Он находится в положении, когда безупречная текстовая шутка может не сработать. Шутка становится «эффективной» только тогда, когда она подкреплена соответствующими интонациями или отыгрышами.

Благодаря тому, что мы затронули явление отыгрыша, можно перейти к важнейшему отличию Stand-up комедии – генезису шуток. В отличие от комедийных шоу с полностью сценарным форматом, где существует собственная редакторская группа, которая отбирает весь материал в программе и следует ему на протяжении всего шоу, Stand-up комики отрабатывают материал непосредственно на живой публике. Для этого в Stand-up комедии существует собственный механизм редакции шуток – «открытые микрофоны». Открытый микрофон представляет собой мероприятие, где любой желающий может прийти и выступить совершенно с любым материалом. Комики проверяют шутки, пока не добьются желаемой реакции публики. Причём редакция может проходить непосредственно во время выступления.

Таким образом, в Stand-up комедии довольно высок уровень импровизации, в сравнении с заученными сценарными выступлениями. Stand-up комик способен вольно тасовать различные блоки своего выступления, произвольно вступать в дискуссию со зрителем, менять подачу выступления и начать додумывать новые кульминации шуток непосредственно на сцене. При этом свободная подача материала не делает выступление полностью вольным. Для такого формата юмора существует отдельный вид комедийного жанра – шоу импровизации.

В конце следует отметить, что популярность и развитие Stand-up комедии зависит непосредственно от характера цензуры в обществе. В современном информационном пространстве существуют возможности быть услышанным независимо от различных институциональных ограничений. Поэтому Stand-up комик получил не виданный ранее в других жанрах комедии статус. Не связанный формальными обязательствами с властными институтами, он получил возможность излагать свою искреннюю точку зрения на любые, даже самые неоднозначные, вопросы.

Более того, он получил возможность стать средством терапевтического осмысления трудных морально-этических вопросов для других людей благодаря средствам юмористической выразительности.

По итогам нашего исследования мы доказали, что во-первых, Stand-up комедия находится в особом положении между диалогом и монологом, располагаясь на их границе. Во-вторых, важным отличием Stand-up жанра является акцент на индивидуальности и свободе подачи материала каждого выступления, которое полностью зависит от выразительных способностей комика.

Литература:

1. Attardo S., Raskin V. Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model // Humor. – 1991. – № 4(3-4). – pp. 293–347.

2. Rutter J. Stand-up as Interaction: Performance and Audience in Comedy Venues / J. Rutter. – Salford : University of Salford, 1997. – 387 p.

3. Sacks H. An analysis of the course of a joke's telling. Explorations in the ethnography of speaking. – Cambridge : Cambridge University press, 1974. – 337 p.

4. Wilson C. P. Jokes. Form, content, use and function. – London : Academic press, 1979. – 261 p.

Политическая мысль эпохи средневековья и её связь с философскими воззрениями периода

С.Л. Сухорукова, студентка 4 курса

sofya.suxorukova@bk.ru

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

Социально-политическая мысль Средневековья развивалась в тесном взаимодействии с религией. Эпоха христианства поспособствовала радикальным изменениям в осмыслении человеком своего места в мире и в отношении к Богу. В отличие от предшествующей античности, появляется идея трансцендентности Бога; природа и человек оказались сопричастны Богу. Сформировались принципиально иной духовный климат и атмосфера общества, которые стали источником изменений в политическом мышлении эпохи Средневековья и новом отношении к государству. Политика рассматривалась в качестве института земной власти, установленной Богом, а светская власть представляла собой отражение власти духовной.

Одним из наиболее влиятельных богословов и философов того времени был Августин Блаженный. Его концепция «двух градусов» исполнила важную роль в политических доктринах Средневековья. Аврелий Августин считал, что на протяжении человеческой истории

происходит противостояние двух сообществ: земного и небесного. «Град земной» – это государство, которое носит светский характер. Люди в таком государстве борются за материальные блага, собственную выгоду. В данном сообществе личные интересы всегда доминируют над общественным благом. Отличительной чертой граждан «града земного» выступает любовь к себе, доведенная «до презрения к богу» [1, с.30]. В основе отношений «земного града» (людей, живущих для себя) лежит гордость: «А что такое гордость, как не стремление к превратному возвышению? Превратное же возвышение состоит в том, что душа, оставив начало, к которому должна прилепляться, пытается стать таким началом для себя сама. Это бывает, когда она начинает чрезмерно нравиться самой себе, уклоняясь от своего Блага, Которое ей должно нравиться больше, чем она сама. Уклонение же это – уклонение добровольное» [1. с.283]. «Земной град» – это отнюдь не конкретное государство или общество, а вся совокупность обществ и государств, состоящих из людей, живущих только для себя. Поэтому у всех таких «земных» государств одни и те же правила отношений с миром и друг другом, и поэтому они в международной и внутренней политике действуют по одним и тем же принципам.

Иначе выглядит «небесный град» – разлитое по всему миру сообщество людей, ставящих Бога и Его правила выше своих интересов. Граждане «небесного града» не пытаются унифицировать традиции различных народов и не имеют никакого политического идеала, который можно было бы предлагать всему миру. Они претендуют только на духовное родство и совместную со всем миром веру в Бога. Церковь служит местом морального объединения между собой членов «града Божьего». Их жизнь основана «на любви к богу, доведенная до презрения к себе». Члены «града Божьего» следуют не земным, а божественным установлениям. Августин говорит, что «град небесный» – это не политический режим, а сообщество людей, которые искренне почитают Бога и ставят христианское благочестие выше любых мирских выгод [1, с. 26]. В земной жизни «град небесный» не является социально-политической реальностью, но именно его гражданам обещана вечность.

Августин, в целом, согласен с идеями философов эпохи античности о возникновении государства в ходе естественной эволюции, однако считает, что эти процессы продиктованы Божественной волей. Бог может назначить монарха напрямую, либо же Его воля проявляется согласно естественному порядку событий. Согласно Августину, природа побуждает людей сначала объединяться в семьи, а затем в государства для поддержания порядка в пределах страны и обеспечения безопасности. Согласно концепции философа, существует два вида земных государств: государства, в которых царит насилие в отношении граждан, и христианские государства, в

которых власть выражается в заботе и покровительстве над подданными. В отличие от людей, угождающих вечному Богу, государство обречено оставаться частью лишь временного земного мира, и поэтому не очень важно, какие именно в нём будут политические и правовые порядки. Формы правления Августин различает в зависимости от обязанностей, возлагающихся на верховную власть. Самые главными из них являются: моральные и религиозные. Аморальность, несправедливость и жестокость – это те качества, которые Августин называет «похотью господствования». Жестокий властитель именуется тираном, несправедливая аристократия – кликой. Августин Аврелий утверждал, что государство можно считать погибшим, если в нём игнорируется право.

Взаимоотношения власти духовной и светской также волновали Августина. Он считал, что и светская власть, и Церковь обладают суверенитетом. Духовная власть является высшей, поскольку сфера духовного преобладает над мирской. Но при этом, власть светская обязуется вставать на защиту Церкви от ее недоброжелателей, а та, в свою очередь, обязана прививать верующим благонамеренность к государственной власти.

С точки зрения Августина, любое дело, при помощи которого человек может служить ближним, является необходимым и богоугодным [2, с. 62]. В частности, мыслитель советует верующим принимать участие в государственных делах и занимать управленческие должности в том случае, если это действительно необходимо для заботы о ближнем, и относиться к такому социально-политическому служению не как к почести, а как к необходимой жертве. Согласно учению Августина Блаженного, в государстве должны цениться и соблюдаться три вида норм: правовые, моральные и религиозные.

Итак, рассмотрев учение Августина, можно выделить некоторые особенности христианского подхода к устройству государства. Мысль эпохи Средневековья рассматривала государство в качестве результата божественного предопределения, но не как самостоятельный институт. Христианская философия, соизмеряя человека и государство не допускает мысли о том, что общество могло бы обойтись без государства. Христианство также выдвинуло позицию, согласно которой необходимо разделять духовную жизнь и мирскую, церковную власть и светскую. Личность отнюдь не принадлежит всецело государству, как это было свойственно греко-римской традиции, где полис полностью поглощал человека.

Таким образом, можно сделать вывод, что политическая мысль эпохи Средневековья сформировалась в качестве одного из разделов богословия и являлась частью философии. Другими словами, в тот период

господствовала религиозная политическая концепция. С окончанием средневекового периода данная концепция политики перестает доминировать, хотя некоторые её постулаты сохраняются в протестантизме как внешняя декорация. Однако взгляды, согласно которым долг человека перед Богом важнее долга человека перед государством, продолжают сохраняться в Западной Европе и в настоящее время в рамках правовой нормы, защищающей свободу совести.

Литература:

1. Августин Аврелий (Блаженный). Творения в 4 т. / Аврелий Августин. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. – Т 4. – 586 с.

2. Сулимов С. И. Учение о государстве в античной и ранней христианской философии: сравнительный анализ / С. И. Сулимов // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук (Серия: «Духовная жизнь общества и человека: история и современность») : сб. науч. тр. – Вып. 3 (25) – Воронеж : Научная книга, 2019. – С. 58–64.

3. Юрчук В. С. История политических и правовых учений. Учебник / В. С. Юрчук. – Москва : МИЭМП, 2010. – 187 с.

Отчуждение человека от смерти в культуре постмодерна.

И. С. Шаповалов, магистр 1 курса

igor14032@yandex.ru

Научный руководитель – д. культурологии, проф. Т. А. Дьякова

Как бы мы не относились к конечности собственного существования, именно смерть – это главный феномен человеческого бытия и культуры в целом. Однако тема смерти и гибели не существует в абсолютно безвоздушном пространстве, она всегда инкорпорирована в определенное культурное поле и привязана к конкретному человеку. А чтобы понять человека и его восприятие смерти, необходимо понять современную эпоху, в которой он живет. Принято считать, что этой эпохой является постмодерн.

Постмодерн запускает аксиологический сдвиг в мировой культуре, что создает новые духовные параметры мироощущения человека: тотальный плюрализм всех ценностей (все ценностные системы в постмодерне равны), бесконечный гедонизм и нарциссизм, осознание бытия в качестве текста и множественные идентичности.

Основная смысловая парадигма культуры постмодерна, которая задает логику и вектор всего его развития – это концепт исчезновения всех метанарративов. Как указывает нам французский философ Жан – Франсуа Лиотар в своей программной работе «Состояние постмодерна»: «Мы считаем постмодерном недоверие в отношении метарассказов» [3, с.10].

Метанарратив – это масштабная и закрытая концепция, которая отражает и объясняет всю окружающую нас реальность. Примеры метанарративов известны нам всем – это концепция мирового духа Гегеля, диалектический материализм Маркса, христианство. То есть, метанарративы – это такие системы, в которых есть познанная истина, всеобщая схема объяснения всего существующего и есть ответы на абсолютно любые вопросы.

Разрушительные катастрофы двадцатого столетия изменяют сознание людей, вызывая сильное подозрение к метанарративам, что приводит к их отрицанию и уничтожению. Повсеместно распространяется точка зрения, как в науке, так и в философии, что любые метанарративы носят тоталитарный, токсичный и очень разрушительный характер. Они не объясняют и не отражают мир, а только загоняют всех в рамки искусственной и фальшивой системы координат и поэтому от них стоит отказаться. Как пишет об этом Лиотар: «Все полученное в наследство от вчерашнего дня, заслуживает подозрения» [2, с. 4]. Это подозрение преобразует модерн и проблематизирует его. Так как метанарративы больше не легитимируют знание человека, реальность дробится на бесконечность различных дискурсов и становится свободной, то есть чрезвычайно плюралистической.

Разрушение режима истины в постмодерне, исчезновение абсолютных, то есть всех конечных, последних истин («исчезновение метанарративов») приводит к тотальной десакрализации, профанации смерти. Так как метанарративы теряют свою легитимность, они больше не могут претендовать на создание достоверной, то есть объективной картины конечности бытия. С их падением смерть становится кошмарной неизвестностью. Старые всеобщие объяснительные схемы в понимании смерти потеряли свою силу, а новые так и не были выработаны. Поэтому человек вытесняет смерть за пределы своей повседневной реальности и пытается трансформировать ее в объект изучения науки, в задачу которой вменяется бесконечное продление жизни.

Современный человек пытается вытеснить и изгнать смерть из своего повседневного существования. Смерть табуируется на уровне обыденного мышления и становится темой, о которой не принято говорить: жизнь только для живых. Исследования французского культуролога Филиппа Арьеса и его логика восприятия современного образа смерти все еще очень актуальны и для нашей с вами действительности: «Смерть больше не вносит в ритм жизни общества паузу. Человек исчезает мгновенно. В городах все отныне происходит так, словно никто больше не умирает» [1, с. 463].

Новый способ восприятия и переживания смерти в двадцатом столетии Филипп Арьес называет «перевернутая смерть». Современная

европейская культура, по мнению Арьеса, невротична и ориентирована на жизнь и ее продление и поэтому она изгоняет смерть из бытия человека и всего общества с помощью развития медицины (создание изолированных зон для умирающих, то есть больниц; открытие новых способов продлевать и сохранять жизнь) и через табуирование любого разговора и любых мыслей о смерти. Разговор о смерти человека всегда носят в современном обществе развлекательный характер. Любая смерть и гибель так или иначе смещается в плоскость виртуального существования. Как пишет о современном забвении смерти Джеффри Горер: «сегодня смерть и траур вызывают по отношению к себе ту же преувеличенную стыдливость, что и сексуальное влечение век назад» [6, с. 50].

Человек больше не хочет воспринимать смерть как конечный финал своего бытия, пытаясь забыть о ней или пробуя победить ее. Современная европейская культура игнорирует любую смерть, превращая ее в объект для манипуляций врачей, различных похоронных организаций и научных преобразований. Смерть выносится за скобки жизни, чтобы сохранялась и транслировалась иллюзия тотального безграничного контроля человека над всем существующим, чтобы он мог спокойно продолжать свой привычный ритм бытия, поместив все неприятное, разрушительное и неконтролируемое в отдельную зону, отгородившись от нее новыми социальными порядками и различными службами. Проживать смерть с другим теперь не обязательно, его можно превратить в бремя медицинских и похоронных учреждений.

По мнению французского философа Ж. Липовецкого, культура постмодерна – это эпоха гедонизма и духовной пустоты, которая создает новый тип человека – нарцисса, который полностью захвачен своей жизнью и своим личным развитием, свободой и потреблением. Постмодерн – это полная утрата веры в социальные ценности и конечные цели, ориентация на индивидуализм. Как пишет сам Ж. Липовецкий: «Постмодернизм, по сути, является лишь дополнительной вехой на пути персонализации нарцисса, занятого самим собой и в разной степени безразличного ко всему остальному» [4, с. 50]. В зону развлекательного потребления современного нарцисса попадает и смерть. Сегодня человек постигает смерть других как медиасобытие, кинообраз или видеоигру, а о своей собственной смерти предпочитает не думать, растворяя себя в вечном настоящем. Развлекательный подход постмодернизма к реальности (превращение всего существующего в бесконечную игру, в серию очень несерьезных и свободных состояний) радикально трансформирует все массовое восприятие смерти, превращая его в игровой контент. Индустрия смерти инкорпорируется в любую современную массовую индустрию развлечений, коммерциализируется и превращается в новый продукт для потребления. Возникает эстетизация зла и смерти, которые становятся желанными,

интересными и привлекательными. Это мы с вами можем увидеть в массовых продукциях современной популярной культуры: киноиндустрия, игровая индустрия и литература задают рафинированный, красивый и притягательный образ смерти и разрушения, от которого человек получает удовольствие. Гибель и различные убийства становятся масштабным развлекательным шоу, в котором открывается очень завораживающая и притягательная вселенная смерти. Развлекательный подход к смерти мы также видим в танатотуризме – это посещение мест массовых убийств, известных тюрем, зданий, где располагались концентрационные лагеря смерти (Аушвиц, Дахау); в организации праздников, посвященных культуре смерти, в которых смерть разыгрывается как игровое и зрелищное событие, приносящее удовольствие: Хэллоуин, день мертвых.

Другой очень важный концепт постмодерна, который повлиял на формирование нового переживания и понимания смерти – это идея смерти человека. Смысл этой идеи заключается в том, что человек теряет свою онтологическую исключительность и перестает быть центром всей вселенной. Французские постструктуралисты, а до них Ф. Ницше, которые и задают парадигму мышления постмодерна, критикуют образ человека и субъекта, созданный всем мировосприятием общества модерна. Человек и человечество в целом не может претендовать на некую самоотждественность, свободу, независимость и абсолютную исключительность. Это всего лишь один из существующих и возможных биологических видов, который со временем деградирует или эволюционирует. Можно даже утверждать, что одним из главных векторов развития мировой современной культуры является антигуманизм – это мировоззренческая установка, которая отрицает высшую онтологическую ценность любого человеческого бытия. Человек с такой новой позиции рассматривается как деградирующее существо, которое обречено на погибель, то есть полное уничтожение в ходе естественного отбора или выживание через преобразование. Этот концепт культуры постмодерна коммодифицируется в бесконечные образы смерти и разрушения в массовой беллетристике и киноиндустрии.

Таким образом, мы выявили две основные линии переживания и восприятия смерти, задаваемые и транслируемые миром постмодерна. С одной стороны, на уровне повседневного мышления и существования смерть полностью изгоняется, табуируется, так как человек всеми силами пытается дистанцироваться от переживания своей собственной конечности и гибели близких ему существ. С другой стороны, на уровне массовой культуры, такое отчужденное отношение к смерти приводит к ее тотальной виртуализации и коммерциализации. Создается индустрия смерти как новая форма культурной индустрии, которая превращает гибель человека в новый

коммерческий и потребительский продукт. Сегодня мы смотрим и читаем про смерть человека, чтобы не переживать свою собственную конечность.

В ходе данного исследования мы выявили и определили очень важную проблему отчуждения человека от смерти, от факта конечности своего бытия. Отчуждение человека от смерти как фатальная ошибка, вписанная в новый мировой культурный код, это разрушение и отрицание реальности смерти. Смерть превращается в симулякр, становится видимостью. Отчуждение от смерти проявляется в том, что смерть воспринимается как то, что нас точно никогда не коснется. Смерть всегда твоя, а не моя. Как писал об этом Мартин Хайдеггер: «Говорят: смерть наверное придет, но пока еще нет. Этим «но...» люди отказывают смерти в достоверности» [5, с. 258].

Отчуждение человека от смерти – это наследие мира постмодерна. Падение великих метанарративов привело к тому, что современный мир утратил мировоззренческие, религиозно - философские схемы, которые бы помогали человеку понимать, принимать, переживать, а также проживать факт своей конечности. Человек оказался выброшен в мировоззренческую пустоту. В этой мировоззренческой лакуне мы можем увидеть формирование новой мощной культурной парадигмы – танатоцентризм, который выражается в желании созерцать смерть и процессы распада и аннигиляции всего бытия. Это желание потреблять смерть коммодифицируется в создание и развитие новой культурной индустрии – индустрии смерти, превращающей созерцание гибели и катастрофы в новый коммерческий продукт. Это мы с вами наблюдаем в бесконечных рафинированных образах насилия и смерти в виртуальном пространстве, медиареальности и в танатотуризме. Это в свою очередь приводит нас к тому, что человек отделяет себя от смерти, в результате чего оказывается не в состоянии выстроить свою идентичность, понять себя и осознать свой жизненный проект.

Литература:

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. – Москва : Прогресс ; Прогресс-Академия, 1992. – 526 с.
2. Лиотар Ж. Ф. Постмодерн в изложении для детей. Письма 1982–1985 / Ж. Ф. Лиотар. – Москва : РГГУ, 2008. – 145 с.
3. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна / Ж. Ф. Лиотар. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2014. – 160 с.
4. Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме / Ж. Липовецки. – Москва : «Владимир Даль», 2001. – 304 с.
5. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – Москва : AdMarginem, 1997. – 451 с.

6. Gorer G. The Pornography of Death // Encounter. – October 1955. – P. 49–52.

**Формирование героического идеала в общественном сознании:
философско-психологический анализ**

М. А. Шурыгина, студентка 4 курса

mariyashur2012@icloud.com

Научный руководитель – к. филос. н., ст. преп. А. А. Костюк

В западной социально-философской традиции, в первую очередь, с точки зрения психоанализа, герой выступает в качестве социального регулятора, который разрешает конфликтные ситуации в обществе. Доминирующей мыслью в построении данного сюжета, на наш взгляд, является необходимость связать существование героической личности с условиями социальной нестабильности.

В данной статье нас будут интересовать работы З. Фрейда и К. Г. Юнга, так как психоанализ выявляет причины проявления героического. Еще один подход в осмыслении мифа о герое, на который нам следует обратить внимание, был предложен структурализмом. К. Леви-Стросс, анализируя мифы разных народов, обнаруживает последовательность в функционировании архетипа в общественном сознании.

Обратимся к философии К. Г. Юнга. Философ развивает мысль о том, что «архетип сам по себе является гипотетическим, недоступным созерцанию образом» [1, с. 97]. Архетип – это комплекс переживаний, который всегда был присущ любому человеческому сознанию и не подвергся сознательной обработке. Стоит отметить, что Юнг понимает мифы прежде всего, как «психические явления, обнажающие естество нашей души» [1, с. 11]. Основная миссия героя заключается в том, чтобы отрешиться от внешнего опыта и углубиться в те области души, где существует страх и ужас, гнетущие человека. Герой призван столкнуться с ними и уничтожить.

«Чистая форма героизма» зачастую связана с импульсом или инстинктом, а не со сферой сознательного. Героическое деяние – это ответ на внешнее раздражение (опасность). Человек стремится избавиться от поглощающего чувства страха. В психике пробуждаются защитные механизмы против внешней угрозы, по мнению Фрейда, происходит идентификация с агрессором. Признанный обществом образец героического деяния, связан с переживанием и восприятием пугающего объекта, а «первоначально идеалы отличаются от отвратительных объектов только незначительными оттенками» [2, с. 146]. Следовательно, противоречие,

которое возникает на фоне деформированных эмоций, т.е. страха, разделяет первоначальное представление человека на две составляющие, связанные с влечением. Одна часть вытесняется, а другая обладает возможностью трансформироваться в идеал, благодаря связи с тем, кто внушает страх.

В основе подхода К. Леви-Стросса лежит мысль о том, что в человеческом сознании, как современном, так и первобытном, есть априорные структуры или некие законы мышления, и из этих структур состоит сфера коллективного бессознательного. Задачей структурализма является считывание различных символических систем, существующих на бессознательном уровне. К. Леви-Стросс утверждает, что «тип логики мифического мышления столь же строг, как и тип логики современной науки, и различие лежит не в качестве интеллектуального процесса, но в природе вещей, к которым он применяется» [3, с. 206]. В структурализме на первом месте стоит логическая форма, с помощью которой миф проникает в действительность, а его конститутивное содержание уходит на второй план. В данной ситуации не идет речь об истинности мифического сюжета, а о его внутренней логической структуре, которая демонстрирует его рациональность: «Мифический образ мира сводится к более или менее замкнутой и всеобъемлющей системе понятий и восприятий, даже если она одета в маску «образности» [4, с. 52]. Логико-символическая конструкция мифа проецирует различные биографии и образы в общественном сознании. Архетипический образ неустраним из социального контекста, в котором фигура героя сопровождает все этапы исторического развития.

Итак, мы можем констатировать, что проблема героического напрямую связана с двумя компонентами человеческой психики: сознательного и бессознательного. Следуя за мыслью Фрейда и Юнга, мы заключили, что ядром героического акта является бессознательное. Сознательное же связано с рациональным отношением к действительности и проявляется в готовности личности вступать во взаимоотношения с обществом. Архетип существует на бессознательном уровне, он вечен и постоянен. Философско-психологические исследования героического поведения демонстрируют, что героическое деяние – это акт социальной активности, благодаря которой субъект включается в мифологическую структуру и предстает в образе универсальной личности (моногерой).

Литература:

1. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К. Г. Юнг // Архетип и символ. – Москва : Ренессанс, 1991. – 297 с.
2. Фрейд З. Влечения и их судьба / З. Фрейд // Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. – С. 124–150.

3. Леви-Строс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – Москва : Наука, 1985. – 536 с.

4. Хюбнер К. Истина мифа / К. Хюбнер. – Москва : Республика, 1996. – 448 с.

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психоаналитические воззрения

на причины преступного поведения личности

Д. А. Агаркова, слушатель 5 курса Воронежского института МВД
России

daskempel228@gmail.com

Научный руководитель – преподаватель кафедры психологии и
педагогике Воронежского института МВД России И. Г. Гладких

Личность преступника во все времена являлась интересной для рассмотрения, в первую очередь, ввиду выявления причин, которые способствуют развитию преступного поведения. Особое значение в части исследования преступного поведения личности имеют психоаналитические воззрения З. Фрейда. Именно им была предложена теория, в соответствии с которой выделяются три уровня психики человека: Оно (Ид), Я (Эго), Сверх-Я (Супер-Эго) [3, с. 442].

Сущность первого уровня – «Оно», можно определить как совокупность природных побуждений, инстинкта разрушения и инстинкта самосохранения. При этом, человек самостоятельно принимает решения относительно того, на что может быть направлен конкретный инстинкт. К примеру, разрушение может быть выражено во внешней форме (разрушение чего-либо в рамках проявления агрессии) и разрушение во внутренней форме по отношению самому себе.

«Оно» тесно взаимосвязано с «Я» и по отношению друг к другу первое можно определить как бессознательное [5], а второе – как разумное. В свою очередь, «Сверх-Я» оказывает на человека контролирующее воздействие в связи с наличием представлений об определённых ценностях, заповедях и пр.

З. Фрейд считал, что в основе всех поступков человека, в том числе и противоправных, лежит бессознательное «Оно». В целом, импульсы «Оно» могут иметь различную природу, но исходят, прежде всего, из психического состояния человека, что обусловлено его генетическим кодом. В соответствии с данными бессознательными импульсами у человека и возникают какие-либо мысли, в том числе и мысли противоправного характера. Так как «Оно» выступает побудителем преступного поведения, сознательное «Я» должно полностью контролировать совершение противоправных деяний. При этом контроль за «Оно» зависит от возраста человека. Так, к примеру, ребёнок не может

контролировать своё «Оно» ввиду ещё не сформированного «Я». В свою очередь то обстоятельство, что у человека сформировалось собственное «Я», не определяет доподлинно то, что он никогда не совершит преступление. В действительности, при наличии собственного «Я», бессознательное «Оно» уходит на второй план, подавлено, но в то же время сохранено. В том случае, если с разумным «Я» произойдут какие-либо изменения, которые могут быть как внутренними, так и внешними, возможно проявление бессознательного «Оно» и, как следствие, совершение преступления вне зависимости от уровня культуры человека, от его образования, норм морали и права, как сдерживающего фактора. К тому же, «Оно» может перерасти в немотивированную агрессию. При этом, в рамках действия бессознательного, у человека могут возникнуть психические аномалии и неврозы. В некоторых случаях, если какие-либо потребности человека не были удовлетворены, ему может быть свойственно наличие состояния фрустрации, депрессивность, агрессивность, в соответствии с чем личность также может совершить преступление.

С целью предотвращения преступного поведения человек должен осознавать «неправильность» своих мыслей и направлять их в творчество, что будет способствовать выплеску негативных эмоций, развитию «Я» и «Сверх-Я», притуплению «Оно». Разрешение конфликта между «Оно» и «Я» возможно методом психоанализа, в рамках которого для человека будут определены границы дозволенного.

Именно в рамках психоанализа могут быть определены предпосылки преступного поведения, выявлены бессознательные установки личности, в соответствии с чем можно определить чёткую картину преступления. При этом, по З. Фрейду, мотив совершения преступления может отличаться от его причин: преступник может не осознавать совершение преступления вследствие влияния на него бессознательного.

А. А. Бакин, рассматривая учение З. Фрейда, указывал, что, по мнению последнего, в основе жизнедеятельности человека находится стремление к удовлетворению потребностей, к удовольствию, исключению боли, под которой понималось психологическое напряжение. При этом, в ранних работах мыслителя указывалось на то, что достижение удовольствия возможно через агрессию, а агрессия является нормальной реакцией, ввиду блокирования возможности осуществлять какие-либо действия, в том числе, связанные с половым влечением. Она накапливается в человеке и требует своего выхода [1, с. 29–30].

Несмотря на то, что психоаналитические воззрения на причины преступного поведения личности З. Фрейда в действительности способствуют наилучшему пониманию личности преступника, современные исследователи неоднозначно относятся к ним. К примеру,

Е. И. Думанская считает, что необходимо исследовать не только психологию личности преступника, но и его семейные установки, проанализировать то, какое поведение у него было до совершения преступления, какие взаимоотношения у него были с потерпевшим, обстоятельства, исключаяющие преступность деяния, смягчающие и отягчающие обстоятельства [2, с. 74–75].

Весьма интересным представляется применение психоаналитических воззрений З. Фрейда на причины преступного поведения личности в отношении конкретного преступления. В частности, А. А. Протасевич рассматривал особенности формирования структурной модели психики серийного убийцы на основании учения З. Фрейда. В соответствии с проведённым им исследованием было обозначено, что большинство серийных убийц имеют психологические проблемы уже с детства. Совершая противоправное деяние, человек стремится облегчить свои собственные переживания. Осознав эти проблемы, рационализовав свои переживания, он, якобы, способен исправить свое поведение.

Таким образом, уровни психики взаимодействуют друг с другом, порождают друг друга, дополняют друг друга и в то же время конфликтуют друг с другом [4, с. 87–88]. Люди, согласно З. Фрейду, изначально склонны к противоправному поведению, однако это стремление можно скорректировать процессом социализации, путем развития внутреннего управления (Сверх-Я).

Литература:

1. Бакин А. А. Криминологические и медико-биологические подходы к изучению криминальной агрессии / А. А. Бакин // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. – 2010. – № 4. – С. 26–33.

2. Думанская Е. И. Личностные деформации как криминогенная предпосылка преступного поведения / Е. И. Думанская // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2018. – № 1. – С. 69–75.

3. Криминология: учебник для вузов / О. С. Капинус [и др.]; под общей редакцией О. С. Капинус. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 1132 с.

4. Протасевич А. А. Особенности формирования структурной модели психики серийного убийцы / А. А. Протасевич // Сибирские уголовно-процессуальные и криминологические чтения. – 2018. – № 1. – С. 86–93.

5. Сулова М. Д. Проблема бессознательного в концепции З. Фрейда / М. Д. Сулова // Мавлютинские чтения: материалы конференции, 2021. – С. 53–56.

Лидерские качества сотрудников коллектива МВД с разным уровнем профессиональной идентичности

М. А. Акаткина, студентка 4 курса

mari.akatkina@yandex.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. О. В. Тимофеева

Проблема лидерских качеств изучается в психологии уже несколько десятилетий и остается в центре внимания ведущих исследователей в связи с большим количеством аспектов его приложения в различных областях психологической практики. При этом различия в формировании лидерских качеств связаны с огромным количеством факторов. Одним из таких факторов является профессиональная идентичность [1].

Актуальность темы исследования связана с необходимостью раскрытия и целостного осмысления особенностей лидерских сотрудников коллектива, с разными особенностями профессиональной идентичности.

Целью данного исследования является исследование лидерских качеств сотрудников коллектива МВД с разным уровнем профессиональной идентичности.

Гипотеза исследования – существуют особенности проявления лидерских качеств у сотрудников коллектива МВД, имеющих разный уровень профессиональной идентичности, а именно:

- большинству сотрудников коллектива МВД, имеющим высокий и очень высокий уровень профессиональной идентичности, присуща сильная степень выраженность лидерских качеств;
- большинству сотрудников коллектива МВД, имеющим средний уровень профессиональной идентичности, присуща средняя степень выраженность лидерских качеств;
- большинству сотрудников коллектива МВД, имеющим низкий и очень низкий уровень профессиональной идентичности, присуща слабая степень выраженность лидерских качеств.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании того, что феномен профессиональной идентичности у сотрудников МВД имеет свои особенности и характеристики, а также в изучении особенностей психологического содержания лидерских качеств сотрудников МВД с разным уровнем профессиональной идентичности.

Лидерские качества выступают одним из важнейших компонентов продуктивного руководства, достижения поставленных целей и реализации первостепенных задач, стоящих перед сотрудниками МВД России [3]. Если говорить о профессиональной идентичности, стоит упомянуть, что данный термин относится к числу понятий, в которых выражено представление

человека о своём месте в профессиональной группе [5].

Для исследования нами была использована методика изучения профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер и методика изучения лидерства Р. С. Немова [2, 4].

В работе в качестве метода сбора эмпирической информации мы использовали метод стандартизированного самоотчёта. В качестве метода обработки результатов нами использовался параметрический критерий Стьюдента.

Объектом эмпирического исследования явились сотрудники коллектива МВД в количестве 100 человек мужского пола в возрасте от 25 до 50 лет.

Согласно методике Р. С. Немова, сильная выраженность качеств лидера присутствует у большинства сотрудников МВД, его процентный показатель составляет 38 %. Средняя выраженность лидерских качеств выявлена у 29 %. У 33 % исследуемых сотрудников диагностирована слабая выраженность лидерских качеств. Склонность к диктату не была диагностирована ни у одного исследуемого сотрудника.

Согласно методике Л. Б. Шнейдер, большинству сотрудников коллектива МВД, присущи высокий, средний и низкий уровни профессиональной идентичности. Они диагностированы у 36 %, 29 % и 23 % соответственно. Очень высокий и очень низкий уровни профессиональной идентичности встречаются реже. Они составляют 5 % и 7 %.

Обратимся к анализу результатов, полученных с помощью методов обработки данных, представленных в таблице 1.

Анализируя полученные результаты можно заключить, что данные показатели свидетельствуют о том, что сотрудники коллектива МВД, которые полностью удовлетворены своей профессией обладают достаточно развитой способностью нести ответственность не только за себя, но и за группы.

Служащие МВД, которые имеют среднюю выраженность приверженности своей профессиональной деятельности обладают также средней способностью к организации и управлению группой.

Сотрудники коллектива МВД, которые имеют затруднения с отождествлением себя с профессией и профессиональной группой не «видят» себя в качестве лидера.

Таким образом, статистические значения и качественный анализ данных позволяет нам сказать, что выдвинутое предположение подтверждаются, а именно:

Таблица 1 – Результаты статистической обработки данных по степени выраженности лидерских качеств у сотрудника коллектива МВД с разными уровнями профессиональной идентичности

	Сильная степень выраженности лидерских качеств и высокий и очень высокий уровень профессиональной идентичности	Средняя степень выраженности лидерских качеств и средний уровень профессиональной идентичности	Низкая степень выраженности лидерских качеств и низкий и очень низкий уровень профессиональной идентичности
Эмпирические значения ($t_{эмп}$)	$t_{0,05} = 1,984$; $t_{0,01} = 2,626$ $t_{эмп} = 2,835$	$t_{0,05} = 1,984$; $t_{0,01} = 2,626$ $t_{эмп} = 3,004$	$t_{0,05} = 1,984$; $t_{0,01} = 2,626$; $t_{эмп} = 2,977$

– большинству сотрудникам коллектива МВД, имеющим высокий и очень высокий уровень профессиональной идентичности, присуща сильная выраженность лидерских качеств;

– большинству сотрудникам коллектива МВД, имеющий средний уровень профессиональной идентичности, присуща средняя выраженность лидерских качеств

– большинству сотрудникам коллектива МВД, имеющим низкий и очень низкий уровень профессиональной идентичности, присуща слабая выраженность лидерских качеств.

Литература:

1. Диденко А. А. Динамика профессиональной структуры внутренних войск МВД России / А. А. Диденко // Вестник МГОУ. Серия : Психологические науки. – 2015. – № 2. – С. 36–39.

2. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства : теория и практика / О. В. Евтихов. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – С. 109–113.

3. Смольков В. Г. Сущность и типология социального лидерства / В. Г. Смольков. – Москва : Социально-гуманитарные знания, 2001. – С. 67.

4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 2004. – С. 134–165

5. Marcia J. Identity in adolescence/ J. Marcia – NY : Handbook of adolescence psychology, 1980. – № 1. – P. 6–11.

Красота как атрибут женственности

И. В. Баушева, магистр 1 курса

baushevainna@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., доц. О. В. Тимофеева

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время сформировались сложнодостижимые стандарты красоты, вызывающие внутриличностные конфликты, психическое напряжение, тревожность, побуждающие женщин постоянно прибегать к коррекции своей внешности, тела. Исследователи данной проблемы отмечают, что так как современным стандартам красоты сложно соответствовать, у многих женщин возникают снижение самооценки, психологическая зависимость от косметологических процедур, нарушение элементов образа «Я» – самопринятия, самоотношения, самооценки [1; 3; 4]. В контексте проблемы исследования нами анализировались научные работы в области переживаний, нарушений самоотношения и самопринятия [1; 2; 3; 4; 5], позволяющие сделать вывод, что желание соответствовать стандартам красоты сложнодостижимо, а для некоторых женщин в силу особенностей внешности, возраста, экономического положения и вовсе недостижимо, нереально, провоцирует повышение тревожности, аутоагрессии, снижение самооценки.

Красота является важнейшим атрибутом, олицетворением женственности. Под термином «женственность» понимается совокупность качеств женщины, таких как нежность, мягкость, покорность, доброта, красота (телесная). Данные качества противопоставляются мужским качествам: сила, настойчивость, решительность, агрессивность и т.д. [1]. Следует отметить, что в рассмотренных нами составляющих женственности содержится красота (телесная красота) как важный и обязательный атрибут женственности [1; 2; 3].

Красота – это эстетическая категория, обозначающая совершенство, гармонию, вызывающее эстетическое наслаждение. В каждой эпохе есть свои критерии красоты и представления о методах ее достижения и выражения. То, что считается красивым сегодня, не обязательно будет признано таковым через 10–20 лет, так же как то, что являлось красивым в начале XX века, уже далеко не всегда считается таким сегодня [4, с. 27].

Для нас представляет интерес телесный аспект красоты. Мы считаем, что в современном обществе в этом контексте красота представляет собой триединство молодости, стройной фигуры и ухоженного лица. По мнению Н. Вульф, целые отрасли в современном мире основываются на указанных представлениях о красоте, заставляя женщин соответствовать эталону красоты как элементу женственности, приобретая бесчисленное количество товаров и услуг. Женщин призывают садиться на диеты, иметь

ослепительную улыбку и идеальную кожу. Все большее количество женщин прибегают к эстетической коррекции тела, стремясь достичь идеального образа женственности. В соответствии с современными стандартами красоты женское лицо должно быть «искусственным», впрочем, так же, как и тело должно быть «стандартным»: губы «предназначены для поцелуя», сияющая кожа, таинственный взгляд, спортивная, худая фигура и т.д. [4, с.34]. И получается, что какой бы природной красотой не обладала женщина, она в любом случае будет обречена на постоянное совершенствование своих внешних данных, поскольку идеал недостижим. Основной современный принцип достижения красоты таков: «Не бывает красивых женщин от природы, необходимо постоянно бороться за свою красоту с помощью различных мер» [4, с. 36].

Ряд эмпирических исследований доказывает стремление женщин к приведению своего тела в соответствие с нормативными представлениями о красоте, сексуальности [4, с.35]. Достижение красоты возможно с помощью регулярной работы над телом (фитнеса, макияжа, диетарных практик, эстетической коррекции). Ситуация, когда тело не соответствует нормативам привлекательной фемининности (не является худым), приводит к санкциям по отношению к нему [4; 5].

Остановимся более подробно на рассмотрении санкций. Они могут быть различными – как внутриличностными, так и социальными. Женщина может наказывать себя за несовершенное тело голодовками, неэффективной коммуникацией с окружающими, социальной самоизоляцией. Социальные негативные санкции могут выражаться в критической оценке внешности женщины со стороны окружения. Результаты внешней оценки могут выражаться в фразах окружающих: «Что-то ты набрала за последнее время» или «Ты выглядишь очень уставшей» и т.п. [4, с.68]. Подобные оценки приводят женщину к самоосуждению в виде: «не сдержалась», «дала слабину» и последующему убеждению о несоответствии тела женщины идеалу красоты [4, с.70].

Принятый в настоящее время стандарт красоты оказывает влияние на всех женщин, но с разницей в том, что одни максимально следуют его принципам, другие женщины не подвергаются столь сильному его влиянию, некоторые женщины игнорируют, некоторые с ним борются. И выявление личностных особенностей, влияющих на отношение к стандарту красоты, выступает актуальным предметом исследования в психологической науке.

В заключение еще раз отметим, что в современном обществе красота выступает гендерно детерминированным требованием, предъявляемым к женской телесности, женственности и выражается в императиве сексуальности, молодости и худобы [4]. Стремление соответствовать

современному стандарту красоты может приводить женщин к различным психологическим проблемам, требующим дальнейшего исследования и проработки.

Литература:

1. Вараева Н. В. Феномен женственности и его взаимосвязь с женской самооценкой / Н. В. Вараева // Наука, образование, общество. – 2016. – № 1(7). – С. 269–280.
2. Вульф Н. Миф о красоте : Стереотипы против женщин / Н. Вульф. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2013. – 445 с.
3. Сац Е. А. Особенности самознания женщин, недовольных собственной внешностью / Е. А. Сац // автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. – Москва, 2015. – 28 с.
4. Сулейманова Л. В. Концептуализация понятия женской красоты в культурологическом дискурсе / Л. В. Сулейманова / дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 . – Санкт-Петербург, 2017. – 166 с.
5. Сохань И. В. Производство женской телесности в современном массовом обществе – культ худобы и тирания стройности / И. В. Сохань // Женщина в российском обществе. – 2014. – № 2. – С. 68–77.

Характеристика уровней нервно-психической устойчивости военнослужащих

А. С. Бащева, студентка 3 курса
anastasiabashcheva@yandex.ru

Научный руководитель – преп. Я. А. Пашкова

В современном мире проблема изучения нервно-психической устойчивости всегда была достаточно насущной в научных исследованиях. На протяжении развития человеческого общества, особенно на современном этапе, все чаще отмечаются факты негативного проявления данного состояния у всех возрастов и социальных групп. Нервно-психическая устойчивость является главным ресурсом, с помощью которого происходит сохранение физического и психического здоровья людей, а также обеспечение их социально-психологической адаптации. В. Ю. Рыбников в 80-х годах прошлого столетия обосновал и выделил четыре уровня нервно-психической устойчивости, но его труд был недооценен, и данная проблема в последующие годы не изучалась [2]. Именно поэтому изучение данного явления актуально сегодня в связи с внешнеполитическими условиями, которые носят тревожный характер, а именно ситуация с Украиной. Когда, как не сейчас, стоит обратиться к

вопросу изучения нервно-психической устойчивости и продолжить исследования В. Ю. Рыбникова [2].

Целью исследования является изучение уровней нервно-психической устойчивости военнослужащих и описание их значимости в современном обществе.

Нервно-психическая устойчивость – это интегральная совокупность врожденных и приобретенных личностных качеств, мобилизационных ресурсов и резервных психофизиологических возможностей организма, обеспечивающих оптимальное функционирование индивида в неблагоприятных условиях профессиональной среды [1]. Устойчивость психики и нервной системы охраняет и защищает человека от дезадаптации в обществе и развития психических расстройств на этом фоне. В связи с этим очень важно выявлять наличие данного качества у тех специалистов, чья деятельность непосредственно связана с воздействием факторов стресса.

Кроме устойчивости широко распространено и другое, противоположное по смыслу, но характеризующее также способности адаптации личности к деятельности в неблагоприятных условиях, понятие – нервно-психическая неустойчивость. Под ним мы понимаем ряд особенностей личности, которые предрасполагают к срывам психической деятельности даже при незначительных психических и физических нагрузках. Такие состояния психической деятельности характеризуются склонностью к срывам оптимального функционирования и адекватного реагирования в условиях напряжения. Итак, нервно-психическая устойчивость и нервно-психическая неустойчивость наиболее ярко проявляются в нестандартных ситуациях для индивида.

Так как данные понятия – разные стороны одного и того же явления, обуславливающего степень адаптации индивида в напряженных ситуациях, изучать и рассматривать данные понятия стоит по-разному. Учитывая, что отклоняющиеся признаки значительно легче выявляются и больше поддаются контролю и коррекции, чем «признаки нормы», целесообразней начать изучение неустойчивости и устойчивости с поиска негативных критериев последствий.

В. Ю. Рыбников в своих исследованиях утверждал, что каждый человек имеет определенный уровень нервно-психической устойчивости, который характеризует его целенаправленно действовать в определенной среде [2]. К ним относятся:

1. Неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости. Люди, имеющие данную степень выраженности устойчивости при значительных психических и физических нагрузках склонны к психологическим срывам и нарушениям ритма деятельности.

2. Удовлетворительный уровень. Личности из данной группы склонны к умеренным нарушениям психической деятельности, которые сопровождаются неадекватным поведением и восприятием окружающей действительности.

3. Хороший уровень. Обладатели этой группы нервно-психической устойчивости характеризуется малой вероятностью срывов. У них сохраняется адекватная самооценка и оценка окружающего мира.

4. Высокий уровень. Люди, относящиеся к данному уровню при значительных психических и физических нагрузках, характеризуется малой вероятностью нарушений нервно-психической деятельности, сохраняя высокий уровень регуляции.

Данная система оценивания нервно-психической устойчивости устарела и, на сегодняшний день, с учетом идей В. Ю. Рыбникова, мы можем выделить следующую классификацию ее уровней:

1. Высокий уровень. Для лиц, имеющих данный уровень нервно-психической устойчивости, характерна минимальная склонность к нервным сбоям, низкая вероятность нарушений психической деятельности. Таких людей можно рекомендовать на должности, которые требуют повышенной устойчивости к факторам стресса.

2. Средний уровень. К данной группе можно отнести тех, у которых нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях. Они сопровождаются неадекватным поведением, сниженной самооценкой, искажением восприятия происходящих событий.

3. Неудовлетворительный уровень. Он представлен высокой вероятностью нервно-психической неустойчивости. Характеризуется склонностью к нарушениям психической деятельности при нагрузках любой степени выраженности. Лица данной группы могут иметь скрытую, невыраженную, либо умеренно выраженную, форму течения, которая обуславливается дефектами функционирования нервной системы.

Подводя итоги вышесказанному, важно отметить, что, выдвигая обновленную классификацию уровней нервно-психической устойчивости, В. Ю. Рыбников основывался на действиях человека в определенных экстремальных ситуациях, а именно на поведении людей и их влияние на внешние обстоятельства [2]. В то же время, выделяя периодизацию, мы опирались на склонность человека к стрессу и нервным сбоям. По-нашему мнению, именно эти факторы в большей степени могут способствовать проявлению неустойчивости процессов психики и нервной системы. Следует заметить, что уровень нервно-психической устойчивости – это свойство личности, которое способно качественно влиять на жизнь индивида, а также на его способность справляться с различными воздействиями условий внешней среды. В свою очередь это

свидетельствует о необходимости создания социальных программ, направленных на оптимизацию адаптационных способностей и формированию определенных стратегий поведения, позволяющих эффективно преодолевать стрессовые ситуации.

Литература:

1. Берг Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления / Т. Н. Берг. – Владивосток : Морской государственный университет, 2005 – 63 с.

2. Рыбников В. Ю. Экспресс-методика «Прогноз-2» для оценки нервно-психической неустойчивости / В. Ю. Рыбников. – Москва : Воениздат, 1990. – 8 с.

Стресс и преодоление стресса

Е. С. Бегина, магистр 1 курса,
beginna.alena@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. А. А. Меланина

Стресс – составная часть человеческого жизненного опыта. В свою эпоху были свои источники стресса – голод, войны, эпидемии и другое.

В нашем мире многие обыденные для человека вещи меняются очень быстро, что также является источником сильного стресса.

Проведенные на обширном материале исследовательские работы показали, что стресс играет роль при возникновении различных заболеваний, к которым также можно отнести сердечные заболевания, расстройство иммунной системы, гипертония, различные раковые опухоли, мигрень и многое другое. Стрессовое состояние способствует развитию вредных привычек, таких как - курение, злоупотребления алкоголем, переедание, употребление наркотических препаратов. Стресс является первопричиной возникновения посттравматических стрессовых расстройств и, по всей вероятности, также способствует развитию депрессии и страха - двух наиболее часто встречающихся форм психических расстройств.

Родоначальником этого направления науки стал Ганса Семье. По его утверждению стресс – это биологическое состояние, которое наступает при попытке индивидуума приспособиться к любому требованию или вызову, изменяющему повседневную жизнь. Не каждый стресс приобретает негативное или неблагоприятное свойство. Было установлено 2 различные формы стресса – эвстресс и дистресс.

Эвстресс – психическое напряжение с положительным знаком, сопровождается радостью с усилением чувства самоуважения и собранности.

Дистресс – это негативный, расстраивающий, неприятный и сопровождающийся снижением самооценки стресс.

По мнению Р. Лазаруса и С. Фолкман определение стресс имеет иное толкование, а именно стресс рассматривается как соматическая и психическая реакция на ситуацию, которая принимается человеком, попавшим в нее как вышедшую из-под контроля, или возможно представляющая угрозу для его здоровья.

Состояние стресса сопровождается учащенным сердцебиением, возрастает частота дыхания, поднимается давление, возникает напряжение мышц, зрачки расширяются и все чувства обостряются, вегетативная нервная система активизируется вследствие «адреналинового удара», в кровь выделяется кортикостероид и эпинефрин (адреналин).

Принципы преодоления стресса:

Лица, удачно избегающие стресса, используют следующую стратегию. Важно обратить внимание на необходимость получения квалифицированной помощи для увеличения шансов на успех.

Реагируйте активно. Пока это возможно, необходимо действовать против стрессового фактора путем прямых действий. Разумеется, при этом важно научиться тому, как следует устанавливать контроль над ситуацией и поддерживать его.

Распоряжайтесь разумно своим временем. Найдите собственный темп, от которого не следует слишком отклоняться, научитесь ждать и говорить «нет», что и есть средство для уменьшения стресса.

Регулируйте стресс. Травмирующую ситуацию преодолевайте небольшими порциями, с соответствующими интервалами. Например, распределите достижение отдаленной цели на ряд промежуточных шагов. Травмирующая ситуация может быть разделена на маленькие единицы, на преодолении которых следует сосредоточить внимание. Если несколько травмирующих событий происходит одновременно, попытайтесь, если это возможно, в данное время сконцентрироваться на разрешении одного из них.

Определите приоритеты. Следует различать краткосрочные и долгосрочные приоритеты и организовывать свое время в соответствии с ними с помощью реалистично и гибкого плана. Время от времени, по возможности объективно, пересматривайте этот план.

Устанавливайте контакты. В период травмирующих событий контакты с другими людьми помогают определить приоритеты и принимать решения.

Не капитулируйте перед трудностями и прибегайте к помощи других лиц! Исследования лиц, переживших экстремально травмирующие или опасные ситуации, показали, что имеются два особо значимые стратегии их

преодоления: уклонение от столкновения и готовность принять помощь и содействие со стороны других.

Хотя мы мало знаем о скрытых процессах, которые лежат в основе влияния сочувствия и поддержки на состояние здоровья, не подлежит сомнению тот факт, эти факты имеют большое значение для защиты от воздействия стресса. Содействие и помощь могут смягчить деструктивные последствия травмирующих событий и оказывают сильное положительное влияние. И наоборот, дефицит поддержки сам по себе стрессор.

Поддержка других людей способствует возникновению чувства защищенности и представляет целую сеть коммуникаций для взаимопомощи. Таковую поддержку могут оказать члены семьи, соседи, друзья, психотерапевты, рабочий коллектив и другие. Имеется много доказательств тому, что для лиц, находящихся в трудных ситуациях, особенно эффективна поддержка тех, кто уже имел опыт подобной взаимопомощи.

Литература:

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В. А. Бодров. — Москва : ПЕР СЭ, 2006.

2. Бохан, Т. Г. Стресс и стрессоустойчивость: опыт культурно-исторического исследования : монография / Т. Г. Бохан. — Томск : Изд-во «Иван Федоров», 2008. — 267 с.

3. Василюк, Ф. Е. Пережить горе / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. — 1991. — № 2. — С. 5–10.

4. Виттхен Г. -У., Сапожникова И. / Энциклопедия психического здоровья. — М. : Алетейя, 2006. — С. 549

5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса: психологическая антропология стресса : монография / Л. А. Китаев-Смык. — Москва : Академический проект, 2009. — 943 с.

Социально-психологические проблемы, возникающие в процессе дистанционного формата обучения в вузе МВД России в период пандемии COVID-19

А. В. Белина, курсант 3 курса юридического факультета Воронежского института МВД России

Научный руководитель – преподаватель кафедры психологии и педагогики Воронежского института МВД России А. Л. Бубнов

В современном образовательном процессе связанного с дистанционным форматом обучения пандемия коронавируса повлекла за

собой множество изменений. Как и у всего у данного формата образования есть как сильные, так и слабые стороны [3; 5].

В нашем исследовании мы использовали анкету «Дистант», позволяющую оценить удовлетворенность дистанционным форматом обучения, с фиксацией положительных и отрицательных сторон. В опросе приняли участие 101 курсант 3 и 4 курсов Воронежского института МВД России.

Среди основных плюсов дистанционного обучения 54 % (54 опрошенных курсантов) отметили спокойную обстановку, 47 % (47 курсантов) – экономию времени, 27 % (27 курсантов) – уменьшение количества лишней информации. При этом 24 % (24 курсанта) утверждают, что преимуществ дистанционное обучение не имеет. Основные минусы дистанционного обучения заключаются в неспособности концентрироваться на учебном процессе (43 % или 43 курсанта), в нехватке общения (36 %) и в затруднении освоения материала (38 % - курсанта).

К достоинствам дистанционного обучения по мнению респондентов следует отнести несколько аспектов:

- предоставление возможности учиться, находясь практически в любом месте;
- отсутствие дополнительных денежных затрат, связанных с посещением учебного заведения;
- наличие большего времени для самообразования;
- привитие навыков самостоятельности и ответственности.

Из недостатков респонденты выделяют следующее:

- отсутствие прямого контакта с преподавателем. В связи с этим обучающимся достаточно сложно понять важность того или иного предмета, его суть;
- необходимость технических средств с доступом в интернет, а как мы знаем, не у всех имеются средства и возможность приобрести данные устройства;
- высокая нагрузка на преподавателей в связи с разработкой учебного плана и материала.
- отсутствие необходимых ресурсов, помещений, приспособленных для научных опытов и исследований, а также полигонов для проведения огневой подготовки, что затрудняет получение практических навыков в период обучения [4].

В образовательном процессе вузов МВД России в период пандемии успешно реализуется большая часть преимуществ дистанционной формы обучения, но есть и проблемные направления, это касается таких дисциплин как физическая и огневая подготовка.

Физическая подготовка является одним из важнейших профессиональных качеств сотрудника полиции, но в связи с дистанционной формой обучения их разработка оказывается затруднительной, так как заключается в невозможности эффективных тренировок, а вместе с этим и неспособности выработки специальных навыков необходимых при несении службы. Так, если теоретические знания, получаемые курсантами по гуманитарным предметам в ходе дистанционного обучения, возможно успешно получить и закрепить для усвоения, то знания, умения и навыки по физической подготовке в таких условиях приобрести практически невозможно. Как правило, занятия по физической подготовке курсантов требуют партнёрства, а в некоторых случаях и группового участия обучаемых [5]. Данные занятия невозможны без непосредственного участия и контроля преподавателя. Таким образом, мы должны сделать вывод, что занятия по физической подготовке в условиях дистанционного обучения становятся менее эффективными.

С такой же точки зрения мы можем рассмотреть и проведение занятий по огневой подготовке курсантов образовательных организаций МВД России. Очевидно, что одни лишь теоретические знания не дадут возможности развития у курсантов умений и навыков применения огнестрельного оружия и боевых приёмов с ним. Таким образом, очевидно, что после возобновления традиционного очного процесса необходимо уделить особое внимание данным компонентам физической подготовки сотрудников полиции. Подводя итоги, можно сделать выводы:

– дистанционное обучение в образовательных учреждениях МВД России является необходимой мерой в условиях пандемии, но наряду с тем это не в полной мере может обеспечить качество и полноту получаемых курсантами умений и навыков ввиду специфики профессиональной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел;

– усовершенствование дистанционного обучения даст возможность расширить перспективные направления его реализации, и как следствие повысится уровень успеваемости курсантов, усилится методическая деятельность педагогического состава, повысится уровень технического обеспечения учебного процесса.

Литература:

1. Андриянова М. В. Дистанционное образование: состояние, тенденции, перспективы развития / М. В. Андриянова // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 22–24.

2. Блоховцова Г. Г., Маликова Т. Л., Симоненко А. А. Перспективы развития дистанционного обучения / Г. Г. Блоховцова, Т. Л. Маликова,

А. А. Симоненко // Новая наука : Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118–3. – С. 89–92.

3. Вознесенская Е. В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве / Е. В. Вознесенская // Наука и школа. – 2017. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-istoriya-razvitiya-i-sovremennye-tendentsii-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 28.03.2022).

4. Кузьмина Л. В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения / Л. В. Кузьмина // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – №1. – [Электронный ресурс] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-nedostatki-distantcionnogo-obucheniya> (дата обращения: 28.03.2022).

5. Планкин К. В. Сложности и перспективы реализации дистанционной формы обучения в образовательных организациях мвд россии в условиях пандемии covid-19 / К. В. Планкин // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2020. – №2(10). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slozhnosti-i-perspektivy-realizatsii-distantcionnoy-formy-obucheniya-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-mvd-rossii-v-usloviyah> (дата обращения: 28.03.2022).

Проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса в цифровой образовательной среде

А. С. Березкина, курсант 4 курса юридического факультета
Воронежского института МВД России

bas_u00@mail.ru

Научный руководитель – начальник кафедры психологии
и педагогики Воронежского института МВД России,
к. психол. н. Кравцова Юлия Анатольевна

Современный этап развития общества характеризуется повсеместной цифровизацией сфер общественной жизни. Следуя вызовам современности, сфера образования потребовала нового подхода к формированию учебного процесса – перехода от традиционного очного формата обучения к электронному. Многие ученые отмечают достоинства использования данной формы обучения. К ним относят возможность вариативности, стимулирование самостоятельности у обучающихся, а также развитие их критического мышления. Однако представители данного мнения точно уверены, что безальтернативно использовать цифровую образовательную среду (далее – ЦОС) в процессе обучения нельзя, поскольку это может повлечь психологический дискомфорт у участников, который в свою

очередь может спровоцировать снижение эффективности обучения. ЦОС выступает в качестве посредника, при помощи которого осуществляется взаимодействие между участниками образовательного процесса, и в то же время, является учебной средой, в которой осуществляется процесс обучения.

Преобладание текстового формата в процессе общения является одной из проблем взаимодействия педагога и обучающегося в условия ЦОС. Текстовый формат общения препятствует педагогу в выявлении индивидуальных психологических особенностей личности обучающегося. У обучающегося, в свою очередь, возникают трудности с распознаванием отношения преподавателя и сокурсников к результатам учебной деятельности, что снижает эффективность мотивирующей функции педагогического воздействия. Обучающийся не должен чувствовать себя изолированным от внешнего мира. При выстраивании образовательного процесса необходимо использовать такие формы и способы взаимодействия, которые позволят создать атмосферу реального, «живого» общения. В условиях цифрового образования происходит нарушение социальных контактов, снижение возможностей установления межличностных отношений, уменьшение социального круга, общий «регресс личного общения» вследствие ограничения непосредственного контакта с другими обучающимися, что может способствовать появлению депрессии и одиночества [1].

Успешность образовательной деятельности обучающихся в ЦОС напрямую зависит от уровня организации ЭО, одним из способов организации которого является персонализация и индивидуализации образовательного процесса. Способ выстроен на анализе обучения, комментировании выполненных задач и корректировки процесса. Возможности ЦОС позволяют создать различные условия учебной деятельности, которые в наибольшей степени будут характерны индивидуальным особенностям личности обучающегося. Например, одинаковый учебный материал можно подготовить в виде текста для спокойного и вдумчивого чтения, либо в формате интерактивного видео, которое сделает процесс обучения более динамичным.

Наверное, каждый человек, имевший опыт ЭО, сталкивался с трудностью сосредоточения в процессе обучения. ЭО требует от обучающегося высокого уровня самодисциплины и самомотивации. Педагогическое сопровождение обучения в электронном пространстве должно быть нацелено на повышение уровня самоорганизации обучающихся, приобретения навыков рационального использования своего времени.

Такого результата можно достичь, уделяя внимание методической работе в процессе ЭО, выраженной в организационной деятельности преподавателя. Развитию самодисциплины может способствовать уменьшение контакта между обучающимся и преподавателем. В такой ситуации используются различные одиночные типы заданий, такие как вики-ресурсы, лекции, семинары, практические задания. Все они подразумевают самостоятельное изучение материала, выполнение заданий и дальнейшее размещение в портале готовой работы. Данный способ позволяет выработать специальные знания и умения в рамках изучаемой дисциплины, а также прививает способность самостоятельной работы, что является немаловажным. Но в то же время, обозначенный подход может повлечь у обучающихся дискомфорт в когнитивной сфере: трудности в восприятии заданий, нехватка времени на обдумывание и пр.

Также эффективным способом организации процесса ЭО будет являться использование интерактивной формы взаимодействия обучающихся, при которой участники задействованы в совместном решении общей задач. Данную форму возможно реализовать посредством использования онлайн-формата обучения (задания-квесты, совместные доски, сервисы для коллективной работы и другие), что способствует выявлению совершенных ошибок, облегчает процесс их устранения, позволяет лучше воспринимать, запоминать и усваивать материал. Кроме такого, такой формат работы способствует развитию навыкам работы в коллективе.

Помимо базовых профессиональных компетенций от современного педагога ожидают владения современными технологиями, высокого уровня цифровой грамотности. Но не все педагоги готовы и способны внедрить иной способ обучения в уже сложившийся, проверенный годами формат обучения. С активным развитием технологий также можно заметить разницу между уровнем владения цифровыми инструментами у обучающего и обучающегося. Появление цифровых компетенций нужно связывать с умениями педагога будущего использовать свои знания не только для самообразования, подготовки к занятиям и их проведения, но и для организации элементов аналогичной деятельности учащихся, формируя у них умения и навыки, необходимые для жизни в цифровом мире [2].

Таки м образом, выявленные проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса в ЦОС требуют для своего решения наличия специальной подготовки субъектов образовательного процесса к условиям нового формата общения, а также внедрения комплекса дополнительных исследований, выработки и воплощения на этой основе образовательных технологий.

Литература:

1. Борисова Н. В. Цифровое общество через призму наследия С. Л. Рубинштейна / Н. В. Борисова // // Электронный сборник материалов Международной научной конференции «Цифровое общество в культурно-исторической парадигме». – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2018. – С. 132–136.
2. Дьякова Е. А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е. А. Дьякова, Г. Г. Сечкарева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – 24–35 с.

Связь стрессоустойчивости и субъективного переживания одиночества у сотрудников МВД

А. В. Гальцева, студентка 4 курса

Anna.galtseva21@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. О. П. Макушина

Человек переживает свое состояние в контексте сложной и обширной сети взаимосвязей. Возникновение одиночества говорит о нарушениях в этой сети. Часто одиночество появляется в форме потребности быть включенным в какую-то группу, или желательность этого или потребность просто быть в контакте с кем-либо. Но бывает такое, когда внешнее благополучный человек, реализовавшийся в профессиональной деятельности, все равно испытывает одиночество, чувствует себя одиноким среди других людей.

Установление отношений, приносящих удовлетворение себе и окружающим, в настоящее время является тяжелой, возможно непосильной, задачей для человека. Известно, что для ряда профессий, в частности, для сотрудников МВД, такое условие сопровождается стрессогенными факторами, затрудняющим вхождение личности в широкий контекст социальных отношений. Невозможно не обратить на это внимание и не проследить, каким образом эти два феномена связаны друг с другом. Связь стрессоустойчивости сотрудников МВД и субъективного переживания одиночества обусловлена, прежде всего, требованиями к состоянию физического и психического здоровья сотрудников, деятельность которых характеризуется высоким уровнем стрессогенности, значительными психическими и физическими нагрузками, и на фоне этого всего человек может чувствовать себя одиноким.

До настоящего момента в психологической литературе не выявлена связь между стрессоустойчивостью и субъективным переживанием одиночества у сотрудников МВД. Однако, выявление этой связи позволит

осуществить общую ориентацию практики в деле подготовки высокопрофессиональных специалистов, способных продуктивно осуществлять деятельность в экстремальном пространстве, поддерживая при этом целесообразность поведения и сохраняя свое психофизическое благополучие. Ранее изучались эти два феномена по раздельности, а существование связи между стрессоустойчивостью и субъективным переживанием одиночества у сотрудников МВД так и не выявлено.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью уточнения данных о связи стрессоустойчивости и субъективного переживания одиночества у сотрудников МВД.

Проблема одиночества является одной из серьезнейших проблем человечества, когда не складываются взаимоотношения ни в дружбе, ни в любви, ни в одной из социальных групп. Переживание одиночества – это субъективное переживание, которое проявляется в добровольной или вынужденной невозможности человека удовлетворить потребность во взаимодействии, общении, интимности и сопровождается широким спектром эмоциональных проявлений [1].

В настоящее время в современной литературе не существует единого понимания стрессоустойчивости, а, следовательно, нет и ее единого определения. Под термином «стрессоустойчивость» понимают такие частные ее составляющие, как эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, стрессрезистентность, фрустрационная толерантность.

Многообразие трактовок феномена «одиночество» указывает на его социальную природу. Суть в том, что одиночество, так или иначе, связано с характером и особенностями социальных связей, отношений человека. В связи с этим, мы можем сказать, что: одиночество является показателем разрыва связи внутреннего мира человека с социумом; одиночество не следует рассматривать как отдельную эмоцию или чувство (очевидно, что это совокупность эмоций и чувств, таких как отчаяние, страх, отчужденность, печаль, тревога и так далее, причем состав и количество подобных «составляющих» может меняться, поэтому «одиночество» скорее относится к понятию переживание данных эмоций и чувств (то есть переживание одиночества); изолированность от общества, хотя и может спровоцировать переживание одиночества, не является обязательным условием его возникновения.

Цель нашего исследования установить связь стрессоустойчивости и субъективного переживания одиночества у сотрудников МВД.

В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что существует обратная связь между переживанием одиночества и

стрессоустойчивости у сотрудников МВД: чем ниже уровень переживания одиночества, тем выше уровень стрессоустойчивости.

Для выявления связи стрессоустойчивости и субъективного переживания одиночества у сотрудников МВД были использованы методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге [2] и методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, что позволяет определить уровень испытываемого человеком одиночества [2].

Для статистической обработки эмпирических данных мы использовали коэффициент корреляции Пирсона в соответствии с целью и гипотезой нашего исследования, а также учитывая параметры сравниваемых выборок.

Базой исследования выступало МВД Липецкой области, города Грязи.

Объектом эмпирического исследования являлись сотрудники МВД, в количестве 70 человек, 16 мужского и 14 женского пола, от 27 до 56 лет.

Согласно методике Холмса и Раге у сотрудников МВД преобладает высокая степень сопротивляемости стрессу. Мы увидели, что у 77 % сотрудников выявлена высокая степень стрессоустойчивости, у 13 % сотрудников преобладает поровая степень сопротивляемости стрессу, у 10 % сотрудников преобладает низкий уровень стрессоустойчивости.

Согласно методике Д. Рассела и М. Фергюсона, выявлено, что 87 % сотрудников имеют низкий уровень одиночества, средний уровень 10 % и высокий уровень имеют 3 % испытуемых.

По результатам проведенного исследования, можно заключить, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, так как полученное значение коэффициента корреляции Пирсона (0,8874) является значимым на уровне 0,01 (0,464), следовательно, связь между стрессоустойчивостью и субъективного переживания одиночества у сотрудников МВД существует: чем ниже уровень переживания одиночества, тем выше уровень стрессоустойчивости.

По результатам проведенного нами исследования, можно предположить, что у сотрудников МВД экстремальная работа, поэтому они с раннего возраста и в течение всей своей жизни повышают уровень стрессоустойчивость и на этом фоне, сотрудник МВД не переживает о личностных проблемах, которые происходят в его жизни. Также по ответам испытуемых мы заметили, что вне работы присутствует взаимодействие в других сферах общества, что также влияет на низкий уровень одиночества.

Литература:

1. Осин Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО) : структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев //

Психология. Журнал Высшей Школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55–81.

2. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

Связь профессиональной идентичности и склонности к риску у курсантов

Ю. В. Голованева, студентка 3 курса

golovaneva-yuliya@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. О. В. Тимофеева

Становление профессиональной идентичности человека выступает объектом интенсивного изучения в психологии. Этот вопрос особенно актуален для будущих военнослужащих. Под профессиональной идентичностью Л. Б. Шнейдер понимает многомерный интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность в профессиональной деятельности [3]. Осознанная идентичность позволяет, например, курсанту определить свое место в социальном мире и на этой основе развить полноценную систему убеждений и ценностей, которые будут соответствовать требованиям современных социально-экономических условий изменяющегося мира профессий.

Наряду с профессиональным становлением курсанта происходит формирование и закрепление новых личностных свойств. Одним из них является склонность к риску – индивидуальное свойство личности, различающее поведение людей в задачах и ситуациях риска [2]. Это понятие необходимо отличать от понятия «готовность к риску». «Склонность к риску» представляет собой личностную предпосылку или черту, обусловленную внешними факторами и личностными особенностями, а

«готовность к риску» – характерологическая мотивированная составляющая действия в различных жизненных ситуациях [2].

Объектом исследования являются личностные особенности курсантов.

Предмет исследования – связь профессиональной идентичности и склонность к риску у курсантов.

В связи с тем, что специфика военной службы связана с непредвиденными, экстремальными ситуациями, профессия военнослужащего имеет высокую степень риска. Так перед нами стоит необходимость проведение пилотажного эмпирического исследования с целью проверки гипотезы о наличии прямой и обратной связи разных типов профессиональной идентичности со склонностью к риску, а именно: прямая

связь предполагается между достигнутым типом идентичности и уровнем склонности к риску, а обратная связь между диффузным типом идентичности и уровнем склонности к риску.

В ходе эмпирического исследования был использован метод стандартизированного самоотчета, конкретизированный следующими методиками: изучение профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер [3]; диагностика степени склонности к риску А. Г. Шмелева [1].

Обратимся к анализу данных, полученных с помощью методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер. Наглядно они представлены в таблице 1.

Наличие типа псевдопозитивной и достигнутой позитивной профессиональной идентичности можно объяснить тем, что большинству курсантов удастся формировать независимую систему самооценивания и самоотношения, а также новый «образ-Я» в контексте военной профессиональной деятельности.

Таблица 1 – Процентное распределение выборки курсантов по разным типам профессиональной идентичности

Тип профессиональной идентичности	Процентное распределение испытуемых (% от общей численности)
Псевдопозитивная	48
Достигнутая позитивная	34
Мораторий	12
Диффузная	6

Наличие профессиональной идентичности типа мораторий может быть связано с тем, что для курсантов, в силу их возраста, характерно находиться в состоянии кризиса идентичности, который напрямую связан с решением вопросов о дальнейшей профессиональной реализации и становлении себя как специалиста. Установленный диффузный тип профессиональной идентичности свидетельствует о том, что не всем курсантам удастся в полной мере сформировать новые профессиональные цели, убеждения, самоотношение и «образ-Я».

Далее обратимся к анализу данных о склонности к риску. У 74 % был выявлен средний уровень склонности к риску, а у 26 % – низкий. Полученные данные свидетельствуют о наличии у большинства курсантов сформированной системы смысловых отношений к действиям, ситуациям и

их результатам, как рискованным процессам и событиям. Выявленный низкий уровень склонности к риску можно объяснить тем, что не все курсанты сформировали специфичные ролевые установки к разным видам действий, характеризующихся наличием риска. Отсутствие высокого уровня склонности к риску указывает на то, что курсанты обладают высокой нервно-психической устойчивостью и в ситуации неопределенности склонны принимать рискованное решение только при наличии максимума информации, в целях избегания возможных негативных последствий. Вместе с тем, отсутствие высокого уровня склонности к риску напрямую показывает, что для курсантов наиболее приемлемо развитие готовности к риску, так как склонность к риску, в свою очередь, является негативной чертой личности, которая при высоком уровне может принести ущерб здоровью и жизни курсанту. А также высокий уровень склонности к риску может стимулировать к чрезмерно рискованному выполнению военных профессиональных задач, что может повлечь за собой негативные последствия уже не только для самого курсанта, но и для остальных.

Для исследования связи профессиональной идентичности и склонности к риску у курсантов был использован коэффициент корреляции Пирсона. Так, корреляция между достигнутым типом идентичности и уровнем склонности к риску составила 0,1. Полученный показатель корреляции указывает на то, что связи между достигнутым типом идентичности и уровнем склонности к риску практически нет. Корреляция между диффузным типом идентичности и уровнем склонности к риску равна - 0,27, что указывает на наличие слабой обратной связи.

Следовательно, наша гипотеза о наличии прямой и обратной связи разных типов профессиональной идентичности со склонностью к риску подтвердилась частично. Так, нам удалось установить отсутствие связи между достигнутым типом идентичности и уровнем склонности к риску, а между диффузным типом идентичности и уровнем склонности к риску наличие слабой обратной связи.

Возможно, курсанты, не имеющие в полной мере сформированных профессиональных целей и убеждений, ориентированы с легкостью принимать участие в рискованных ситуациях лишь с целью получения всплеска адреналина. А курсанты с высоко развитой системой самооценивания и самоотношения, в контексте военной профессиональной деятельности, менее склонны к рискованному поведению, угрожающему их жизни и здоровью. В ситуациях неопределенного и экстремального характера таким курсантам будет необходимо наличие большого количества информации для анализа возможных действий, которые повлекут за собой тот или иной исход.

Данное исследование рассматривает лишь один из аспектов изученной нами проблемы. Научная и практическая деятельность в этом направлении может быть продолжена. Возможно, это будет выявление направления и силы связи профессиональной идентичности и склонности к риску у офицеров.

Литература:

1. Пашукова Т. И. Практикум по общей психологии / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – С. 82–85.
2. Ильин Е. П. Психология риска / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 69 с.
3. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : опыт теоретико-экспериментального исследования / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Прометей, 2004. – 334 с.

Функции доверия к миру и к себе в обеспечении психологического благополучия личности

М. С. Гриднев, магистр 2 курса

Mgridc919@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., доц. И. В. Завгородняя

Доверие играет важную роль в процессе развития и социализации личности. Многие исследователи, как психологи, так и представители других наук уже длительное время отмечают кризис доверия в обществе. Остается открытым вопрос о функции доверия к миру и к себе в обеспечении психологического благополучия личности.

В своем исследовании мы определяем доверие к миру как специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в специфическом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающимся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека. Доверие к себе – это рефлексивное субъективное образование, обеспечивающее автономное существование человека, способного к постановке и достижению собственных целей [5]. Поскольку доверие к миру и к себе являются формами доверия, необходимо дать определение феномена доверия. Доверие мы рассматриваем как специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в определенном отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающемся в

переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека [5].

Доверие в целом и доверие к миру в частности помогают в формировании позитивного отношения к другим людям, тогда как их отсутствие приводит к затруднениям и, возможно, неспособности человека сформировать такое отношение [5]. Основной функцией доверия к миру И. В. Антоненко [1] выделяет обеспечение эффективной деятельности, в том числе совместной, в то же время оно выполняет социализирующую функцию, формируя позитивное отношение к миру, сохраняя при этом устойчивость.

В то же время обнаруживается взаимосвязь между доверием к себе и способностью к целеполаганию поскольку феноменологически низкое доверие к себе проявляется в сомнениях в своих способностях достичь определенных целей. Такие сомнения, вызванные слабым доверием к себе, приводят к отказу от определенного способа достижения цели или вообще от самой этой цели в ситуации давления внешних обстоятельств [3]. Однако высокий уровень доверия к себе приводит к высокой же оценке собственных возможностей и, как следствие, уверенности в достижении поставленных целей. Более того для людей с высоким уровнем доверия к себе характерно адекватное оценивание своих действий и ошибок, в следствие чего появляется возможность найти новый способ достижения цели [3].

Феноменологически высокое доверие к себе также проявляется в наличии позитивного отношения к себе, которое в свою очередь является базовым компонентом психологического благополучия. Это позитивное отношение в совокупности с высоким уровнем доверия к себе приводит к тому, что человек прощает себе допущенные ошибки, а не фиксируется на факте ошибки и не проявляет аутоагрессивных действий за неудачу.

Исследование Е. Н. Биличенко [2] показало, что доверие к себе имеет прямую связь с тенденцией личности к самоактуализации в том числе и с развитием профессиональных качеств и компетенций. И высокое доверие к себе наиболее тесно связано с данными стремлениями. Тогда как доверие к себе, развитое на низком уровне, проявляется у тех личностей, которые имеют и низкую тенденцию к самоактуализации и, как правило, только проявляют гибкость во внешне заданных условиях. Следовательно, мы можем предположить, что и компетенции, являющиеся базовым компонентом доверия к миру, развиваются лучше, если личность характеризуется высоко развитым доверием к себе.

Таким образом, в качестве основной функции доверия к миру и доверия к себе является стимулирование развития психологического благополучия личности. Развитое доверие к миру позволяет личности

выстраивать позитивные доверительные отношения с другими людьми и, в то же время, повышает уровень автономии личности. Развитое доверие к себе, в свою очередь, стимулирует развитие целеустремленности, позитивного отношения к себе и профессионально важных компетенций. Таким образом, каждый из рассматриваемых нами видов доверия выполняет свою отдельную функцию по отношению к определенным компонентам психологического благополучия личности.

Литература:

1. Антоненко И. В. Социальная психология доверия / И. В. Антоненко // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 11–2 (39). – С. 99–104.
2. Биличенко Е. Н. Доверие к себе как фактор самоактуализации личности / Е. Н. Биличенко // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 9. – С. 92–94.
3. Ильин Е. П. Психология доверия / Е. П. Ильин – Санкт–Петербург : Питер, 2013. – 288 с.
4. Скрипкина Т. П. Доверие как социально-психологическое явление : автореф. дис. док. психол. наук : 19.00.05 / Т. П. Скрипкина – Ростов-на-Дону, 1998. – 46 с.
5. Ryff C. D. Psychological well-being / C. D. Ryff – San Diego : CA; Academic Press, 1996 – 27 p.

Особенности проявления психологической привязанности у лиц с разными акцентуациями характера.

Е. Е. Девальтовская, магистр 2 курс

jeni-d@yandex.ru

Научный руководитель - к. психол. н., доц. А. А. Меланьина

Психологическая привязанность играет огромную роль в жизни любого человека. Умение формировать надежную психологическую привязанность с другими людьми определяет возможность здоровой социально-психологической адаптации.

Впервые основные положения теории привязанности были сформулированы английским психологом Дж. Боулби. Согласно его трактовке, привязанность представляет собой первичную, генетически закрепленную мотивационную систему, которая активизируется между первичным значимым лицом и младенцем сразу после его рождения и имеет функцию обеспечения выживания [1].

От степени надежности связи матери с ребенком в раннем возрасте зависит его дальнейшее стремление к другим социальным контактам.

Аликин и Лукьянченко пишут, что интроецированные в детстве отношения со значимыми людьми становятся своего рода матрицей всей системы отношений взрослых субъектов в целом [2]. Надежная привязанность является основой для эффективного функционирования индивида в социальной среде, демонстрации адекватных и социально принятых тактик поведения.

Исследование привязанности взрослых людей в зарубежной литературе связано с работами С. Хазан и Ф. Шейвер. Эмоциональная и поведенческая динамика отношений «ребенок-мать» и «ребенок-взрослый» регулируются биологической системой, основанной на принципе естественного отбора, содействующего безопасности и выживанию. Объект привязанности во взрослом возрасте также выступает для субъекта «базой безопасности» для изучения окружающей среды, источником комфорта и поддержки в ситуациях болезни, стресса и др. [3; 4].

К. Бартоломью и Л. Горовиц, предложили обоснованный подход к изучению проблемы стиля привязанности взрослых людей. В основе данного подхода лежат идеи, что стиль привязанности определяется внутренней рабочей моделью привязанности, а именно внутренней моделью себя и внутреннюю модель другого. Модели себя и другого, будучи как позитивными, так и негативными, лежат в основании формирования одного из четырех стилей привязанности: надежного, тревожного, избегающего и тревожно-избегающего или робкого. Для надежного типа привязанности характерна позитивная внутренняя модель себя и другого. Для ненадежного – тревожного типа привязанности характерна негативная внутренняя модель себя, сочетающаяся с позитивной внутренней моделью другого. Для ненадежного – избегающего типа привязанности характерна позитивная внутренняя модель себя, в сочетании с негативной внутренней моделью другого. Тревожно - избегающая модель привязанности характеризуется негативной внутренней моделью себя и другого [5]. Также К. Бартоломью и Л. Горовиц пришли к выводу, что стили привязанности могут быть охарактеризованы посредством двух независимых параметров – тревоги по поводу привязанности и избегания близости. Высокий уровень тревожности характерен для тревожного типа привязанности, высокий уровень избегания скорее присущ избегающему типу привязанности. Наличие высоких показателей по обоим параметрам избегания и привязанности присуще тревожно-избегающему типу привязанности [6].

Идеи К. Бартоломью и Л. Горовиц легли в основу нашего исследования особенностей проявления психологической привязанности у лиц с разными акцентуациями характера. Мы провели теоретический анализ описанных в литературе особенностей проявления типов

акцентуации характера личностей, выделенных Карлом Леонгардом. Сферой нашего научного интереса следующие типы акцентуации характера: демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, гипертимический, дистимический, тревожный, циклотимический, экзальтированный, эмотивный. В качестве критериев оценки привязанности выступили: внутренняя модель себя и другого (позитивная или негативная), а также наличие показателя тревожности и избегания в отношениях привязанности.

В результате теоретического анализа мы получили следующие результаты. А именно.

Надёжный тип психологической привязанности присущ личностям с гипертимическим типом акцентуации характера. Для них в большей степени характерна позитивная внутренняя модель себя и другого, в сочетании с низким показателем тревожности и избегания в отношениях с другими людьми. Также склонность к надёжному типу привязанности имеют личности с циклотимическим типом акцентуации характера. В фазе подъема, соответствующей гипертимическому типу акцентуации, они демонстрируют признаки надёжной привязанности. Зачастую эта фаза является превалирующей для личности. Однако, на фазе спада, когда для них характерно снижение жизненной энергии, они имеют тенденцию к избеганию близости, а также нестабильное восприятие себя и других людей, характерное для тревожно – избегающего типа привязанности.

Избегающий тип психологической привязанности преобладает в большей степени у личностей с демонстративным, застревающим и возбудимым типами акцентуации характера. Для личностей данных типов акцентуации характера свойственна завышенная самооценка, как следствие низкой самокритичности, сочетающаяся со склонностью недооценивать других людей. Тревожные проявления привязанности для них скорее не характерны, тогда как избегающие – отвергающие проявления прослеживаются в отношениях с людьми.

Тревожный тип психологической привязанности преобладает у личностей с эмотивным, экзальтированным и дистимическим типами акцентуации характера. Личности с данными типами акцентуации характера имеют в большей степени заниженную самооценку. Тип свойственной им нервной системы затрудняет их социальную адаптацию. Восприятие других людей для них в целом позитивно. Позитивное восприятие других особенно характерно для личностей с эмотивным и экзальтированным типом акцентуации характера. Личности с дистимическим типом акцентуации характера к новым людям относятся скорее настороженно. Избегающие – отвергающие проявления привязанности для данных личностей не характерны, тогда как тревожные

проявления привязанности присутствуют. Некоторую степень избегания демонстрируют личности с дистимической акцентуацией характера, однако тенденция к отвержению у них выражена слабо.

Тревожно-избегающий тип психологической привязанности преобладает у личностей с педантичным и тревожным типом акцентуации характера. Для личностей с данными типами акцентуации характера присуща заниженная самооценка. Восприятие других людей отличается нестабильностью: близкий круг общения воспринимается в большей степени позитивно, в проявлениях привязанности преобладает тревожная компонента; к новым людям преобладает негативное отношение с тенденцией к отвергающему поведению.

Литература:

1. Бирш К. Х. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике / пер. с нем. С. И. Дубинской – Москва : Когито-Центр, 2012. – 316 с.
2. Аликин И. А. Нормативная динамика родительского отношения в современном обществе: возрастной и гендерный аспекты / И. А. Аликин, Н. В. Лукьянченко // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 4 – С. 229.
3. Хазан К. Романтическая любовь концептуализирована как процесс привязанности / С. Хазан, П. Шавер // J. Pers. Soc. Psychol. – 1987. – Вып. 52. – С. 511–524.
4. Хазан С. Привязанность как организационная основа для исследования близких отношений / С. Хазан, П. Шавер // Психологические исследования. – 1998. – Т. 5. – С. 1–22.
5. Бартоломью К. Стили привязанности у молодых людей: тест четырехкатегориальной модели / К. Бартоломью, Л. М. Горовиц // Журнал личности и социальной психологии. – 1991. – Т.61. – №2. – С. 226–244, С. 511–524.
6. Микулинсер М. Привязанность в зрелом возрасте: структура, динамика и изменения / М. Микулинсер, П. Р. Шейвер. – Нью-Йорк : Гилфорд Пресс, 2007. – URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.7b801dd0-62e00bcf-48ea984b-74722d776562/https/www.overdrive.com/media/3267130/attachment-in-adulthood (дата обращения: 23.04.2022).

Связь перфекционизма с особенностью семейного воспитания

Е. А. Деманова, магистр 1 курса

kolokol4ik@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. А. А. Меланьина

«Формирование личности каждого человека начинается в семье с самого детства. Важными факторами являются не только выбор стратегии воспитания родителей и общение со взрослыми, но и взаимодействие со сверстниками, детьми, которые младше или старше. В семье, где есть братья и сестры, а также их отсутствие – тоже имеет влияние на формирование личности» [1].

Исследование А. Адлера установило связь между психологическим феноменом влияния порядка рождения – сиблинговой позиции – на развитие личности ребенка. Однако, первым обратил на это внимание еще его учитель – З. Фрейд. В наше время, в психологии эти исследования до сих пор являются актуальными и теоретически значимыми, отвечают социальной потребности понимания необходимых условий формирования зрелой гармоничной личности и оптимизации системы семейного воспитания.

У. Тоумен выделил следующие сиблинговые позиции: единственный ребенок, старший ребенок (первенец), средний ребенок, младший ребенок.

В этой статье мы рассмотрим такие позиции как: старший ребенок (первенец) и единственный ребенок в семье.

К. Леман считает, что в первенце и единственном ребенке больше схожестей, нежели отличий и часто объединяет их под одну сиблинговую позицию. Согласно У. Тоумену первенцами можно считать не только самого старшего ребенка в семье, но и ребенка, родившегося с разницей более пяти лет. А также в категорию старших или единственных детей можно отнести тех, кто родился первым своего пола. Так можно считать, что в семье, состоящей из двух сестер и младшего брата – первенцами выступают старшая сестра и брат. Это обуславливается тем, что стратегия поведения родителей в воспитании будет одинаковая. Так в случае с первой родившейся девочкой – при появлении первого ребенка, родители еще не опытные и, часто, тревожны, поэтому они не слишком устойчивы в воспитании первенца, нежели второго ребенка того же пола. И в случае рождения первого мальчика – родители снова оказываются в похожей ситуации, ведь ребенок уже другого пола и нужны изменения в устоявшейся концепции привычного воспитания [3].

Исследованием феномена перфекционизма в психологии занимались в основном зарубежные ученые: Д. Бернс, С. Блатт, С. Петерс, Д. Хамачек, П. Хьюитт, Г. Флетт и другие, а также отечественные психологи

Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева, В. А. Ясная и другие. Перфекционизм рассматривался психологами в качестве изучения различных аспектов особенностей детского воспитания, взаимодействия взрослыми с ребенком и психологических трудностей. Некоторые авторы полагают, что «перфекционизм изначально может возникать как адаптивная установка, однако в ходе жизни он становится деструктивным для множества людей» [3]. Другие же отмечают, что перфекционизм не всегда является деструктивным.

Первым это отметил психолог Д. Хамачек. Здоровый перфекционизм он обозначил «нормальным», потому как человек обнаруживает «лидерские качества, активность, мотивацию для достижения цели, высокую работоспособность при этом человек здраво оценивает ситуацию и имеет адекватный взгляд на свои способности» [2]. При выполнении какой-либо работы такой человек может испытывать азарт и легкую степень волнения, он будет сконцентрирован на собственных возможностях и на вариантах достижения своей цели. Человек с нормальным перфекционизмом будет устанавливать себе высокие стандарты и цели, которых трудно достичь, и при этом получать удовольствие, и, немаловажно – от самого процесса достижений. Желание – больше как необходимость – добиться совершенства, мастерства и быть самым лучшим проявляется во всех сферах жизни – от идеальной чистоты в своей квартире до успешного карьерного роста. Тот, кто преуспел, получает высокое звание, к которому прилагаются слава, признание, денежное вознаграждение – такими хотят себя видеть перфекционисты и делают все от себя зависящее. При достижении желаемого у них поднимается самооценка, собственная значимость.

Второй вид перфекционизма Д. Хамачек называет «невротическим». Человеком с таким перфекционизмом движет страх перед неудачей. У него желание стать еще лучше, чем он есть, становится навязчивой идеей, и он всегда остается неудовлетворен собой. Невротический перфекционизм это стремление к недостижимому идеалу, абсолютному совершенству. Человек с невротическим перфекционизмом стремится показать, что он заслуживает любви и уважения – как тут можно предположить, истоки такой потребности родом из детства. Например, когда появляется еще один ребенок, и внимание взрослых внезапно переключается на младшего. Перфекционист-невротик устанавливает для себя заведомо непосильные задачи и движется к их достижению из-за страха неудачи и отвержения, нежели от удовольствия. В процессе работы, его внимание сконцентрировано на собственных недостатках и мыслях о тех ошибках, которые сделал в процессе, абсолютно игнорируя достижения при этом. Поэтому «он не испытывает удовлетворения от сделанного, даже если

сделано все превосходно. В итоге погоня за идеалом превращается в самоистязание» [3].

Многие авторы утверждают, что перфекционизм формируется под воздействием разных факторов: социальной средой, воспитанием, образованием, окружением. Его истоки, как и многих других проблем уже взрослых, сформировавшихся личностей, часто стоит искать в семье. Основным фактором в его формировании выступает семейное воспитание. «Чаще перфекционистами становятся единственные дети, а когда детей в семье несколько, то тут наиболее уязвимы оказываются первенцы. Перфекционизм может сформироваться, когда родители внушают своим детям, что нельзя ошибаться» [4]. Когда родители часто осуждают ребенка за неудачу, оказывают на него давление – они формируют в нем убеждение, что любовь можно заслужить, только добившись успеха. Младшим детям, как правило проще – «он же маленький», часто говорят родители старшим детям. Они формируют перфекционизм в своих старших детях, требуя от них «быть взрослыми» еще в детском возрасте, независимо от количества лет старшего, ведь в семье есть младший, для которого нужно «быть примером», ухаживать и присматривать за ним, учиться на «отлично». Родителям, особенно, с несколькими детьми удобнее, если их дети хорошо учатся и примерно себя ведут. А если ребенок один, то он «должен быть самым лучшим!».

Таким образом, перфекционистами поневоле часто оказываются единственные дети и первенцы.

Литература:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Перевод с англ. А. А. Валеева, Р. А. Валеева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 448 с.
2. Басалаева Н. В. Перфекционизм : признаки и способы преодоления / Н. В. Басалаева, И. О. Южакова, Ю. Н. Желонкина // Международный научный журнал Инновационная наука. – 2017 – №12 – С. 192–204.

Особенности развития гигиенических навыков умственного труда курсантов

О. М. Дралова, курсант 2 курса радиотехнического факультета ВИ МВД
Olga.dralova02@mail.ru,

Научный руководитель – к. пед. н. В. Ю. Плотникова

Умственный труд наравне с физическим является очень энергозатратным. При этом умственный труд обладает рядом особенностей,

которые связаны с активной деятельностью функций психики, быстрым наступлением утомления, значительными нагрузками на органы чувств.

Проблема учебной деятельности курсантов институтов МВД стоит достаточно остро. Специфика учебной деятельности курсантов института МВД заключается не только в получении профессионально важных знаний, умений и навыков, но и в несении службы, формировании личности курсанта. В учебной деятельности курсант не обладает большой мерой свободы, а вынужден подчиняться моральному и профессиональному долгу. Вместе с тем, образовательный процесс вузов системы МВД очень насыщенный. Для того, чтобы курсант мог успешно осваивать образовательную программу необходимо соблюдать рекомендации по гигиене умственного труда.

В работах по психогигиене умственного труда молодежи Н. Е. Бачерикова выделяется ряд факторов, влияющих на работоспособность, которые в равной мере применимы и к курсантам института МВД: исходное состояние соматического и нервно-психического здоровья; личные характерологические, интеллектуальные, психические особенности; степень выраженности и устойчивости мотивации к обучению в данном учебном заведении [1].

Для изучения особенностей развития гигиенических навыков умственного труда курсантов нами было реализовано эмпирическое исследование. Целью исследования выступила потребность в изучении уровня развития гигиенических навыков умственного труда курсантов. Гипотеза эмпирического исследования состояла в том, что чем более не осведомлены курсанты в вопросах умственной гигиены, тем хуже они будут осваивать образовательную программу. Базой исследования выступили курсанты 2 курса радиотехнического факультета взвода Р20К1. Возраст испытуемых 20 лет. В исследовании приняли участие 20 респондентов (10 юношей и 10 девушек).

Согласно проблеме и цели исследования мы выделили три эмпирических критерия – когнитивный, аффективный и поведенческий и соответствующие им показатели «знания о гигиене умственного труда», «эмоциональная регуляция самочувствия» и «соблюдение норм гигиены умственного труда». В соответствии с целью и задачами исследования был подобран комплекс методик: опросник САН (В.А. Доскин, Н.А. Лавреньева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников); корректурная проба с использованием буквенной таблицы В.Я. Анфимова; опросник знаний о гигиене умственного труда [2; 3]. В качестве статистических методов применялись ϕ^* -критерий (угловое преобразование Фишера) и r_{xy} -коэффициент корреляции Пирсона) [4].

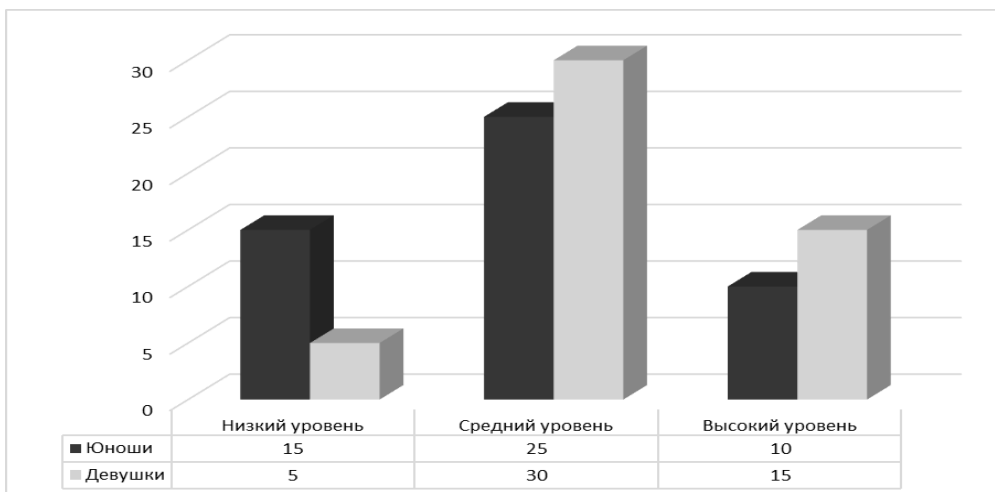


Рисунок 1. Дифференцированные группы юношей и девушек по уровню знаний о гигиене умственного труда, %

По результатам психологической диагностики (рисунок 1) было выявлено, что большинство курсантов как юношей, так и девушек имеют средний уровень знаний о гигиене умственного труда (25% и 30% соответственно), которые выражаются в общей осведомленности о правилах гигиены умственного труда.

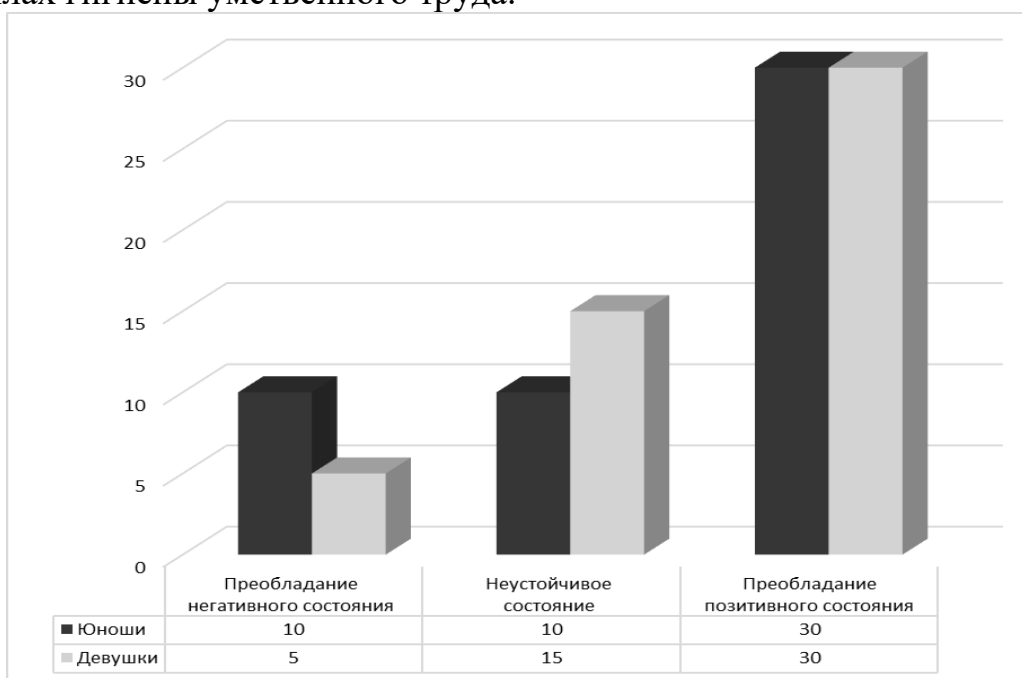


Рисунок 2. Дифференцированные группы юношей и девушек по уровню самочувствия, %

Большинство курсантов (рисунок 2) как юношей, так и девушек на момент диагностики демонстрировали позитивное состояние – 30 %, которое характеризовалось преобладанием хорошего настроения.

Большинство курсантов (рисунок 3) как юношей (25 %), так и девушек (30 %) показали средний уровень внимательности, находящийся в границах возрастной нормы.

С целью подтверждения эмпирической гипотезы нами применялся ряд статистических критериев, которые показали, что: не существует статистически значимых различий в знаниях о гигиене умственного труда между юношами-курсантами и девушками-курсантами ($\phi^*=1,29$ при $p \leq 0,10$), но вместе с тем наблюдается тенденция достоверной связи между эмоциональным состоянием курсантов и их уровнем внимательности ($r=0,29$ $\alpha \leq 0,10$).

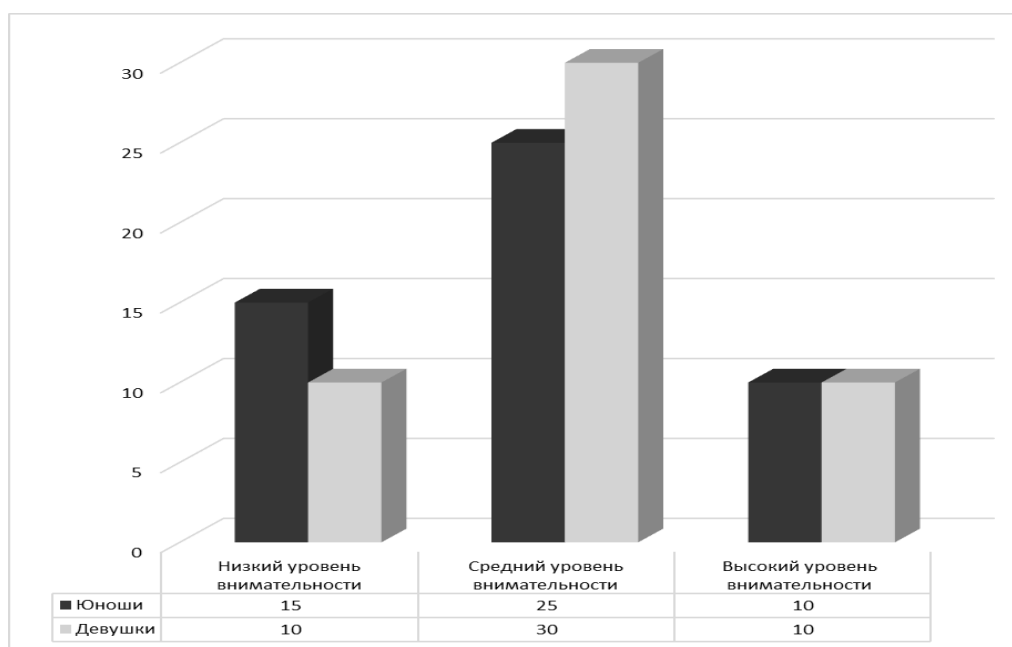


Рисунок 3. Дифференцированные группы юношей и девушек по уровню соблюдения гигиены умственного труда, %

Таким образом, можно говорить, что курсанты в целом обладают знаниями о гигиене умственного труда, но зачастую не применяют их на практике в силу образовательных обстоятельств или недостаточного развития волевых навыков. При этом нами была выявлена слабая взаимосвязь между актуальным эмоциональным состоянием и уровнем внимательности. По результатам эмпирического исследования мы сделали некоторые рекомендации по развитию гигиенических навыков для курсантов института МВД.

Литература:

1. Бачериков Н. Е. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи / Н. Е. Бачериков, М. П. Воронцов, Э. И. Добромиль. – Киев : «Здоровье», 1988. – 165 с.
2. Загрядский В. П. Методы исследования в физиологии труда / В. П. Загрядский, З. К. Сулимо-Самуйлло. – Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1976. – 93 с.
3. Психологические тесты для профессионалов / авт. сост Н. Ф. Гребень. – Минск : Современ. шк., 2007. – 496 с.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Питер, 1996. – 349 с.

Психологические особенности подростков и молодых людей с самоповреждающим поведением

Н. В. Зубова, магистр 1 курса
helga00@yandex.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. О. П. Макушина

Проблема самоповреждающего поведения становится все более распространенной. Такое поведение проявляется и в неклинической популяции, то есть, его распространенность растет и среди людей, не имеющих психических расстройств. При этом чаще всего самоповреждающее поведение проявляется у людей в подростковом и юношеском возрасте, что обуславливает актуальность изучения психологических особенностей людей с самоповреждающим поведением этого возраста. Самоповреждающее поведение является дезадаптирующим и опасным для человека, который его проявляет, и потому важно разносторонне изучать психологические особенности людей с самоповреждающим поведением для профилактики его возникновения и помощи при его появлении [7].

Согласно Н. А. Польской, самоповреждающее поведение – это ряд действий аутоагрессивного характера, направленных на сознательное нанесение физического ущерба своему телу, имеющего малую вероятность летального исхода, социально неприемлемое по своему характеру и производимое с целью уменьшить и/или справиться с психологическим дистрессом. Иногда такое поведение называют «несуицидальным самоповреждающим», подчеркивая отсутствие намерения совершения суицида [2].

О. А. Сагалакова и Д. В. Труевцев определяют намеренное самоповреждающее поведение как психологическую попытку управлять ситуацией и/или собственным состоянием субъективно единственно

доступным психологическим средством, когда подросток переживает дефицит этих средств и навыков регуляции, их несформированность и/или неинтегрированность в личный опыт, их недоступность или неактуализированность в опыте [3].

С. Касен, П. Кохен и Г. Чен в исследовании людей от 10 до 25 лет выделили импульсивность как фактор риска самоповреждающего поведения подростков и молодых людей. Агрессивность выделяется как проспективный фактор риска самоповреждающего поведения [5]. Значимую роль играет и тревожность как предиктор самоповреждающего поведения. Это было выявлено, в частности, в исследовании К. А. Буша, Д. С. Кларка и других [4]. В исследованиях М. М. Смита, С. Б. Шерри. С. Чена, а также Г. М. Роксбороу, П. Л. Хевитта и Д. Калдаса перфекционизм также был выделен фактором риска самоповреждающего поведения подростков [8, 9].

С. Каттимани, С. Саркар и Р. П. Раджжумар исследовали стрессоустойчивость и копинг-стратегии подростков с самоповреждающим и суицидальным поведением. Таким подросткам зачастую свойственна низкая стрессоустойчивость. Выделены преобладающие копинг-стратегии этих подростков: избегание, отказ от желаний, отрицание. Подростки с предпочтением эмоционально-ориентированного стиля копинга в стрессе и фрустрации неэффективно планируют жизнь, разрешают типовые проблемы, они более депрессивны. Было выявлено, что девушки более полагаются на эмоционально-ориентированный копинг и руминацию, выражение эмоций, а юноши – на отвлечение [6].

В 2021 году отечественные исследовательницы И. Л. Матасова и М. А. Шаталина выяснили, что молодым людям, склонным к самоповреждающему и суицидальному поведению, свойственны разные предпочтения определенных коммуникативных установок, а именно: у людей с выраженной склонностью к самоповреждающему поведению в большей степени выражены такие компоненты негативной коммуникативной установки, как завуалированная жестокость и обоснованный негативизм, что проявляется в намерении скрывать или смягчать свои негативные оценки и переживания, а также резкие и однозначные выводы по поводу поведения или особенностей характера окружающих. Также с увеличением склонности к самодеструкции наблюдается снижение готовности ориентироваться в межличностном взаимодействии на социально одобряемые паттерны эмоциональных и поведенческих реакций [1].

Подводя итог, можно выделить следующие психологические особенности подростков и молодых людей с самоповреждающим поведением, выявленные в исследованиях: импульсивность, агрессивность, тревожность, перфекционизм, низкая стрессоустойчивость; преобладание

эмоционально-ориентированного копинга и таких копинг-стратегий, как избегание, отказ от желаний, отрицание; выраженность таких компонентов негативной коммуникативной установки, как завуалированная жестокость и обоснованный негативизм, а также неготовность использовать в конфликтных ситуациях стратегию сотрудничества, склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов во взаимоотношениях с окружающими. Знание об этих особенностях может повысить эффективность психокоррекционной и психотерапевтической работы с подростками и молодыми людьми с самоповреждающим поведением.

Литература:

1. Матасова И. Л. Особенности самоповреждающего суицидального поведения в юношеском возрасте : теоретический и прикладной аспект / И. Л. Матасова, М. А. Шаталина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 312–315.

2. Польская Н. А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии : автореф. дис. ... д. психол. наук : 19.00.04 / Н. А. Польская. – Москва, 2017. – 52 с.

3. Сагалакова О. А. Психологические механизмы намеренного самоповреждающего поведения у подростков / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев // Инновации в науке. – 2015. – №11–2. – С.82–89.

4. Busch K. A. Clinical features of inpatient suicide / K. A. Busch, D. C. Clark, J. Fawcett // *Psychiatr Ann.* – 1993. – Vol. 23. – P. 256–262.

5. Kasen S. Developmental course of impulsivity and capability from age 10 to age 25 as related to trajectory of suicide attempt in a community cohort / S. Kasen, P. Cohen, H. Chen // *Suicide Life Threat Behav.* – 2011. – Vol. 41. – P. 180–192.

6. Kattimani S. Stressful life events, hopelessness, and coping strategies among impulsive suicide attempters / S. Kattimani, S. Sarkar, R. P. Rajkumar // *J Neurosci Rural Pract.* – 2015. – Vol. 6. – P. 171–176.

7. Nixon M. K. Nonsuicidal self-harm in youth: a population-based survey / M. K. Nixon, P. Cloutier, S. M. Jansson // *Canadian Medical Association Journal.* – 2008. – Vol. 178. – P. 306–312.

8. Roxborough H. M. Perfectionistic self-presentation, socially prescribed perfectionism, and suicide in youth: a test of the perfectionism social disconnection model / H. M. Roxborough, P. L. Hewitt, J. Kaldas // *Suicide Life Threat Behav.* – 2012. – Vol. 42. – P. 217–233.

9. Smith M. M. The perniciousness of perfectionism: A meta-analytic review of the perfectionism-suicide relationship / M. M. Smith, S. B. Sherry, S. Chen // *J Pers.* – 2018. – Vol. 86. – P. 522–542.

Психологические особенности самоактуализации личности студентов

Е. С. Калабина, магистр 1 курса
l.kalabina2018@yandex.ru

Научный руководитель – д. психол. н., доц. К. М. Гайдар

Изменения в общественной жизни предъявляют высокие требования к формированию личности, способной максимально раскрыть свои способности и реализовать их на благо общества. Соответственно приоритетной задачей высшего образования является развитие творчески активной, инициативной молодежи с требуемыми профессиональными компетенциями, способной менять окружающую среду и самоизменяться (саморазвиваться, самоактуализироваться) под влиянием социальных условий.

Самоактуализация в процессе вузовского обучения является залогом успеха последующей профессиональной деятельности. Вузы призваны уделять внимание возможностям реализации студентами собственных личностных потенциалов, развитию профессионально значимых качеств и ценностных ориентаций, создавать благоприятный психологический климат в учебных группах, а также оказывать своевременную помощь обучающимся в расширении путей самопознания, самопринятия и саморазвития личности.

Под самоактуализацией в психологии обычно понимается процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности, направленный на выстраивание стратегии жизни, иерархии ценностей, обретение смысла жизни [3].

Самоактуализирующаяся личность – это личность, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, проявляющаяся в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, что позволяет ей достигнуть социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности [1].

Цель исследования состояла в изучении психологических особенностей самоактуализации личности студентов. Объектом исследования являлась самоактуализация личности студентов. Его предметом выступали психологические особенности самоактуализации личности студентов.

Под психологическими особенностями самоактуализации мы понимали ее параметры: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в

общении. В качестве еще одной психологической особенности самоактуализации мы рассматривали также «источник» смысла жизни, который может быть найден студентами либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс), либо в прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что существуют следующие психологические особенности самоактуализации личности студентов, а именно:

1) у студентов преобладают такие параметры самоактуализации, как потребность в познании, креативность, спонтанность, автономность;

2) «источник» смысла жизни студентов определяется в будущем (цели).

Теоретический анализ проблемы показал, что в ходе обучения в вузе на студента оказывает воздействие ряд факторов, способствующих или, наоборот, препятствующих самоактуализации. Следовательно, можно говорить о том, что та или иная совокупность факторов, влияющая на конкретного студента, будет обуславливать определенные психологические особенности его самоактуализации.

В студенческом возрасте молодые люди начинают осуществлять экономическую деятельность, включаясь в самостоятельный производственный труд, создают собственные семьи [4]. Происходит финансовая, а также нормативная эмансипация от родителей. Существенно перестраиваются эмоциональная и волевая сферы, проявляются самостоятельность, решительность. Значительная самостоятельность и самодостаточность, относительная независимость от мнения окружающих позволяют творчески преобразовывать окружающую действительность, генерировать креативные идеи. На основе этого можно сделать вывод, что у студентов будут преобладать такие особенности самоактуализации, как автономность, спонтанность и креативность.

Анализ психологических характеристик студенческого возраста показал, что студентам присуща устремленность в будущее, насущнее становится проблема жизненных выборов. Значит, «источник» смысла жизни определяется в будущем (теми целями, которые юноша ставит перед собой).

В литературе отмечается, что интеллектуальное развитие студентов выражается в тяге к обобщениям, поиску сущности изучаемых явлений, закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами [2]. В связи с этим выражена потребность в познании как один из параметров самоактуализации.

Таким образом, выдвинутая гипотеза нашла свое теоретическое подтверждение. У студентов проявляются такие психологические

особенности самоактуализации, как потребность в познании, креативность, спонтанность, автономность, «источник» смысла жизни определяется в будущем (целями). Исходя из этого, в процессе обучения в вузе должен соблюдаться важнейший психолого-дидактический принцип взаимосвязи теории и практики, что позволит удовлетворить потребность студентов в познании и сформировать у них понимание, как приобретенные знания пригодятся в дальнейшей профессиональной деятельности и жизни. В образовательный процесс важно включать проектную деятельность, способствующую проявлению самостоятельности, автономности и креативности. В ходе самостоятельной работы студент выступает как активная творческая личность, проявляет эрудицию, готовность к будущей профессии, формирует свое мировоззрение, осваивает культуру.

Перспективными направлениями исследований в данной проблемной области могут стать сравнительное изучение психологических особенностей самоактуализации студентов гуманитарных и технических направлений подготовки, с разными социально-психологическими характеристиками, специфики самоактуализации личности в период взрослости.

Литература:

1. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов. – Москва : Международная педагогическая академия, 2001. – 160 с.
2. Донцов Д. А. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. – 2013. – № 2. – С. 34–42.
3. Самаль Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Самаль. – Ярославль, 2008. – 245 с.
4. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2004. – 349 с.

Уровень социально-психологической адаптированности женщин в группах с разным уровнем сплоченности

А. А. Кудрявцева, магистр 1 курса
rusalka606504@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. Н. Е. Есманская

Наше исследование было направлено на изучение уровней социально-психологической адаптированности женщин в группах с разным уровнем сплоченности.

Социально-психологическая адаптированность – это состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности и в полной мере идет на встречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [1].

Данное состояние складывается в процессе адаптации, является ее благоприятным исходом для личности и зависит от личностных ресурсов, адаптационного потенциала человека и параметрами конкретной социальной среды, в которой адаптируется личность. Женщины в связи с особенностями адаптации, проистекающими из исторической, социальной и экономической специфики их положения проходят адаптацию сложнее мужчин, и, соответственно, труднее и реже достигают данного состояния [2]. Предполагается, что сплоченность группы, в которой им необходимо адаптироваться, значительно влияет на протекание адаптации и достижение адаптированности, так как женщины в большей мере имеют направленность на социум и развиваются в нем с опорой на общественную реакцию.

Групповую сплоченность представляет собой один из процессов групповой динамики, характеризующий степень приверженности к группе ее членов [3]. Этот показатель складывается из эмоциональных связей в группе, удовлетворенности относительно членства в ней (личного восприятия), ценностно-ориентационного единства и их проявлений в поведении. Высокий уровень групповой сплоченности описывается в психологической и социологической литературе как наиболее предпочтительный, как способствующий высокой продуктивности и удовлетворению потребностей коллектива.

Однако в рамках данной работы нами было установлено, что чрезмерное увлечение коллектива общением или предметом деятельности при высоком уровне сплоченности могут приводить к враждебности к другим группам, конформности участников группы, увлечению авторитарными идеями одного из руководителей или лидеров. Этот вариант развития группы можно назвать скорее исключением, так как обычно сопряжен с неграмотным руководством. Соответственно, можно признать, что высокий уровень групповой сплоченности в норме является пиковым в развитии группы, но приоритетнее достичь умеренный развития сплоченности, достаточный для выполнения задач группы.

Сплоченная группа в норме открыта для внешнего мира, имеет проницаемые границы и способствует прохождению новичками адаптации, оказывает им эмоциональную и информационную поддержку. В свою

очередь, адаптированные члены группы имеют тенденцию поддерживать стабильность группы, стремятся к выполнению единых групповых целей и за счет этого процесса достигают собственной самореализации.

Таким образом, можно предположить, что низкий уровень социально-психологической адаптированности присущ женщинам в группах с низким уровнем сплочённости, средний уровень социально-психологической адаптированности – женщинам в группах со средним уровнем сплочённости, а высокий уровень социально-психологической адаптированности – женщинам в группах с высоким уровнем сплочённости.

Необходимо дать следующие рекомендации женщинам с учетом групповой сплоченности коллектива, в котором они адаптируются:

1. При адаптации в группе с низким уровнем сплоченности желательно определить тех участников группы, чьи ценности близки ценностям адаптирующейся женщины. Это может облегчить восприятие новой информации и обеспечить эмоциональную поддержку;

2. Необходимо обсудить с начальником, какие цели преследует группа и каким образом предпочтительно их достигать. Предпочтительно обдумать, какие личностные качества и умения конкретной женщины могут способствовать достижению этих целей, улучшению деятельности и каким образом. При возникновении разногласий рекомендуется опираться на свои адаптационные ресурсы, мягко отстаивать свое мнение и адаптировать его к нуждам группы, идти на компромиссы.

3. Продуктивно будет восстанавливать свои ресурсы вне группы, восстанавливаясь в других сферах, не заикливаясь на ценностях данной группы, внимательно относиться к своему физическому и психологическому самочувствию, выражать эмоции с безопасными для этого близкими (родственниками, друзьями). При преодолении трудностей уместно использовать самонаграждения. В случае грубых расхождений с группой в ценностных ориентациях, которые нельзя нивелировать или обойти, рационален путь выхода из этой группы и поиск единомышленников в других;

4. При адаптации в группе со средним уровнем сплоченности рекомендуется создавать эмоциональные связи с другими участниками группы, присматриваться к их поведению, пробовать наиболее адаптивные действия на практике, постепенно пробовать проявлять себя с учетом полезности личностных качеств, знаний и умений для групповой деятельности. Ускорить адаптацию может периодическое проведение совместного досуга или мероприятий с членами новой группы. Возможно использование тренинговых программ с целью развития навыка рефлексии, важно уделять внимание собственному мнению женщины и ее эмоциям;

5. При адаптации в группе с высоким уровнем сплоченности рекомендуется создавать эмоциональные связи с другими участниками группы, постепенно пробовать проявлять себя с учетом полезности личностных качеств, знаний и умений для групповой деятельности. Следует внимательно изучить, присутствуют ли авторитарно настроенные лидеры в группе и как реагирует на них группа. При необходимости отстаивать свои границы следует проявлять неагрессивную настойчивость, чтобы не стать конформной. При возникновении неожиданного оценивания группой действий или поведения можно обсудить с безопасными друзьями или родственниками произошедшее, уточнить вызвавшую когнитивный диссонанс информацию.

Перспективами дальнейшего исследования в рамках данной темы может стать исследование уровней социально-психологической адаптированности женщин творческой направленности в танцевальных коллективах с учетом сплоченности групп.

Литература:

1. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – Москва : Эксмо, 2010. – 368 с.
2. Габдреева Г. Ш. Гендерные различия адаптивности личности / Г. Ш. Габдреева // Филология и культура. – 2016. – № 1. – С. 338–347.
3. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону : ФЕНИКС, 1998. – 431 с.

Психологические границы у юношей и девушек с социофобией

В. Р. Молчанова, магистр 1 курса

molchanova.valeriya.1999@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., доц. Н. Е. Есманская

Актуальность исследования психологических границ у юношей и девушек с социофобией, связана с тем, что в настоящее время в мире стремительно растет количество людей, страдающих от социальной фобии, однако, на сегодняшний день существуют крайне мало работ, посвященных психологическим границам у социофобов.

И. С. Мякотин исследовал социальную фобию как нарушение психологических границ, но вопрос половых различий в функциях психологических границ им затронут не был, несмотря на то, что существует как теоретический, так и практический запрос. Телесность предполагает наличие особой границы, которая с одной стороны, защищает нашу психику от разрушающих внешних воздействий, а с другой

пропускает необходимые для нас энергии. Она обеспечивает нам возможность выражать себя в мире и, вместе с тем, сдерживать, «контейнировать» определенную внутреннюю энергию. Речь идет о психологической границе, которая не совпадает с границей физического тела, очерченной кожей [2; 3].

Официально термин «социальная фобия» был предложен в 1903 году французским психологом, психиатром и неврологом Пьером Жане [1]. В конце 1960 годов социофобия как отдельное расстройство была включена в третье издание DSM (Diagnostic and Statistical 123 Manual of mental disorders). В DSM-IV под термином «социальная фобия» понимают выраженный и стойкий страх одной или более социальных ситуаций, в которых человек подвергается столкновению с незнакомыми людьми или возможной оценкой окружающими людьми.

Объектом исследования являются психологические границы.

В качестве предмета нашего исследования мы рассматривали психологические границы у юношей и девушек с социофобией.

В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что в зависимости от пола у лиц юношеского возраста будет преобладать выраженность следующих функций психологических границ, а именно: у юношей с социальной фобией будет преобладать невпускающая функция, а у девушек – проницаемость и отдающая функция.

Обоснованием выдвинутой гипотезы являются работы И. В. Грошева О. В. Курышевой и Т. С. Леви [2; 3], в которой описываются половозрастные особенности социофобии. Юноши с социальной фобией чаще прибегают к компенсаторным стратегиям и склонны к более напористым и категоричным формам поведения и закрытости. Такие данные соотносятся с невпускающей функцией психологических границ. Для девушек социальное мнение особенно важно – они используют стратегию поиска социальной поддержки. Соответственно, такое поведение соотносится с проницаемостью и отдающей функцией психологических границ.

В исследовании примут участие 100 юношей и 100 девушек от 18 до 21 года Воронежского государственного университета.

В качестве методик исследования выступали:

1. Тест для оценки симптомов социофобии (М. Либовиц) [1].

Шкала Либовица для оценки симптомов социофобии была разработана в 1987 г. психиатром и исследователем М. Либовицем в США. Он основал клинику тревожных расстройств, которая стала единственной в своем роде. Данная шкала широко применяется для оценки реакции человека в различных социальных ситуациях, а также в ситуациях

выступления на публике и для диагностики признаков социофобии при обращении за психологической помощью.

2. Методика «Психологическая граница личности» (Т.С. Леви) [2].

Цель: диагностика состояния психологической границы личности в части шести функций этой границы.

Опросник прошел проверку на одномоментную и тестовую надежность. Методика направлена на исследование активности личности по построению собственных границ. Единицей анализа сформированности функций психологической границы выступает действие личности.

Материалы и выводы нашего исследования могут быть использованы в просветительской работе психологов, а апробированные в нем методики – в диагностической деятельности практических психологов различных направлений.

Литература:

1. Григорьева И. В. Апробация опросников «Шкала социальной тревожности и социофобии М. Либовица» и «Шкала страха негативной оценки (краткая версия)» / И. В. Григорьева, С. Н. Ениклопов // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1(21). – С. 31–44.

2. Леви Т. С. Телесно-энергийный подход к пониманию психологической границы человека // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017 – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/telesno-energiynyy-podhod-k-ponimaniyu-psiologicheskoy-granitsy-cheloveka> (дата обращения: 16.11.2021).

3. Мякотин И. С. Социальная фобия как нарушение психологических границ и искажение идентичности // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-fobiya-kak-narushenie-psiologicheskikh-granits-i-iskazhenie-identichnosti> (дата обращения: 18.12.2021).

**Психодиагностика мотивационно-ценностной
направленности студентов вузов на профессиональную
деятельность**

Ю. Р. Николаева, магистр 1 курса

Julie-nikolaeva@yandex.ru

Е. В. Субботина, магистр 1 курса

subb.alena@yandex.ru

Научные руководители – к. психол. н., доц. Н. Е. Есманская,

к. ф.-м. н., доц. О. П. Малютина

Нестабильность современных социально-экономических условий развития общества способствует изменениям мотивационно-ценностной направленности личности [3; 4]. Без сомнения, это провоцирует изменения такого рода направленности у студентов вузов, как наиболее чувствительной к переменам части общества. Новые знания по данной проблеме позволят вузам оказывать продуктивное психолого-педагогическое воздействие на мотивационную сферу студентов, их направленность на профессиональную деятельность на этапе обучения в вузе. Мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность - динамическая система, образованная из взаимосвязанных составляющих: мотивационной, состоящей из личностных, социальных, познавательных и социально-экономических мотивов выбора, предпочтения профессии и профессионально-ценностной, содержащей комплекс личностных, познавательных, социально-обусловленных ценностей [2]. Данный конструкт исследовали Е. А. Климов, А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер, А.А. Деркач, Н. В. Кузьмина, И. В. Клименко и другие ученые.

Для психодиагностики данной направленности студентов вузов на профессиональную деятельность можно применять предлагаемые нами методики, являющиеся валидными, подходящим для студенческого возраста, понятные испытуемым.

1. Методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой предназначена для выявления ведущих мотивов и потребностей, которые ориентируют личность при выборе трудовой деятельности [32]. На основании полученных результатов диагностики определяются ведущие мотивы выбора профессии, что безусловно, важно для понимания мотивационно-ценностной направленности студентов вузов.

2. Методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», диагностирует внешние и внутренние мотивы, положительные и отрицательные мотивы профессиональной деятельности [3]. Мы полагаем, что знание отрицательных мотивов позволит вузам принять меры по их корректировке.

3. С целью определения направленности студентов: личностной, социальной и деловой можно применить методику (МЭДНАЛ) Б. Басса [2]. Заметим, что все три вида направленности не существуют самостоятельно и независимо, а сочетаются друг с другом. Поэтому уместнее будет говорить в результате диагностики не о единственной, а о доминирующей направленности личности. Знание направленности студентов позволит психологам, преподавателям вузов влиять на формирование направленностей, соответствующих профессиональной деятельности.

4. Для диагностики терминальных ценностей может быть использован личностный опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И. Г. Сенина. Методика позволяет оценить общую выраженность каждой из восьми терминальных ценностей: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, а также и их представленность в различных сферах жизни: сфера профессиональной жизни, сфера обучения и образования, сфера семейной жизни, сфера общественной жизни, сфера увлечений. Мы полагаем, что данная методика будет полезна, так как знание ценностей и сфер студентов позволит психологам и педагогам влиять на их формирование и развитие.

5. Перейдем к обсуждению методики, предназначенной для диагностики преобладающего типа мотивации личности - опроснику А. А. Реана, выявляющего мотивацию успеха и боязни неудачи. [1; 5]. Особенностью данной методики является её направленность на изучение мотивации достижения и мотивации избегания неудачи преимущественно в учебной деятельности [6].

6. Для измерения потребности в достижении цели, успеха и в целом достижений целесообразно применить методику изучения потребности в достижении Ю. М. Орлова [1; 2]. Ее применяют в учебных заведениях, нередко используют менеджеры по работе с персоналом. Шкала показывает наличие установки на достижение в целом, определяя уровень потребности личности в достижении цели, успеха. Диагностика по этой методике дает информацию о степени выраженности мотива достижения как стремления повышать свои способности и умения, поддерживать их на более высоком уровне в профессиональной деятельности. На всех этапах обучения в вузе необходимо развитие мотивации достижения у студентов как важного фактора успешности профессиональной деятельности.

Для обработки результатов психодиагностики целесообразно выбрать методы статистического анализа: корреляционный анализ, параметрический метод сравнения выборок - t-Стьюдента, которые можно осуществить с помощью пакета программ Statistica 12 [4].

В заключение отметим, что психодиагностика мотивационно-ценностной направленности студентов вуза необходима на разных этапах обучения. Так, мотивация достижения успеха является движущей силой внешней и внутренней активности личности. Следовательно, диагностика и формирование мотивации достижения успеха является важным условием профессионального становления личности студентов [5]. Мотивационно-ценностная направленность студентов вузов на профессиональную деятельность динамична и требует диагностики на разных этапах обучения в вузе. На основе полученных результатов диагностики можно разработать рекомендации, которые смогут применять как психологические службы, так и преподаватели высших учебных заведений.

Литература:

1. Есманская Н. Е. Взаимосвязь самоотношения личности и мотивации достижения у студентов/Н.В. Есманская // Вестник ВГУ. – 2020. – №1. – С.42–47.
2. Зверева Р.Г. Психологические детерминанты развития мотивации достижения успеха у студентов : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Р. Г. Зверева. – Москва, 2009. – 28 с.
3. Клименко И. В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. В. Клименко. – Москва, 2015. – 26 с.
4. Косоурихина А. В. Особенности мотивационной сферы современного человека в новых социально-экономических условиях / А. В. Косоурихина // Журнал «Теоретическая экономика». – №12. – 2021. – С. 43–50.
5. Малютина О. П. Применение однофакторного дисперсионного анализа в психологических исследованиях / О. П. Малютина // Современная наука : проблемы и перспективы развития. Сборник статей международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 30–35.
6. Тимофеева О. В. Представления о карьере студентов с мотивацией достижения успеха и избегания неудач / О. В. Тимофеева // Социальная акмеология и психология. – №4. – 2016. – С.115–120.

Особенности чувства юмора у студентов-медиков с разным уровнем стрессоустойчивости

Е. М. Ольшанникова, магистр 2 курса
olshannikovak@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. Н. М. Пинегина

Юмор играет важную и не всегда однозначную роль в жизни человека. Практика показывает, что в некоторых видах профессиональной деятельности чувство юмора становится важным личностным качеством, помогающим успешно адаптироваться и эффективно осуществлять свои профессиональные функции. К числу таких видов профессиональной деятельности относится медицина.

Стрессоустойчивость выступает одним из важных качеств человека, которое ярко проявляется во взаимодействии с другими людьми и является важной составляющей личностного компонента психологической подготовленности личности студента-медика к взаимодействию с пациентами.

Для будущих врачей стрессоустойчивость приобретает особую значимость, т.к. профессия врача наиболее подвержена влиянию стресс-факторов.

Учитывая все вышеописанное, можно сказать, что на данный момент актуальность исследования заключается в необходимости дополнения теоретических построений по проблеме особенностей чувства юмора у студентов-медиков с разным уровнем стрессоустойчивости и потребности в получении новых научных фактов, которые позволят расширить теорию и сферу её применения.

Целью исследования выступает изучение особенностей чувства юмора у студентов-медиков с разным уровнем стрессоустойчивости.

Объектом исследования является чувство юмора у студентов-медиков.

Предметом исследования являются особенности чувства юмора у студентов-медиков с разным уровнем стрессоустойчивости.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что для студентов-медиков с разным уровнем стрессоустойчивости характерны особенности чувства юмора, а именно: для студентов-медиков с низким уровнем стрессоустойчивости характерны такие реакции на различные виды шуток, как: высмеивание определенных людей, групп или учреждений, реакции, строящиеся на двойном значении слов или совмещении несоответствующих друг другу элементов и самоуничижительный стиль чувства юмора; для студентов-медиков со средним уровнем стрессоустойчивости характерна реакция на различные

виды шуток, которая строится на грубости, прямом оскорблении, а также агрессивный и аффилиативный стили чувства юмора; для студентов-медиков с высоким уровнем стрессоустойчивости характерна реакция на различные виды шуток, связанная с сексуальным подтекстом и самоподдерживающий стиль чувства юмора.

Под особенностями чувства юмора мы будем понимать стили чувства юмора и реакции студентов-медиков на различные виды шуток.

Объектом эмпирического исследования выступают студенты-медики в возрасте от 18 до 24 лет.

Базой эмпирического исследования являлся Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко. Исследованием было охвачено 200 человек.

В работе использовался метод стандартизированного самоотчета, который реализовывался в следующих методиках.

1. Для изучения стилей чувства юмора использовался «Опросник стилей чувства юмора Р. Мартина», адаптация Е. М. Ивановой, О. В. Митиной, А. С. Зайцевой, Е. А. Стефаненко, С. Н. Ениколопова в 2013 г. [2] и методика «Чувство юмора Г. Айзенка и Г. Вильсона» [1].

2. Для изучения уровня стрессоустойчивости использовалась методика «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности», разработанная И. А. Усатовым [4].

Для выявления особенностей чувства юмора у студентов-медиков с разным уровнем стрессоустойчивости используется параметрический t-критерий Стьюдента. Он позволяет сравнить два выборочных средних значения, так как данные измерены в сильной шкале [5].

По методике «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» [4] можно сказать, что основную часть выборки составляют студенты-медики со средним уровнем стрессоустойчивости – 65 %. Студенты-медики с низким уровнем стрессоустойчивости составляют 24 % от всей выборки, и студенты-медики с высоким уровнем стрессоустойчивости составляют 11 % от всей выборки.

Можно сказать, что большинство студентов-медиков активные люди и их уровень стрессоустойчивости соответствует напряженности в их жизни, но возможно стрессоустойчивость будет снижаться с увеличением стрессовых ситуаций в жизни. Студенты-медики с низким уровнем стрессоустойчивости достаточно уязвимы для стресса, поэтому они вынуждены тратить большую часть своих ресурсов на борьбу с негативными психологическими переживаниями в стрессовой ситуации. Студенты-медики с высоким уровнем стрессоустойчивости достаточно уверенные в себе люди, сильные потрясения воспринимают как урок в жизни и включают механизмы самооценки и значимости, они могут

проявлять свои сильные стороны и быстро восстанавливать свое психическое состояние.

У студентов-медиков с низким уровнем стрессоустойчивости преобладает самоуничижительный стиль чувства юмора. У студентов-медиков со средним уровнем стрессоустойчивости преобладают самоуничижительный и агрессивный стили чувства юмора. У студентов-медиков с высоким уровнем стрессоустойчивости преобладают аффилиативный и самоподдерживающий стили чувства юмора.

У студентов-медиков с низким уровнем стрессоустойчивости преобладают такие реакции на различные виды шуток как: высмеивание определенных людей, групп или учреждений и реакции, строящиеся на двойном значении слов или совмещении несоответствующих друг другу элементов. У студентов-медиков со средним уровнем стрессоустойчивости преобладают такие реакции на различные виды шуток, как: высмеивание определенных людей, групп или учреждений и реакции, связанные с сексуальным подтекстом. У студентов-медиков с высоким уровнем стрессоустойчивости преобладают такие реакции на различные виды шуток, как: реакции, строящиеся на двойном значении слов или совмещении несоответствующих друг другу элементов и реакции, связанные с сексуальным подтекстом.

Статистическая проверка показала, что у студентов-медиков значимо различаются стили чувства юмора со средним и высоким уровнем стрессоустойчивости, а именно: аффилиативный и самоподдерживающий стили, со средним и низким уровнями стрессоустойчивости, а именно: самоподдерживающий и самоуничижительный стили чувства юмора, с высоким и низким уровнями стрессоустойчивости, а именно: самоподдерживающий и самоуничижительный стили чувства юмора.

Таким образом, можно сказать, что выдвинутая гипотеза подтвердилась частично, то есть действительно существуют особенности чувства юмора у студентов-медиков с разным уровнем стрессоустойчивости, которые проявляются в их стилях чувства юмора.

Литература:

1. Айзенк Г. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон. – Москва : Когито-центр, 2000. – 281 с.
2. Иванова Е. М. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина / Е. М. Иванова, О. В. Митина [и др.] // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – №2. – С. 71–85.
3. Мартин Р. Психология юмора / Р. Мартин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 480 с.

4. Усатов И. А. Авторская методика «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» / И. А. Усатов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 681–685.

5. Харченко М. А. Теория статистического вывода : Учебное пособие по дисциплине «Математические методы в психологии» / М. А. Харченко. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2004. – 61 с.

Влияние гендерных особенностей на отношение женщин к своей внешности

Е. В. Покусаева, магистрант 2 курса
pslg36@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. Н. Е. Есманская

В настоящее время, когда изменениям подвержены многие сферы человеческой жизни, рассмотрение личностных особенностей женщин с разным восприятием собственной внешности в разрезе гендерного аспекта является актуальной задачей. Эта проблема была частично изучена и раскрыта в работах зарубежных авторов С. Бем, В. Суэми, А. Фернхель, В. А. Лабунская и др.

Согласно В. А. Лабунской, внешность – это целостное, личностное образование, в котором зафиксированы как отношение к себе, другому, так и ожидаемые отношения со стороны других людей [2]. В настоящее время привлекательная внешность и самое главное положительное отношение человека к ней, являются показателями успеха человека, влияют на его самооценку, а также представляют собой социальную ценность. Особенно в разрезе женского отношения, так как именно женщины являются наиболее заинтересованными в улучшении своей внешности и уделяют внешнему виду повышенное внимание, тогда как мужчины интересуются этим вопросом в меньшей степени (для них имеют важность их социальные достижения и карьерные заслуги). В. Г. Горчакова считает, что в стереотипном массовом сознании женщина воспринимается как носитель эстетической функции: красивая, обаятельная, женственная.

Подобное отношение к вопросам внешности связано и с цивилизационным развитием, вследствие которого женщина зачастую расценивала свою привлекательность и красоту как актив. Благодаря своим внешним данным женщина с давних времен имела большие шансы удачно выйти замуж и построить прочный союз с мужчиной (патриархальные традиции). Поэтому принцип устойчивого внимания к своей внешности сохраняется и в наши дни в основном в традиционных обществах, менее подверженных ЛГБТ-ценностям.

Значительное влияние на отношение к собственной внешности накладывают и социальные сети, фильтры, маски в запрещенной и экстремистской социальной сети – Инстаграм. Благодаря популяризации фотошопа, женщины накладывают на свою внешность повышенные требования, что приводит к разного рода психологическим отклонениям (булимия, анорексия и т.д.), и зачастую становятся жертвами неоднократных попыток изменить свою внешность посредством помощи пластических хирургов.

Еще одним фактором повышенного внимания к своей внешности является ориентир современных глянцевого журналов на молодость. Поэтому очень часто женщина, перейдя определенный возрастной рубеж, чувствует себя неполноценной, теряет удовольствие от жизни, а также интерес к оформительским характеристикам внешности (одежда, аксессуары, прическа, косметика). Возможно, отчасти на это накладывает отпечаток и гендерный аспект. Так как по некоторым проведенным исследованиям, с возрастом женщина приобретает больше маскулинных черт (и утрачивает фемининные).

Впервые, термин «гендер» был введен в научный оборот в 1958 году психоаналитиком университета Калифорнии Р. Столлером для анализа социальных отношений и преодоления наивных суждений о том, что биологические различия являются определяющими для поведения и социальных ролей мужчин и женщин в обществе. Под данным термином он понимал социальные проявления принадлежности к полу или «социальный пол».

Исследователи, изучавшие гендерный аспект, высказали предположение о том, что термин «гендер» является сложным явлением, которое включает в себя множество различных факторов – это и социокультурная среда, и отражение влияния окружающего мира на личность человека, и социально-демографическая характеристика.

Уже рождаясь, мальчик или девочка, будучи младенцами, попадают в такую среду, где на них накладывают определенные гендерные ожидания, предъявляют к ним (в зависимости от биологического пола) определенные требования, но здесь стоит понимать, что «гендер» не равно «пол». Да, зачастую для формирования определенного гендерного поведения и устойчивых в обществе норм девочкам и мальчикам дарят разные игрушки. К ним применяются разные подходы в плане воспитания. Исходя из традиционных представлений о том, какой должна быть девочка, в ней воспитываются такие качества, как бережливость, спокойное отношение, скромность, смирение, застенчивость, хозяйственность. В то время, как к мальчикам прилагаются совершенно иные требования. Мальчики должны

быть активными, ориентированными на лидерство, храбрыми и смелыми («мальчики не плачут»).

В настоящее время происходят изменения в том, кто является «истинной женщиной». На экранах ТВ и в обычной жизни мы сталкиваемся с примерами активных проявленных женщин, бизнесвумен, женщин, участвующих в политических делах (сфера, которая изначально считалась сугубо мужской). Поэтому уместно говорить о разделении на различные гендеры внутри женского пола, при котором разные качества и личностные особенности будут проявляться по-разному.

Женщина, проявившая свои способности, желающая реализовать свой потенциал, часто приходит к конфликту с традиционными взглядами окружающих на место женщины в обществе и, возможно, к конфликту с собственными представлениями о себе как о личности. Часто женщины сталкиваются с завышенными требованиями, дискриминацией при приеме на работу, при служебном продвижении – все это препятствует реализации женщиной себя как личности.

Между тем А. Маслоу считает, что деление на «мужское» и «женское» не отражают сущности явления, которое они должны раскрывать. Они только вводят людей в заблуждение, так как качества, которые в обществе считаются присущими мужчине, подчас в большей степени обнаруживаются у женщин, и наоборот [3].

Каждый человек, независимо от того, мужчина он или женщина, может быть отнесен к одной из четырех групп:

1) к маскулинным индивидам (с выраженными традиционно мужскими качествами, такими, как честолюбие, решительность);

2) к фемининным индивидам (с выраженными традиционно женскими качествами, такими, как аффективность, мягкость);

3) к андрогинам, т.е. к людям, сочетающим в себе как традиционно женские, так и мужские черты;

4) к людям с неопределенной психологической половой идентичностью, т.е. к тем, кто не обладает выраженными маскулинными либо фемининными чертами.

Концепция гендерной схемы С. Бем удачно накладывается на первоначальное представление о гендере как социальной надстройке над биологическим полом [1]. Гендер как система представлений («гендерная линза», по определению С. Бем) является неотъемлемой частью культурного дискурса (реальной практики использования языка, в который заложены гендерные различия в виде грамматических родов и правил их употребления) и социальных практик общения, взаимодействия и деятельности людей. И в этом случае он имеет множественные формы проявления, которые не сводятся лишь к совокупности половых ролей,

предписанных обществом по признаку пола. Гендером будет и специфический язык общения, и разделение труда между мужчинами и женщинами, и распределение властных отношений, и система ценностей, и многое другое. Повседневные практики социальной жизни ограничивают возможности произвольного использования образцов социального взаимодействия и сочетания личностных качеств мужчинами и женщинами, но однозначно не предписывают абсолютного следования доминирующим гендерным моделям.

Благодаря многочисленным проведенным исследованиям, было выявлено, что андрогиния является важной социо-психологической характеристикой человека, определяющей его способность менять свое поведение в зависимости от ситуации, андрогиния способствует формированию устойчивости к стрессам, помогает в достижении успехов в различных сферах жизнедеятельности.

Поэтому можно с уверенностью заявлять, что женщина с преобладающим андрогинным психологическим полом будет более психологически устойчива в условиях современного мира, и даже успешна (если рассматривать продвижение по карьерной лестнице, социальный успех – как цель и один из смыслообразующих факторов успешного существования). Андрогинность – это представление на паритетных началах и фемининной сути и маскулинной, когда человек, в данном случае, женщина, под влиянием обстоятельств, способна проявлять в себе как маскулинные черты, так и фемининные.

Если коснуться и рассмотреть чуть более подробно маскулинные и фемининные проявления, то к типично мужским чертам традиционно относятся такие, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. В специальных исследованиях было установлено (Christiansen K., Knusmann R., 1987), что генерализованная спонтанная агрессивность, а также сексуальная агрессия коррелируют с уровнем содержания андрогенов (мужские половые гормоны) в сыворотке крови. В другом исследовании на выборке в 191 человек было показано (Lau Sing, 1989), что маскулинных индивидов отличает большее самоуважение в целом, а также более высокая самооценка в области академических достижений и собственной внешности – физическое Я.

К типично женским чертам традиционно относятся такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. Социальные стереотипы фемининности меньше касаются полевых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам.

В обществе, также, не порицается, а даже, напротив, поощряется проявление маскулинных черт у женщин. Так, например, девочка-защитница, активная и самостоятельная, будет на хорошем счету в школе, хоть и, на первый взгляд, в ее поведении будут преобладать мужские (маскулинные) черты. Что касается внешности и ее восприятия, то до сих пор у женщин есть стереотип о том, что «выглядеть женственно» можно только украшая себя «женственными» (фемининными) атрибутами (каблуки, летящее платье, кудри, макияж и так далее).

Нередко бывает так, что женщина с преобладанием маскулинных характеристик, с активной жизненной позицией, на определенном жизненном этапе (возрастной кризис, например) начинает предъявлять своей внешности повышенные требования и решает прибегнуть к увеличению фемининных черт. Конечно же, сделать это с помощью одежды, прически и других внешних «вмешательств» будет гораздо легче. Сложнее всего в этом плане работать с характером, с личностными особенностями.

Можно наблюдать этот феномен в известных телепередачах, когда женщина отдает себя в руки стилистов и ее внешность претерпевает колоссальные изменения (меняется одежда, прическа, макияж; возможны и другие вмешательства – помощь стоматолога или пластические операции), но при этом, через какое-то время женщина, принявшая участие в эксперименте, возвращается к своим истокам, отвергает предложенную «улучшенную» модель внешности и продолжает жить так, как она привыкла, пользоваться теми средствами, которые ей доступны в плане воздействия на свою внешность. Таким образом, можно сделать предположение о том, что кардинальные изменения в жизни и в восприятии собственной внешности должны начинаться не с гардероба, а с работы над психологическими установками, самоотношением, приведением этих характеристик к общему знаменателю.

Таким образом, понимание влияния личностных особенностей женщины на формирование определенного восприятия собственной внешности посредством (и при включении) гендерного аспекта позволит выработать в будущем адекватные методы психологической диагностики и коррекции.

Литература:

1. Бем С. Л. Линзы гендера / С. Л. Бем. – Москва : Институт социальной и гендерной политики, 2004 – 300 с.

2. Лабунская В. А. Внешний облик в структуре представлений о враге и друге на различных этапах жизненного пути / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону. – URL: <https://uchebnikfree.com/> (дата обращения: 01.04.2022).

3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 400 с.

Сравнительный анализ характеристик подросткового возраста

А. Д. Середина, магистр 1 курса
nastya12_01@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. О. П. Макушина

Большинство детей, вступая в подростковый возраст, сильно меняются. Из нежных, послушных и милых детей, они могут превратиться в «колючих ежей», абсолютно неуправляемых, а иногда и грубых подростков. И ведь эти аспекты очень сильно могут затронуть близких людей.

Данная тематика актуальна и проблематична, так как подростки XIX века живут в очень сложном мире, который отличается от того, в котором жили их родители, когда они были подростками. Сегодня подростки по-другому воспринимают мир, мыслят иначе, могут проявить агрессию, когда их заставляют что-то делать, не хотят выполнять указания взрослых, они требовательны и настойчивы, подвижны и гиперактивны. Вышесказанное обозначает проблематику исследований, посвященных подросткам. Нами был проведен теоретический анализ таких понятий как: «подростки», «подростковый возраст», «подростковый период», «пубертатный период». А также был проведен анализ некоторых теорий о подростковом возрасте следующих авторов: Ж. Ж. Руссо, Г. С. Холла и Э. Х. Эриксона. Было выявлено, что «подростки» – это дети, которые находятся на пол пути к взрослой жизни. «Подростковый возраст» – достаточно длительный переходный период, в котором происходит ряд физических, физиологических и психологических изменений, которые связаны с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь. Социальный статус подростка мало чем может отличаться от детского.

Дадим определение «подростковому периоду» – определенный отрезок жизни между детством и взрослостью (зрелостью). Он проходит для каждого по-разному и в разное время, но в конце концов основная масса подростков обретают зрелость. Обратимся к определению «пубертатного периода» – время ускоренного физического развития и полового созревания, характеризующееся важными изменениями в организме подростка, в том числе появлением выраженных половых признаков.

В психологии постоянно ведутся дискуссии о хронологических рамках подросткового периода. Обычно многие считают, что подростковый период начинается с 11–12 лет и заканчивается где-то в 15–16 лет. Существует большое количество точек зрения [1]:

- Л. С. Выготский отмечал пубертатный возраст 14–18 лет и два кризиса: кризис 13 и 17 лет [2];

- Э. Х. Эриксон утверждал подростковый возраст приходится на стадию идентичности (диффузии идентичности), которую человек проходит с 15 до 20 лет [5];

- А. М. Прихожан указывает, что это период длится с 10–11 лет до 16–17 лет, совпадая со временем обучения в V–XI классах [4].

В науке есть несколько теорий подросткового периода. Развитие традиционных теорий подросткового возраста во многом связано с работами Ж. Ж. Руссо. Он XVIII в. выделил подростковый возраст как определенный этап в развитии человека и назвал его периодом второго рождения. При этом выделял три ведущих характеристик подросткового возраста [3].

Ж. Ж. Руссо считал, что подростковый возраст является временем растущей нестабильности и эмоциональных конфликтов, обусловленных бурным биологическим созреванием. Во-вторых, биологические и общественные изменения, происходящие в подростковом возрасте, сопровождаются качественными трансформациями психики. В-третьих, подростковый возраст автор рассматривал как процесс перерождения, в котором человек проходит в краткой и сжатой форме более ранние стадии своей жизни.

Г. С. Холл определял подростковый возраст как период «бури и натиска», повышенным уровнем эмоциональной возбудимости, обусловленный разрывом между наступлением общественной и половой зрелости. В основе изучения данный автор подходил к проблеме психического развития человека [3]. Э. Х. Эриксон отмечал, подростковый возраст самым важным и наиболее сложным периодом человеческой жизни, подчеркивал, что психологическая напряженность зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы социума, в котором человек живет и существует, от внутренней противоречивости общественной идеологии.

В силу того, что подростковый возраст – это период возрастного кризиса с 11 до 16 лет, позитивный смысл которого состоит в удовлетворении подростком потребности в самопознании и самоутверждении через борьбу за независимость в относительно безопасных условиях, не принимающую крайних форм. Особенности проявления и протекания подросткового жизни и развития, влиянием родителей и учителей на жизнь и развитие ребенка, а также положением подростка в мире взрослых и в сообществе сверстников.

Таким образом, проведя сравнительный анализ данных теорий, можно сформулировать вывод, что каждый автор выдвигал свою концепцию к

понимаю подросткового возраста, но они схоже в одном, действительно это период изменчивости, эмоциональности и развития подростков. Но каждый из ученых раскрывал определенный аспект развития личности подростка. Такие подходы очень актуальны в наше время, так как с каждым годом, подростки становятся все более трудными. А изучение теоретических аспектов данной проблемы могут помочь нам лучше понимать подростковый возраст. Так как все характеристики о подростках, начиная с их психики и заканчивая телесными изменениями, раскрываются в теоретических положениях ученых-психологов.

По нашему мнению, опираться нужно на теорию Г. С. Холла, который за основу брал проблему психического развития человека. Это очень важный аспект в жизни каждого индивида, потому что развитие личности это, в первую очередь изменение психических процессов в определенный промежуток времени. А в подростковом периоде динамика и объем изменений очень высоки. В заключение отметим, что разработка и развитие теоретических аспектов данной проблемы будут всегда актуальны, так как подростки максимально подвержены, как положительному, так и отрицательному влиянию сложных и динамичных социально-психологических условий современного мира.

Литература:

1. Байард Р. Т. Ваш беспокойный подросток / Р. Т. Байард. – Москва : Академический проект, 2005 – 208 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 433 с.
3. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста : учебник для академического бакалавриата / С. В. Молчанов. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 351 с.
4. Прихожан А. М. Психологические проблемы подросткового возраста как пубертатного периода развития / А. М. Прихожан // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия : для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2001. – С. 70–79.
5. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва : Флинта, 2006. – 352 с.

Соматические проявления учебного стресса у курсантов образовательных организаций системы МВД с разными типами темперамента

Е. К. Серпилина, магистр 2 курса
evgeniaserpilina@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., доц. А. А. Меланьина

Образовательным организациям системы МВД присущи специфические условия жизнедеятельности обучающихся. К ним можно отнести особый ритм и регламентацию жизни и быта, несение службы в суточных нарядах с сочетанием учебной деятельности, ограничения в средствах реализации актуальных потребностей, особые принципы организации межличностных и внутригрупповых взаимоотношений, необходимость соблюдения субординации в общении, отрыв от привычного микросоциального окружения. С первых дней курсанты включаются в сложный процесс учебно-служебной деятельности. Наряду с этим они попадают в условия профессиональных взаимоотношений с курсовыми офицерами.

Учебный процесс в образовательных организациях системы МВД России строго регламентирован. Курсантам необходимо постоянно придерживаться распорядка дня и режима. Подготовка к занятиям проходит в специально отведенные часы. Систематически происходит отрыв от учебной деятельности курсантов по причинам служебной деятельности и несения службы в суточных нарядах. Важно отметить и особенности социально-бытовых условий таких как проживание в общежитии на «закрытой» территории, питание в столовой и в целом жизнь по распорядку дня.

Указанные специфические условия жизнедеятельности в образовательных организациях МВД России уже сами по себе могут выступать в качестве стресс-факторов для курсантов. Испытываемый ими стресс, может сказываться на обучении, академической успеваемости и, как следствие, на общем самочувствии. Усиление общего стресса может повлечь за собой соматические заболевания.

Учебный стресс – это разновидность стресса, который включает в себя физиологический, эмоциональный и поведенческий компоненты и проявляется в результате учебной деятельности. Т. А. Захаренко и Е. И. Кулько говорят о том, что учебный стресс возникает тогда, когда студент ощущает напряжение, вызванное различными требованиями и не может с ним справиться в силу того, что эти требования превосходят его приспособительные ресурсы [2]. В нашей работе под учебным стрессом мы понимаем состояние, характеризующееся чрезмерной психической

напряженностью и изменением физического потенциала, которое может привести к снижению работоспособности, задержке личностного развития и психосоматическим заболеваниям [3]. Состояние психической напряженности возникает при выполнении человеком продуктивной деятельности в трудных условиях и оказывает сильное влияние на ее эффективность. При этом характер этого влияния определяется как самой ситуацией, так и особенностями личности, в частности типом темперамента.

В повседневной деятельности каждый курсант выделяется не только своими знаниями, отношением к службе, но и индивидуальными способностями и биологическими особенностями. При этом от степени эмоциональной возбудимости, устойчивости настроений и скорости действий зависит текущее соматическое состояние органов обучающихся. Таким образом, изучение соматических особенностей учебного стресса у курсантов с разными типами темперамента весьма актуально.

В работе особое внимание уделяется специфике организационной среды ведомственного института. Организационная среда образовательных организаций системы МВД России действительно является довольно специфичной, поскольку представляет собой совокупность как характеристик, присущих высшим образовательным учреждениям, так и особенностей, свойственных правоохранительным органам, предполагающим необходимость подчинения, уставной распорядок дня, увеличенные психофизические нагрузки, осознание повышенной ответственности, определенный риск и опасность [1].

В повседневной деятельности к курсантам предъявляются определенные требования, при этом первоначально учитываются эмоциональные, психологические и физические данные обучающихся (в частности группа здоровья). Хотя главное в любой личности – ее социальная сторона, военная психология не игнорирует и биологические особенности, зависящие от типа темперамента.

В работе мы реализуем теоретическое и практическое обоснование влияния степени эмоциональной возбудимости, устойчивости настроений и скорости действий на текущее соматическое состояние организма каждого из курсантов. При этом мы предполагаем, что существуют различия в соматических проявлениях учебного стресса у курсантов с разными типами темперамента, а именно:

- курсантам с выраженными чертами типа темперамента холерик свойственны соматические симптомы, проявляющиеся через сердечно-сосудистую систему;

- курсанты меланхолики наиболее склонны к соматическим проявлениям учебного стресса по пути пищеварительной системы организма;

- у курсантов с сангвиническими чертами темперамента уязвимыми могут выступать опорно-двигательная и дыхательная системы организма;

- что касается типа темперамента флегматик, то такие курсанты, по нашему мнению, наименее подвержены соматическим проявлениям учебного стресса, так как имеют свойства сильный, уравновешенный, малоподвижный.

В ходе исследования оценивается текущее соматическое состояние организма курсантов с разными типами темперамента в конкретных ситуациях, связанных непосредственно с учебной, физической и служебно-профессиональной деятельностью в институте. При этом мы можем отследить соматические проявления учебного стресса по шести системам организма человека: сердечно-сосудистой, пищеварительной, дыхательной, опорно-двигательной, иммунной и системе кожных покровов.

Изучение характера соматических признаков учебного стресса у курсантов с разными типами темперамента может служить предпосылкой необходимости разработки рекомендаций для курсантов Воронежского института МВД России с разными типами темперамента по управлению стрессовыми состояниями и минимизации соматических проявлений учебного стресса.

Литература:

1. Бирюков И. В. Современные психотехнологии профилактики и коррекции организационных стрессов и негативных эмоциональных феноменов персонала образовательных учреждений МВД России : учебно-методическое пособие / И. В. Бирюков, В. В. Ермолаев, Ю.А. Кравцова. – Москва : ВИМВД России, 2008. – 142 с.

2. Захаренко Т. А. Учебный стресс: причины и проявления / Т. А. Захаренко, Е. И. Кулько // Материалы VI международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : РГППУ, 2017. – С. 480–484.

3. Серпилина Е. К. Влияние организационной среды образовательных организаций МВД России на учебный стресс курсантов первого курса / Е. К. Серпилина // Актуальные вопросы современной науки и образования : сб. ст. XV Международной научно-практической конференции. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2021. – С. 252–254.

Алкогольная зависимость: основные характеристики, особенности и причины формирования

Д. А. Соколова, магистр 1 курса

daria_alekseevna_13@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. А. А. Меланьина

На современном этапе развития общества с точки зрения психологии рассматривается, обсуждается и исследуется проблема отклоняющегося поведения человека — зависимость. Одним из актуальных вопросов является: неудовлетворённость действительности и как итог желание уйти от проблем и из самой жизни.

Зависимостью в психологии обозначают привязанность, которая имеет определённую выраженность, недопустимую с точки зрения общественных норм, наносящую вред здоровью, причиняющую психологические страдания самой личности [7, с. 3].

Зависимости отстраняют человека от развития, наносят колоссальный вред здоровью, приводят к всевозможным психическим заболеваниям.

На сегодняшний день существует достаточно большое количество способов и форм зависимостей. Зависимое поведение представляет собой одну из таких форм, где характерным является поведение человека, зависящего от разных факторов. Список зависимостей можно продолжать бесконечно: еда, напитки, игры, вещества, работа и т.д. Но есть определенная категория зависимостей, которая крайне опасна и может привести к увечью. Алкоголизм вызывает множество социальных проблем. Ущерб, наносимый алкоголем, касается широкого спектра медицинских, нравственных и психических проблем употребляющего человека.

Про зависимость можно говорить, как про форму адаптации к сложным реалиям жизни: бегство от проблем в мир иллюзий, где человек не меняет реальность, а меняется сам, создавая новые проблемы [7, с. 3].

Человек перестаёт контролировать свои мысли, своё поведение и свои эмоции. Его «жизнь» — превращается в существование, а зависимость в конечном итоге разрушает его полностью.

В современной литературе часто используется термин «аддиктивное поведение» — это форма девиантного поведения с формированием, стремлением к уходу от реальности в изменении психического состояния. Многие авторы не разграничивают определения «аддиктивное поведение» и «зависимость», поэтому в данной работе мы будем использовать их, — как синонимы. Обратимся к понятию алкоголизм.

Алкоголизм по определению ВОЗ (хронический алкоголизм, алкогольная болезнь, зависимость от алкоголя) — это любая форма употребления алкоголя, превышающая принятую в обществе норму,

которая выходит за рамки социального поведения данного общества [1].

Если обратиться к истории понятия, то термин «алкоголизм» применил впервые в 1849 году врач и общественный шведский деятель М. Гаусс для обозначения болезненных изменений, происходящих в организме под влиянием употребления спиртосодержащих напитков. В 1952 году алкоголизм был утвержден ВОЗ как болезнь.

В медицине понятие «алкоголизм» описывается так: «хроническое заболевание, характеризующееся патологической потребностью человека в спиртосодержащих напитках, физической зависимостью от них, социальной и психической деградацией, нарушением работы внутренних органов и центральной нервной системы» [4].

Основные проявления, которые характеризуются в результате непрерывного систематического злоупотребления спиртосодержащими напитками – это патологическое пристрастие к алкогольному опьянению (интоксикации), абстинентный синдром (ААС) – состояние соматовегетативных, психических расстройств, которые развиваются из-за прекращения действия этанола в крови по причине, вынужденной или добровольной отмены приема алкоголя и ростом толерантности к алкоголю (рост доз спиртного, требующихся для достижения удовлетворения) [3].

В большинстве случаев алкоголизм – это трудноизлечимая хроническая болезнь, развивающаяся на основе длительного и регулярного употребления спиртосодержащих напитков, обусловлена неудержимым влечением к спиртному, т. к. для алкоголика опьянение представляется наилучшим психическим состоянием.

Алкогольная зависимость растет ступень за ступенью и определяется тяжелыми изменениями, которые начинают появляться в процессе приема спиртосодержащих напитков в организме человека, что впоследствии принимает необратимый характер: алкоголь становится необходимым для поддержания обменных процессов [6].

Исходя из всех приведенных выше определений, можно сделать важный вывод, для нашего исследования: алкоголизм – это болезнь, или болезненное пристрастие, которое проявляется при постоянном употреблении спиртных напитков и сопровождается алкогольной интоксикацией, поражением организма, деградацией личности.

В психологии различают три стадии алкоголизма:

1. Начальная стадия алкоголизма характеризуется появлением влечения к спиртным напиткам – это результат психической зависимости, возрастания устойчивости к принимаемым дозам: для достижения результата опьянения требуется большая доза алкоголя. Употребление спиртосодержащих напитков становится систематическим.

2. Средняя стадия характеризуется нарастающим желанием и влечением к алкоголю, потерей контроля над количеством выпитого, забыванием прошедшего, появлением состояния похмелья. В результате этого у человека нарушается психика, изменение внутренних органов и нервной системы.

3. Последняя стадия характеризуется снижением устойчивости к объемам выпитого алкоголя, развитие запойного пьянства, возникают сильные патологии во внутренних органах и тяжелые нарушения нервной системы [8].

В публикациях начала 19 века алкогольная зависимость уже рассматривается как болезненное состояние: врачи выявляют патологическое влечение к алкоголю. В 1804 г. Т. Троттер попытался рассмотреть алкоголизм с медицинской точки зрения, описать характер, последствия влияния алкоголя на организм человека, установить первую научную формулировку этой болезни и квалифицировать болезненное влечение к алкоголю, как признак психического заболевания. В 1919 году Б. Крамер, описывая алкоголизм, обратил внимание на нестерпимое желание непреодолимого влечения к алкоголю [5].

Некоторые исследователи, рассматривая алкогольную зависимость, выделяли его социальный аспект и причины возникновения. Так, Н. В. Канторович относил к числу хронических больных алкоголизмом таких людей, у которых в результате злоупотребления развилось влечение к алкоголю, выявилось серьезное нарушение здоровья, снизилась трудоспособность. Причиной зависимости, как выяснилось, в следствие стали «отношения» с окружающими, «переросшие» в депрессию.

Согласно психоанализу Э. Фромма, самым глубинным побуждением человека является потребность преодоления одиночества и отчуждения, но один из путей достижения этого состояния – алкоголизация [9].

Среди психологических причин формирования алкогольной зависимости С. В. Березин и К. С Лисецкий экспериментально выделили такие общие особенности, свойственные индивидам, злоупотребляющим алкоголем, как внушаемость и повышенная тревожность, возбудимость, раздражительность, слабое развитие самоконтроля и самодисциплины, низкая устойчивость к психическим нагрузкам, импульсивность, а также другие эмоциональные составляющие, затрудняющие психоэмоциональный фон и провоцирующие к употреблению психоактивных веществ [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе психологических теорий в формировании алкогольной и наркотической зависимости лежат представления о субъективной потребности человека. Согласно этой гипотезе, алкоголь употребляется с целью избавления от

психологического дискомфорта, стресса, снятия эмоционального напряжения, возникающего при фрустрации потребностей удовлетворения.

Литература:

1. Алкоголизм : понятие, вред и последствия от употребления / Понятие алкоголизма. – URL: <http://ланское.рф/?p=5907> (дата обращения: 29.04.2022).
2. Березин С. В. Психология наркотической зависимости и созависимости : монография / С. В. Березин, К. С. Лисецкий, Е. А. Назаров . – Москва : МПА, 2001. – 209 с.
3. Гофман А. Т. Клиническая наркология : учебник / А. Т. Гофман. – Москва : Миклош, 2003. – 215 с.
4. Давыдов В. В. Алкоголизм : Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – Т. 1. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 30–31.
5. Каннабих Ю. В. История психиатрии / Ю. В. Каннабих. – Москва : АСТ, 2002 – 559 с.
6. Копытов А. В. Психомоторное функционирование и алкогольная зависимость у подростков и молодых людей мужского пола / А. В. Копытов. – 2013. – №3 (135). – С. 53–59.
7. Мехтиханова Н. Н. Психология зависимого поведения : учебное пособие / Н. Н. Мехтиханова. – Ярославль : ЯрГУ, 2005. – 122 с.
8. Три стадии алкоголизма. – URL: <https://detox--med-ru.turbopages.org/turbo/detox-med.ru/s/tri-stadii-alkogolizma/> (дата обращения: 29.04.2022).
9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм – Москва : АСТ, 2006. – 640 с.

**Гендерные аспекты в области изучения счастья и
эмоционального интеллекта**

А. В. Соловьёва, магистр 2 курса
anastasiasoloveva707@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., доц. А. А. Меланьина

Сведения о гендерных различиях в области счастья и эмоционального интеллекта являются противоречивыми.

Проблема восприятия счастья мужчинами и женщинами была поднята И. А. Джидарьян. В своей работе она отмечает, что «женское счастье» основывается на семье, любви, близких отношениях, а «мужское» – в постоянном достигаемом контрасте борьбы и радости побед [4]. Н. В. Виничук замечает, что гендерные различия в уровне счастья незначительные, но женщины всё же счастливее мужчин [2]. «Женское

счастье» заключается в любви, семье, в позитивном мироощущении. «Мужское счастье» состоит из фаталистических стремлений (удача, судьба), в наличии конкретных целей, в потребности борьбы и радости одержанной победы. На основании статистических данных исследователь выделяет тринадцать категорий, связанных со словом счастье: здоровье, любовь, семья, дружба, деятельность, материальное благополучие, социальные отношения, состояния, способности, жизнь, досуг, природное, мгновенное. Женские ответы включают следующие категории счастья: любовь, взаимопонимание, семья, здоровье близких, родители, смысл жизни, интересная жизнь, самореализация. Как видим, в «женском счастье» проявляются гендерные установки и стереотипы: сначала любовь, семья, родители, а потом самореализация. «Мужское счастье» представлено следующими категориями: уверенность в себе, смысл жизни, личное здоровье, интересная жизнь, радость жизни, родители, удовлетворённость, свобода выбора, любовь. В этом мужская направленность счастья: свобода, независимость, удовлетворение потребностей. Это также связано с гендерными установками.

Т. В. Семёнова в своих работах отмечает, что мужчины и женщины имеют разные представления и восприятия критерия «счастья» [6]. В ходе проведения эмпирического исследования было выяснено, что у женщин больше ассоциаций, связанных со словом счастья. Это связано с психологическими особенностями женщин: они получают больше эмоционального удовольствия в общении и в различной деятельности. Были выявлены представления женщин о «мужском счастье»: любимая женщина, достаток, работа, семья, здоровье, самореализация, друзья, свобода, успех, ум. Данные компоненты связаны с мужской направленностью счастья: независимостью, самобытностью, стремлением к воплощению потребностей. Для мужчин очень значима любимая женщина. Это связано с возрастными и гендерными стереотипами. У мужчин «женское счастье» представлено следующими компонентами: семья, дети, мужчина, здоровье, достаток, благополучие, любовь, понимание, самореализация. Здесь также присутствуют гендерные стереотипы, которые основываются на том, что счастье женщины – дом и семья. Женщины имеют определённые цели в жизни: быть любимой, создать семью, родить детей. Мужчины же не могут определиться со своей важной потребностью: счастье они связывают с будущим. Представления мужчин о счастье традиционны. Это работа, семья, любимая женщина, материальный достаток, самореализация. Мужчина также большое внимание уделяет оценке своей деятельности, которая даёт ему веру в своей неповторимости. Счастье женщины заключается в семье, детях, любимом мужчине. Не последнюю роль играет и материальное положение. Женщины, мечтая о счастье, стремятся к нему и

в реальной жизни. Автор делает выводы, что мужчины рассуждают Я-категориями: «есть я», «моя женщина», «мой бизнес», «мои друзья», «мой ребенок» и т.д. Мужчины стремятся быть независимыми, стараются найти выход из различных проблемных ситуаций. Не стараются быстро создавать семью, так как сначала стремятся укрепить своё материальное и профессиональное положение. Женщины рассуждают Мы-категориями: «мы с мужем», «наш дом», «наша семья» и т.д.

Группа исследователей (Л. Э. Семёнова, Т. А. Серебрякова, В. Э. Семёнова) затронули гендерную специфику счастья с учётом возраста [7]. Ими были определены двенадцать положений, которые непосредственно связаны с образом «счастья»: любовь, семья, дети, карьера, материальное благополучие, беззаботная жизнь, труд во благо других людей, здоровье, любимое дело, молодость и красота, независимость, власть. К исследованию были привлечены девушки и юноши старших классов (15–17 лет); женщины и мужчины возраста ранней взрослости (20–25 лет); женщины и мужчины возраста средней взрослости (32–37 лет). Девушки старших классов под счастьем понимали молодость и красоту, любовь, семью, здоровье. Это объясняется традиционными взглядами и гендерными ценностями. Для юношей счастье означает любовь, материальное благополучие, независимость, семья, здоровье, молодость, красота, любимое дело, труд во благо других людей, дети. Это также связано с традиционными стереотипами и гендерными ценностями. Но у юношей можно встретить и нетрадиционные взгляды: значимость внешних данных и семьи. Как видим, появляются новые стандарты мужественности.

У молодых женщин прослеживается тесная связь понятия счастья с любовью, семьёй, детьми, трудом во благо других людей, любимым делом, молодостью и красотой. В меньшей степени – с материальным благополучием, карьерой и здоровьем. Власть, беззаботная жизнь и независимость на последнем месте. У женщин этого возраста, в отличие от старшеклассниц, большую значимость имеют семья, дети, материальное благополучие, любимое дело, карьера. Но падает значимость здоровья и внешней привлекательности. У мужчин, по сравнению с юношами, понятие «счастье» связано с любимым делом, семьёй, детьми, материальным благополучием, молодостью и красотой, карьерой, здоровьем и независимостью. В этом они видят своё личное благополучие.

Мужчины возрастного периода средней взрослости начинают определять для себя счастливую жизнь по-другому. На первое место они ставят семью, детей, здоровье, беззаботную жизнь, внешнюю привлекательность, власть, труд во благо других людей. Снижается значимость материального положения, карьеры, любимого дела,

независимости. У женщин этого возрастного периода счастье ассоциируется с любовью, семьёй, детьми, здоровьем, независимостью, материальным положением. Карьера и беззаботная жизнь менее значимы.

Эмпирическое исследование подтвердило наличие гендерной специфики в восприятии ощущения счастья у людей разных возрастов.

Вопрос о гендерных различиях в области эмоционального интеллекта является противоречивым. И. Н. Андреева в своих исследованиях приводит данные зарубежных исследователей [1]. Ш. Берн отмечает незначительные различия между мужчинами и женщинами, а Г. Орме делает выводы о том, что женщины имеют более высокий уровень по межличностным показателям эмоционального интеллекта, а мужчины – по внутриличностным. По результатам проведённых исследований И. Н. Андреевой, гендерных различий показателей эмоционального интеллекта не выявлено, но обнаружены различия в выраженности его отдельных способностей. Было отмечено, что у девушек в большей степени развита эмпатия, распознавание эмоций других людей и понимание эмоций в целом. У юношей отмечено преобладание внутриличностного эмоционального интеллекта и его компонента «контроля экспрессии». Можно сделать вывод, что у девушек уровень интеллекта определяется когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций, а у юношей – качеством межличностных связей. Гендерные стереотипы оказывают влияние на идентификацию собственных переживаний. На ситуации, которые могли способствовать возникновению гнева, мужчины реагировали проявлениями гнева. А женщины в этих ситуациях чувствовали себя обиженными и разочарованными. Но при этом наблюдались одинаковые физиологические реакции. Необходимо отметить, что мужчины более склонны к минимизации эмоциональной экспрессии. Это связано с традиционными гендерными стереотипами. Женщины более улыбчивы. Это связано с тем, что у них более развита способность к выражению эмоций, чем у мужчин. Ограничивают выражение эмоций и гендерные стереотипы. Открытое проявление эмоций у мужчин в ряде случаев рассматривается как насмешка и позор. А вот выражение гнева и агрессии считается приемлемым. Но агрессивные женщины оцениваются как менее привлекательные. Е. П. Ильин в своих исследованиях делает выводы, что качество выражения определённых эмоций у мужчин и женщин различается: женщины могут плакать, сентиментальничать и т.п., для мужчин такие эмоции считаются неприличными [5]. Женщины могут определить эмоции другого человека по лицевой экспрессии и другим невербальным признакам. Такая способность связана с тем, что у женщин область мозга, которая обслуживает процессы, связанные с обработкой эмоциональной информацией, больше, чем у мужчин. У женщин больше

преобладает эмпатия, чем у мужчины, но при этом они более склонны плакать и говорить о своих бедах. Это также можно объяснить и гендерными стереотипами. Исследования показывают, что мужчины и женщины по-разному объясняют причины эмоциональных вспышек. Мужчины ищут причины эмоций в межличностных ситуациях, а женщины – в личных отношениях или в настроении. Причины различий являются больше социальными, чем биологическими. Требование родителей к мальчикам и девочкам разные. Они учат мальчиков не выражать свои эмоции, контролировать их, девочкам предоставлена эмоциональная открытость. Родители неосознанно стремятся подготовить детей к выполнению соответствующих гендерных ролей. Такой подход может привести к печальным последствиям. Многие мужчины не способны во взаимоотношениях проявлять нежность и теплоту, не допускают страх и стыд. Женщины не могут осознать и выразить агрессию и гнев, вынуждены тормозить проявление сексуальности.

Как видим, есть незначительные различия в области эмоционального интеллекта между мужчинами и женщинами: у женщин больше преобладает понимание эмоций, чем у мужчин. В соответствии со своей гендерной ролью, по-разному объясняют причины эмоций.

Таким образом, существует гендерная специфика в плане восприятия феноменов счастья и эмоционального интеллекта. «Мужское» и «женское» счастье имеют различия в ряде параметров: количество категорий, ценностные основания и стереотипные представления. Существует гендерная специфика в плане восприятия счастья у людей разных возрастов. На гендерные различия в области эмоционального интеллекта оказывают влияние качественные характеристики и традиционные представления. Необходимо отметить, что изменения культурных норм и ценностей современного общества оказывают влияние на мировосприятие личности.

Литература:

1. Андреева И. Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2008. – №1. – С. 39–43.
2. Виничук Н. В. Гендерные различия представлений о счастье / Н. В. Виничук // Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии : Материалы первой международной научно-практической конференции, Владивосток, 11–13 декабря 2009. – Владивосток : Владивостокский государственный медицинский университет, 2009. – С. 83–86.

3. Джидарьян И. А. Представление о счастье в русском менталитете / И. А. Джидарьян // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №3. – С. 13–25.

4. Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания / И. А. Джидарьян // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №2. – С. 40–48.

5. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 544 с.

6. Семёнова Т. В. О некоторых половых различиях представлений о счастье / Т. В. Семёнова // Известия Саратовского ун-та. – 2013. – Т. 13. – №1. – С. 71–74.

7. Семёнова Л. Э. Гендерная специфика смыслового значения счастья в представлениях людей разных возрастов / Л. Э. Семёнова, Т. А. Серебрякова, В. Э. Семёнова // Вестник Мининского университета. – 2017. – №4. – С. 16.

О влиянии стресса и эмоционального состояния личности на возникновение психосоматических расстройств

И. В. Степанова, магистр 1 курса,
stepanova.1307@yandex.ru

Научный руководитель – к. ф.-м. н., доц. О. П. Малютина

В условиях современности всё больше и больше людей подвержены стрессам и эмоциональному перенапряжению. Сильные негативные эмоции невозможны без физиологических проявлений, в особенности симпатической нервной системы (СНС). Любой психический процесс является так же психофизиологическим, тело – единая система и нарушение в одном процессе приводит к изменениям в другом. Между этими процессами существует определенная связь, которую изучает такое направление в психологии, как психосоматика.

В зависимости от того, влияет эмоциональная сфера только на функциональные характеристики организма или затрагивает анатомические, вызывая патологические изменения в органах и тканях, группа психосоматических расстройств разделяется учеными на три подгруппы, внесенные в МКБ-10. Это психосоматозы, функциональные синдромы и конверсионные симптомы.

Психосоматозы – это психогенные заболевания, проявляющиеся в функциональных и анатомических изменениях внутри организма и являющиеся результатом сильного или длительного отрицательного влияния стресса. Функциональные синдромы или «органные неврозы»

(Ф. Александер), отличаются соматическим проявлением с эмоциональным напряжением, нарушения возникают только в функциональных процессах органов или систем, патологические изменения при этом не обнаруживаются. Конверсионные симптомы были открыты З. Фрейдом в процессе изучения истерии. Конверсия – один из видов психологической защиты, включающий вытеснение из сознания невыносимых личностью эмоциональных переживаний осуществляется через соматический болезненный симптом (двигательные, вегетативные, сенсорные нарушения) [3].

Отличие этих видов друг от друга в том, что они являются некой ступенчатой структурой, в которой более легкий вид может перейти в более тяжелый за короткий отрезок времени. Умеренный стресс может вызывать изменения на уровне функциональных характеристик организма, в то время как сильный и длительный стресс приводит к переходу функциональных нарушений в патологические. Этот процесс зависит не только от интенсивности и продолжительности влияния стресса, но и от личностных эмоциональных особенностей индивида. Адаптационная способность, которая имеет прямое отношение к состоянию эмоциональной сферы, будет у всех разная [4].

Рассматривая основные концептуальные положения многолетних трудов в области психосоматики, можно выделить те, которые являются фундаментом в изучении влияния стрессовых факторов на возникновение психосоматических расстройств. Это концепция конверсионных нарушений З. Фрейда, концепция органических неврозов Ф. Дойча, работы В. Райха по влиянию эмоций на образование мышечных зажимов, концепция «профиля личности» Ф. Данбар, концепция эмоционального конфликта Ф. Александера, теория стресса У. Кэннона и Г. Селье, концептуальные положения и учения И. Г. Малкиной-Пых.

По теории эмоций, разработанной В. Кэнноном, стенические отрицательные эмоции возникают как защитные реакции организма, которые он назвал реакциями «бегства или борьбы». С этой рассматриваемой позиции некоторые эмоции, например, гнев или страх, - биологически важны и целесообразны для выживания человека. Когда ситуация вынуждает человека спастись, его эмоциональная сфера сигнализирует об угрозе, мышечная и сердечно-сосудистая активность усиливается, организм входит в фазу полной мобилизации, что обеспечивает ему спасение. Этот механизм заложен в каждом из нас, как способ выживания и защиты. Но то, что работало тогда, вызывает сейчас много проблем при разрешении каких-либо ситуаций в цивилизованном обществе. Ни агрессия, ни бегство на сегодняшний день не помогут

адаптироваться в социуме и наладить взаимоотношения с другими, как, собственно, и удовлетворить свои потребности.

Эту же стрессовую реакцию, как адаптационный универсальный способ, описывал в своих трудах известный физиолог Г. Селье. Он называл её реакцией напряжения физиологических механизмов. Исходя из этой позиции, как пишет в своих трудах И. Г. Малкина-Пых, психосоматическое расстройство можно рассматривать, как болезнь адаптации [1], а описанные выше реакции бегства или борьбы будут лежать в основе этой адаптации. Г. Селье выделял несколько стадий стрессовой реакции. На первоначальном этапе человек входит в фазу тревоги [2], она кратковременна и помогает мобилизоваться. Далее начинается фаза длительной адаптации и мобилизации ресурсов, в которой сохраняются изменения в физиологических процессах, способствующие повышению сопротивления организма. На эту фазу организм затрачивает много глубинной адаптационной энергии, истощение которой приводит к психосоматическим расстройствам.

По мнению еще одного ученого, профессора Р. М. Баевского, переход – от здорового состояния индивида к болезненному рассматривается через ряд последовательных стадий адаптивных реакций (из монографии «Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии).

Психосоматические расстройства можно также назвать «болезнями неотрагированных эмоций» [1]. Не только внешние факторы вызывают сбой физиологических процессов организма, но и само эмоциональное состояние индивида и его психологические особенности. Согласно теории Ф. Данбар, личность с определенным набором психологических характеристик будет более уязвима к возникновению психосоматического расстройства, чем другие. Она описывала ее, как «склонную к непониманию и неправильному выражению своих эмоций, неспособную описать их словесно, отстраненную от текущей реальности и запутывающуюся в интерпретации своих ощущений».

Рассматривая роль стресса в этом контексте, можно с уверенностью сказать, что эмоциональная устойчивость личности, как внутренний фактор, имеет первостепенное значение в исследовании того, что же больше разрушает нашу психику и тело – внешнее влияние стресса или наше неумение регулировать собственные эмоциональные реакции на любой внешний раздражитель.

Литература:

1. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика : Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Изд-во Эксмо, 2004. – 992 с.

2. Селье Г. Стресс без дистресса : [перевод с английского] / Г. Селье ; общ. ред. Е. М. Крепса. - Москва : Прогресс, 1982. – 124 с.

3. Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная терапия: Практическое руководство. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.

4. Психосоматические расстройства в клинической практике / под ред. акад. РАН А. Б. Смулевича. – 2-е изд. – Москва : МЕДпресс-информ, 2019. – 776 с

К вопросу о зависимости от места проживания уровня тревоги у российских женщин как реакции на внешнеполитические события

М. Ю. Фиш, магистр 1 курса

maria_fish@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. Е. Н. Лисова

В основу статьи легли эмпирические данные о влиянии места проживания на уровень тревоги, полученные в ходе тестирования и психологических консультаций, оказанных русским женщинам по запросам, связанным с эмоциональным состоянием по поводу спецоперации РФ на Украине.

Объектом исследования стали 10 женщин в возрасте от 35 до 44 лет, 5 из которых проживают в настоящее время за пределами России, но не на Украине, не менее двух лет, и 5 женщин, проживающих на территории России.

Предмет исследования – уровень тревоги как реакция на происходящие события, а также когнитивные убеждения, формирующие тревогу.

Консультации проводились в рамках когнитивно-поведенческого подхода, основой которого является определение дисфункциональных убеждений, влияющих на возникновение тех или иных эмоций и степень их выраженности. Консультации были проведены в течение первого месяца после начала спецоперации (не менее трех консультаций с каждой клиенткой).

Была выдвинута гипотеза, что на женщин, проживающих за пределами РФ, внешнеполитическая ситуация оказала больший стресс и, как следствие, привела к более высокому уровню тревоги, чем на тех, кто находился на территории РФ.

Также в статье выдвинуты предположения о том, почему реакция в виде тревоги у женщин, проживающих за пределами РФ, оказалась более выраженная.

Для оценки состояния женщин было проведено тестирование по шкале тревоги Бека (The Beck Anxiety Inventory) – клинической тестовой методике, предназначенной для скрининга тревоги и оценки степени ее выраженности. А также оказана консультативная психологическая помощь, основанная на выявлении и реструктуризации дисфункциональных когнитивных убеждений.

В ходе тестирования было установлено, что на момент проведения исследования (первый месяц с начала спецоперации) в среднем уровень тревоги у женщин, проживающих за пределами РФ, был выше, чем у женщин, проживающих на территории РФ.

Из пяти женщин, проживающих за пределами РФ, все пять показали высокий уровень тревоги со значениями по шкале Бека: 42, 48, 53, 55, 58 (при максимуме 63). В этой группе были самые высокие показатели. У женщин, проживающих на территории РФ, уровень тревоги по шкале Бека был определен показателями: 32, 34 (средняя выраженность тревоги), 36, 42 и 46 (высокий уровень тревоги).

Из бесед со всеми десятью клиентками было выявлено, что существенными факторами, усиливающими тревогу, стали: неожиданность происходящих событий, неопределенность и уменьшение горизонта планирования, сочувствие пострадавшим. Среди основных факторов, влияющих на то, что более высокий уровень тревоги оказался у женщин, живущих за пределами РФ, можно назвать следующие.

1. Неопределенность как осознание того, что «конструкт для объяснения событий отсутствует» [4, с. 476], явилась ключевым фактором, влияющим на уровень тревоги обеих групп женщин. Однако для тех, кто живет за пределами РФ, неопределенность носила более общий характер, то есть осмыслялась преимущественно в контексте мировых событий и подкреплялась катастрофическими мыслями и негативными прогнозами, связанными с глобальными экономическими и военными последствиями. В данной ситуации клиентки оценивали свою степень влияния на происходящие события как минимальную, что приводило их к ощущению бессилия и беспомощности.

Для тех, кто живет в РФ, неопределенность носила более частный характер, то есть касалась в большей степени личной жизни – работы, отношений, материальной и бытовой стабильности. В этой ситуации тревога от неопределенности снижалась за счет принятых решений и действий, направленных на решение актуальных задач. Отметим, что принятие неопределенности и поиск решений являются основой для формирования «открытой, динамической системы отношения к мыслям, поведению и новым стратегиям, ... противоядием для беспомощности и безнадежности» [2, с. 20].

2. Еще одним существенным фактором, вызвавшим более высокий уровень тревоги у тех женщин, которые проживают за пределами РФ, стало осмысление себя как русской и стремление разделить ответственность за происходящее. Самоидентификация по национальному признаку актуализировалась и привела к потребности четко формулировать и проявлять свою позицию внутри сообщества. У них был выявлен ряд убеждений о том, что они сами и члены их семей могут подвергнуться осуждению или отвержению, что усиливало тревогу. Также проявился внутренний конфликт, связанный с потребностью принадлежности своей нации и страхом отождествления с агрессором.

3. Чувство вины оказалось больше выражено у тех женщин, кто проживает вне РФ. Оно подкрепилось мыслями о том, что они находятся в безопасности, но не могут помочь пострадавшим или повлиять на ситуацию, и при этом испытывают страдание. В данном случае чувство вины является вторичным по отношению к другим чувствам, в том числе и к тревоге. Запрет на выражение эмоций является существенным фактором усиления тревоги вследствие того, что чувства не осознаются и подавляются, а убеждения, лежащие в их основе, не оспариваются. У женщин, проживающих за пределами РФ, были выявлены убеждения, связанные с дефективностью, и самокритические автоматические мысли, которые «вызывают дисфорию, но редко оцениваются, поскольку пациенты предполагают, что они справедливы» [1, с. 312].

4. Женщины, живущие на территории РФ, в меньшей степени, чем женщины, живущие за пределами РФ, проявляли потребность подробного обсуждения происходящих событий, легче переключались на поиск решения своих личных задач и выражали большую готовность к действиям, которые могут влиять на их жизнь в ближайшей перспективе. Возможно, нежелание погружаться в анализ текущей ситуации можно назвать формой избегания контакта с реальностью. Однако скорее всего это является адаптивным способом переключения внимания с восприятия неопределенности на то, что находится в зоне контроля.

Подводя итоги, подчеркнем, что наши наблюдения носят характер частных наблюдений, однако можно предположить, что уровень тревоги повышается не столько вследствие происходящих вовне событий или реальных угроз, сколько из-за способа осмысления происходящего. Возможность принимать решения, влиять на свою жизнь вне зависимости от масштаба, чувствовать свою принадлежность к большинству и отсутствие привычки брать на себя чрезмерную ответственность являются факторами снижения уровня тревоги. В то время как когнитивные искажения: катастрофизация («преувеличение влияния или значимости негативного исхода» [3, с. 31]) и переоценка вероятности («преувеличение

вероятности маловероятного события» [3, с. 31]), построение негативных сценариев, а также противопоставление себя большинству, чувство вины и состояние бессилия увеличивают уровень тревоги.

Литература:

1. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 448 с.
2. Лихи Р. Техники когнитивной психотерапии / Р. Лихи. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 656 с.
3. Спринглер К. С., Толин Д. Ф. Большая книга экспозиций: инновационная и эффективная методика лечения тревожных расстройств на основе когнитивно-поведенческой терапии / К. С. Спринглер, Д. Ф. Толин. – Санкт-Петербург : ООО «Диалектика», 2020. – 304 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 607 с.

Изучение самооценки лиц, вступающих в виртуальные отношения

Л. М. Хвостишкова, студ. 4 курса

helga00@yandex.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. О. П. Макушина

В 21 веке, с развитием сети Интернет произошли глобальные перемены во всех сферах жизни человека. И межличностные отношения не стали исключением. При помощи различных интернет-ресурсов у людей появилась возможность создать так называемый «виртуальный роман». Это особый вид межличностных отношений, который стал возможным только благодаря современным технологиям. При изучении данного феномена нами была выдвинута гипотеза о том, что, возможно, есть связь виртуальных романов с уровнем самооценки.

Необходимо отметить, что нет единого термина, описывающего, что есть виртуальный роман, так как данное понятие имеет несколько значений.

1. В широком и метафорическом смысле – это окрашенный особой личностной значимостью виртуальный диалог между людьми со схожими интересами. То есть, в широком классе различных коммуникативных ситуаций виртуальный роман имеет шутливо-ироническую коннотацию, используемую для любого виртуального диалога между заинтересованными в нем собеседниками.

2. В узком смысле – это длительная (если не по времени, то по количеству писем) интернет-коммуникация, в которой участвуют мужчина и женщина.

Между ними возникают особые эмоциональные отношения, однако по разным причинам они ограничивают свое общение только заочной (виртуально-дистанционной) формой. Подобная форма общения возникла до появления сети Интернет. Широко известно такое понятие, как «почтовый роман», то есть интимная переписка между мужчиной и женщиной по обычной почте.

3. Виртуальный роман – жанр сетературы. т.е. литературы, созданной и размещенной только в глобальной сети Интернет.

В данной работе виртуальный роман рассматривается в узком смысле слова – как осуществляемая посредством электронной почты интимная переписка между мужчиной и женщиной.

Утверждать наличие виртуального романа можно, если присутствуют следующие факторы.

1. Переписка начинает носить регулярный характер. Также важно время отправки сообщения. Если письма отправляются поздно ночью, то можно говорить о появлении у адресанта определенных чувств и эмоциональной привязанности к адресату.

2. Количество слов в письмах со временем значительно возрастает.

3. Содержание писем носит более личный характер. Мужчины и женщины помимо комплиментов и новостей начинают обмениваться своими впечатлениями о людях, оценками разных вещей и информацией об обстоятельствах жизни, которые могут эмоционально волновать собеседника.

4. Имеется явное или неявное присутствие в переписке сексуально-эротических мотивов [1].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем связь между самооценкой человека и его склонностью к созданию и поддержанию виртуальных романов.

Самооценка – отношение человека к самому себе, которое может колебаться от позитивного (высокая самооценка) до негативного (низкая самооценка) [2].

Самооценка в свою очередь бывает высокой, средней и низкой. Неадекватной самооценкой называют заниженную и завышенную. Однако степень неадекватности так же бывает разных уровней. Так, самооценка чуть выше или ниже среднего – часто встречаемое явление, она мало влияет на поведение человека, не мешает его жизни и способности взаимодействовать с другими индивидами. Но если уровень самооценки слишком занижен или завышен, то это уже может вести к нарушению уровня жизни. Если более подробно рассмотреть особенности этих уровней самооценки, то можно сделать следующие выводы.

Люди с завышенной самооценкой имеют следующие качества:

- в своих неудачах и невзгодах обвиняют других;
- отвергают поддержку и помощь;
- не воспринимают критику со стороны окружающих, их раздражает чужое мнение;
- имеют комплекс превосходства над остальными, считая себя во всем правыми;
- имеют склонность к эгоизму и пренебрежительно относятся к окружающим;

Есть мнение, что завышенная самооценка более предпочтительна в сравнении с заниженной. В свою очередь все зависит от степени ее выраженности – люди, слишком высоко ценящие себя и свои способности, могут быть неприятны в общении для окружающих.

Люди с заниженной самооценкой зачастую имеют следующие качества:

- мелочность и завистливость;
- зависимость от мнения окружающих и постоянная потребность в их одобрении;
- излишняя требовательность к себе и окружающим;
- комплекс неполноценности;
- нерешительность и чрезмерная осторожность [3].

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что вступлению в виртуальный роман больше подвержены люди с заниженной самооценкой.

Чтобы проверить нашу гипотезу, нами было проведено исследование. В исследовании участвовали 25 человек разного возраста и пола, недавно имевших виртуальный роман. Нами применялся Тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалёва.

Полученные данные позволяют говорить о следующих результатах. 64 % имеют заниженную самооценку, в большей степени с уклоном к неадекватной самооценке. 20 % имеют высокий уровень самооценки. 16 % имеют среднюю самооценку.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что действительно прослеживается тенденция, что люди с заниженной самооценкой преобладают среди тех, кто имели виртуальные романы. Но мы можем говорить лишь о тенденции в силу небольшой выборки испытуемых и отсутствия использования методов математической статистики. Тем не менее, изучение самооценки лиц, вступающих в виртуальные отношения, является перспективной и интересной задачей с научной и практической точки зрения.

Литература:

1. Зубова И. И. Виртуальный роман как разновидность вербальной

коммуникации / И. И. Зубова // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. – Вып. 7 : в 2 ч. – Ч. 1. – Минск : «Белорусский Дом печати», 2013. – С. 299–302.

2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 940 с.

3. Ульябаева Г. Ш. Самооценка – что это такое : понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки / Г. Ш. Ульябаева, Д. М. Шакирова // Вопросы студенческой науки. – 2019. – №. 5–1 (33). – С. 389–392.

Удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте как показатель выраженности мотивации достижений

Ю. В. Чермошнцева, магистр 1 курса

ychermo@yandex.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. И. В. Завгородняя

Юношеский возраст является ключевым в жизни человека с точки зрения его личностного и профессионального становления, поскольку именно в этот период происходит формирование профессиональной направленности и идентичности, планирование своего будущего, развитие определенного мировоззрения, жизненных установок и ценностей, выработка своей жизненной позиции. Мотивационная сфера на данном возрастном этапе выступает в качестве личностнообразующей системы, в связи с чем ее изучение приобретает особое значение. Мотивы, присущие данному возрасту, связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Интегральным отражением соответствия складывающейся социальной ситуации развития в юношеском возрасте мотивам личности становится удовлетворенность жизнью.

Удовлетворенность жизнью – это сложное, динамическое социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов личности, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением и обладающее побудительной силой, способствующей действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами [6].

Мотивация достижений рассматривается нами как функциональная система интегрированных аффективных и когнитивных процессов, регулирующих деятельность в ситуации достижения по всему ходу ее осуществления [2]. Согласно Дж. Аткинсону [1] и Д. Макклелланду [3], мотивация достижений включает мотивацию достижения успеха и мотивацию избегания неудач.

Цель данной работы заключается в исследовании удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте как показателя выраженности мотивации достижений.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что выраженность мотивации достижения в юношеском возрасте как побудительный аспект личности проявляется в удовлетворенности жизнью как эмоционально-оценочном аспекте личности. Следовательно, лица с преобладанием мотивации достижения успеха или мотивации избегания неудач обладают отличительными личностными характеристиками, позволяющими им испытывать удовлетворенность жизнью в разных аспектах.

Анализ исследовательских работ (М. Ш. Магомед-Эминов [2], Х. Хекхаузен [5], Л. В. Федотова [4]) позволяет выделить следующие характеристики личности с выраженной мотивацией достижения успеха, позволяющие ей испытывать удовлетворенность жизнью:

1) выбор достижимых целей, что способствует получению желаемого результата и положительной его оценке;

2) интернальность в объяснении личного успеха, что создает возможность выделять сильные стороны своей личности и использовать их как опору в решении жизненных задач;

3) склонность планировать свое будущее на большие промежутки времени, что позволяет контролировать жизнь в целом, быть успешными, и, соответственно, положительно оценивать качество жизни с точки зрения субъективных критериев;

4) предпочтение в профессиональном плане высокой квалификации без оглядки на социальный престиж профессии, что дает возможность реализовывать свой потенциал, опираться на свои задатки и предпочтения;

5) склонность выбирать задачи средней степени трудности, так как при их решении старание и способности могут проявиться наилучшим образом, что способствует получению правильной информации о результатах деятельности;

6) способность самим задавать ритм деятельности, что повышает самоэффективность и инициативность личности;

7) высокий уровень интереса к жизни, что поддерживает оптимистичность и активность человека;

8) склонность положительно оценивать себя и свои поступки, что создает и поддерживает общий позитивный фон настроения.

Вместе с тем можно выделить следующие характеристики личности с выраженной мотивацией избегания неудач, позволяющие ей испытывать удовлетворенность жизнью:

1) склонность работать в жестко заданных условиях провоцирует у таких людей больше усилий для выполнения задания, что позволяет им справляться с заданиями быстро и безошибочно и создает ощущение удовлетворения от проделанной работы;

2) предпочтение малого, или, наоборот, чрезмерно большого риска, где неудача не угрожает престижу, позволяет либо находиться в более или менее стабильном положении, либо же добиваться больших успехов, что приводит к удовлетворенности от достигнутого;

3) концентрация на возможных сложностях, стремление минимизировать потери в ситуации достижения своих целей позволяет выстраивать такие стратегии поведения, которые с большой вероятностью помогут добиться желаемого результата;

4) интернальность в объяснении личных неудач, что создает возможность выделять слабые стороны своей личности и на основе этого планировать свою будущую деятельность, увеличивая тем самым удовлетворенность от её результатов;

5) бóльшая привязанность к настоящему и меньшая способность отсрочить удовлетворение, что позволяет быть удовлетворенными своей жизнью «здесь и сейчас».

Таким образом, можно говорить о том, что выдвинутая гипотеза в ходе теоретического анализа подтвердилась. Действительно, выраженность мотивации достижения в юношеском возрасте как побудительного аспекта личности проявляется в удовлетворенности жизнью как эмоционально-оценочном аспекте личности, что обеспечивается путем выделения различных аспектов удовлетворения для лиц с преобладанием мотивации достижения успеха и лиц с преобладанием избегания неудач.

Литература:

1. Аткинсон Дж. В. Теория о развитии мотивации. / Дж. В. Аткинсон – Н. Новгород : НОРМА, 2003. – 256 с.

2. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Ш. Магомед-Эминов. – Москва, 1987. – 23 с.

3. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 665 с.

4. Федотова Л. В. Исследование удовлетворённости жизнью у студентов / Л. В. Федотова. – URL: <https://novainfo.ru/article/18221> (дата обращения: 02.04.2022).

5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 860 с.

6. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия / Р. М. Шамионов // Вопросы социальной психологии личности. – 2013. – № 4. – С. 27–41.

Утрата ребенка как кризис семейной системы

Н. В. Чувичкина, магистр 2 курса
natali0919@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. А. А. Меланьина

В настоящее время все больше семей при встрече с кризисными ситуациями обращаются за психологическим сопровождением. В статье описываются особенности переживания утраты ребенка внутри семейной системы, что позволяет учесть потребности всех членов семьи при оказании им психологической помощи.

Смерть ребенка является ненормативным жизненным кризисом, который может произойти в любое время на протяжении жизненного цикла семьи. Это одна из самых тяжелых потерь, поскольку она включает в себя целый комплекс утрат: идентичности родителя, значимого другого, надежд, образа будущего, смысла жизни, части себя, своего продолжения и др. [2, 16].

Процесс переживания горя связан с прохождением стадий (Э. Линдемманн, Э. Кюблер-Росс, Дж. Боулби, и др.). В общем виде это стадии: шока; отрицания; злости и вины; скорби и депрессии; реорганизации и восстановления. Длительность, последовательность и характер прохождения этих стадий индивидуальны для каждой семьи. Завершается процесс скорби тогда, когда реализованы все четыре задачи горя, которые сформулировал У. Уорден: признать потерю, пережить и проработать боль, приспособиться к новой реальности, трансформировать связь с умершим с внешней на внутреннюю [3]. На особенности горевания влияет множество факторов. Характеристики семейной системы: обособленность (границы внешние и внутренние), гибкость, иерархия, ролевое распределение, сплоченность [11], играют важную роль в том, как будут переживать потерю члены семьи. В каждом ненормативном кризисе очень важно, как воспринимают члены семьи травматическое событие, как они относятся к нему, как переживают, какие изменения в семейной системе следуют за событием и какие существуют индивидуальные или семейные способы преодолеть горе. Сценарии совладания с горем вытекают из истории семьи, мифов, традиций, предыдущих утрат и личных ожиданий [2]. Реакция на смерть ребенка может зависеть от степени родства, стиля привязанности, его возраста, количества детей в семье. Если речь идет о единственном или особом ребенке, горе может проживаться особенно

тяжело. Часто феномен родительства в таких семьях реализуется по типу «растворения в ребенке» или «самореализация в родительстве». Потеря ребенка в таких отношениях будет иметь чрезмерный вес [8].

Горе родителей переживается с интенсивными чувствами возмущения, протеста, вины, депрессии и воспринимается как противоестественное событие [12]. Члены семьи испытывают разнообразные чувства, это отчаяние, тоска, смятение, злость и поиск виновных, чувство пустоты, беспомощности, одиночества. Проявляться это может желанием уединиться, раздражительностью, апатией, погружением в воспоминания, часто присутствует идеализация умершего.

Мужчинам свойственно подавлять или откладывать свою скорбь. Они часто рационализируют свои чувства, погружаются в работу или решения срочных дел. Открытое проявление своих чувств для них равноценно демонстрации слабости. Отцы стремятся быть поддержкой для своих жен и других близких [7]. В такие моменты мужчины могут чувствовать «неконтролируемую ярость и гнев, ужасное одиночество и изоляцию, а также тоску и отчаяние». Часто такой способ горевания приводит к затяжному переживанию горя, соматизации, суицидальным мыслям.

Женщины сразу дают волю чувствам, рыдая и оплакивая близких, и, когда умирает ребенок, мать получает больше всего внимания и поддержки [1]. Мать может реагировать на свое горе повышенной тревогой и заботой об оставшихся детях, игнорированием детей или ожиданием от них заботы о себе [4]. Дети, переживающие горе, испытывают незнакомые и сильные чувства [10]. В этот момент ребенок может думать о собственной смерти, может испытывать чувство ревности, печали, злости, вины, непонимания и отверженности [5]. Они нуждаются во взрослых, которые смогут поддержать их, согреть, дать чувство надежности и безопасности [10]. Когда родители разделяют свои чувства с детьми, то они горюют вместе с родителями [13].

Прародители испытывают горе утраты внука, чувствуют боль и сопереживание своим детям, потребность проявлять о них заботу, присутствовать рядом, испытывают чувство утраты будущего, ролевой идентичности, вину за бездействие, вину выжившего, злость на родителей ребенка и т.д. [4].

В большинстве случаев родители находят горе почти невыносимо разрушительным, и оно, как правило, содержит больше факторов риска, чем любая другая утрата. Эта потеря чаще всего длится всю жизнь: человек не «преодолеывает» смерть, а должен ассимилироваться и жить с ней. Насколько члены семьи удовлетворены отношениями внутри семьи, настолько успешно они будут преодолевать кризис [6]. Если семья не

объединилась в горе, часто возникает взаимная агрессия и обвинения, что может привести к отдалению и разрыву отношений [2].

Дисфункциональная реакция семейной системы на потерю может проявляться в виде:

1. Слияния, члены семьи поддерживают болезненные реакции друг друга на утрату, часто закрыты от помощи извне.

2. Изоляции, члены семьи переживают боль внутри, не показывая друг другу, не оказывают взаимной поддержки, испытывают одиночество.

3. Расщепления, функция горевания делегируется одному члену семьи, который оказывается в изоляции.

4. Замещения, происходит рождение другого ребенка, взамен умершего.

5. Переключения, все начинают заботиться о внезапно заболевшем или «проблемном» члене семьи [9].

Легче всего скорбь переживается в семьях, в которых открыто проявляют свои чувства, оказывают поддержку друг другу, принимают помощь от окружения, ищут пути решения проблем. Помогают пережить кризис семейные нормы, правила, ценности, традиции и ритуалы [14]. Важна совместная деятельность, общие интересы, цели, любовь, ответственность, сохранение связи с ушедшим ребенком. Часто семьи совместно посещают место захоронения, приносят игрушки, сажают цветы, внося этим физический компонент в сохранение связи с умершим [15]. Во время консультативного процесса психологу важно дать ощущение опоры, создать безопасное пространство, проявлять уважение и сострадание, помогать встречаться с сильными чувствами, ориентировать членов семьи на помощь и поддержку друг друга [9].

Литература:

1. Андреева А. Д. Как помочь ребенку пережить горе / А. Д. Андреева // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 87–96.

2. Волкан В., Зинтл Э. Жизнь после утраты : Психология горевания / В. Волкан, Э. Зинтл. – 2-е стереотип, изд. – Москва : Когито-Центр, 2014. – 160 с.

3. Ворден В. Консультирование и терапия горя. Пособие для специалистов в области психического здоровья / В. Ворден. – Москва : Центр психологического консультирования и психотерапии, 2020. – 330 с.

4. Добряков И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 352 с.

5. Методические материалы для специалистов, оказывающих кризисную помощь семьям. – Пермь : «ВеКтор», 2016, – 20 с.

6. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи : жизненные трудности и совладение с ними / Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтяк. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 240 с.
7. Моуди Р., Аркэнджел Д. Жизнь после утраты. Как справиться с несчастьем и обрести надежду / Р. Моуди, Д. Аркэнджел. – Москва : София, 2003. – 288 с.
8. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учебное пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
9. Олифиревич Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифиревич, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – Санкт-Петербург : Издательство Речь, 2006. – 260 с.
10. Формы и методы работы с детьми, пережившими горе : методическое пособие / авт. – сост. : Н. А. Разнадежина, Ю. А. Якушева. – Сургут : «Методический центр развития социального обслуживания», 2013. – 60 с.
11. Черников А. В. Системная семейная терапия : Интегративная модель диагностики / А. В. Черников. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.
12. Шефов С.А. Психология горя / С. А. Шефов . – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 144 с.
13. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : Учебное пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 2-е издание. – Москва : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 768 с.
14. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 672 с.
15. Klass D., Silverman P. R., Nickman S. Continuing bonds : New understandings of grief. – Taylor & Francis, 2014. – 384 p.
16. Lehmann O. V., Neimeyer R. A., Thimm J., Hjeltnes A., Lengelle R., Kalstad T. G. Experiences of Norwegian Mothers Attending an Online Course of Therapeutic Writing Following the Unexpected Death of a Child // Front Psychol. – 2022;12:809848. doi: 10.3389/fpsyg.2021.809848.

Психологический портрет тревожного младшего школьника

Е. А. Шевченко, магистр 1 курса,
lizavetashev4@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., доц. А. А. Меланьина

Младший школьный возраст является наиболее важной стадией детства., поскольку именно в этом возрасте он приобретает большие потенциальные возможности для разностороннего развития. Основные достижения этого возраста имеют большую значимость для дальнейшего его обучения.

Когда ребенок поступает в школу, он попадает в новую для него социальную ситуацию развития, происходит адаптация. Адаптация ребенка к школьной жизни – это очень сложный процесс, благодаря которому ребенок приспосабливается к новым условиям. В этот напряжение усиливается, а новая социальная ситуация выступает для первоклассника как стрессогенная. В школе происходит стандартизация деятельности ребенка, и некоторые индивидуальные особенности, такие как повышенная чувствительность, плохой самоконтроль, сверхвозбудимость, непонимание норм и правил, которые учитывались взрослыми в дошкольном возрасте, становятся особенно заметными [1].

При приеме ребенка в школу ответственность за успешность учебной деятельности и соблюдение школьных норм и правил поведения возлагается на ребенка. Одно из таких правил касается запрета опаздывать на занятия. Тревожный ребенок боится опоздать в школу, спешит к родителям, которые забирают его из школы, часто спрашивает, который час, боится проспать, все время сверяет часы перед походом в школу. Его движения перед школой торопливы, в речи появляются интонации нетерпения и раздражения.

У тревожных младших школьников наблюдается разница в поведении на уроке и вне него. Вне школы они общительны и непосредственны, на уроках напряжены. Темп их речи может быть очень быстрым, поспешным или, наоборот, медленным. При работе на занятиях у таких детей отмечается двигательное возбуждение: ребенок либо тянет части одежды руками, либо чем-то манипулирует. Кроме того, маленький школьник испытывает тревогу за свои школьные принадлежности, которые являются важными атрибутами его нового статуса ученика. Он болезненно переживает их утрату.

Когда повторяется неблагоприятная ситуация, вызывающая тревогу ребенка, у него может сформироваться определенный стиль поведения в данных моментах. К таким поведенческим особенностям можно отнести, например, систематический отказ от ответа на уроке, отказ от участия в

различных видах деятельности, молчание ребенка на вопросы и др. Самый большой страх у тревожных детей – решение задачи у доски. Именно в этой ситуации становится очевидной беспомощность некоторых детей, их страх и смущение, когда вместо ответа на заданный вопрос они спотыкаются, ошибаются, теряют способность мыслить ясно и логично [3].

Вследствие указанных выше факторов, у тревожного младшего школьника может возникнуть нежелание ходить в школу. Если ребенок часто старается уклониться от того, чтобы пойти в школу, жалуется на плохое самочувствие по утрам или слишком сильно привязан к кому-то из родителей или близких родственников – все эти симптомы свидетельствуют о наличии у него школьной фобии.

Зачастую бывает так, что страх перед школой вызван многочисленными конфликтами с одноклассниками, физической агрессией или угрозами с их стороны. Такая реакция характерна для эмоциональных, ранимых, больных и ослабленных детей, и особенно для тех из них, которые перешли в новую школу или класс и не смогли влиться в и без того сплоченный коллектив. Все эти страхи, беспокойство и ожидания говорят о повышенном уровне тревожности у школьника.

Случается так, что в школьной жизни тревожные дети оказываются в ситуации соперничества, конкуренции, здесь они могут стремиться быть первыми, любой ценой добиться наилучших результатов. Когда есть понимание смысла успеха, есть страх быть осмеянным и отвергнутым. Поэтому у таких детей наблюдается повышенный уровень тревожности, напряженности, тревоги при поиске путей к желаемому результату [4].

Тревожному ученику свойственна чрезмерная прилежность и старательность. При выполнении домашнего задания, ребенок, пытаясь достигнуть совершенства, может потратить несколько часов на выполнение этого задания, неоднократно переделывая и переписывая то, что, по его мнению, сделано недостаточно хорошо. Такое поведение может быть связано с желанием «быть не хуже, чем...», что свидетельствует о конфликтности самооценки этого ребенка.

Помимо явных признаков тревожности, существуют скрытые. Посредством так называемых «ритуальных» действий – скрытых признаков тревожности, ребенок пытается оградить себя от возможных опасностей. Типичный пример — дети, пытающиеся не наступить на трещины в асфальте. Таким образом они избавляются от страхов, например, боязни получить плохую оценку. После выполнения ритуала ребенок считает, что он находится в безопасном положении [2].

Часто формой сокрытия личностной тревожности является агрессивное поведение. Тревожный ребенок может прийти к следующему выводу: чтобы никого не бояться, надо сделать так, чтобы все боялись меня.

За проявлением агрессии ребенка бывает очень сложно разглядеть тревогу. Агрессивные дети вообще не кажутся тревожными. И все же за агрессивностью детей часто скрывается их тревога.

Другой формой проявления тревожности может быть пассивное поведение, апатия, безынициативность, когда конфликт между противоречивыми стремлениями разрешается путем отказа от каких-либо устремлений. Эта форма проявления страха еще более обманчива. Отсутствие каких-либо эмоциональных реакций затрудняет распознавание внутреннего противоречия, приведшего к развитию тревожного состояния.

Тревожные дети склонны к вредным привычкам невротического характера: они часто грызут ногти, сосут пальцы, рвут на себе волосы. Такие манипуляции снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают [5].

Особого внимания заслуживает такая форма проявления школьной тревожности, как потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях. Прежде всего, это различные вегетативные реакции. Ребенок может краснеть или, наоборот, бледнеть, отвечая на уроке. Он может чувствовать дрожь в коленках, в ситуациях беспокойства у него может возникать тошнота, головокружение. Он может ощущать боль в животе, головокружение, затрудненное поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, учащенное сердцебиение и др.

Хочется остановиться на такой форме проявления школьной тревожности, как потеря контроля над физиологическими функциями в стрессовых ситуациях. В основном, это различные вегетативные реакции. Ребёнок может краснеть или, наоборот, бледнеть, отвечая на занятии. Он может ощущать дрожь в коленях, в тревожных ситуациях может испытывать тошноту, головокружение. У него могут возникать боли в животе, головокружение, одышка, сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, тахикардия и т.д.

Итак, психологический портрет тревожного младшего школьника включает в себя следующие сведения: тревожный ребенок боится опоздать в школу, проявляет чрезмерное усердие при выполнении домашнего задания, однако, в школе зажат и напряжен, отказывается отвечать у доски, участвовать в различных видах деятельности. Такой ребенок проявляет пассивное поведение, не хочет ходить в школу, не любит браться за новое дело, не уверен в себе, в своих силах, боится сталкиваться с трудностями. Он может иметь конфликты с одноклассниками, а также сталкиваться с физической агрессией с их стороны, либо может сам проявлять агрессивное поведение; если попадает в ситуацию соперничества, то старается быть первым. Тревожный школьник торопливо или замедленно разговаривает; может манипулировать какими-либо предметами, грызть ногти, сосать

пальцы, краснеть, бледнеть; может испытывать дрожь в коленках, сухость во рту, учащенное сердцебиение.

Таким образом, школьная тревожность младших школьников еще не является устойчивой чертой характера и носит относительно обратимый характер. А если своевременно оказать детям психологическую помощь, то уровень школьной тревожности можно значительно снизить.

Литература:

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. – Санкт-Петербург : Издательство Михайлова В. А., 1998. – 379 с.

2. Долгова В. И. Особенности взаимосвязи волевой регуляции и учебной мотивации младших школьников / В. И. Долгова // Культура и образование: от теории к практике. – 2016 – № 1. – С. 4–9.

3. Микляева А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 248 с.

4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : МОДЭК, 2008. – 304 с.

5. Психотерапия детей и подростков / Ф. Кендалл, [и др.] – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 432 с.

Связь уровня перфекционизма ребенка с доминирующим стилем родительского воспитания в семье

А. С. Шлыкова, бакалавр 3 курса
anna.shlykovp.2001@gmail.com

Научный руководитель – к. ф.-м. н., доц. О. П. Малютина

В настоящий время в мире появляется все больше детей, которые с малых лет стремятся к своему совершенству. При этом они сталкиваются с такими трудностями, как контроль, жесткая критика, наказание, как следствие – формирование детского перфекционизма. Перфекционизм – личностная характеристика, заставляющая индивида стремиться к достижению идеала во всех видах реализуемой им деятельности и требовать подобного поведения от окружающих. На бытовом языке перфекционизм трактуется как «синдром отличника» [3]. Это сложная и малоисследованная область которая охватывает не только начало онтогенеза ребенка, но и всю его дальнейшую взрослую жизнь. Большую роль здесь играет доминирующий стиль семейного воспитания.

Целью нашего исследования стало изучение связи уровня перфекционизма ребенка с доминирующим стилем родительского

воспитания в семье. Для диагностики уровня перфекционизма ребенка мы воспользовались многомерной шкалой перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И. И. Грачевой. Чтобы выявить доминирующий стиль родительского воспитания в семье, выбрали тест «Стили воспитания» (Р. В. Овчарова).

В исследование приняли участие 32 учащихся первых классов МБОУ Хреновская СОШ №1 человек (19 девочек, 13 мальчиков в возрасте от 6,5 до 7 лет), а также их родители (25 мам, 7 пап в возрасте от 25 до 45 лет).

Обработка данных, полученных с помощью указанного диагностического комплекса, проводилась с применением коэффициента линейной корреляции Пирсона [2].

Обсуждение результатов начнем с анализа данных, полученных с помощью «Многомерной шкалы перфекционизма». У более половины детей (52 % от выборки) выявлен высокий уровень интегрального показателя перфекционизма. Следовательно, большинство детей предъявляет к себе уже в таком раннем возрасте высокие стандарты, требования и ожидания. Так же полученные данные позволяют сказать о том, что данная составляющая перфекционизма связана с целеустремленностью, тенденцией ставить перед собой «отдаленные», труднодостижимые цели и сосредотачиваться на них. Такие дети очень требовательны по отношению к окружающим, нетерпеливы и им сложно прощать других детей за их проступки.

У 36 % детей выявлен средний показатель перфекционизма. Для детей со средним уровнем перфекционизма – один из показателей успешности, условий, необходимых для комфортного существования, возможности быть довольными собой и собственной жизнью. Их идеал – человек, социально компетентный, реализовавшийся, состоявшийся во всем. Низкий уровень перфекционизма встречается только в 12 % от выборки. Это довольно маленький процент, от общей выборки который так же может о многом сказать нам при подведении итогов. Дети с низким уровнем перфекционизма не склонны задумываться над тем, какими они хотели бы быть в идеале [4]. Они нетребовательны к себе, при этом они убеждены, что окружающие, прежде всего – взрослые: родители, учителя, имеют относительно них чрезвычайно высокие стандарты, которым невозможно соответствовать. Именно эти показатели представляют для нас огромный интерес так как позволяют выявить определенные закономерности.

Рассмотрим данные, полученные по тесту «Стили воспитания». Больше, чем у половины родителей (54 % от общей выборки) наблюдается авторитарный стиль воспитания. Следовательно, у большинства обследуемых родителей наблюдаются такие черты как строгость, повышенные требования, ограничения в принятии собственного решения,

контроль [1]. Демократический стиль воспитания проявился в 38 % случаев, родители с таким типом дают ребенку уверенную, поддерживающую заботу, они очень чувствительны к нуждам ребенка. Показатели по шкале «симбиоз» в демократическом стиле говорят о том, что между родителями и подростком отсутствует психологическая дистанция, они стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его базовые потребности, ограждать от неприятностей, в сочетании с разумным контролем поведения. И самый маленький процент оказался у либерального стиля (8 %) такие родители склонны устраниваться от воспитания ребенка. Они считают, что воспитывать и обучать ребенка должны люди, имеющие специальное образование, то есть педагоги и воспитатели. Однако либеральный стиль не означает совокупность негативных характеристик. На самом деле многие родители с таким стилем воспитания желают своему ребенку только счастья и стремятся способствовать его саморазвитию, но опять же отсутствие чётких и последовательных воспитательных действий не позволяют им этого сделать.

Результаты корреляционного анализа связи уровня перфекционизма со стилем семейного воспитания позволили обнаружить статистически значимую связь между авторитарным стилем воспитания и уровнем перфекционизма ребенка ($r=0,62$ значим при $\alpha \leq 0,01$). Это означает, что чем выше показатели авторитарного стиля воспитания в семье, тем выше уровень перфекционизма у ребенка. И наоборот, чем меньше требований предъявляется к ребенку, его не контролируют, отсутствуют запреты и ограничения, а сами родители отстраняются от воспитания тем ниже уровень перфекционизма будет у ребенка.

Так же стоит рассмотреть результаты исследования по шкалам «Перфекционизм, ориентированный на себя», «Перфекционизм, ориентированный на других», «Социально предписанный перфекционизм». У детей по шкале «Перфекционизм, ориентированный на себя» - довольно высокие показатели имеются в высоком уровне перфекционизма, а также незначительная часть детей, у которых был средний и низкий уровень. «Перфекционизм, ориентированный на других» наблюдался у больше половины детей с средним уровнем перфекционизма, примерно у трети высокий, и был всего один ребенок с низким уровнем. «Социально предписанный перфекционизм» - более чем у половины детей с высоким уровнем перфекционизма, немного меньше с четверти имеют средний уровень и около одной шестой – низкий. Корреляционная связь между авторитарным стилем семейного воспитания и уровнями перфекционизма, ориентированного на себя; между стилем семейного воспитания и уровнями перфекционизма, ориентированного на других; между стилем семейного воспитания и уровнями социально предписанного перфекционизма.

Корреляционная связь была выявлена в «Перфекционизм, ориентированный на себя» и «Социально предписанный перфекционизм». Статистическая значимость между авторитарным стилем и перфекционизмом ориентированном на себя ($r = 0,51$ при $\alpha \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем выше показатели по авторитарному стилю, тем выше показатели по перфекционизму ориентированному на себя. Статистическая значимость между авторитарным стилем и социально предписанным перфекционизмом ($r = 0,40$ при $\alpha \leq 0,01$). Чем выше показатели по авторитарному стилю, тем выше показатели по социально предписанному перфекционизму.

Таким образом, полученные нами данные позволяют сделать вывод о том, что:

1) на данный момент времени у родителей преобладает авторитарный стиль семейного воспитания так как его процент превышает половины от всей выборки (54 %);

2) появление высокого уровня перфекционизма уже в раннем возрасте связано с авторитарным стилем семейного воспитания, это подтверждается статистической значимостью между авторитарным стилем воспитания и уровнем перфекционизма ребенка;

3) имеется статистическая значимость между авторитарным стилем и перфекционизмом ориентированном на себя, статистическая значимость между авторитарным стилем и социально предписанным перфекционизмом.

Материалы и выводы исследования могут использоваться в процессе профессиональной подготовки психологов в вузах в ходе просветительской работы психологов в семейной среде, с родителями ребенка и детьми, а также стать материалом для новой базы исследования феномена перфекционизма.

Литература:

1. Ильиных Ю. В. Стиль родительского воспитания как фактор формирования смысловой сферы старшего подростка: автореферат дис... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ю. В. Ильиных. – Москва, 2004. – 18 с.

2. Малютин О. П. Особенности применения коэффициента линейной корреляции Пирсона в психологических, педагогических и акмеологических исследованиях / О. П. Малютин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – Вып. 1. – С. 79–81.

3. Малютин О. П. Связь коммуникативной компетентности педагога с разными уровнями перфекционизма / О. П. Малютин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – Вып. 2. – С. 67–70.

4. Мякушина Д. А. Креативность и перфекционизм у взрослых в связи с восприятием родительского отношения в детстве / Д. А. Мякушина, Е. В. Романова // Научные исследования выпускников факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета. – 2014. – Т. 2. – С. 202–209.

**Коммуникативная компетентность и доверие
у подростков и юношей**

А. С. Шубина, магистр 2 курса
angelina.shubina.99@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., доц. О. В. Тимофеева

Современный мир, изменения в социальном и общественном плане, наличие большого разнообразия культур, расширение сферы межличностного общения обуславливают необходимость изучения феноменов коммуникативной компетентности и доверия как необходимых условий существования человека в социуме. Особенно значимо рассмотрение развития коммуникативной компетентности и доверия у подростков и юношей.

Одним из пиков развития человеческой коммуникации является подростковый период. На первый план для подростка выходит интимно-личностное общение со сверстниками, которое становится ведущей деятельностью данного возраста [4].

Одноклассники и друзья выступают в качестве специфического канала для получения информации, выработки умений социального взаимодействия, получения эмоционального отклика и контакта. Подростки экспериментируют, отрабатывают способы и навыки общения, проигрывают различные ситуации человеческих отношений, узнают о своих особенностях, возможностях и ограничениях.

Содержательно формирование коммуникативной компетентности в подростковом возрасте рассматривается через смысловое наполнение процесса общения, изменяется его содержание. Поэтому большое значение для формирования коммуникативной компетентности приобретает показатели количества, качества общения, а также принадлежность к группе, ее мнение. То есть развивается эмпатия по отношению к другим людям и сверстникам. Она становится необходимым условием для проявления сочувствия, сопереживания и построения дружеских отношений. В ходе эмпатийного взаимодействия происходит познание внутреннего мира другого, эмоциональная оценка, построение собственного поведения и т.д.

Подростку присущ повышенный интерес к себе, имеется потребность

в осознании и оценки своих личностных качеств, поведения. Поэтому важным новообразованием возраста становится сознательная регуляция поведения или рефлексия, которая развивается через необходимость учитывать чувства и интересы других людей, и совершения анализа собственных продуктов мыслительной деятельности для принятия решения [3].

Феномен доверия в подростковом возрасте наравне с коммуникативной компетентностью выступает одним из важнейших социально-психологических явлений, так как влияет на межличностное взаимодействие, общение и т.д. Ведущая деятельность подростка, стремление к признанию своей уникальности, желание иметь близкие дружеские отношения указывает на необходимость проявления доверия к другим людям и получения взаимной поддержки, уверенности в друге, эмоционального комфорта.

Таким образом, можно сказать, что подростковый возраст выступает основной базой для оформления основных элементов коммуникативной компетентности, в особенности эмпатии и рефлексии, а также формирования доверия к другим в процессе дружеских отношений.

По сравнению с предыдущим возрастным периодом юношество отличается ориентацией на будущее, готовностью к самоопределению, формированием самосознания [3].

Юношеский возраст связан с определенными социально-значимыми устремлениями и задачами. Стоящая цель в получении образования реализуется в различных деятельности: учебной, общественной, научной и т.д. Все это регламентирует активное общение, направленность на поиск смысла жизни, на поиск новых идей, которые реализуются через процессы рефлексии и эмпатии.

Можно выделить две линии развития коммуникативной компетентности. Происходит, с одной стороны, совершенствование умений эффективного общения, а, с другой, овладение профессиональной коммуникативной компетентностью, которая характеризуется использованием в пределах специальной трудовой деятельности и выступает результатом целенаправленной подготовки и опыта.

Юноши становятся более рациональными и рефлексивными. У них улучшается самоконтроль, совершенствуется управление сложными операциями, такими как синтез, анализ, обобщение, классификация аргументация и т.д. Результатом этого выступает развитие творческой деятельности, самостоятельности, умения в установках причинно-следственных связей.

Центральным психологическим новообразованием юности является становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Это

связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. Главное приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира, его отделения от взрослых [4]. Все это стимулирует потребность в уединении, желании побыть в одиночестве, наедине с самим собой и собственными мыслями. Таким базом, у юношей повышается избирательность в общении и склонность доверять себе.

Таким образом, мы можем сказать, что в подростковом возрасте заканчивается формирование компетентности в общении, развивается доверие к другим, а в юношеском периоде происходит совершенствование коммуникативных умений и навыков, увеличивается доверие к себе.

Литература:

1. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Киров : ЭНИОМ, 1991. – 94 с.
2. Скрипкина Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – Москва : Академия, 2000. – 264 с.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – Москва : Сфера, 2006. – 464 с.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста

Т. Г. Балабас, студентка 3 курса

balabas.tanya@yandex.ru

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

Одной из сторон речи является произносительная сторона, в которую входит звукопроизношение. Нарушения звукопроизношения – наиболее часто встречающаяся проблема в речи детей дошкольного возраста [2]. В норме формирование правильного звукопроизношения заканчивается у детей к 4–5 годам [1]. Однако не все дошкольники способны самостоятельно освоить произношение отдельных звуков родного языка, а взрослые не всегда замечают дефекты речи или не уделяют им никакого внимания, надеясь, что это всего лишь возрастные особенности, которые со временем исправятся сами по себе.

В настоящее время дошкольное образование невозможно представить без коррекционной работы логопедов. Педагогам все чаще приходится сталкиваться с проблемой нарушения речевого развития у дошкольников, а, значит, требуется своевременная организация коррекционной помощи. Доказательством актуальности данной темы является то, что, согласно статистике, количество детей с нарушениями звукопроизношения в последние годы имеют тенденцию к увеличению, поэтому коррекционной работе с такими детьми необходимо уделять большое внимание, чтобы избежать негативных последствий в развитии подрастающего поколения.

С целью исследования уровня звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ФНР была проведена диагностика. В исследование были вовлечены 10 детей старшего дошкольного возраста 6–7 лет с ФНР. Обследование проводилось по методике М. Ф. Фомичевой. Данная методика ставит своей целью выявление качества произношения различных звуков как изолированно, так и в слогах, словах и фразах [3].

По результатам диагностики выяснилось, что никто из детей не обладает высоким уровнем сформированности звукопроизношения. У большинства детей с ФНР старшего дошкольного возраста обнаружен средний (60,0 %) уровень, а у 40,0 % детей – низкий уровень сформированности звукопроизношения. Также можно отметить, что в группе обследуемых детей нарушения произношения звуков в наибольшей степени проявились в форме замены и искажения звуков, в наименьшей – в

смешении, отсутствующих звуков не обнаружено. При этом преобладают замены свистящих и шипящих звуков и искажения свистящих и сонорных звуков.

Из этого следует, что необходима логопедическая работа по коррекции нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с ФНР, которые были выявлены в ходе исследования.

С целью коррекции нарушений была проведена развивающая работа, которой подверглись две группы детей: экспериментальная и контрольная по 5 детей в каждой, с одинаковым составом нарушений звукопроизношения. В ходе развивающего этапа с детьми экспериментальной группы была проведена коррекционно-логопедическая работа, направленная на коррекцию нарушенных произношений звуков.

Работа на занятиях проводилась по специальным упражнениям, с использованием наглядных и игровых средств, способствующих более эффективному формированию правильного произношения звуков. После этого был проведен сравнительный анализ, результаты которого показали положительную динамику увеличения количества старших дошкольников с высоким уровнем сформированности звукопроизношения в экспериментальной группе в сравнении с результатами детей в контрольной группе, которые занимались по традиционной программе и показали незначительные изменения. Так, в экспериментальной группе низкий уровень звукопроизношения не показал ни один ребенок, высокий уровень зафиксирован у 4 (80,0 %) дошкольников и 1 дошкольник (20%) показал средний уровень. В то время как в контрольной группе, хотя низкий уровень звукопроизношения также не показал ни один ребенок, однако высокий уровень зафиксирован лишь у 2 (40,0 %) дошкольников, а средний уровень показали 3 (60,0 %) ребенка.

Таким образом, анализируя данные исследования, можно сделать вывод о том, что логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями звукопроизношения, направленная на устранение нарушений, показала свою эффективность и результативность. Что в свою очередь говорит о том, что специально организованная логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с использованием игр, игровых упражнений и наглядных средств является действенной, обеспечивая своевременное преодоление нарушений звукопроизношения.

Литература:

1. Филичева Т. Б. Основы логопедии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.

2. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : Практикум / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1989. – 238 с.

3. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для логопеда и воспитателя детского сада / М. Ф. Фомичева. – 4-е изд. – Москва, Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1997. – 304 с.

Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов

Е. С. Голдинова, студ. 4 курса
lizagold612@yandex.ru

Научный руководитель – д. пед. н., проф. Л. В. Ковтуненко

Изучение мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов является одним из важных аспектов исследований в отечественной психологии. Мотивация – одно из основных звеньев мотивационной сферы личности, именно она побуждает человека совершать определённые действия и определяет их направленность. Актуальность таких исследований обусловлена тем, что уровень мотивации влияет на формирование профессиональных навыков и качеств у студентов, то есть оказывает непосредственное влияние на становление студента как специалиста.

В нашем исследовании под «мотивом» мы понимаем «материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, и ради которого они осуществляются. Источником побудительной силы мотива выступают потребности человека», под «мотивацией» – побудительную основу психической жизни человека, совокупность причин психологического характера, определяющих активность поведения человека [5].

В то же время необходимо уточнить категорию «учебно-профессиональная деятельность», под которой мы понимаем «особенную учебную форму деятельности, целью и предназначением которой является формирование профессиональных теоретических и практических данных, таких как навыки, умения, развитие личностных качеств и профессиональных способностей будущего профессионала» [3].

По мнению И. В. Завгородней, «учебно-профессиональная деятельность студентов – специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений и навыков, являющихся средствами профессиональной деятельности, в процессе которого происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств» [4, с. 4]. Учебно-профессиональная деятельность как одна из форм учебной деятельности

направлена на освоение профессиональных знаний, приобретение умений и навыков, необходимых будущему профессионалу. Такую деятельность рассматривают, как ведущий вид деятельности студентов и выделяют ее интегративный характер. Учебно-профессиональная деятельность как специфический вид деятельности имеет свою структуру и содержание. Предметом такого вида деятельности является, по мнению отечественных ученых, информация как своеобразная знаковая система. В рамках контекстного обучения А. А. Вербицкий указывал на то, что главным для обучающихся является не усвоение самих знаковых систем, а формирование с их помощью целостной структуры профессиональной деятельности [2].

Содержание такой деятельности постоянно претерпевает изменения, что связано с процессом созревания личности в результате взросления. По мере формирования личности человека происходит и углубление представлений о профессии. Так, по мнению А. А. Вербицкого, содержание учебной деятельности будущего специалиста определяется не только логикой науки, но и моделью будущей профессиональной деятельности. Содержание обучения строится не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно изменяющийся в предмет профессиональной деятельности.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л. И. Божович, на материале исследования учебной деятельности учащихся отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующую позицию занимают либо внутренние мотивы, которые связаны с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, которые связаны с потребностью занять позицию в системе общественных отношений [1].

Описание выборки исследования. В исследовании приняли участие 42 респондента, из них 40 девушек (95,0%) и 2 юношей (5,0%). Все они являются студентами 2-3 курса бакалавриата, Факультета философии и психологии Воронежского Государственного университета. Это были студенты, обучающиеся на различных направлениях: Психолого-педагогическое образование 2 курс (14 человек), Психолого-педагогическое образование 3 курс (17 человек), Психология 3 курс (11 человек).

Методики исследования: методика Мотивация профессионального обучения (В. Г. Каташев); мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана); методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. В ходе исследования по методике «Мотивация профессионального обучения (В. Г. Каташаев)» были выявлены следующие показатели: средний уровень мотивации к обучению

в университете имеют 8 человек (19,0 %), нормальный уровень – 19 человек (45,0 %), высокий уровень – 15 человек (36,0 %) (рисунок 1).

Методика «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) позволила выявить, что оптимальные мотивационные комплексы $ВМ>ВПМ>ВОМ$ и $ВМ=ВПМ>ВОМ$ имеют 23 человека (55,0 %). Это свидетельствует о том, что студенты, имеющие данные мотивационные комплексы, включаются в деятельность ради неё



Рисунок 1 – Соотношение уровней мотивации к обучению в университете по методике «Мотивация профессионального обучения (В. Г. Каташаев)

самой, а не для достижения внешних наград. Для них характерен интерес к процессу обучения, а также склонность к выбору более сложных заданий. Наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением: $ВОМ>ВПМ>ВМ$; $ВОМ>ВПМ=ВМ$; $ВОМ>ВМ>ВПМ$ и $ВОМ=ВПМ=ВМ$. Данные комплексы были выявлены у 19 человек (45,0 %), это может свидетельствовать о безразличном или негативном отношении к процессу обучения в целом. Для таких студентов ценностью является не получение профессиональных знаний и умений, а конечный итог их обучения в ВУЗе, т.е. получение диплома.

В результате исследования по методике диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса были получены следующие результаты: низкий уровень мотивации к успеху – 4 человека (9,5 %), средний уровень – 26 человек (62,0 %), умеренно высокий уровень – 8 человек (19,0 %),

слишком высокий уровень – 4 (9,5 %) (рисунок 2). Умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на веру в успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

Итак, в результате проведенного нами исследования было выявлено, что большинство студентов имеют нормальный уровень мотивации профессионального обучения – 45,0 %. Высокий уровень присущ 36,0 % студентов, средний – 19,0 %. Для большинства студентов (55,0 %) характерен оптимальный мотивационный комплекс. Наихудший мотивационный комплекс у 45,0 % исследуемых. Для большинства (62,0 %) исследуемых характерен средний уровень мотивации к успеху.



Рисунок 2 – Соотношение уровней мотивации к успеху по методике Т. Элерса.

Подводя итог можно сказать, что изучению мотивации учебно-профессиональной деятельности уделяется большое внимание. Исследования рассматривают такую деятельность с разных сторон. Важным является тот факт, что содержание учебно-профессиональной деятельности постоянно совершенствуется, изменяется с течением времени, параллельно с тем как развивается личность человека. Психологу необходимо знать об особенностях мотивации учебно-профессиональной деятельности, так как

она оказывает непосредственное влияние на формирование студента как будущего профессионала, на его умения и навыки.

Литература:

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежной. – Москва : Педагогика, 1972. – 352 с.

2. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: Монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова – Москва : Логос, 2011. – 288 с.

3. Гринюков А. А. Учебно-профессиональная деятельность, ведущая деятельность в юношеском возрасте / А. А. Гринюков // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <http://scienceforum.ru/2018/article/2018003303> (дата обращения: 15.03.2022).

4. Завгородняя И. В. Развитие индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. В. Завгородняя. – Курск, 2005. – 28 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.

Психологическая коррекция тревожности в старшем подростковом возрасте

М. С. Донец, студентка 3 курса
marija.donets@yandex.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю. А. Гончарова

Психологическое здоровье детей зависит от множества факторов среды, в которой они находятся. Среди таких факторов социально-экономические, культурные, психологические и многие другие. По мнению авторов (Л. И. Божович, А. А. Бодалёв, В. С. Мухина и др.), ребёнок, как самая чувствительная часть социума, подвержен разнообразным отрицательным воздействиям, поэтому мы очень часто сталкиваемся с такими явлениями, как тревожность и страхи у детей.

Тревожность – широко распространенный феномен современного мира. Она является прямым симптомом неврозов и психозов, а также является причиной расстройства эмоциональной сферы личности.

Актуальность исследования психологической коррекции тревожности в старшем подростковом возрасте обусловлена тем, что исследований тревожности у детей старшего подросткового возраста явно недостаточно,

потому что, как правило, при исследовании тревожности особое внимание уделяется детям старшего дошкольного возраста в связи с подготовкой к школе.

Целью исследования является выявление особенности коррекции и профилактики тревожности в старшем подростковом возрасте.

Объект исследования – тревожность в подростковом возрасте.

Предмет исследования – коррекция и профилактика тревожности у старших подростков.

Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. В отечественной психологической литературе это различие зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность».

По мнению Л.И. Божович, тревога – это осознаваемое интенсивное болезненное состояние, пережитое ранее или его предчувствие [1].

А.М. Прихожан определяет тревожность, как устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени [4].

Р.С. Немов считает, что тревожность определяется, как свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [3].

Старшим подростковом принято считать период от 15 до 17 лет (Д. Б. Эльконин). Этот возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования; это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений; становление «Я», обретение новой социальной позиции. Старший подросток сталкивается с необходимостью самоопределения и планирования собственного будущего. Вместе с тем происходит потеря детского мироощущения, появляется чувство тревожности и психологический дискомфорт.

Повышенная тревожность в старшем подростковом возрасте часто обусловлена также подготовкой к экзаменам. И. В. Дубровина выяснила, что в подростковом возрасте наблюдается постепенное снижение уровня тревожности до 10 класса, а затем сильное увеличение к 11 классу. До 14-15 лет преобладает межличностная тревожность, связанная с отношениями со сверстниками, а к 16-17 годам начинает доминировать самооценочная тревожность, обусловленная необходимостью самоопределения и выбора жизненного пути [2].

Индивидуальный и необходимый уровень тревожности способствует личностному росту индивида, его лучшей адаптации, в то время как низкий или высокий уровень тревожности оказывают блокирующее или дезорганизирующее влияние на развитие личности. Общий подход в коррекции эмоционального состояния носит комплексный характер. Это, прежде всего медицинская реабилитация, педагогическая и психологическая, которая направлена на адаптацию подростков в обычных жизненных условиях и снижения тревожности [4].

В нашем исследовании мы определяли гендерные и возрастные особенности проявления тревожности при подготовке к экзаменам у старшеклассников, а также возможные пути коррекции и профилактики.

При исследовании использовалась анкета «Психологическая готовность учащихся к ЕГЭ и ОГЭ» (М. Ю. Чибисова).

В исследовании приняли участие 47 учащихся МБОУ «СОШ №1». Возраст обследуемых: от 15 до 17 лет. Из них 22 участника из 9-х классов и 25 из 11-х классов.

Результат: у учащихся 9-х классов средний показатель реактивной тревожности равняется 43 балла (умеренная), по личностной тревожности – 46,5 балла (высокая). У учащихся 11-х классов средний показатель реактивной тревожности – 42,5 баллов (умеренная), показатель личностной тревожности – 47 баллов (высокая).

Вывод: у обеих возрастных групп отмечается повышенная личностная тревожность при умеренных показателях реактивной тревожности.

На основании полученных результатов нами были определены особенности коррекции и профилактики тревожности в старшем подростковом возрасте.

Как правило, личности с повышенной и высокой тревожностью воспринимают мир, как заключающий опасность и некую угрозу в гораздо большей степени, чем те, у кого уровень тревожности находится в нормальных показателях. Это, несомненно, влияет на качество жизни.

Повышенная тревожность ухудшает возможности подростка, результативность его деятельности, что, в свою очередь, сказывается на эмоциональном состоянии, поэтому необходима коррекция и профилактика повышенной тревожности в старшем подростковом возрасте.

Как психопрофилактическая, так и психокоррекционная работа, связанная с тревожностью (включая «неадекватное спокойствие»), подразумевает следующие взаимосвязанные направления:

1) Психологическое просвещение родителей, которое состоит из трех блоков.

Первый блок посвящен роли в возникновении и закреплении тревожности взаимоотношений в семье. Особое внимание отводится

развитию у ребенка чувства уверенности, защищенности. Показывается влияние на формирование этих чувств особенностей предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют. Демонстрируется значение конфликтов в семье (между родителями, родителями и другими детьми, родителями и прародителями) и общей атмосферы семьи.

Второй блок касается влияния на детей разного возраста страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, их самооценки.

Третий блок касается значения развития у детей и подростков уверенности в собственных силах, ощущения собственной компетентности. Основная задача такой работы – формирование у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в профилактике тревожности и ее преодолении.

2) Психологическое просвещение педагогов. Здесь, прежде всего значительное внимание уделяется объяснению того, какое влияние может оказать тревожность как устойчивая черта личности на развитие ребенка, успешность его деятельности, его будущее. Такое разъяснение требуется потому, что нередко учителя склонны рассматривать тревожность скорее как позитивную особенность, обеспечивающую у ребенка чувство ответственности, восприимчивость и т. п. Демонстрируется роль в профилактике и преодолении тревожности четких, последовательных и достаточно устойчивых (предсказуемых) требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности). Особое внимание уделяется формированию правильного отношения к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания материала. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, – одна из основных форм школьной тревожности.

Важным моментом в работе по профилактике и преодолению тревожности является снятие внутренних зажимов, обретение ребенком и подростком двигательной свободы, пластики движений, которую можно проводить при помощи преподавателей соответствующих дисциплин (ритмики, физкультуры и др.).

3) Обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности.

4) Непосредственная работа с детьми и подростками.

Проблема преодоления тревожности, по существу, распадается на две: проблему овладения состоянием тревожности, снятию ее отрицательных последствий и устранение тревожности как относительно устойчивого личностного образования.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 400 с.
2. Практическая психология образования : Учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 592 с.
3. Психология : Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 2-х кн. Книга 2 / Р. С. Немов. – Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1994. – 346 с.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

Лицейское образование: истоки и перспективы

В. В. Донских, магистрант 2 курса

slav.donskih@mail.ru

Научный руководитель – к. техн. н., доц. О. Н. Мосолов

В наше время, как полагают многие, происходит несколько хаотичное реформирование педагогической системы; попытки осуществления реформ в сфере образования часто носят неоднозначный характер. Изучение особенностей педагогической системы Царскосельского Лицея и её влияния на формирование мировоззрения воспитанников может быть важным для проецирования на современную педагогическую практику. Эксперты, в том числе международного уровня, признают образование Царскосельского лицея одним из лучших в истории. Но оно так и не прошло должного глубокого научно-педагогического анализа в проекции на современность и в применении тех подходов и принципов педагогической системы в современной практике.

Проблематика данного исследования состоит в определении особенностей становления и развития системы российского образования, в частности, роли педагогической системы Царскосельского Лицея в общей системе образования того времени и современности. Для исследователя важно изучить возможность разумного сочетания педагогических подходов, принципов обучения в воспитании раскрепощённого креативного человека и провести параллели с современной системой образования с

необходимостью неукоснительной реализации образовательных стандартов и подготовки к ЕГЭ.

Целью исследования ставится изучение теоретико-прикладных аспектов педагогической системы Царскосельского Лицея и их влияние на формирование личности лицеиста, анализ возможности использования тех педагогических принципов и лучших традиций для совершенствования системы образования современной России.

Методологической основой нашего исследования являются: принцип научного историзма (Жан-Жак Руссо, Д. Дидро, Г. Гегеля, А. И. Герцена, Кобеко Д. Ф. и др.); системный и комплексный подход (А. А. Богданов, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, Л. фон Берталанфи); закономерность соединения теории и практики образования (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин); культурологический подход (Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, М. С. Каган и др.); творческий характер педагогической деятельности позволяющий формировать творческую личность (К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.).

Среди эмпирических методов исследования привлечены: изучение и анализ литературы, архивных документов, первоисточников; систематизация и классификация изучаемых материалов; сравнительно-сопоставительный и ретроспективный анализ источников. Объективным методом выступил: анализ современного опыта деятельности образовательных учреждений.

Изучение источников позволяет выделить несколько важных аспектов, касающихся задач и принципов обучения. Главный принцип обучения и воспитания в Лицее – принцип индивидуального подхода и изучения каждого отдельного воспитанника. Главной и ведущей задачей в Царскосельском Лицее было патриотическое воспитание. Воспитывалось чувство гордости за Россию. Другая важная задача педагогов: обеспечение обучающимся общего образования как основы любой специальной подготовки.

В

результате проведенного исследования были сделаны несколько выводов о главных и ведущих факторах, способствующих эффективной работе Царскосельского лицея. Это: преобладание истинного и глубокого уважения личности воспитанника со стороны всех взрослых в Лицее, несмотря на юный возраст лицеистов; разносторонняя деятельность лицеистов, которая приветствовалась педагогами и охватывала разные аспекты их психики: от интеллектуальной, до художественно-эстетической; воспитание нравственности, то есть, важнейшей целью педагогики в Лицее было воспитание патриота своего Отечества; профессионализм преподавателей, привлекаемых к работе в Лицее.

Проведенный анализ, и систематизация научного материала позволила нам изучить теоретико-прикладные аспекты педагогической системы Царскосельского лицея, в котором учились и воспитывались замечательные русские люди и которых обучали выдающиеся русские педагоги, а также влияние особенностей данной педагогической системы на формирование личности лицеиста, позволившее достичь таких замечательных результатов. Учеными установлены несколько важных факторов, которые влияют на эффективность школы как социального института. Первое место среди них принадлежит фактору профессионализма учителя. Важны не столько усовершенствованные учебники и программы, гласит заключение экспериментаторов, самое главное в деятельности школы – это как учит учитель, как он общается с детьми, каков он как личность [2].

Также проведены исследования на базе двух выбранных лицеев г. Воронежа: МБОУ Лицей многоуровневый образовательный комплекс №2 (МОК – базовая школа Университетского образовательного округа Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики») и МБОУ лицей №7 (базовая школа Воронежского государственного педагогического университета).

Проведение исследования включало: изучение документации, регламентирующей работу лицеев, Устава Лицея, оригинальность и отличительная особенность организаций; ознакомление с работой коллектива учителей, их подходами и предпочтениями при проведении занятий; организация проведения аттестации учеников; ознакомление с планом воспитательной работы, намеченных целей и путей их достижения; работа телефона доверия (если она присутствует), работа психолога; организация внеурочной деятельности, вовлечение учеников; возможная организованная волонтерская работа в школе; спортивная жизнь лицея; организация патриотического воспитания обучающихся.

Отдельным пунктом собиралась информация по работе психологов в МОКе, их пристального индивидуального подхода к каждому обучающемуся в лицее. Психологи лицея отмечают главными новообразованиями юношеского возраста: саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, формирование жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни. С целью выявления и определения направленности личности и ценностных ориентаций ребенка используются специально разработанные методики. Что позволяет в дальнейшем преподавательскому составу работать с учеником и направлять его интересы в нужное русло, не «ломая» его индивидуальность, помогая определиться в своих интересах. И, возможно,

даже влиять на выбор профессии в будущем. Это методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, а также ориентационная анкета Б. Басса. Была изучена эта работа с группой учеников 9 класса.

По ориентационной анкете Б. Басса: анкета состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны 3 варианта ответов, соответствующие 3 видам направленности личности. Данная методика позволяет выявить 3 вида направленности личности: на себя, на общение и на дело. *Направленность на себя* – ориентация на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность. *Направленность на общение* – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказание искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. *Направленность на дело* – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

В результате, у учеников в группе направленность на общение оказалась выше среднего, а направленность на себя и направленность на дело – ниже среднего.

Целью методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича является исследование содержательной стороны направленности личности, которая составляет основу ее отношения к окружающему миру, к людям, к себе самому.

Ход проведения: испытуемому предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом). В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. В результате данного исследования, у испытуемых обучающихся 9 класса среди ценностей лидирует честность. Затем предпочтение большинства было отдано этическим ценностям, таким, как: воспитанность, образованность. Далее по нисходящей следуют такие ценности, как жизнерадостность, аккуратность, ответственность, сдержанность, независимость, смелость в отстаивании своего мнения, взглядов и терпимость к взглядам и мнениям других, твердая воля, чуткость, дисциплинированность, широта взглядов, рационализм.

Ценности, касающиеся устремлений личности: эффективность в делах, высокие притязания, непримиримость к недостаткам в себе и других занимают последнее место в иерархии ценностей старших школьников. Далее, попросив наших испытуемых ранжировать ценности, отвечая на

вопрос, как бы они расположили эти ценности, если бы стали такими, какими мечтали, мы выяснили, что все ученики были удовлетворены собой, своей жизнью, т.к. никто не изменил первоначальных ответов.

Таким образом, в целом ребята довольно инертны в устремлениях к самосовершенствованию, самокритике, в постановке жизненных целей и их достижений. Такое сложившееся отношение к себе, к собственной жизни у ребят сегодня, как показывают эти исследования, дает нам почву к тому, чтобы обнаружить в большой степени в этом огромную разницу с лицеистами прошлого века.

Перенять опыт Царскосельского лицея не так-то просто, недостаточно принять правила лицейского поведения и перенять образцы лицейской жизни. Необходимо соединить педагогические искания прошлого с современной жизнью, очень непохожей в деталях и единой в своей сути с теми далекими временами в главном.

Задача лицея как учреждения образовательного – поиск главенствующих идей развития образовательного процесса. Лицей представляется лекарем образования. «Он заставляет думать и пробуждает желание двигаться на волнах памяти вперед сквозь стандартизацию, универсализацию и унификацию; интеллектуально трудиться и получать от этого удовольствие; учиться и создавать ауру своего образования. Лицейское образование оказывается игрой многочисленных смыслов в многообразии представлений о развитии личности» [1, с.14]. Воспитание человека, ждущее на любви и доброте, стало новым веянием воспитательного процесса. «Лицей воспитывает человека и, как человек, воспитывает себя» [там же].

Материал исследования дает возможность для определенной корректировки ключевых подходов и решений к совершенствованию современного российского образования.

Литература:

1. Лурье Л. И. Лицей сквозь годы. Мнения и сомнения / Л. И. Лурье // *Alma mater: Вестник высшей школы*. – 2011. – №7. – С.75–84.
2. Равкин З. И. Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811–1817 гг) : Историко-педагогический очерк / З. И. Равкин. – Москва : ИТПИМИО, 1993. – 130 с.

Эмоциональный интеллект: структура и сущность

Д. В. Ермакова, студ. 2 курса,
dariaesmantovich@gmail.com

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

Акту

альность теоретического исследования заключается в том, что на сегодняшний день общество предъявляет высокие требования к эффективности личности. В связи с этим чрезвычайно востребованы такие качества как: самосознание, умение быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, эмпатия и высокий уровень социальных навыков, стрессоустойчивость очень востребованы.

Стремительное распространение и развитие гаджетов, социальных сетей сопровождается непрерывными изменениями в способах коммуникации человека. Посредством сети Интернет осуществляется большая доля общения, где невербалика сводится к минимуму или отсутствует вовсе, что ведет к потере содержательности речи, глубины переживаний. Это значительно снижает количество и качество коммуникации, которая является одним из главных способов развития и поддержания эмоционального интеллекта на высоком уровне. Именно поэтому, в последние годы в психолого-педагогической литературе отмечается повышенный интерес к изучению эмоционального интеллекта.

Исто

рия изучения проблемы эмоционального интеллекта связана с исследованиями П. Сэловея и Дж. Мейера, которые впервые опубликовали статью, посвященную эмоциональному интеллекту. Их теория привлекла большое внимания в научной психологии, т.к. они предложили модель эмоционального интеллекта. Авторы выделили в данном феномене три подструктуры [6]: идентификация и выражение эмоций (включает в себя вербальный и невербальный субкомпоненты), регуляция эмоций (может быть направлена на себя или окружающих), использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности (реализует в себе творческое мышление, мотивацию и элементы гибкого планирования).

Росту популярности исследования эмоционального интеллекта способствовали публикации Д. Гоулмена, который предложил смешанную модель эмоционального интеллекта. Автор выделил в данном психическом феномене пять компонентов: самопознание, саморегуляция, мотивация (стремление к достижению цели), эмпатия, социальные навыки (построение межличностных отношений) [5]. Р. Бар-Он под эмоциональным интеллектом понимает комплексность знаний, эффективность мыслительного процесса, стрессоустойчивость и осознанность. Модель

социального и эмоционального интеллекта (ESI) включает в себя пять компонентов, имеющие сложную структуру [4]. Рассмотрим данные структурные компоненты.

1. Внутрличностная сфера. Осознание и регулирование собственных желаний и эмоций. Включает в себя: самоанализ – распознавание собственных чувств и влияние своего поведения на окружающих; самоутверждение – умение ясно выражать мысли, отстаивать свою точку зрения, поддерживать свою систему ценностей; независимость – нести ответственность за свои действия, справляться самостоятельно с решением проблем; самоуважение – знать о своих недостатках, принимать себя полностью; самореализация – стремление к самосовершенствованию, умение ставить достижимые цели и достигать их.

2. Сфера межличностного общения. Взаимодействия с людьми включает: эмпатию – способность распознавать чувства окружающих тебя людей, разделять переживания, сочувствовать; социальную ответственность – направленность на осознание себя полноценным членом общества, умение эффективно сотрудничать с другими людьми, способность взять на себя ответственность за ближнего; межличностные отношения – коммуникация на вербальном и невербальном уровне, которая позволяет строить крепкие отношения, приносящие пользу всем участникам, умения комфортно себя ощущать в социуме.

3. Способность к адаптации. Проявление адаптации в изменяющихся условиях, при сохранении взвешенного взгляда на окружающие события и вещи. Включают в себя: решение проблем – умение определить суть проблемы, разработать этапы для ее устранения и их реализация; оценка действительности – сопоставление внешнего объективного мира со своими внутренними мыслями и чувствами; гибкость – способность корректировать свое поведение и представления в соответствии с меняющимися обстоятельствами.

4. Сфера управления стрессовыми ситуациями. Умение выдерживать стрессовые ситуации. Включает в себя: толерантность к стрессу; противостояние стрессу, минимизируя эмоциональное и физическое напряжение; контроль импульсивности – способность контролировать появление острых эмоций, сопротивляться соблазну.

5. Сфера преобладающего настроения. Позитивный взгляд на жизнь, в который входит: благополучие – ощущение удовлетворения жизнью в целом, позитивное восприятие собственного я; оптимизм – умение всегда подмечать положительные стороны, сохранять надежду даже в сложные времена.

Вышерассмотренные понятия раскрывают эмоциональный интеллект с позиции личности, а опираясь на работу Ю. А. Рокицкой можно

рассматривать – как взаимосвязанную систему фундаментальных составляющих психики. При этом основными отраслями для эмоциональной компетентности являются: навык самоуправления, способность к самоопределению, умение налаживать взаимоотношения с окружающими [3].

Следует отметить, что в отечественной психологии проблемой эмоционального интеллекта занимались Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев. «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии», – писал Л. С. Выготский [1, с. 8]. Позднее идеи Л. С. Выготского развивал С. Л. Рубинштейн. Но в конце XX века динамическая смысловая система была подвержена критике рядом ученых. Д. Б. Эльконин писал, что при наблюдении психического развития ребенка видна разница в скорости умственного и эмоционального развития. А также, Е. Л. Яковлева считает, что осознание личной индивидуальности человека является пониманием своих эмоциональных состояний, которые указывают на его субъективное отношение к происходящему [3].

Я. Рейковский говорит о том, что трудности могут возникнуть в понимании эмоций, которые переживают окружающие люди. Это может происходить по следующим причинам: повышенная сосредоточенность на своей личности, что ведет к пониженному вниманию к эмоциональным проявлениям окружающих; чрезмерная самоуверенность; тревожность, независимо от источника (собственные или чужие эмоции); страх проявлять собственные эмоции, опасения потерять самоконтроль; боязнь быть непонятым и отвергнутым; отпечаток семейного воспитания [3].

Д. В. Люсин подразумевал под эмоциональным интеллектом «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [2, с. 314]. Он разделил эмоциональный интеллект на внутриличностный (идентификация и контроль собственных эмоций) и межличностный (идентификация и контроль чужих эмоций). К личностным характеристикам, позволяющим осознавать эмоции автор относит: способность констатации факта наличия эмоции и ее распознавание; идентификация эмоции, ее вербализации, способность к описанию; понимание причинно-следственной связи появления конкретной эмоции. Таким образом, Д. В. Люсин расширил понятие эмоционального интеллекта, раскрыв его внутриличностную и межличностную стороны, акцентировал внимание на двойственной природе данного феномена. Автор считал, что способность к осознанию и контролю эмоций взаимосвязана с общей направленностью личности.

Итак, можно отметить, что эмоциональный интеллект – это культура эмоционального взаимодействия человека с собой и другими, которое формируется в ходе развития человека под влиянием факторов, обуславливающих уровень и специфические индивидуальные особенности. Эмоциональный интеллект в отличие от конкретного и абстрактного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, выражает внутренний мир и его связь с поведением личности, взаимодействием с реальностью. В настоящее время выяснено, что эмоциональный интеллект позволяет человеку лучше осознавать и понимать, как собственные эмоциональные проявления, так и окружающих. Это также является условием для более высокого уровня самоорганизации жизни, для выстраивания качественных межличностных отношений и осознанного регулирования принятия тех или иных решений.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский – Москва : АСТ : Хранитель, 2008. – 668 с.
2. Люсин Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект / Д. В. Люсин, Д. В. Ушакова – Москва : Ин-т психологии РАН, 2009. – 351 с.
3. Дегтярев А. В. Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии / А. В. Дегтярев // Психологическая наука и образование psyedu.ru – 2012. – Том 4. – № 2. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml (дата обращения: 01.03.2022).
4. Bar-On R. Emotional and social intelligence : Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.
5. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y. : Bantam Books, 1995. – 352 p.
6. Mayer J. D. A field guide to emotional intelligence / Ciarrochi J. P., Forgas J. P., Mayer J. D. (eds). // Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P. A. : Psychology Press, 2001. – P. 3–24.

Субъективное отношение к природе и его роль в формировании экологической культуры

А. А. Митина, студентка 2 курса
murlik118@gmail.com

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю. А. Гончарова

В наше время все большее число людей приходит к пониманию того, что надвигается экологический кризис, что развитие нашей цивилизации посредством разрушения природной среды приводит к аналогичному разрушительному влиянию со стороны этой среды на самого человека, на его физическое и психическое здоровье, а также на его культуру и духовно – нравственное состояние.

Для преодоления экологического кризиса недостаточно переориентации сознания людей на сохранение планеты и её ресурсов как своей жизненной среды, поскольку дело не в возросших технологических возможностях человечества, а в том, что оно использует их, оставаясь на прежнем уровне отношения к себе и к природе. Вопрос стоит значительно шире. Преодоление экологического кризиса требует формирования экологической культуры, т.е. такого сознания людей, такого отношения к природе и к самим себе, в основе которого лежит объединение человека с природой.

В 2000 году в Государственную думу Российской Федерации был внесён проект федерального закона «Об экологической культуре», в котором определялись принципы взаимоотношения органов государственной власти, органов местного самоуправления, юридических и физических лиц как в области реализации конституционного права человека и гражданина на благоприятную окружающую среду, так и в области соблюдения конституционной обязанности каждого по сохранению природы и окружающей среды. В законопроекте рассматривались вопросы государственного управления в области экологической культуры, включая вопросы государственного регулирования в этой области [3].

В 2002 году был введён Федеральный закон «Об охране окружающей среды». Глава XIII этого закона предусматривает следующие основы формирования экологической культуры: экологическое образование; подготовка руководителей организаций и специалистов в области охраны окружающей среды и экологической безопасности; экологическое просвещение.

В нашем исследовании речь будет идти об экологическом образовании и просвещении.

Объект исследования – формирование экологической культуры.

Предмет исследования – роль субъективного отношения к природе в формировании экологической культуры.

Целью исследования является определение особенностей субъективного отношения к природе у различных возрастных категорий.

Непосредственно вопросам экологической культуры посвящены труды Э. В. Гирусова, С. Н. Глазачева, В. А. Кобылянского, Е. А. Когай, Д. С. Лихачева, Н. Н. Мамедова, Э. С. Маркаряна, Н. Н. Моисеева, И. Н. Ремизова и др. Благодаря работам этих авторов экологическое сознание стало неотъемлемой частью мироосмысления философской картины мира.

Анализ работ современных исследователей показал, что Т. С. Волошина, Л. М. Гафарова, М. М. Иванова, Е. Н. Лазаренко, Е. Е. Морозова, Ю. А. Позигун, Л. Б. Симонова занимались изучением проблемы формирования ценностного отношения к природе.

Вопросами формирования эстетического отношения детей к природе занимались А. И. Самарцев, В. Д. Сыч, экологического отношения Л. А. Мазитова.

Н. А. Хорошилова, в свою очередь, занималась исследованием условий формирования заботливого отношения к природе.

На сегодняшний день выделяют также особое специфическое отношение к природе, а именно субъективное. Данный вид отношения к природе исследовался такими учеными как С. Д. Дерябо, Е. В. Цокало, В. А. Ясвиным [1; 4].

Субъективное отношение к природе у детей – это отношение личности в окружающей ее действительности, включающая ответственное отношение к природе, основанное на убеждении, что природа принадлежит всему обществу, в том числе и грядущему поколению людей; потребность в общении с природой, знание норм и правил поведения в ней; активность и готовность к природоохранной деятельности; умения и навыки взаимодействия с природой [2].

Индивидуальное отношение каждого человека к окружающей среде влияет на формирование экологической культуры, однако в то же время уровень экологической культуры общества тоже влияет на субъективное отношение к природе. Отечественные психологи (С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин, В. Д. Сыч, И. А. Комарова, М. К. Ибраимова и др.) проводили ряд исследований на эту тему. Из них можно сделать следующие выводы:

- Субъективное отношение к природе у ребёнка формируется на основе тех знаний, которые он получает от педагога или других взрослых.
- У ребёнка можно сформировать отношение к окружающей среде, так как оно складывается из отношений к тем объектам и предметам, которые находятся в окружающей их действительности.

- Сформировать гуманное отношение к природе у ребенка можно в различных видах деятельности – игровой, изобразительной, трудовой, деятельностью наблюдения и так далее.

На разных возрастных этапах дети по-разному относятся к природе:

1. Для младших школьников свойственен когнитивный субъектно-непрагматический тип субъективного отношения к природе. Младший школьник уже перестает считать природные объекты субъектами, наделенными собственным внутренним миром. Возникшая субъективация меняет представление о природных объектах, открывая их «с другой стороны», так же меняет его цели и мотивы взаимодействия: он начинает общаться с ними. Этот переход ярко демонстрирует то, что у младшего школьника вопрос, «зачем» сменяется вопросом «почему».

2. Для младшего и среднего подросткового возраста характерен поступочный субъектно-непрагматический тип субъективного отношения к природе. В этот период продолжает сохраняться непрагматический характер взаимодействия с природными объектами, возникший в младшем школьном возрасте. Для младшего и среднего подросткового возраста характерен наименьший среди подростков и юношей уровень выраженности экологических установок прагматического типа (природа «объект пользы») и склонности к выбору прагматического типа взаимодействия с ней.

3. Для старшего подросткового возраста свойствен практический объектно-прагматический тип субъективного отношения к природе. Здесь подросток уже не расценивает природные объекты как равные своей самооценности, теперь более естественны те действия, которые раньше были невозможны. Как и у дошкольников, у старших подростков встречается жестокость по отношению к растениям и животным, но эта жестокость другого характера: зачастую на них выплескивается накопившийся из-за социальных трудностей данного периода заряд агрессивности, старший подросток как бы «отыгрывается» на животных и растениях. Для старшего подросткового возраста характерна и максимальная среди подростков и юношей склонность к выбору прагматического типа взаимодействия с природой.

4. В юности наиболее характерен перцептивный субъектно-непрагматический тип субъективного отношения к природе. В юношеском возрасте окончательно закрепляется объектный характер модальности отношения к природе. В этот период уровень субъектификации природных объектов достигает своего минимума в процессе онтогенеза. Природные объекты теперь существенно реже называются в качестве значимых других. Падает степень выраженности экологических установок прагматического

типа (природа «объект пользы») и склонности выбирать прагматический тип взаимодействия с природой.

Не менее важным условием формирования экологической культуры является соответствие педагогических методов и средств психологическим механизмам развития субъектного отношения к природе. Важной особенностью является системный характер процесса формирования субъективного отношения, он обусловлен тесной взаимосвязью, а кроме того и взаимным влиянием когнитивного, перцептивного и практического каналов.

Формирование экологической культуры – это длительный процесс, который может осуществляться на протяжении всей жизни человека под влиянием идеологии, политики, искусства, научных знаний, производственной практики, образования и просвещения. Основная цель формирования экологической культуры заключается в создании ответственного и бережного отношения к окружающей среде и природе. Для этого необходимо целенаправленно и систематически проводить работы по установлению стабильной системы научных знаний, направленных на познание процессов и результатов взаимодействия человека, общества и природы; экологических ценностных ориентаций, норм и правил в отношении к природе, умение и навыков по ее изучению и охране.

Сегодня экологическая культура, экологическая грамотность становится важным проявлением социальной активности и гражданской зрелости личности. Именно поэтому необходимо так строить процесс образования и воспитания, чтобы формировать и углублять знания учащихся о природе, стимулировать стремление учащихся охранять природу родного края, вырабатывать умение и навыки природоохранительной деятельности, формировать убежденность в необходимости бережного отношения к окружающей среде, к природным ресурсам.

Экологически культурная образованная личность со сформированным экологическим сознанием, с собственными убеждениями и правильным поведением по отношению к окружающей среде будет только тогда, когда будут учитываться условия экологического воспитания. Первое важнейшее условие – системность подачи материала, преемственность и доступность. Второе неперемное условие – активное вовлечение людей в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов.

Формирование экологического сознания – важнейшая задача педагогики. И делать это надо доходчиво и ненавязчиво. Если человек экологически воспитан, то нормы и правила экологического поведения

будут иметь под собой твердое основание, и станут убеждениями этого человека.

Литература:

1. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
2. Сатуева Л. Л. Формирование экологической культуры и эстетического отношения человека к природе посредством экологического воспитания / Л. Л. Сатуева // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1(4). – С. 27– 30.
3. Федеральный закон № 90060840-3 «Об экологической культуре» (Последние обновления 15 января 2014 года). – URL: <https://base.garant.ru/3114216/>)дата обращения: 01.04.2022).
4. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2000. – 456 с.

Типология тренингов в психолого-педагогической литературе

Л. Н. Оленина, магистр 1 курса

Lyud-c@yandex.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Л. А. Кунаковская

В настоящее время специалисту-практику в области психологии и педагогики предоставляется достаточный выбор методов и форм в организации взаимодействия с группой. Одним из наиболее популярных выступает тренинг, который рассматривается авторами и как метод, и как форма активного обучения.

В статье Е. Н. Козленковой «Становление понятия о тренинге как о методе обучения в педагогике» рассматривается с точки зрения истории, трактовки тренинга как метода. Ссылаясь на исследования О. В. Кардашиной, в которых ученый подчеркивает, что в первое десятилетие XX-го века в высшей педагогической школе России сложилась парадоксальная ситуация, когда в качестве протеста в жестко регламентируемой и контролируемой системе подготовки педагогов возникла и стала развиваться система педагогических идей, ориентированных на гуманистические, нетрадиционные формы взаимодействия с воспитанником. Это обстоятельство, в конечном счете, и определило внимание педагогической общественности к использованию различных игровых методик, как в практике подготовки учителя, так и в процессе обучения и воспитания ребенка, и, следовательно, определил популярность тренингового метода [1; 3].

Словарные источники по психологии трактуют тренинг как «... совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознаний, общения и взаимопонимания людей в группе» [4, с. 212]. С. И. Макшанов в своей работе «Психология тренинга» описывает тренинг как полифункциональный метод целенаправленных изменений психологических феноменов личности и группы [2]. Ю. Н. Емельянов (1985), четко разграничивая учебный и собственно тренинговый аспекты в работе группы, отмечает: «При этом термин «тренинг», по нашему мнению, в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением» [3].

Как метод, тренинг направлен на развитие умений и навыков, а также социальных установок, и создание условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем. Поэтому тренинг определяется как многофункциональный метод, в ходе реализации которого происходят целенаправленные изменения социально-психологических феноменов личности.

Тренинг как форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении, сформировался в начале XX в.

В частности, в 1912 году в США автор популярных книг по психологии Дейл Карнеги организовал свой тренинговый центр «Dale Carnegie Training», в котором стали проводиться тренинги по развитию уверенности в себе, формированию навыков общения, делового взаимодействия с людьми, публичного выступления.

Выдающийся психолог Курт Левин установил, что общение, организованное в ходе совместного выполнения специально подобранных упражнений, становится наиболее эффективным при анализе участниками собственных переживаний в группе. Вместе со своими коллегами во второй половине 1940-х гг. он стал использовать занятия с тренинговыми группами (Т-группами) для развития у участников навыков общения. Успешный опыт К. Левина и его учеников способствовал открытию Национальной лаборатории тренинга. Тренинг предоставляет своим участникам возможность эмоционального погружения в искусственно созданную ведущим тренинга среду, где участники могут незамедлительно применить полученные знания на практике, опробовать новые способы поведения и получить обратную связь.

Опираясь на трактовку В. А. Плешакова, тренинг рассматривается как психолого-педагогическая упорядоченная и структурированная технология

групповой работы, составленная из логически подобранных упражнений, отвечающих одной цели и обеспечивающих достижение заранее планируемых результатов [3]. Говоря о тренинге, как о форме обучения, необходимо отметить, что он не является заменой традиционных форм проведения занятий. Тренинг выступает в этом смысле дополнением.

Обобщая и анализируя вышеописанные трактовки тренинга и его основные содержательные характеристики, отметим, что важным аспектом выступает его многофункциональность. Тренинг направлен на расширение знаний, коррекцию неэффективных стратегий поведения и взаимодействия с внутренним миром личности, а также с внешним социальным окружением, обучение навыкам разрешения конфликтов и поведения в стрессовых ситуациях, формирование целей личностного и профессионального развития. Мы считаем, что тренинг можно рассматривать и как метод обучения, и как форму обучения

Тренинг возможно применять для решения широкого круга задач: развития, диагностики, психокоррекции, обучения, получения навыков, формирования профессиональных установок, создание сплоченной атмосферы.

Помимо разнообразия решаемых задач, тренинг различается по, ряду оснований, таких как: *Число и принцип формирования состава участников* (1. Тренинг для микрогруппы (5-7 человек). 2. Тренинг для малой группы (7-15 человек). 3. Тренинг для средней группы (15-30 человек). 4. Тренинг для большой группы (свыше 30 человек)). *Профессиональный, статусный или возрастной уровень участников* (1. Тренинг для начинающих. 2. Тренинг для специалистов. 3. Тренинг для руководителей организации. 4. Тренинг для сотрудников среднего звена организации. 5. Тренинг для сотрудников низшего звена организации. 6. Тренинг для школьников. 7. Тренинг для студентов. 8. Тренинг для взрослых. 9. Тренинг для родителей. 10. Тренинг тренеров.). *Авторство тренинга* (1. Авторский тренинг. 2. Тренинг, воспроизводимый в соответствии с авторским. 3. «Лоскутный» тренинг (мозаично созданный тренером самостоятельно по материалам книг, интернет-источников.). *Качественный уровень тренинга*. (1. Ознакомительный тренинг. 2. Обычный тренинг. 3. Продвинутый тренинг.). *Место проведения и способ организации тренинговой работы* (1. Тренинг на территории организатора. 2. Тренинг на территории заказчика. 3. Выездные тренинги за городом. 4. Выездные тренинги за рубежом.). *Продолжительность и интенсивность тренинговой работы*; (1. Тренинговое занятие продолжительностью от 30 минут до 1,5-3 часов. 2. Тренинговое занятие продолжительностью от 3,5 до 7,5 часа. 3. Тренинг в течение 1 дня (8 часов полноценный тренинг). 4. Тренинг в течение 2-3 дней. 5. «Тренинговый марафон» (практически непрерывная работа в

течение 24 часов и более). 6. «Тренинг-интенсив» (несколько дней подряд). 7. Модульный тренинг (несколько тематических «тренингов-интенсивов»).

Парадигма тренинговой работы: (1. Тренинг как своеобразная форма дрессуры. 2. Тренинг как тренировка. 3. Тренинг как форма активного обучения. 4. Тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических трудностей.) *Цель и критерии результативности тренинга;* (1. Тренинги конкретных умений и/или навыков. 2. Тренинги общения 3. Тренинги личностного роста. 4. Бизнес-тренинги. 5. Профессиональные тренинги. 6. Психологические тренинги. 7. Педагогический тренинг. 8. Тренинги для тренеров. 9. Тематические тренинги: (1. Тренинги с преимущественно объективными критериями (профессионально диагностируемый уровень развития тренируемых умений и/или навыков) 2. Тренинги с преимущественно субъективными критериями (самоотчеты участников о том, что дал тренинг лично им)).

Композиции тренинговой группы; (1. Тренинги для однородной группы (по возрасту, полу, культурным особенностям и т. д.) 2. Тренинги для неоднородных групп). *Система отношений личности в тренинге; Степень доминирования ведущего в тренинговой группе;* (1. Тренинги, центрированные на руководителе (тренинговые группы с управляемой групповой динамикой). 2. Тренинги, центрированные на участниках (тренинговые группы со спонтанной групповой динамикой).

Преимущественный способ стимулирования участников тренинга; (1. Тренинги, в которых используются рациональные способы стимулирования участников. 2. Тренинги, в которых используются иррациональные способы стимулирования участников. 3. Тренинги, в которых используются аффективные способы стимулирования участников).

Соответствие основным психотерапевтическим направлениям (1. Т-группы. 2. Группы встреч. 3. Гештальт-группы. 4. Психодрама. 5. Группы телесной психотерапии. 6. Танцевальная терапия. 7. Арт-терапия. 8. Теомцентрированное взаимодействие. 9. Транзактный анализ. 10. Группы тренинга умений. 11. Групп-аналитический подход. 12. НЛП.). *Методы, техники и приемы которых используются в тренинге* (1. Тренинг, в основе которого лежит интрапсихическая терапия. 2. Тренинг, в основе которого лежит поведенческая терапия) [5].

В отдельную группу выделяют тренинг асертивности или уверенности. Направлен на формирование умений осознавать и обозначать психологические границы, преподносить собственную точку зрения, устанавливать контакт, обращать внимания на себя, свои интересы, позволять и принимать свои ошибки. Также существуют тренинги креативности, бизнес-тренинги, психотерапевтические тренинги и другие.

Разнообразие тренингов обширно, однако все они в своей реализации придерживаются принципов групповой психологической работы, применяют активные групповые методы работы, проходят в атмосфере доверия, открытости, активности партнерского общения, что предполагает толерантное признание ценности личности каждого из участников тренинга.

Разнообразие видов тренинговых работ обеспечивает психологу свободный выбор, основанный на направлении деятельности ведущего, поставленных целях и задачах, требующих решения, а также ориентирован на состав участников тренинговой группы. Преимущество применения таких активных методов обучения заключается в том, что преподаватель имеет возможность организовать коллективную работу студентов на занятии, в которой складываются и получают развитие и навыки профессионального общения, и мышления, углубляется рефлексия. Организованное взаимодействие обучающихся с преподавателем, друг с другом предполагает постоянную самооценку и самоконтроль. Группа становится средством развития индивидуальности студентов, обеспечивает активизацию их деятельности независимо от субъективных желаний участвовать в процессе обучения. Активные методы обучения повышают степень мотивации и эмоциональности обучающихся, обеспечивают прямые и обратные связи взаимодействия; развивают умение анализировать конкретную ситуацию и выбирать наиболее рациональные способы деятельности путем сравнительной оценки различных ее вариантов, что является важным условием решения поставленных в процессе обучения задач.

Литература:

1. Козленкова Е. Н. Становление понятия о тренинге как методе обучения в отечественной педагогике / Е. Н. Козленкова, И. В. Ушатова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 9. – С. 185–189 с.
2. Макшанов С. И. Психология тренинга в профессиональной деятельности : дис. ... д. психол. наук : 19.00.03 / С. И. Макшанов. – Санкт-Петербург, 1998. – 322 с.
3. Плешаков В. А. О тренинге как психолого-педагогической технологии / В. А. Плешаков // Проблемы педагогического образования : сборник научных статей. Вып. 34 / под ред. В. А. Сластенина, Е. А. Левановой. – Москва : МПГУ, МОСПИ, 2009. – С. 53–55.
4. Психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

5. Реньеш М. А. Психологический тренинг / Р. А. Реньше, Е. Ш. Лопес. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – 235 с.

Воспитательные возможности благотворительных организаций в процессе взаимодействия с заинтересованными субъектами

К. А. Пенькова, магистр 1 курса
ksenya_usenko@mail.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю. А. Гончарова

Благотворительные организации – неправительственные некоммерческие организации, созданные для реализации социальных программ различной направленности через осуществление благотворительной деятельности. Это добровольные объединения граждан для осуществления определенных социальных целей.

В нашем исследовании акцент будет сделан на благотворительные организации, объектом которых являются дети и семьи, попавшие в трудную жизненную ситуацию. Такие дети на сегодняшний день заслуживают особого внимания. Решение проблемы этих субъектов является одной из приоритетных задач социальной политики нашего государства.

Стоит отметить, что в настоящее время существует множество способов поддержки данной категории населения, но мы остановимся на двух основных аспектах социальной помощи. Первый аспект касается государственной социальной поддержки, которая включает в себя материальную и вещественную помощь. Второй аспект имеет отношение к помощи, оказываемой некоммерческим сектором, в частности, благотворительными организациями [2].

Он затрагивает не только материальный, но и личностный уровень проблемы. Мы считаем, что некоммерческие организации имеют большие воспитательные возможности, оказывая большую психологическую, моральную поддержку, нежели государство.

Можно выделить следующие группы заинтересованных субъектов (основных благополучателей) благотворительной организации:

1. Дети – воспитанники детских домов, временно оставшиеся без попечения родителей, дети-сироты 8–17 лет.

2. Волонтеры, оказывающие поддержку нуждающимся людям – молодёжь, 15–35 лет, принимающие участие в волонтерской деятельности.

Выделив конкретные целевые группы, определив аудиторию можно проанализировать как влияет на каждую из групп деятельность

организации, как происходит взаимодействие в рамках воспитательного процесса.

Общественное внимание в настоящее время направлено на вопросы и проблемы воспитания. В целях развития высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, разработана и утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29 мая 2015 года № 996-р.

По вышеуказанному документу, утвержденному Постановлением правительства Российской Федерации, «воспитание – является стратегическим приоритетом, который предполагает полное соответствие процесса формирования личностных качеств общенациональным ценностям и идеалам, смыслам деятельности отдельных социальных групп и общества в целом».

Воспитательная работа занимает особое место в системе организации воспитательной среды и управления разнообразными видами деятельности детей с целью решения задач гармоничного развития личности. От того как будет организована деятельность педагогического коллектива (или лиц выполняющих эту функцию) зависит уровень воспитания отдельных качеств личности, возможность полного саморазвития и самореализации ребенка [1].

Воспитательная работа с воспитанниками детских домов осуществляется в виде комплекса профилактических, коррекционно-развивающих, культурно-досуговых мероприятий, а также путем педагогически целесообразной организации различных сфер жизнедеятельности воспитанников.

Воспитательная работа включает в себя всю совокупную деятельность детского дома: внешкольную познавательную деятельность детей, деятельность воспитанников по интересам, игровую, трудовую, деятельность по развитию детского самоуправления и другие виды деятельности. Не все они являются одинаково значимы для воспитанников детских домов и способны стать системообразующими. Основные виды деятельности в детском доме быть направлены на позитивное развитие ребенка, то есть на развитие его интеллекта, нравственности, эмоционально-волевое развитие, в том числе – развитие самостоятельности, а также его физическое развитие.

К методам воспитательной работы, используемым организацией можно отнести такой метод, как организация культурно-досуговой деятельности. Важным является фактор добровольности и активности участия несовершеннолетних в ходе реализации данного метода.

По мнению Е. Г. Студеновой, культурно-досуговая деятельность основывается на принципах приоритета общечеловеческих интересов в процессе освоения духовных и нравственных ценностей [3].

Сущность социально-культурной деятельности, как составляющей воспитательной работы, определяется ее функциональным назначением – это процесс формирования всесторонне развитой личности посредством приобщения ребенка к культуре и вовлечения его в творческую деятельность, то есть – это деятельность по формированию развитой личности средствами культуры.

Важно отметить, что культурно-досуговая деятельность в социально-реабилитационных учреждениях (в распространенных случаях) выражается в участии воспитанников в различных видах конкурсов и выставок. Итогом воспитательной работы в таком случае являются достижения воспитанников, которые формируют положительную отчетность. Участие волонтеров позволяет отойти от формального выполнения показателей и действовать в достижении значимых изменений в мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сферах каждого ребенка.

Как правило, проблемы воспитательной работы с воспитанниками детских домов связаны с особенностями их психики, справиться с которыми самостоятельно в большинстве случаев воспитанники стационарных учреждений не могут. Поэтому вмешательство специалистов (социальных педагогов, психологов и логопедов), а также и волонтеров имеет значимость для достижения положительной динамики в развитии личностных качеств воспитанников.

Литература:

1. Аржанникова А. В. Организация воспитательной работы с воспитанниками социально-реабилитационных центров / А. В. Аржанникова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки : новые подходы и методы : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. – 218 с.
2. Актуальные проблемы современного детства : Сборник научных трудов / Под общ. ред. Е. М. Рыбинского. – Москва : НИИ детства РФ, 1994. – 315 с.
3. Студенова, Е. Г., Наместникова И. В. Интернационализация высшего образования в области социальной работы / Е. Г. Студенова, И. В. Наместникова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2013. – №1 (21). – С.17–23.

Метод сенсорной интеграции в развитии дошкольников

Ю. Д. Подгорная, студентка 1 курса
270503jullia@gmail.com

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю.А. Гончарова

Актуальность исследования обусловлена тем, что с каждым годом увеличивается число детей, имеющих нарушения сенсорных восприятий. К ним относятся вестибулярные, тактильные, проприоцептивные и пр. Данные нарушения можно корректировать. С этой целью был предложен метод сенсорной интеграции, который стал весьма популярен в последние годы.

Создатель метода сенсорной интеграции Э. Дж. Айрес. Свой труд автор отразила в книге «Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития» [1]. Разработанная автором теория сенсорной интеграции, основанная на системном подходе к функционированию мозга, помогает понять связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка, увидеть, что школьная неуспеваемость, поведенческие трудности и многое другое – в большинстве случаев не результат плохого воспитания или лени ребенка, а реальные проблемы, требующие пристального внимания и планомерных занятий.

Одним из последователей Э. Дж. Айрес стала немецкий психолог У. Кислинг, опыт использования метода сенсорной интеграции которой описан в книге «Сенсорная интеграция в диалоге» [4]. У. Кислинг вводит понятие «структурированное пространство», в котором предоставляет возможность ребёнку самостоятельно включать свои органы чувств, используя специально подобранные снаряды и терапевтические материалы при вербальном или невербальном участии специалиста.

Так же исследования в этой сфере проводили А. Л. Битова, О. Б. Борисовская, И. Н. Миненкова, И. Элленби, Д. Вильямс.

В настоящее время метод сенсорной интеграции стал активно применяться в эрготерапии – разделе клинической медицины, специализирующийся на оценке, развитии и восстановлении активности людей, которые в результате болезни или травмы потеряли способность двигаться, координировать движения или заниматься повседневными делами [2].

Согласно Э. Дж. Айрис, сенсорная интеграция является бессознательным процессом, происходящим в головном мозге. Она систематизирует информацию, которую мы получаем от органов чувств. Именно сенсорная интеграция является основой для формирования социальных взаимодействий и обучения. Если мозг в недостаточной степени интегрирует ощущения, поступающие из окружающей среды, то

это сказывается на процессе обучения. Таким детям нужно тратить больше времени и прилагать больше усилий для выполнения поставленных перед ними задач [1].

Целью нашего исследование является изучение возможности применения метода сенсорной интеграции в развитии дошкольников.

Объект исследования – развитие дошкольников.

Предмет исследования – применение метода сенсорной интеграции в развитии дошкольников с ОВЗ.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам определить, какие факторы влияют на нарушение сенсорной интеграции у дошкольников. Данные представлены на рисунке 1.

В логике нашего исследования наибольший интерес представляет средовой фактор, т.к. правильно организованная среда может сыграть важную роль в сенсорном развитии ребенка.

По мнению Л. А. Хоекман, дисфункция сенсорной интеграции вызвана двумя основными причинами: ребёнок получает слишком много чувственной информации и его мозг перегружен; ребёнок не получает достаточного количества чувственной информации. Упорядочивание ощущений – это и есть сенсорная интеграция, обратный процесс – это дисфункция сенсорной интеграции [5].

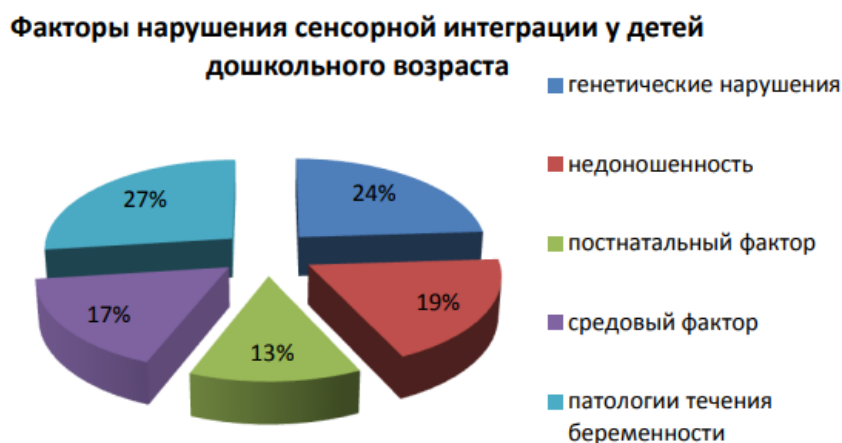


Рис. 1. Причины нарушения сенсорной интеграции.

Важно разделять симптомы дисфункции сенсорной интеграции на категории, согласно нашим чувствам (слух, зрение, осязание, обоняние, проприоцепция, вкус, координация) (рис. 2).



Рис. 2. Нарушение сенсорной интеграции

Признаки тактильной и вестибулярной дисфункции: гиперчувствительность и недостаточная чувствительность. Как правило, в первом случае, дети отказываются от игр, в процессе которых можно испачкаться, отказываются от навязчивых и легких соприкосновений, поцелуев, от ношения одежды, произведенной из грубой ткани, отказываются от принятия ванны или душа, похода на пляж. Ребенок с вестибулярной дисфункцией избегает детских площадок, качелей, каруселей, боится высоты, не нравится находиться вверх тормашками, боится упасть, не любит быстрые, внезапные или повторяющиеся движения. Во втором случае, ребенок не ощущает, что руки и лицо испачканы, постоянно что-то трогает или чего-то касается, грубо играет со сверстниками, постоянно находится в движении, носится или кружится, кажется, что ни минуты не может усидеть на месте, кажется, что ребенок полон энергии.

Признаки проприоцептивной дисфункции: замедленная и быстрая реакция. В первом случае ребенок постоянно прыгает, рушит, громит, топает. Ему нравится, когда его крепко обнимают, с силой сжимают, любит тесную одежду, грубо или даже агрессивно обращается с другими детьми. Во втором случае у ребенка трудности с восприятием собственного тела в пространстве, неуклюжесть. Он часто натывается на углы, объекты, спотыкается и за все цепляется, часто ломает предметы, не может рассчитать силу нажима и поэтому рвет бумагу, когда рисует.

Признаки слуховой дисфункции – гиперчувствительность и низкая чувствительность. При гиперчувствительности ребенок закрывает уши руками на громкие, резкие звуки, которые у других не вызывают реакции, например, шум воды унитаза, фена, пылесоса.

При низкой чувствительности ребенок плохо откликается на речь, любит слишком громкую музыку или сам создает шум, не понимает, где находится звуковой источник, постоянно переспрашивает.

Вкусовая дезориентация проявляется как гиперчувствительность и сниженная чувствительность. При гиперчувствительности ребенок проявляет разборчивость в еде, ограниченность в выборе продуктов. Может давиться твердой пищей, не может, как следует жевать и глотать, не любит зубных врачей, ненавидит зубную пасту и чистить зубы.

При сниженной чувствительности ребенок облизывает, пробует несъедобные объекты, обожает пищу с ярким выраженным вкусом. Может наблюдаться обильное слюнотечение. Грызет ручки, карандаши или воротничок рубашки.

Признаки расстройства осязания. Ребенок не переносит различные запахи, избегает места, где для него неприятно пахнет, выбирает пищу по запаху, реагирует на запахи острее, чем другие. Если же у ребенка сниженная чувствительность осязания, то он напротив не замечает неприятные или резкие запахи, занюхивает все, что встречает, плохо различает запахи.

Признаки зрительной дисфункции. При гиперчувствительности ребенок раздражается от яркого света, легко отвлекается на зрительный стимул, избегает зрительного контакта, возбуждается, если в комнате яркие стены или обои. При сниженной чувствительности ребенок плохо следит за движущимися объектами, путает схожие предметы, а в дальнейшем в школе – схожие буквы; фокусируется на отдельных деталях картины, не замечая ее целиком; в школе не может следить за строкой при чтении или списывании с доски.

Таким образом, можно сделать вывод, – у ребенка с дисфункцией сенсорной интеграции нарушен процесс всестороннего развития.

Направления, в которых можно применять метод сенсорной интеграции [3]:

1. В процессе специальных дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию, направленных на развитие восприятия пространственных и качественных свойств предметов и формирование перцептивных действий.

2. В ходе игр и упражнений, направленных на развитие у ребенка социального восприятия: восприятия человека, его действий, движений, в том числе мимических и экспрессивных, восприятие самого себя и окружающих его сверстников.

3. В изобразительной деятельности – рисовании, аппликации, лепке.

4. В конструктивной деятельности из различных материалов.

5. В повседневной жизни в процессе непосредственного общения с ребенком.

6. На занятиях по развитию речи (развитие слухового внимания и сосредоточения, ориентировка на лицо говорящего, речевое подражание).

7. В индивидуальной работе по музыкальному развитию, развитию элементарных математических представлений, в ходе физического и моторно-двигательного развития.

Что касается практического применения метода сенсорной интеграции, то выбор направления зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Суть данной терапии состоит в том, что дети в игровой форме могут научиться правильно реагировать на различные изменения, которые происходят в окружающей среде.

Литература:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – Москва : Теревинф, 2018. – 272 с.

2. Варенова Т. В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции / Т. В. Варенова // Сборник трудов факультета специальной педагогики и специальной психологии. – Т. 2. – Международный межвузовский выпуск. – Москва : МГПУ, 2007. – С. 44–51.

3. Дети и сенсорная интеграция : сборник методических рекомендаций // авторы-составители Т. А. Пескишева, О. Н. Беляева – Череповец : в Издательский дом «Череповець», 2019. – 132 с.

4. Кислин У. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / У. Кислинг; [пер. с нем. К. А. Шарр]. – Москва : Теревинф, 2010. – 240 с.

5. Миненкова И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития / И. Н. Миненкова. – Минск : УО БГПУ им. М. Танка, 2007. – С. 86–92.

Понятие медиапространства в современной психолого-педагогической литературе

А. С. Скуратова, студ. 1 курса

alenask200410@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., ст. преп. О. А. Иванова

Современное общество претерпевает серьезные изменения под влиянием цифровых технологий, которые оказывают психологическое воздействие на сознание человека.

По мнению Е. Н. Юдиной, средства массовой коммуникации (СМК) служат для передачи информации и механизмом особой реальности, которая формирует картину мира за пределами чувственного опыта индивида. Феномен, который возникает в результате взаимодействия СМК и аудитории, Е. Н. Юдина определяет как «медиапространство» [5]. В настоящее время данное понятие активно разрабатывается представителями различных социо-гуманитарных наук: журналистики, коммуникативистики, социологии, психологии, педагогики. В связи с этим на сегодняшний день нет общепринятого мнения по поводу определения медиапространства, что составляет актуальность исследования данного феномена.

С точки зрения Ф. Н. Леонтьева, генетически первым понятием, которое заложило веер толкований, используемых для описания медиапространства, является «информационное пространство» [8]. И. М. Дзялошинский, основываясь на философских концепциях В. И. Вернадского и Т. Де Шардена, определяет термин «медиапространство» как синоним термина «информационное пространство» [1]. Главный признак медиапространства в том, что производство, распространение, переработка и потребление массовой информации определяются нормами и правилами, присущими медиа. Таким образом, медиапространство – это «информационное поле внутри системы СМИ, в которой субъектам выступают журналисты, либо ирреальное информационное пространство, субъектам которого являются производитель информации и целевая аудитория» [2]. С утверждением исследователя согласна Н. В. Крылова, которая в своей статье делает следующее замечание: «медиапространство – это информационное пространство, это вид существования контента, одновременно отторгнутого от системы медиа и основанного на нем, способного иметь влияние на процессы, происходящие в его границах, и взаимодействовать с целевой аудиторией» [3, с.138].

В качестве близких по смыслу понятий феномену медиапространства используются: «медиасреда», «медиаполе», «информационное поле», «информационная среда».

Медиасреда – совокупность условий, в контексте которых функционирует медиакультура и связывает человека с окружающим миром, информирует, развлекает, пропагандирует, оказывает воздействие на оценки, мнения и поведение людей. По мнению Н. Б. Кирилловой, медиасреда влияет на социализацию личности [3].

Медиаполе – пространство, в котором складывается определённая конфигурация сил между медиаакторами (журналистами, издателями и т. д.) и массмедиа (изданием, издательский домом), а также ньюсмейкерами (в том числе и рекламодателями) – выразителями общественного интереса (П. Бурдые) [2].

Информационное поле – область распространения конкретного СМИ (Е. П. Прохоров) [2].

Информационная среда – совокупность источников информации, в которую «погружена» конкретная аудитория (отдельный человек, семья, группа (Е. П. Прохоров) [6].

Довольно часто понятия «информационное пространство», «медиапространство», «виртуальная реальность» используются как синонимы. Виртуальная реальность употребляется тогда, когда надо сделать акцент на том, что информация, циркулирующая в информационном пространстве, не всегда адекватна реальной действительности. Гораздо чаще речь идет о ее имитациях или представлениях того, чего в действительности не существует [6].

В англоязычной литературе термин «медиапространство» (media space) стал использоваться с 1980-х годов в исследованиях Р. Стултса и С. Харрисона. Они предложили интерпретировать медиапространство как электронные условия, в которых группы людей могут работать вместе, даже если они не находятся в одном и том же месте. В медиапространстве люди могут создавать визуальные и звуковые среды, которые охватывают физически распределенные площади. Они также могут контролировать запись, доступ и воспроизведение изображений и звуков в этих средах [2].

В политических науках медиапространство рассматривается как некая территория, на которой размещаются информационные ресурсы, источники информации, технологические системы сбора, обработки распространения информации, а также пользователи информационных ресурсов, подпадающие под юрисдикцию законодательства, действующего на этой территории. В рамках данного подхода у любого пространства есть два главных признака: быть вместилищем чего-то и иметь границы. В геополитическом понимании пространство осваивается, завоевывается, колонизируется. По этой причине так важно точно определять границы медиапространства и защищать их от посягательства враждебных сил [1].

В социологии медиапространство видится как социальная структура, образованная системой взаимоотношений производителей и потребителей массовой информации. Таким образом, оно представляет собой совокупность определенных структур (индивидов, их групп и организаций), соединенных отношениями сбора, производства, распространения и потребления информации. Сама информация при этом рассматривается как некоторое отношение между субъектами информационного пространства.

Характеризуя медиапространство как сетевую социальную систему, Е. Н. Юдина указывает, что оно создается взаимообусловленной целостностью отношений производителей и потребителей массовой информации, передаваемой через средства массовой коммуникации. Все объекты: социальные институты, социальные организации, группы и отдельные личности, имеющие отношение к производству и потреблению информации, органично входят в это пространство [5].

Таким образом, в современных гуманитарных дисциплинах существует довольно много понятий, связанных с медиапространством.

Рассмотрим определение медиапространства в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе.

В педагогической науке в вопросе медиапространства некоторые авторы обращаются в русле проблемы воспитания. Так, Е. Л. Крылова вводит понятие медиавоспитательное пространство, и считает его объединением образовательной и медиасреды [4]. Современные ресурсы медиапространства, как утверждает Г. А. Григоров, претендуют на роль культурообразующей доминанты социума: «Человек все больше ориентируется на стандарты визуальной информационной культуры, меняющей восприятие мира. Это актуализирует вопросы внедрения медиавоспитания как в учебных заведениях, так и вне их, требует глубокого изучения сущности и содержания виртуальных коммуникаций, их влияния на воспитательный процесс» [с.148]. А. С. Бегалинов, в свою очередь, определяет данное понятие как «открытое пространство взаимодействия субъектов воспитательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий с целью обогащения ценностно-мировоззренческого компонента сознания личности современными ценностями духовной культуры, формирования социально значимых и личностно значимых качеств воспитуемых» [4, с.146].

Некоторые авторы говорят о том, что необходимо выделение новой специальной области научных исследований – педагогической медиапсихологии. С точки зрения И.М. Кыштымовой, Л. В. Скоровой, это связано с необходимостью поиска надежных методологических оснований и алгоритмов изучения процессов образования личности в условиях их опосредования медиапространством [6].

В исследовании влияния медиапространства на развитие личности студента, мы будем опираться на исследования Е. Л. Крыловой, которая рассматривает медиапространство как информационное пространство, основанного на медиа, и способного влиять на процессы, происходящие в его границах, а также взаимодействовать с целевой аудиторией.

Таким образом, рассмотрев различные точки зрения на понятие медиапространства, можно сделать вывод, что оно многогранно. Очевидна значимость исследования понятия «медиапространство» для современной психолого-педагогической науки. Это связано с тем, что в настоящее время повышается зависимость социальных институтов и людей от медиапространства. В частности, социализация и формирование личности происходит под постоянным воздействием получаемой информации, оказываемой влияние на ценности, установки и поведение индивидуумов. На наш взгляд, особенно это актуально в отношении развития личности современных студентов как поколения, выросшего в эпоху нарастания влияния медиапространства. Таким образом, изучение медиапространства как фактора развития личности студентов составляет перспективу наших дальнейших исследований.

Литература:

1. Дзялошинский И. М. Медиапространство России : экологический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. М. Дзялошинский. – Москва, 2013. – 64–79 с.

2. Дзялошинский И. М. Современное медиапространство России : учебное пособие для вузов / И. М. Дзялошинский. – Москва : «Аспект Пресс», 2015. – 312 с.

3. Кириллова Н. Б. Медиасреда российской модернизации : академический проект / Кириллова Н. Б. – Москва : Академический Проект, 2005. – 400 с.

4. Крылова Е. Л. Роль медиа-воспитания в реализации социальнопедагогической функции средств массовой информации / Е. Л. Крылова // Вестник ТвГУ. Серия : Педагогика и психология. - № 4. – Тверь, 2018. – С. 138–150.

5. Куштанова Л. Г. К вопросу о трактовке понятий «медиапространство» и «медиафера» / Л. Г. Куштанова // Вестник магистратуры. – 2019. – № 4. – С. 135–137.

6. Сорова Л. В. Педагогическая медиапсихология: методологическое обоснование интеграционной модели / Л. В. Сорова, И. М. Каштымова // Science for Education Today. – Иркутск, 2020. – Т. 10. – № 5. – С. 120–132.

7. Прохоров Е. П. Журналистика и демократия : учеб пособие / Е. П. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2004. – 350 с.

8. Юдина Е. Н. Развитие медиапространства современной России (на примере телевидения) : автореф. дис. ... д. социол. наук / Е. Н. Юдина. – 2008. – 364 с.

Психологические принципы процесса обучения старших школьников

Т. А. Соколова, магистр 1 курса

Научный руководитель – д. пед. наук, проф. Л. В. Ковтуненко

Старший школьный возраст согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина – период ранней юности (от 15 лет). На первый план в данном возрастном периоде выступает активное развитие самопроцессов: появляется потребность к самопознанию, саморазвитию, формируется самосознание личности школьника, осуществляется профессиональное и личностное самоопределение [3]. Старший школьник в своем становлении подвергается различным стрессогенным факторам: чрезмерная умственная нагрузка, актуальным становится вопрос дальнейшего профессионального обучения, школьник сталкивается с психологическим давлением со стороны родителей и учителей о правильности выбора жизненных целей, помимо этого, находясь в коллективе сверстников, он озабочен своим социальным статусом в группе.

Э. Эриксон в своей возрастной периодизации описал два пути разрешения кризисной ситуации. Благоприятным исходом является становление независимости и самостоятельности личности, появляется доверие к миру, инициативность, что способствует активной самореализации. Когда ребенок оказывается в ситуации, где ему не удастся осознать себя и свое место, то у него формируется диффузность, идентичность – противоречия в восприятие самого себя, недостаток цельности собственной личности, что влечет за собой состояния тревоги.

Для того, чтобы достичь благоприятного разрешения кризисной ситуации, важным является необходимость организовать безопасную, комфортную среду в образовательной организации, способствующую самовыражению старшего школьника и поиску себя. Этого возможно достичь, но придерживаясь и реализуя психологические принципы обучения старших школьников.

Опираясь на педагогические источники, отметим, что принципы обучения (дидактические принципы) – это основополагающие (руководящие) положения, которые определяют содержание,

организационные формы и методы построения учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями [2].

Со времен Я. А. Коменского в дидактике существует система принципов обучения, которая в разное время дополнялась, изменялась, и в современной дидактике ее принято называть классической: принцип научности; принцип воспитывающего обучения; принцип наглядности; принцип систематичности и последовательности; принцип доступности; принцип прочности обучения; принцип сознательности и активности; принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям; взаимосвязь принципов обучения [1].

Рассмотрим подробнее наиболее значимые принципы обучения старших школьников.

Созданием условий психологического комфорта и реализацией принципов обучения занимается педагог, который в старшей школе отходит от традиционной роли передачи готовых знаний, а предоставляет школьникам возможность самостоятельного поиска и открытия новых знаний, умений и навыков. Исходя из этой позиции педагога, важным является принцип сознательности и активности учащихся, который выражается в создании такой ситуации, в которой школьники ясно осознают цели своего обучения, раскрывают существенные связи между предметами и явлениями, активно участвуют в усвоение знаний и стремятся к их практической реализации.

Развитие мышления, как системообразующего познавательного процесса, старшего школьника находится в стадии абстрактно-логического, юноша уже умеет отвлекаться от несущественных и выделять существенные связи явлений и предметов. Поэтому педагогу в построении учебного процесса необходимо ориентироваться на принцип научности и предъявлять школьникам знания в их первоначальном исходном виде, так, какими они представлены в научной среде и учить школьников оперировать этими знаниями.

Старшему школьнику как никогда необходимо четко осознавать целесообразность школьного обучения, поэтому принцип прочности доминирует в процессе обучения. Данный принцип характеризуется организацией обучения с опорой на практическую жизнь, преподнесение учебного материала с основательным изучением, при котором школьники смогут осознанно применять его.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся заключается в личностной, субъективной направленности, опоре на психологические особенности каждого школьника и в соответствии с ними выбор эффективных форм и методов обучения.

Помимо изложенных выше принципов обучения, входящих в классификацию как классические, выделяются следующие психологические принципы обучения: принцип мотивации; принцип поэтапности в формировании знаний, умений и навыков; принцип учета адаптационных процессов.

Принцип мотивации основывается на поддерживающей позиции педагога, путем оптимальной организации учебного процесса и знаний мотивов, лежащих в основе деятельности старшего школьника. Старшие школьники, проходя через кризис самоидентичности, могут испытывать трудности с поддержанием высокого уровня мотивации к учебной деятельности, поэтому школьному коллективу педагогов необходимо руководствоваться данным принципом при работе с учащимися.

Принцип поэтапного формирования знаний, умений и навыков схож в своей реализации с принципом последовательности и систематичности. Оба принципа направлены на связь нового материала с ранее изученным, соблюдение логичности и последовательности педагогом в предъявлении знаний.

Принцип учета адаптационных процессов подразумевает учет влияния различных адаптационных механизмов на личность учащегося и его психологическую и эмоциональную стабильность. Старший школьник, будучи недавно подростком, приспосабливается к новой позиции юноши, высоким требованиям к нему, обязанностям, изменениям, происходящим внутри его личности (выбор профессии, жизненных ориентиров, морально-ценностных установок). Все это перестраивает привычный уклад жизни школьника и заставляет его по-новому реагировать на обыденные, знакомые ранее ситуации.

Подводя итог, отметим, что старший школьный возраст является переходным периодом в жизни школьника. С одной стороны, он недавно вышел из подросткового кризиса, начинает действовать в соответствии со своим мировоззрением, которое может резко отличаться от окружающего его общества. С другой стороны, школьник готовится принять на себя роль студента, войти в новую социальную группу со своими правилами и требованиями. Все это, способствует напряженному эмоциональному состоянию школьника, поэтому важно организовывать образовательный процесс с опорой на психологические принципы обучения.

Литература:

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 558 с.

2. Коняева Е. А. Краткий словарь педагогических понятий / Е. А. Коняева, Л. Н. Павлова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 131 с.

3. Хухлаева О. В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость / О. В. Хухлаева. – Москва : Academia, 2006. – 202 с.

Ранняя диагностика и коррекция дисграфии у младших школьников

Т. А. Шаталова, студентка 3 курса
shatalova.tatyana2015@yandex.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю. А. Гончарова

Дисграфия (Р. И. Лалаева) – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, определена структура этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Собонович, О. А. Токарева, С. Б. Яковлев и др.).

Исходя из разных научных взглядов на природу дисграфии, исследователи предлагают различные виды классификации этого нарушения (М. Е. Хватцев, О. А. Токарева, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, Т. В. Ахутина, А. Л. Сиротюк). Классификация дисграфии, разработанная Р. И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена, базируется на принципе учета несформированности определенных операций письма. В рамках этой классификации автор выделяет следующие виды: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания, на почве нарушений языкового анализа и синтеза, грамматическая и оптическая дисграфия [4].

Первая форма – артикуляторно-акустическая форма дисграфии. Она обусловлена неполноценностью кинестетических ощущений и представлений, сопряженных с трудностями дифференциации звуков. По мнению Р. И. Лалаевой, «ребенок пишет так, как проговаривает», и, опираясь на неправильное проговаривание, отражает свое дефектное произношение на письме. Примеры ошибок «ак – рак, сапля – цапля» и т. д.

Вторая форма – дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Данная форма встречается, как правило, у детей с сохранным произношением звуков, тем не менее

испытывающих заметные затруднения в дифференциации на слух (изолированно и в составе речи) как отдельных звуков, так и целых фонетических групп. При этом на письме наблюдаются замены букв, соответствующих фонетически близким звукам: свистящим – шипящим, твердым – мягким и т. д. Примеры ошибок: «ета – еда, бапочка – бабочка».

Третья форма – дисграфия, на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Данная форма наиболее распространена. Характеризуется трудностями, возникающими при проведении операций языкового анализа и синтеза: делении предложений на слова, при фонематическом и слоговом анализе и синтезе. Типичными ошибками при этой форме дисграфии являются пропуски букв, соответствующих согласным звукам при их стечении, пропуски слогаобразующих гласных, перестановки букв местами, нарушение структуры не только слова, но и предложения.

Четвертая форма – аграмматическая дисграфия. Она связана с недостаточностью лексико-грамматического строя языка, в частности с неполнотой формирования морфологических и синтаксических обобщений. Пациент пишет аграмматично, т.е. как бы вопреки правилам грамматики («класный сумка», «радостный дети»). На письме аграмматизмы фиксируются в виде ошибочного написания окончаний слов и других морфемных элементов, нарушенного согласования слов в предложении, ошибочного употребления на письме предлогов, нарушения конструкции предложения (пропуски, замены, перестановки слов внутри предложения) и т. д.

Пятая форма – оптическая дисграфия. Эта форма обусловлена недоразвитием процессов зрительного гнозиса, анализа и синтеза, что приводит к трудностям распознавания графической информации, неточности пространственных представлений. В связи с этим наиболее часто при этом виде дисграфии встречаются ошибки, связанные с неправильным написанием или заменой рукописных букв, имеющих схожие опико-пространственные и графические признаки. Примеры ошибок: (вуйки – буйки, ладка – лодка).

Повышение эффективности и качества обучения учащихся в общеобразовательных школах предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся недостатков в устной и письменной речи. Ранняя диагностика и коррекция предполагают следующее [1]:

1. Улучшенные результаты.

Раннее обнаружение нарушений письменной речи у ребенка может помочь специалистам разработать методы улучшения общения и управления поведением, которые помогут ребенку лучше общаться с другими детьми.

2. Предотвращает развитие низкой самооценки.

Это достигается за счет повышения их уверенности в себе при решении основных проблем и улучшения коммуникативных навыков, позволяющих хорошо общаться с другими детьми.

3. Профилактика вторичных симптомов.

У людей с нарушениями речи обычно развивается агрессия, изоляция, истерики и даже самоповреждение. Раннее вмешательство помогает избежать, уменьшить или устранить эти вторичные симптомы, если оно направлено на обучение их функционально эквивалентному замещающему поведению.

4. Снижение стресс у родителей.

Предоставление родителям необходимых инструментов для устранения симптомов нарушения обучаемости у их детей дает им возможность и уверенность в том, что их дети могут справиться с повседневной жизнью.

Выделяют основные этапы диагностики дисграфии [3]:

1. Исследование письменных работ.

2. Изучение физического, психического, речевого развития, состояния органов зрения, слуха.

3. Обследование артикулярного аппарата, ручной и речевой моторики, определение главной руки.

4. Исследование уровня звуковосприятия, звукопроизношения, словарного запаса ребенка, знания и использования им лексико-грамматических основ.

5. Проведения проверки письменной речи.

Анализ письменной речи предполагает выявление расстройства путем предоставления ребенку различных письменных заданий, после выполнения которых выносится вердикт. Виды письменных заданий для диагностики дисграфии: списывание с рукописного и печатного текстов, описание картинок, диктанты, тесты.

В коррекции дисграфии можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный [1].

Основными целями подготовительного этапа являются:

- развитие слухового и зрительного внимания;
- развитие слуховых дифференцировок;
- развитие фонематического внимания;
- уточнение артикуляции звуков при их произношении;
- производится коррекция звуков произношения.

Целями основного этапа являются:

- развитие слухового и зрительного внимания;

- развитие фонематического анализа синтеза;
- развитие слуховых дифференцировок (разбираются слова и словосочетания по слогам);

Целями заключительного этапа можно считать:

- закрепление полученных знаний, умений и навыков;
- перенос полученных умений, знаний на другие виды деятельности

Примеры методик для коррекции дисграфии: методика схемы слова (ребёнку даётся картинка с изображением предмета и готовая схема слова, он называет предмет, изображенный на картинке, а затем звуки слова по порядку, далее необходимо соотнести каждый звук с буквой и записать слово); методика Эббингауза (даются отработанные слова, но с пропущенными буквами, нужно вставить пропущенные буквы, прочитать слово, записать его); методика исправления ошибок (зрительный) (даются слова написанные с ошибками, написанные слова соотносятся со звучащей моделью слова, необходимо найти и исправить ошибку, записать слово правильно).

Таким образом, дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Принято выделять следующие ее виды: артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия. Эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников достигается при условии целенаправленной работы по формированию фонематических процессов. Логопедическая работа по коррекции дисграфии включает следующие направления: развитие фонематического слуха, развитие фонематического восприятия, формирование фонематического анализа и синтеза.

Литература:

1. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова – Москва : Просвещение, 2001. – 318 с.
2. Коротовских Т. В. Коррекция дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т. В. Коротовских // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2017. – № 1 (70). – С. 31–42.
3. Николаева С. М. Виды работы по коррекции нарушений письменной речи у первоклассников / С. М. Николаева // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 86–92.

4. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика / Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2020. – 608 с.

Ценность самообразовательной деятельности студентов-психологов

М. С. Якимова, аспирант 1 курса

4119998@mail.ru

Научный руководитель – к. психол. н., проф. Л. В. Абдалина

Современный этап развития общества, определяемый как информационный, характеризуется быстрым приростом знаний и ставит перед высшей школой задачу подготовки выпускников, способных самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их на практике для достижения профессиональных целей и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни. Подобные задачи способны решать студенты, обладающие сформированными навыками самообразовательной деятельности. Требования к самообразовательной деятельности студентов содержатся в формулировке универсальных компетенций ФГОС ВО [10].

Большинство авторов (М. С. Вишнякова, М. Г. Коджаспирова, А. А. Реан и др.) определяют самообразование как самостоятельную познавательную деятельность, направленную на поиск и усвоение социального опыта с целью самосовершенствования [7].

Процесс профессионального становления – это процесс усвоения знаний, формирования компетенций и ценностей, необходимых для успешного осуществления личностью профессиональной деятельности. Многими исследователями (Б. Г. Ананьев, В. Г. Калашников, Н. В. Кузьмина и др.) подчеркивается важность вузовского этапа развития личности, сензитивного к формированию ценностных ориентаций, установок, направленности личности.

Ценность – это категория, которая используется для указания на социальное и культурное значение определенных предметов и явлений действительности для личности или социальной группы. Иметь значение означает иметь такие качества, функции и способности, которые удовлетворяют потребности индивида, группы, общества в целом. При встрече предмета или его образа с потребностями, происходит восприятие и сопоставление предмета с потребностями воспринимающего, оценивание и установление его ценности [9].

Д. А. Леонтьев выделяет несколько плоскостей определения ценностей. Ценностями, во-первых, могут выступать конкретные, значимые для человека и/или удовлетворяющие его потребности предметы. Во-

вторых, ценности – это особые абстрактные сущности, как нечто ценное само по себе. Ценности воплощают в себе индивидуальное и надиндивидуальное, определяют направленность личности, синонимируют с понятиями «смысл» и «значение» [8]. Ценности человека являются глубинными и важнейшими смыслообразующими структурами его личности, обеспечивающими её устойчивость и направляющими мотивацию. Ценности определяют отношения человека с самим собой, другими людьми и всем окружающим миром, формируют определенный тип поведения и деятельности. Общая направленность мыслей и процесса жизни человека, альтернативы, которые он рассматривает, и выборы, которые совершает – всё это тесно связано системой его ценностей [9].

М. Рокич определяет ценность как устойчивое убеждение в предпочтительности чего-либо конкретного. Учёный обосновывает и выделяет два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности это убеждения в том, что определенные цели личного существования с индивидуальной и общественной точек зрения заслуживают того, чтобы к ним стремиться. Инструментальные ценности это убеждение в том, что определённый образ действий с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любой ситуации. Эти два класса ценностей так же рассматривают как «ценности-цели» и «ценности-средства» [1].

В век информационных технологий, наряду с ценностью образования, получаемого в школе и вузе, исследователи выделяют ценность самообразования. Ценность самообразования значительно возрастает в рамках концепции непрерывного образования. Ключевой идеей непрерывного образования является потребность постоянного развития человека как субъекта деятельности и общения, а само непрерывное образование выступает механизмом духовного производства. Ценность самообразовательной деятельности – это отношение к самообразованию как к лично и общественно значимому феномену, выступающему основой профессионального развития и самосовершенствования. По мнению А. В. Быстровой, самообразование как ценность – это «путь к самовыражению, творчеству, становлению неповторимого индивидуального стиля в профессиональной деятельности» [3]. Студенты, для которых самообразование и саморазвитие выступает устойчивой ценностной ориентацией, обладают высокой интенциональностью на осуществление самообразовательной деятельности. По мнению Г. П. Выжлецова «действенное, эффективное воспитание невозможно без ценностного подхода к явлениям действительности. Идея, выступающая как главный мотив деятельности, должна стать целью действия. Но чтобы стать этой целью, она должна быть воспринята как ценность, которой надо

овладеть» [4, с.121]. Вопросам ценности знания, образовательной и самообразовательной деятельности посвящены работы таких известных отечественных учёных, как: Н. А. Асташова, Н. Д. Никадров, З. И. Равкин, В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова. В их исследованиях раскрывается зависимость общественного, социального и научного прогресса от сформированности у специалиста ценностного отношения к образованию и самообразованию, направленного на повышение своего профессионального уровня, а так же удовлетворение потребности в самореализации [3].

Необходимость осознания ценности самообразовательной деятельности и целенаправленного её формирования в процессе вузовской подготовки студентов-психологов обусловлена не только изменениями в сфере образования, но и активным развитием самой психологической науки и практики. Ведутся исследования в таких совершенно новых направлениях, как интернет-психология и киберпсихология, психология массовых коммуникаций, социально-психологические исследования влияния климатических изменений, технофобии [5]. Помимо этого студентам следует учитывать особенности предстоящей профессиональной деятельности, требующие расширения имеющихся у них знаний и компетенций – это сложность и постоянная динамика психики и личности человека, разнообразие клиентов и запросов, с которыми работают психологи [2].

Было проведено исследование отношения студентов психологического направления обучения к самообразованию как ценности. Базой исследования выступил Воронежский государственный университет. В исследовании приняли участие 60 студентов 1-2 курса. В качестве эмпирического метода исследования использовался метод письменного опроса. Студентам было предложено написать небольшое эссе на тему «Самообразование как ценность в профессиональной подготовке будущего психолога». На основе работы Л. П. Завьяловой, в процессе количественной и качественной обработки результатов письменного опроса были выделены два критерия в понимании студентами ценности самообразовательной деятельности: самообразование как «ценность-цель» (терминальная ценность) и как «ценность-средство» (инструментальная ценность) [6].

Большая часть студентов (24 студента – 40%) воспринимают самообразовательную деятельность как «ценность-средство», рассматривают её с «прагматических позиций, как средство для удовлетворения других более значимых для личности потребностей». По мнению этой группы студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе самообразование даёт возможность получать высокие баллы за работу на аудиторных занятиях, «удачно выделяться из группы однокурсников» и в целом – позволяет закончить вуз и получить документ об образовании. В

своей будущей профессиональной деятельности такие студенты самообразование рассматривают как инструмент необходимый для профессионального роста и карьеры, увеличения заработка, получения признания среди коллег.

Самообразование как «ценность-цель» рассматривает меньшая часть студентов (9 человек – 15%). Это студенты, которые отмечают у себя удовлетворение от самого процесса самообразовательной деятельности, замечают возникновение чувства удовлетворения, радости и гордости в ситуации открытия нового знания. Они считают, что человеку необходимо осуществлять самостоятельную образовательную деятельность на протяжении всей жизни, по собственному желанию, в независимости от того, требует этого окружающая среда или нет.

25% (15 человек) опрошенных студентов рассматривают ценность самообразования как цель и средство в неразрывном единстве. Они отмечают значение самообразования и для успеха в учебной и будущей профессиональной деятельности, а также говорят о его роли в расширении кругозора и становлении человека высокой культуры.

Также около четверти студентов (20% – 12 человек) считают, что самообразование не является ценностью в профессиональной подготовке будущих психологов ни как средство, ни как цель. Аргументируя свой ответ, они указывают на низкое, по их мнению, качество современного высшего образования, большую загруженность на аудиторных занятиях, отсутствие интереса к вузовскому обучению и будущей профессиональной деятельности из-за выбора направления обучения, не соответствующего их актуальным потребностям.

Таким образом, большая часть студентов-психологов осознают ценность самообразовательной деятельности в профессиональной подготовке, рассматривают её как необходимое условие саморазвития и профессионального роста. Наиболее устойчивой внутренней структурой ценность самообразовательной деятельности будет выступать в том случае, когда самообразование будет рассматриваться студентами и как терминальная, и как инструментальная ценность, как диалектическое единство цели и средства, что позволит будущим психологам осознать ориентиры своего прогрессивного развития, выработать индивидуальный стиль учебной и будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абатаева П. Н. Понятие ценностей в психологических исследованиях / П. Н. Абатаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–2. – С. 293–296.

2. Абдалина Л. В. Самообразование в профессиональной подготовке будущих психологов в вузе / Л. В. Абдалина, М. С. Якимова // Социальная среда и личность: сборник научных трудов / отв. ред. Н. А. Коваль ; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т. имени Г. Р. Державина». – Тамбов : Тамб. гос. ун-т. имени Г. Р. Державина, 2022. – С. 13–17.

3. Быстрова А. В. Формирование ценностного отношения к самообразованию у будущего учителя (на примере иностранного языка) : дис. ... к. пед. н. : 13.00.01 / А. В. Быстрова. – Москва, 2009. – 220 с.

4. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – 285с.

5. Журавлев А. Л. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 году / А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик, А. В. Юревич // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 5. – С. 45–64.

6. Завьялова Л. П. Ценность образования в представлении современных студентов: диалектическое единство ценности, цели и средства / Л. П. Завьялова, И. В. Мешкова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 1(53). – С. 15–23.

7. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Экон-информ, 2013. – 330 с.

8. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) / Д. А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та Сер. 14, Психология. – 1997. – №1. – С. 20-27.

9. Налчаджян А. А. Теория ценностей и цинизма (Психологические аспекты аксиологии). – Москва : Когито-Центр, 2020. – 206 с.

10. Приказ Минобрнауки России от 9.07.2020 №839 «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 «Психология»». – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 24.02.2022).

Исполнительные функции ребенка: обзор проблемы

Е. Н. Яковец, студ. 1 курса

evgenya.jakovets@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., ст. преп. О. А. Иванова

Понятие исполнительных функции является достаточно новым в отечественной психологии. Ранее ученые рассматривали их в рамках проблемы когнитивного развития. Однако значительное продвижение в

области психофизиологических исследований обусловило необходимость выделения специального уточнения понятия, которое объединило бы некоторые когнитивные процессы, развитие которых является чрезвычайно важным в детском возрасте. В связи с этим, на наш взгляд, актуальным является обобщение информации об исполнительных функциях из различных литературных источников.

Исполнительные функции позволяют сосредотачиваться на цели и не отвлекаться на мешающие факторы, позволяют искать неординарные пути решения задачи, менять установки и принимать точку зрения другого человека. В современном мире процесс принятия решения, способность человека решать поставленные задачи, умение подходить творчески к деятельности и ее результату являются необходимым условием успешной адаптации и эффективности личности в обществе.

Е. И. Николаева, Е. Г. Вергунов провели обзор понятия исполнительных функций в зарубежной научной литературе. Авторы приводят следующее обобщенное определение исполнительным функциям: «... совокупность нисходящих ментальных процессов, необходимых для концентрации внимания, когда автоматическое, инстинктивное, интуитивное поведение становится неэффективным или невозможным» [1, с. 62; 4, с. 78]».

Самый простой пример проявления исполнительных функций – это завтрак. Обычно, по утрам человек делает обыденные, привычные для него действия, не задумываясь о процессе, автоматически, но если в привычное утро добавить неожиданный раздражитель (резкий приезд дальнего родственника), то человеку придется самостоятельно осмысливать все совершаемые им действия.

Выделяют три основные составляющие исполнительных функций: тормозный контроль, рабочая память и когнитивная гибкость.

Тормозный контроль отвечает за приглушение как внешних раздражителей, так и внутренних, при достижении определенной цели. Он обеспечивает способность человека делать выбор вопреки привычному или наименее легкому пути. Именно эта способность отличает человека от животных [1, с. 64].

Тормозный контроль состоит из интерференционного контроля и самоконтроля. Функция интерференционного контроля состоит в удержании фокуса на чем-то одном при выполнении деятельности. Именно интерференционный контроль позволяет человеку не отвлекаться на посторонний шум и другие раздражители при выполнении задачи. Он обеспечивает селективное внимание при восприятии. Также интерференционный контроль позволяет не отвлекаться на свои посторонние мысли [5, с. 64].

Другая составляющая тормозного контроля – это самоконтроль. Он необходим для регулирования человеком своего поведения и своих эмоций и обеспечения самодисциплины. Именно самоконтроль позволяет человеку не совершать импульсивных поступков, которые могут нести за собой негативные последствия [6, с. 465].

Рабочая память – это функция, которая обеспечивает обработку, запоминание, анализ и обобщение информации, актуальной для человека в конкретный момент. Особенностью рабочей памяти является хранение информации только в момент совершаемого действия, для которого эта информация необходима [3, с. 91]. Так, например, в процессе чтения необходимо постоянно держать в голове только что прочитанную информацию (локация действия, имена второстепенных героев, действие, которое происходило только что и привело к данному исходу, цвет платья героини и т.д.). Большинство информации после прочтения книги забудется, но именно в процессе чтения, она необходима для целостного восприятия произведения.

Также без рабочей памяти невозможна творческая деятельность человека, потому что творческая деятельность осуществляется за счет постоянного переосмысления информации, для которого требуется рабочая память [1, с. 67].

Когнитивная гибкость позволяет посмотреть на какой-либо объект или явление с точки зрения другого человека. Для этого необходимо на время отказаться от своей точки зрения, переосмыслить ситуацию, сфокусироваться на информации, которая доступна другому человеку и отказаться от информации, доступной непосредственно исполнителю действия. Из этого можно сделать вывод, что функции когнитивной гибкости осуществляются на базе тормозного контроля и рабочей памяти [7, с. 154].

Когнитивная гибкость позволяет приспосабливаться к новым условиям. В современном мире развитых информационных технологий, где актуальность информации меняется с неведанной ранее скоростью, когнитивная гибкость является жизненно необходимой функцией.

Когнитивная гибкость также является составляющей творческой деятельности, т.к. она позволяет посмотреть на вещи под другим углом, что приводит к созданию или открытию чего-то нового.

По мнению К. В. Сиверцева, Е. С. Щипина, исполнительные функции имеют свои особенности развития и формирования. Исследования, направленные на установление уровня развития рабочей памяти проводятся даже с 3-х-месячными детьми. Наиболее активное развитие исполнительных функций происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте.

В детстве исполнительные функции тесно связаны друг с другом, с возрастом они дифференцируются. Эти наблюдения позволяют более эффективно выстраивать педагогический процесс [2, с. 146].

Таким образом, исполнительные функции – это когнитивные процессы, которые играют контролирующую роль по отношению к другим. Они отличают человека от других млекопитающих и составляют основу творческой деятельности. Это проявляется в том, что, благодаря тормозному контролю обеспечивается способность человека отказаться от привычного и самого простого пути в определенных целях, появляется возможность обрабатывать, анализировать, запоминать и выполнять другие действия с информацией, которая актуальна в определенный период для человека, развивается способность посмотреть на какое-либо явление с точки зрения другого человека и приспособиться к меняющейся информации.

Литература:

1. Николаева Е. И., Вергунов Е. Г. Что такое «executive functions» и их развитие в онтогенезе / Е. И. Николаева, Е. Г. Вергунов // Теоретическая и экспериментальная психология – 2017. – Т. 10. – № 2. – С. 62–81.
2. Сиверцева К. В., Щипина Е. С. Формирование исполнительных функций в дошкольном возрасте / К. В. Сиверцева, Е. С. Щипина // Комплексные исследования детства – 2019. – Т. 1 – № 2. – С. 143–151.
3. Alloway T. P., Gathercole S. E., Willis C., Adams A.-M. A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children // J. Exp. Child Psychol. – 2004. – Vol. 87. – P. 85–106.
4. Bari A., Robbins T. W. Inhibition and impulsivity: behavioral and neural basis of response control // Prog. Neurobiol. – 2013. – Vol. 108. – P. 44–79.
5. Diamond A. Executive Functions // Annu. Rev. Psychol. – 2013. – Vol. 64. – P. 35–68.
6. Muraven M. Building self-control strength: practicing self-control leads to improved self-control performance // J. Exp. Soc. Psychol. – 2010. – Vol. 46. – P. 465–468.
7. Schwaighofer M., Fischer F., Bühner M. Does working memory training transfer? A meta-analysis including training conditions as moderators // Educ. Psychol. – 2015. – Vol. 50. – P. 138–166. DOI: 10.1080/00461520.

Научное издание

ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 16

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 19.08.2022. Формат 60×84/16.
Усл. п. л. 12,3. Тираж 50 экз. Заказ 390

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10
Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательского дома ВГУ
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3