

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 17

Воронеж
Издательский дом ВГУ
2023

УДК 009
ББК 6/8
В38

Редакционная коллегия:
Ю. А. Бубнов (отв. ред.), О. А. Иванова,
Ю. А. Гончарова, А. А. Меланьина, С. И. Сулимов

В38 **Вестник студенческой научной сессии факультета философии и психологии** / [отв. ред. Ю. А. Бубнов] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2023. – Вып. 17. – 204 с.
ISBN 978-5-9273-3790-3

В сборнике опубликованы материалы студенческой научной сессии факультета философии и психологии (апрель 2023 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 978-5-9273-3790-3

© Воронежский государственный университет, 2023
© Оформление. Издательский дом ВГУ, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Калабина Е.С. Особенности самоактуализации личности студентов с разным уровнем переживания одиночества	7
Яковец Е.Н. Взаимосвязь тормозного контроля и трудностей в обучении дошкольников	11
Воронина В.А. Философские воззрения А.Н. Радищева	15

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ

Артюхов А. С. Неоправданный алармизм в отношении массового искусства	19
Баранов И. А. Космизм в литературе	23
Бортникова А. Н. Значение красоты в научном творчестве	26
Бортникова Е. Н. Прошлое как «золотой век» современности	29
Бутко В. Ю. Шейминг в виртуальной реальности	33
Вахрамеев Д. О. Человек в творчестве Руконезис: от болезни к смерти до болезни в самой сути вещей	36
Верейн А. С. Взаимопроникновение массовой и элитарной культур в эпоху постмодерна	40
Винокурова К. Э. Анализ персоналистического образа человеческого достоинства на примере концепции Э. Мунье	43
Гриднев А. А. Эстетические взгляды Н.А. Добролюбова	46
Емельянова Я. Е. К проблеме взаимосвязи платонизма и христианства	49
Козырь Г. О. Культура по З. Фрейду	53
Левышкина Д. И. Философское искание «дома» внутри и вокруг себя	55
Лукашова Д. С. К вопросу об акторно-сетевой теории и политиках природы	57
Пастушенкова А. И. Этика в искусстве	60
Ряженев Р. А. Попытки преодоления корреляционизма в современной философии: краткий обзор	63
Сладких А. Н. Тоталитаризм по Арндт: как насилие убивает власть	66

Солодовникова Т. Г. Историческая память семьи как основа сохранения традиционных ценностей в современном обществе	69
Христокян А. Б. Влияние радикализма и экстремизма на философию в XX веке	71

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Башева А.С. Уровни группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах	75
Рабеб Б.К. Тревожность и страхи у девушек с нарушениями пищевого поведения	80
Вершинина Д.Е. Стрессоустойчивость у курсантов с разным уровнем самоуважения	82
Голованева Ю.В. Профессиональная идентичность курсантов с разным социометрическим статусом в учебной группе	85
Зубова Н.В. Образ тела у людей юношеского возраста с самоповреждающим поведением	88
Колесникова В.И. Связь личностной тревожности курсантов ВУЦ ВГУ и их стратегий поведения в конфликте в учебном коллективе	91
Кудрявцева А.А. Связь адаптационного потенциала женщин с разным уровнем эмоционального интеллекта	93
Куликова А.Е. Посттравматическое стрессовое расстройство у комбатантов	97
Миляева С.А. Сопоставительный анализ феноменов зависимости и привязанности	100
Миненкова Ю.С. Системная семейная психотерапия как метод психологической помощи	103
Молчанова В.Р. Контрзависимость и созависимость у лиц с социофобией	107
Павлов Р.В. Психологическая характеристика семейных конфликтов в процессе медиации	110
Пономарева О.Д. Жизнестойкость у сотрудников МВД с разным уровнем самооценки	113
Рудницкая Т.М. Возрастная динамика Я-концепции личности в контексте привязанности к матери	117
Смолянинова М.А. Популярность жанра «Тру-крайм» в современном мире	119
Щерба М.В. Самоотношение у курсантов с разным уровнем агрессии	122

**СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

Воробьева Е.В. Вербальное мышление в практической деятельности педагога-психолога	125
Голдинова Е.С. Особенности адаптации учащихся при переходе на уровень основного общего образования	128
Донец М.С. Исследование связи эмоционального интеллекта и тревожности у студентов	131
Князева П.А. Информационно-коммуникационные технологии в коррекционной деятельности педагога-психолога с детьми с расстройствами аутистического спектра	136
Коротких К.А. Гармонизация сенсорной интеграции ребенка средствами мозжечковой стимуляции в дошкольном образовательном учреждении	140
Красилевская М.А. Гендерные различия формирования эмоционального благополучия подростка в неполной семье	144
Лотоцкая А.И. К вопросу об актуальности проблем агрессивного поведения современных подростков	148
Маркина Е.А. Возрастная обусловленность развития личностной рефлексии	151
Маслакова В.А. Родительское эмоциональное выгорание: введение в проблему	154
Михайлов А.А. Традиции и воинские ритуалы как средство воспитания студентов военного учебного центра	157
Можарова О.А. Педагогические возможности современных учебных Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку	162
Никитина Н.В. Психологические аспекты вступления молодежи в ранние браки	165
Подгорная Ю.Д. Формы и методы работы с дошкольниками с СДВГ	170
Попов Е.В. Военно-патриотическое воспитание студентов военного учебного центра гражданского вуза	174
Романова Я.Ю. Самоорганизация студента: психолого-педагогические условия реализации	180

Рудалева М.А. Профилактика девиантного поведения подростков в условиях образовательной организации	182
Супонева М.М. Особенности восприятия педагогами старшеклассников в психологических исследованиях	185
Усачева А.И. Факторы, влияющие на формирование и развитие самооценки младшего школьника	188
Хатунцева В.С. Программа формирования стрессоустойчивого поведения в подростковом возрасте	191
Яковенко А.А. Развитие Я-концепции старшеклассников в условиях медийно-информационного пространства	196
Шемшеева И.А. Обучение детей с расстройством аутистического спектра в реурусных классах общеобразовательных школ РФ	200

ДОКЛАДЫ-ПРИЗЕРЫ

Особенности самоактуализации личности студентов с разным уровнем переживания одиночества

Е.С. Калабина, магистр 2 курса
l.kalabina2018@yandex.ru

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

Значимость проблемы самоактуализации обусловлена тем, что в настоящее время возрастает роль высшего учебного заведения в создании условий, позволяющих раскрыть внутренний потенциал студентов во время их обучения с тем, чтобы в дальнейшем они смогли воплотить свои психологические ресурсы в профессиональном труде, личностном развитии, обеспечении надлежащего качества жизни.

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 [5].

В связи со сказанным интересным представляется разработка проблемы самоактуализации личности студентов с разным уровнем переживания одиночества, поскольку данное переживание, с нашей точки зрения, может как препятствовать самоактуализации, так и послужить ценным ресурсом для нее.

Остановимся на некоторых теоретических аспектах обозначенной проблемы.

Под самоактуализацией обычно понимается процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности, направленный на выстраивание стратегии жизни, иерархии ценностей, обретение смысла жизни [5].

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, позволяющих ей достигнуть социально и лично значимых результатов в одном или нескольких видах деятельности [1].

Одиночество – это социально-психологическая характеристика личности, которая осуществляет регуляцию системы коммуникативных связей личности, определяя характер развития и степень личностной зрелости.

Переживание одиночества влияет на формирование личности в студенческом возрасте. В частности, в исследовании О. В. Неумоевой-Колчеданцевой выявлено, что негативное влияние одиночества заключается в том, что оно является детерминантой деформированного развития, которое затрудняет вхождение личности в широкий контекст социальных отношений [3]. В то же время одиночество является фактором низкой самопривязанности, т. е. своего рода индикатором неудовлетворенности человека своим положением, что стимулирует его к достижению соответствия с идеальным представлением о себе, к развитию своей личности. Такие результаты свидетельствуют о том, что одиночество содержит в себе возможность развития и может квалифицироваться как ресурс достижения личностной зрелости, самоактуализации. Следовательно, можно говорить о том, что у студентов в зависимости от уровня переживания одиночества будут преобладать те или иные особенности самоактуализации.

В целях изучения особенностей самоактуализации личности студентов с разным уровнем переживания одиночества нами было проведено эмпирическое исследование. Его объектом выступили студенты в возрасте от 18 до 21 года. Базой эмпирического исследования служил Воронежский государственный университет. Объем выборки – 223 человека.

Под особенностями самоактуализации мы понимаем ее параметры.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что существуют отличия в самоактуализации личности студентов с разным уровнем переживания одиночества, а именно:

1) у студентов с высоким уровнем переживания одиночества преобладают такие параметры самоактуализации, как: креативность, познавательные потребности, спонтанность, гибкость поведения, компетентность во времени, поддержка;

2) у студентов со средним уровнем переживания одиночества преобладают такие параметры самоактуализации, как: гибкость поведения, поддержка, самоуважение;

3) у студентов с низким уровнем переживания одиночества преобладают такие параметры самоактуализации, как: сензитивность, ценностная ориентация, самопринятие, контактность.

В эмпирическом исследовании нами использовался метод стандартизированного самоотчета, реализованный в следующих методиках.

1. Самоактуализационный тест Э. Шострома (в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загики и М. В. Кроза) [2].

2. Дифференциальный опросник переживания одиночества (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев) [4].

Анализ и обсуждение результатов эмпирического исследования начнем с данных, полученных по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев).

Для большинства испытуемых (66,4% от выборки) характерен средний уровень переживания одиночества. Такие студенты воспринимают одиночество как естественное и нормальное состояние. Они могут лишь временами переживать одиночество, обусловленное недостатком общения и эмоциональных контактов. Студентов с высоким (19,0% от выборки) и низким (14,7% от выборки) уровнем переживания одиночества оказалось меньшинство.

Далее перейдем к результатам, полученным по методике «Самоактуализационный тест» Э. Шострома, соотнеся их с выделенными группами респондентов по уровням переживания одиночества.

Сравним преобладающие параметры самоактуализации у студентов с низким, средним и высоким уровнями переживания одиночества. У студентов с высоким уровнем переживания одиночества в отличие от студентов с низким уровнем переживания одиночества преобладает спонтанность (13,6% от выборки), креативность (18,2% от выборки) и познавательные потребности (20,5% от выборки). Когда люди одиноки, они могут испытывать повышенную потребность в социальном взаимодействии, но без надежной социальной поддержки им, возможно, придется полагаться на собственные ресурсы для удовлетворения этой потребности. Попытки заполнить социальную пустоту в своей жизни могут привести к более спонтанному поведению. Одиночество также может предоставить людям больше времени для самоанализа и творческих занятий, что будет способствовать более выраженной креативности. Студенты с высоким уровнем переживания одиночества имеют тенденцию погружаться в глубокие и рефлексивные размышления на самые разные темы. Одиночество может заставить студентов усомниться в своем месте в мире и искать смысл в своей жизни, что приводит к большему стремлению к познанию.

У студентов с низким уровнем переживания одиночества, в отличие от студентов с высоким уровнем, преобладают следующие параметры: ценностная ориентация (26,5% от выборки), сензитивность (26,5% от выборки), самоуважение (32,4% от выборки). Повышенная чувствительность может быть объяснена тем фактом, что студенты с низким уровнем переживания одиночества, как правило, имеют тесные отношения с другими людьми. У них больше шансов иметь поддерживающих друзей и членов семьи, которые прислушиваются к их чувствам и переживаниям и способны оказать им необходимую эмоциональную поддержку. Преобладание самоуважения у студентов с низким уровнем переживания одиночества можно объяснить тем, что они обладают прочными социальными связями и, как правило, получают больше положительных отзывов от других, что укрепляет их чув-

ство собственного достоинства и самоуважения. Студенты с низким уровнем переживания одиночества стремятся к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми и далеки от желания манипулировать ими в своих интересах. Это и объясняет тот факт, что такие студенты не испытывают нехватку психологической близости с другими и общения.

У студентов со средним уровнем переживания одиночества, в отличие от студентов с высоким уровнем переживания одиночества, доминируют самопринятие (19,5% от выборки), гибкость поведения (20,1% от выборки), поддержка (20,8% от выборки). Студенты со средним уровнем переживания одиночества имеют опыт принятия со стороны окружающих людей, что способствует выраженности самопринятия. Они способны корректировать свое поведение и установки в соответствии с ситуацией. Это позволяет им быть открытыми для нового опыта и социальных контактов. Студентам со средним уровнем переживания одиночества легче полагаться на самих себя, недели чем студентам с высоким уровнем переживания одиночества. Опыт тесных социальных контактов дает им уверенность в своих силах.

У студентов с высоким уровнем переживания одиночества, в отличие от студентов со средним уровнем переживания одиночества, преобладают спонтанность (13,6% от выборки), креативность (18,2% от выборки), познавательные потребности (20,5% от выборки). Студенты с высоким уровнем переживания одиночества часто чувствуют себя оторванными от других и могут быть более склонны действовать импульсивно, поскольку они меньше озабочены соответствием общественным ожиданиям или поиском одобрения других. Высокий уровень переживания одиночества способствует более частому обращению к самоанализу, что способствует генерированию новых идей и творческому подходу к решению проблем.

Помимо количественно-качественного анализа полученных диагностических данных, мы обрабатывали их также с помощью статистического t-критерия Стьюдента. Математико-статистический анализ эмпирических данных выявил значимые различия между преобладающими особенностями самоактуализации студентов с разным уровнем переживания одиночества, а именно: у студентов с низким и средним уровнями переживания одиночества значимо чаще встречаются такие параметры самоактуализации, как ценностная ориентация, самоуважение; у студентов со средним и высоким уровнями переживания одиночества – поддержка, самоуважение, представление о природе человека; у студентов с низким и высоким уровнями переживания одиночества – ориентация во времени, поддержка, ценностная ориентация, сензитивность, самоуважение, самопринятие, представление о природе человека.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о наличии особенностей самоактуализации студентов с разным уровнем переживания одиночества подтвердилась частично. Полученные результаты могут быть использованы

сотрудниками психологической службы вуза с целью создания условий для самоактуализации личности студентов с учетом их уровня переживания одиночества. Перспективными направлениями исследований в данной проблемной области могут стать сравнительное изучение психологических особенностей самоактуализации личности студентов гуманитарных и технических направлений подготовки, выявление особенностей самоактуализации личности студентов с разными отношением к одиночеству.

Литература.

1. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов. – Москва : Международная педагогическая академия, 2001. – 160 с.

2. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – Москва : Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.

3. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте / Е. В. Неумоева-Колчеданцева // Образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 42–51.

4. Осин Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 1. – С. 55–81.

5. Самаль Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук / Елена Викторовна Самаль. – Ярославль, 2008. – 245 с.

Взаимосвязь тормозного контроля и трудностей в обучении дошкольников

Е.Н. Яковец, студентка 2 курса
evgenya.jackovets@gmail.com

Научный руководитель – к. псих. н., ст. преп. О. А. Иванова

Многие родители сталкиваются с проблемой неуспеваемости детей в школе, но немногие связывают это с органическими факторами, которые наблюдались у ребенка при рождении. К ним, например, относится гипоксия, кровоизлияние в головной мозг или недоношенность. В современности все больше детей рождают раньше срока и сталкиваются с проблемами с запоминанием информации и концентрации внимания на задании. Данные процессы связаны с исполнительными функциями.

По мнению Е. И. Николаевой, исполнительные функции – это совокупность нисходящих ментальных процессов, необходимых для концентрации внимания, когда автоматическое, инстинктивное, интуитивное поведение становится неэффективным или невозможным. Формирование исполнительных функций начинается еще в младенческом возрасте и заканчивается только в юношеском возрасте [2, с. 62]. На формирование данных ко-

гнитивных процессов влияет много факторов, как пренатальных, так и постнатальных. По этой причине рождение ребенка недоношенным, по нашему предположению, может негативно сказаться на развитии исполнительных функций. В отечественной науке на данный момент наблюдается дефицит исследований, подтверждающих корреляцию между недоношенностью и развитием когнитивных процессов у ребенка. Это обусловило актуальность исследования исполнительных функций дошкольников, родившихся раньше срока. Целью выступило экспериментальное выявление взаимосвязи органических факторов и сформированности исполнительных функций дошкольников, родившихся недоношенными.

К исполнительным функциям относят тормозный контроль, когнитивную гибкость и рабочую память.

Если не вдаваться в анатомические и физиологические определения, то когнитивная гибкость отвечает за переключения между задачами, рабочая память позволяет оперировать сразу несколькими данными [2, с. 67–68]. Тормозный же контроль является одной из самых главных функций, влияющих на способности к обучению. Он непосредственно связан с такими процессами, как: творческая деятельность, обучение в школе, саморегуляция.

Тормозный контроль – это когнитивные навыки, которые контролируют и регулируют другие когнитивные процессы более низкого уровня и целенаправленное поведение [2, с. 64].

В структуре тормозного контроля выделяют интерференционный контроль и самоконтроль. Интерференционный контроль обеспечивает селективное (избирательное) внимание, а самоконтроль обеспечивает способность ребенка сидеть на одном месте на протяжении урока [8, с. 406].

Также тормозный контроль тесно связан с рабочей памятью, потому что для решения любой задачи необходимо оперировать множеством фактов.

Сенситивным периодом развития исполнительных функций, в том числе тормозного контроля, является возраст 4–5 лет. Однако созревают они только к подростковому возрасту. При этом способность концентрироваться на выполнении действия и не отвлекаться на посторонние стимулы появляется в 6–7 лет [5, с. 79].

На формирование тормозного контроля влияют и физиологические аспекты, и условия жизни, и социальная среда, т.е. генетические и эпигенетические факторы. Тормозный контроль формируется в возрасте 3–6 лет, хотя его проявление можно заметить и у младенцев. Однако количество ошибок у них ещё слишком велико. Например, младенец способен концентрировать взгляд на лице матери, но удерживать его способен только короткий промежуток времени. С возрастом способность тормозного контроля меняется, постепенно снижаясь в процессе старения [4, с. 158].

Перечисленные особенности тормозного контроля необходимо учитывать при проектировании образовательных программ для обучающихся. В то же время постоянное обучение, подкрепление этого навыка позволяет свести к минимуму снижение тормозного контроля и влияние его дефицита на скорость усвоения информации. В процессе формирования тормозного контроля установлена связь с развитием сенсорной, моторной и префронтальной областей коры головного мозга, а также плотность расположения нейронов в проводящих путях, что влияет на скорость и качество передачи нервных импульсов [2, с. 65].

В разные возрастные периоды тормозный контроль функционирует неравномерно, т.к. существуют периоды активного роста и перестройки организма. В ряде случаев исследователи отмечают дефицит тормозного контроля, причиной развития которого часто является пре- и постнатальная гипоксия. Помимо снижения способностей к обучению дефицит тормозного контроля заметно снижает качества жизни человека, поскольку он включает в себя способность человека контролировать свое внимание, поведение, мысли и эмоции, в том числе подавляя сильные внутренние побуждения или внешние соблазны. Также есть связь развития тормозного контроля и уровня агрессии у ребёнка, а в последующем и у взрослого человека [3, с. 332].

В рамках исследования уровня сформированности исполнительных функций у дошкольников, родившихся недоношенными, мы предположили, что существует корреляционная связь между степенью недоношенности и степенью кровоизлияния в головной мозг и уровнем сформированности исполнительных функций у дошкольников, родившихся раньше срока. Базой исследования являлась «Детская поликлиника 11» г. Воронежа. Выборку составили дети 3-6 лет, родившиеся недоношенными. Исследование исполнительных функций осуществлялось с помощью батареи методик: компьютерный вариант комплексной рефлексометрии «РеБОС» (Е. Г. Вергунов) в программной адаптации И. С. Черникова (версия программы 2.1) [1], «Программный комплекс для определения характеристик систем зрительно-пространственной памяти» (О. М. Разумникова) [6], методика определения уровня общего и невербального интеллекта «Цветные прогрессивные матрицы» (Дж. Равен) [7]. Для исследования отбирались недоношенные дети из базы Перинатального центра БУЗ ВО ВОКБ 1 (г. Воронеж), прикрепленные впоследствии к детской поликлинике. По этой причине органические факторы учитывались путем анализа анамнеза испытуемых.

В результате исследования планируется получить подтверждение или опровержение гипотезы о корреляции между степенью недоношенности и кровоизлияния в головной мозг и уровнем сформированности исполнительных функций. На данный момент проводится количественный анализ данных, однако, на качественном уровне анализе уже полученные предвари-

тельные результаты. Согласно ним, можно сказать, что недоношенные дети с 1 и 2 степенями недоношенности обладают следующими особенностями исполнительных функций: есть проблемы с концентрацией и быстрой утомляемостью, однако, при этом все исполнительные функции находятся в пределах нормы. Глубоко же недоношенные дети (3 и 4 степени) демонстрируют несформированность исполнительных функций, т.к. задания на рабочую память и когнитивную гибкость вызывают у них затруднения. Как отмечалось выше, данные исполнительные функции тесно связаны с тормозным контролем, поэтому можно говорить и о его снижении.

В заключение можно сказать, что тормозный контроль невозможно полностью отделить от остальных исполнительных функций. Для процесса обучения необходимо развивать как тормозный контроль, так и рабочую память с когнитивной гибкостью. Исследования данных когнитивных процессов позволит более грамотно выстраивать образовательный процесс дошкольников и улучшить их готовность к школе.

Литература:

1. Вергунов Е. Г., Николаева, Е. И. Опыт применения методов визуализации в качественном анализе тайм-теста / В. Г. Вергунов, Е. И. Николаева // Мир науки, культуры образования. – 2009. – №3. – С. 2–7.

2. Николаева Е. И., Вергунов Е. Г. Что такое «Executive functions» и их развитие в онтогенезе / Е. И. Николаева, В. Г. Вергунов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Vol. 10. – №. 2. – С. 62–81.

3. Николаева Е.И. Исполнительные функции в раннем детстве. Обзор иностранных источников / Е. И. Николаева // Комплексные исследования детства. – Vol. 1. – 2019. – №. 4. – С. 330–337.

4. Николаева Е.И. Тормозный контроль в младшем школьном и подростковом возрасте / Е. И. Николаева // Комплексные исследования детства. – Vol. 1. – 2019. – № 2. – С. 152–161.

5. Разумникова О. М., Николаева Е. И. Тормозные функции мозга и возрастные особенности организации когнитивной деятельности / О. М. Разумникова, Е. И. Николаева // Успехи физиологических наук. – 2019. – Vol. 50. – № 1. – С. 75–89.

6. Разумникова О. М., Савиных М. А. Программный комплекс для определения характеристик зрительно-пространственной памяти / О. М. Разумникова, М. А. Савиных. – 2016. – DOI: 2016617675.

7. Равен Дж., Равен Дж. К., Корт Дж. Х. Руководство для Прогрессивных Матриц Равенна и Словарных шкал: Раздел 1 и 2 / Дж. Равен, Равен Дж. К., Дж. Х. Корт. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 82 с.

8. Posner M. I., DiGirolamo G. J. Executive attention: conflict, target detection, and cognitive control. // *The Attentive Brain*. R Parasuraman (ed.). – Cambridge, 1998. – P. 401–423.

Философские воззрения А.Н. Радищева

В.А. Воронина, бакалавр 3 курса

vvoronina_vv@mail.ru

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

Александр Николаевич Радищев является одним из крупнейших представителей отечественной материалистической философии. Он жил и трудился во второй половине 18 века, в ту эпоху, когда абсолютизм окончательно укрепился в качестве формы правления, когда крепостничество достигло своего апогея, когда дворянское сословие становится господствующим.

Луначарский, например, так характеризовал Радищева-мыслителя: «Нет, то был не только гуманист, потрясенный зверствами крепостного права, предшественник кающегося дворянина, в роде либерального Тургенева, то был революционер с головы до ног, в сердце своем носивший эхо мятежного и победоносного Парижа. Не от милости царей ждал он спасения «от самого излишества угнетения», то есть от восстания. В своей яркой книге, которую и сейчас читаешь с волнением, он не только то бичуя, то рыдая, то издеваясь рисует нам мрак помещичьей и чиновничьей России, он замахивается выше, он прямо грозит самодержавию, он зовет к борьбе с ним всяким оружием и радуется плахе для царей»[1, с. 4].

Однако французское просвещение, захватившее умы европейской интеллигенции, оказало значительное влияние и на русских интеллектуалов. Вспомним, например, переписку императрицы Екатерины Второй с главными деятелями западной прогрессивной мысли.

Философия Радищева многогранна, она затрагивает онтологические, гносеологические, этические, общественно-политические и другие вопросы. Однако в настоящей статье будут рассмотрены проблемы, связанные с человеком, ибо эта тема мне кажется наиболее актуальной для 21 века, так как большая часть молодежи увлечена поиском смысла жизни, поиска своего предназначения, поиска цели и средств ее достижения. Эти проблемы в том числе и побудили Александра Николаевича написать свой, пожалуй, самый важный и известный труд «Путешествие из Петербурга в Москву». Мотивация философа при написании повести заключалась в том, что он видел как интересующиеся вопросами о бессмертии души уделяли огромное внимание пустым и пространным разговорам, забывая о действительности, полной пороков, нищеты и бесправия.

Его намерения были высоко оценены как современниками, так и последующими деятелями. Так, И.М.Борн после смерти Александра Николаевича писал: «Друзья! Посвятим слезу сердечную памяти Радищева. Он любил истину и добродетель. Пламенное его человеколюбие жаждало видеть мудрость, воссевшую на троне всемирном. Он зрел лишь слабость и неве-

жество, обман под личиною святости и сошел во гроб. Он родился быть просветителем, жил в утеснении – и сошел во гроб; в сердцах благородных патриотов да сооружится ему памятник, достойный его» [2].

Однако в основу данной статьи лег другой труд А.Н.Радищева, называющийся «О человеке, о его смертности и бессмертии». Эта книга задумывалась как критика предрассудков, суеверий и идеализма с материалистических позиций. И только из одного названия произведения уже можно смело утверждать, что и спустя два столетия данные вопросы не потеряли своей значимости.

Начнем с краткого экскурса в философию Радищева. Как уже было написано выше, Александр Николаевич стоял на материалистических позициях. Мир существует вне человека. Мир принципиально познаваем. Об этом Радищев писал следующим образом: «Человек имеет силу быть о вещах сведому. Следует, что он имеет силу познания, которая может существовать и тогда, когда человек не познает. Следует, что бытие вещей независимо от силы познания о них и существует по себе» [3, с. 59].

Человеческое познание имеет 2 уровня: уровень чувств и уровень разума. Именно в такой последовательности знание будет более полным и точным. Радищев писал: «чувственностью имеем мы представление о вещах, а разумом получаем понятия, то есть познания их отношений» [3, с. 77]. Разделяя друг от друга эти два инструмента познания, человек склонен скатываться в заблуждения.

Самым важным в вопросе о человеке является учение Радищева о сознании. Он не был согласен с идеями иностранных просветителей (например, Гольбаха) о том, что человеческую душу можно приравнять к отдельному органу. Мнение дуалистов, разделявших материальное и идеальное как что-то противоположное друг другу Радищев также критиковал. Так что же такое сознание? Каким его видел сам Радищев? Мышление – свойство материи, но материи не простой, а той, «где превосходнее является организация» [3, с. 83]. Мысль же возможна благодаря мозгу, из материального мозга рождается идеальный дух. Радищев приводил множество примеров в доказательство своего материалистического мировоззрения. В одном из них говорится о детях, у которых физическое состояние еще недостаточно развито, вследствие чего их мысль скупа, а с «расцветом» их физического состояния усложняются и их рассуждения. Радищев таким образом проводит связь между физическим и психическому.

Кроме того, в контексте учения о человеке стоит отметить отношение Радищева к географической теории Монтескье, согласно которой климатические условия влияют на общество. Многие современники французского просветителя не поддержали эту его концепцию, считая ее ошибочной. Однако Александр Николаевичу она показалась очень интересной, о чем сви-

детельствуют множественные упоминания в текстах Радищева фактов влияния климата на общественную и психическую организации.

Стоит также упомянуть тот факт, что Александр Николаевич один из первых пошел дальше идеи о том, что человек - часть природы (такой позиции придерживалось большинство французских мыслителей той эпохи), он, развивая эту мысль, пришел к пониманию общественной сущности человека: «Мы не унижаем человека, находя сходственности в его сложении с другими тварями, показуя, что он в сущности следует одинаковым с ними законам. И как иначе то быть может? не веществен ли он? Но намерение наше, показав его в вещественности и единообразности, показать его отличие» [3, с. 46]. Развивая мысли Монтескье он заметил, что человек – существо общественное, что человек зависит не только от климатических и географических условий существования, уровня развития техники, но и от другого человека, от отношений, которые обязательно складываются между людьми.

Доказывая этот свой тезис, Радищев писал: «История свидетельствует, что обстоятельства бывают случаем на развержение великих дарований; но на произведение оных природа никогда не коснеет, ибо Чингис и Стенька Разин в других положениях, нежели в коих были, были бы не то, что были» [3, с. 128]. Продолжая свою пронизательную мысль, Радищев утверждает: «обстоятельства делают великого мужа» [3, с.129].

И здесь мы вплотную подходим к проблеме моей статьи. По мнению Радищева, цель жизни человека - самосовершенствование, как физическое, так и интеллектуальное. И за личным самосовершенствованием будет меняться твое окружение, но не в современном понимании, а в том смысле, что я, как человек, живущий в обществе, своим развитием могу влиять на своего ближнего наилучшим образом. И мне, как человеку социальному, нельзя забывать об этом, если я хочу жить в процветающем обществе.

Исходя из этого, мы можем сказать, что если каждый человек ставит выше своих эгоистических индивидуальных интересов интересы общественные, то мир вокруг станет лучше, отпадут разнообразные предрассудки, например, «я никому ничего не должен», «зачем это все нужно», «каждый сам за себя», «человек человеку волк» и многие другие особенно сильно сейчас распространенные тезисы.

На примере философии Радищева, который творил, казалось бы, так давно, мы имеем возможность убедиться, что проблемы людей за столетия не меняются, не меняются по той причине, что человек забывает о своей социальной природе, забывает про свое окружение, про свои права и обязанности, ставит себя в центр мироздания, игнорируя социум, состоящий из таких же простых людей.

Если каждый начнет творить, развиваться не столько для себя, сколько для всего общества, для счастья всех других людей, то очень быстро по-

меняется обстановка, в которой мы живем, поменяется отношение к жизни и найдется наконец-то ее смысл, так как невозможно не получать удовольствие от любимой деятельности, от любимого занятия, хобби, от общественно значимой практики, представляющей из себя маленькую часть огромного социального организма.

Литература.

1. Борн И. М. На смерть Радищева // Викитека. – URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Заглавная_страница (дата обращения: 11.04.2023).

2. Собрание сочинений. В 8-ми томах. Литературоведение. Критика. Эстетика. / Ред. коллегия: И.И. Анисимов (главный редактор и др.) – М. : «Художественная литература», 1963–1967. – Тома 1–8. – С. 4.

3. Радищев, А. Н. Полное собрание сочинений / А. Н. Радищев. – Том 2. – М.-Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1941. – 432 с.

СЕКЦИЯ ФИЛОСОФИИ

Неоправданный алармизм в отношении массового искусства

А.С. Артюхов, магистрант 1 курса

artyom.artuhov@mail.ru

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

Данная статья посвящена проблеме, согласно которой массовое искусство либо является низшим проявлением искусства, либо не является искусством вообще и более того представляется как причина смерти подлинного искусства. Мы ставим перед собой задачу показать как данная проблема выражена в философии и выдвинуть контраргументы для ее разрешения.

В философии данная проблема выражена в споре представителей неомарксистов франкфуртской школы Вальтера Беньямина и Теодора Адорно о массовом искусстве. Вальтер Беньямин считал, что массовое искусство благодаря его доступности станет способом просвещения масс, вовлечения их в революционное движение, его предположение подкреплялось тем фактом, что многие деятели искусства того времени подчеркивали революционно-политический характер своих работ. Массовое искусство отрицало и переосмысляло традиционные ценности, идею гениальности и иерархичности, которые легли, по мнению Беньямина, в основу тоталитаризма. Произведения массового искусства воспроизводимы, а потому становятся достоянием масс, идут им навстречу. Массовое искусство лишено Ауры, то есть не является объектом ритуального поклонения, что также выдвигается, как удар по ценностям, лежащим в основе капиталистической эксплуатации и фашистского деспотизма. И опасность, по мнению Беньямина, заключается в том, что современное искусство, в частности кино, эту ауритичность обретёт, например, это выражается в создании *personality* для звезд голливуда, выраженной в историях о «бедных мальчиках и девочках с окраин, которые упорным трудом и высокими нравственными качествами, достигают карьерных вершин». Развлекательный характер массового искусства позволяет реципиенту расслабиться, а это состояние открывает новую позицию для анализа, в противовес проникновению в произведение искусства посредством сосредоточенного анализа.

Помимо политической функции массового искусства, Беньямин также отмечал, что вовлечения новых технологий в создание произведений массового искусства позволяет создавать более детальные творения, как, например, в случае фотографии, которая может уловить недоступные, для чело-

веческого глаза, детали. Или более убедительное и целостное произведение в чем выражается превосходство кино над театром.

Теодор Адорно, как и Беньямин считал, что искусство должно быть доступно массам, но искусство подлинное, а не массовое. Подлинное искусство вдохновляется и порождается эмпирическим миром, противопоставляется ему и выступает против него, и в тоже время не оказывают прямого воздействия на реальность. Искусство есть процесс, нечто становится искусством, нечто перестает им быть. Произведения искусства отвечают на вопросы, задают вопросы и сами становятся вопросом, на который никогда не будет дан окончательный ответ. Они требуют от человека подняться на их уровень, чтобы попытаться понять их и начать задавать вопросы. Искусство демонстрирует зрителю уродство Мира, давая понять, что оно не будет пространством для бегства от реальности. Также Адорно разделял революционный настрой Беньямина, но отмечал, что момент, когда политика и искусство шли рука об руку скорее историческое совпадение, а не постоянный процесс.

Говоря о массовом искусстве, Адорно называет его Сферой развлечения или развлекательности, или Культурной индустрией. По мнению Адорно Культурная индустрия не только не является подлинным искусством, но также выступает причиной его гибели. Творения культурной индустрии демонстрируют зрителю однозначную картину, сомнения в которой является дурным тоном. В них нет ни вопрошания, ни высказываний, ни интересных техник реализации, они не требуют от зрителя возвыситься до их уровня, а нисходят к нему. Разнообразие киностудий лишь иллюзия конкуренции, в действительности фильмы одной студии похожи на фильмы другой. Всё развивается по одному и тому же сценарию и порой это вызывает недовольство зрителей, тогда культурная индустрия заимствует приемы подлинного искусства, как например трагичность, что создаёт иллюзии новаторства и успокаивает зрителя. Помимо этого, массовое искусство становится ложным сознанием, миром грёз, где зритель может укрыться от дефектности и несправедливости реального мира, он успокаивается, посмотрев кино о прекрасном и справедливом обществе, вместо того чтобы создавать это общество практически. Оно не только утешает человека и отвлекает его от политической практики, но и приучает человека к нормальности бедственного состояния его и общества его окружающего, таким образом массовое искусство также является способом контроля масс.

Если мы соглашаемся с позицией Адорно, то оказываемся в ситуации, в которой нет ни то что подлинного искусства, но и вероятно подлинной жизни как таковой. Ведь капиталистическая система контролирует каждый наш шаг, а если мы и смеем усомниться в ее подлинности, то лишь заставляем её адаптироваться, создать новую, приемлемую для нас иллюзию и

тем самым перезапускаем её, после чего она продолжает функционировать. Мы уже живём в паноптикуме и для этого не понадобилось ни чипов, ни таблеток, ни стеклянных домов, критика бессмысленна, потому что лишь перезапускает систему.

Адорно не видит в таком выводе проблемы, будучи теоретиком негативной диалектики, суть которой заключается в том, что Гегелевская триадичная формула: тезис, антитезис, синтез, становится бинарной: тезис и антитезис, разрешение противоречий невозможно, желание лучшего, компромиссов и прогрессивного развития есть лишь защитный механизм человеческого разума и не более того.

Но как нам кажется такой скептицизм и трагизм не оправданы, и опровергаются действительностью. Мы собираемся привести несколько контраргументов, чтобы это доказать.

Первый контраргумент, история демонстрирует нам, что капитализм склонен к компромиссам, что доказывается достижениями рабочего, феминистического и чернокожего движений за свои права. И даже сейчас в Европе продолжают эксперименты для улучшения условий труда. Это не значит, что нынешнему капитализму претит эксплуатация дешевой рабочей силы, Китай тому прямое опровержение. Но это опровергает точку зрения, согласно которой капитализм глух к критике, не склонен к компромиссам и руководствуется исключительно жадностью наживы и реализацией власти.

Второй контраргумент можно назвать разновидностью «Пари Паскаля»: если ситуация действительно такова, как её описывает Адорно, и человечество является заложником сверх рациональных или бессознательных, или их совокупностью, схем подчинения, то имеет смысл жить будто это не так, потому что если это так, то чтобы человек не сделал он всё равно ничего не изменит, а если это не так, то разрешение противоречий возможно.

Третий контраргумент вдохновлен пониманием Мира предложенным Ханной Арендт в работе «Vita Activa или о Деятельной жизни». Арендт понимает Мир, как место общего собрания разнообразных человеческих существ, с разнообразным пониманием одних и тех же процессов «Ибо хотя общий мир предоставляет общее для всех место собрания, однако все сходящиеся в нем каждый раз занимают тут разные позиции и местоположение одного так же не может совпасть с местоположением другого, как и местоположение двух предметов. Увиденность и услышанность другими получает свою значимость от того факта, что каждый смотрит и слушает с какой-то другой позиции»[4, с. 75]. Исходя из данной аргументации, мы приходим к выводу, что возможно самое разное влияние искусства на людей, кого-то оно может вдохновить на изменение себя и действительности, кто-то будет наслаждаться им, кто-то будет просто бездумно потреблять его, а у кого-то оно и вовсе не вызовет интереса. Развивая данную линию аргументации, мы

хотим отметить, что Адорно не учитывает позицию творца и делает его немым участником капиталистического процесса, но, исходя из аргумента «что мир есть совокупность множества уникальных существ», мы можем прийти к выводу, что, возможно, существование творцов, которые удовлетворяется созданием однотипных произведений ради прибыли, так и существование творцов, которые всегда будут стараться превзойти себя, создать что-то новое, поднять неудобные темы и выступить против устоев.

Также нам кажется, что разделение на массовую и элитарную культура утратило свою актуальность. Сегодня все произведения искусства являются массовыми, и фильмы крупных кинокомпаний и авторское кино смотрят и обсуждают все, но при этом эти произведения имеют несколько уровней понимания: буквальный и более сложный. К подобным выводам приходит и Американский культуролог Джон Сибрук, он отмечает, что если во второй половине XX века в Америке наблюдалось четкое разделение на Highbrow(Высокая или Элитарная культура) и Lowbrow(Низкая или Массовая культура), то уже в начале XXI века крайне трудно проводить какую то демаркационную линию и наступает время Nobrow(смешанной культуры). Так, например, вышедшей недавно мультфильм «Кот в сапогах 2» повествует о том, как Кот потеряв предпоследнюю, восьмую, жизнь испытывает кризис идентичности, и встаёт перед выбором стать домашним котом, или отправиться в приключение к звезде желаний, чтобы вернуть себе девять жизней. Можно воспринять его как простое приключенческое произведение, а можно как работу об утрате идентичности с хайдеггерианскими мотивами, ведь, чтобы вернуть свою идентичность Кот в сапогах должен преодолеть ужас, который он испытывает перед материальным воплощением Смерти и дать ей отпор. И ведь мотив осознания себя, своих истинных целей, достижения счастья, является актуальными проблемами современного общества. Также можно говорить и об авторском кино, которое смотрят и обсуждают все, при этом сложные картины нравятся не только искушенным зрителям, видящим философскую, психологическую, религиозную и прочую проблематику, но и зрителям, воспринимающим их буквально. Люди дискутируют о них, делятся мнениями и интерпретациями.

Таким образом, нынешнее искусство, оно же массовое, вдохновляется действительностью, в которой мы живём, затрагивает и поднимает актуальные проблемы, помимо этого продолжает размышление над вопросами всегда актуальными: добра, зла, любви, ненависти, прощения, справедливости. Разнообразие практических и компьютерных спецэффектов, музыкального сопровождения, Жанров искусства: кинематограф, мультипликация, компьютерные игры, музыкальные произведения позволяет взглянуть на одну и ту же проблему с разных углов и по-разному её прочувствовать. Мы заключаем, что позиция утверждающая, что массовое искусство не является ис-

кусством, а также понимающая его как причину гибели подлинного искусства является не оправданным алармизмом.

Литература.

1. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху технической воспроизводимости / Составление, перевод на русский язык, художественное оформление и примечания издательство «МЕДИУМ», 1996 г. – 240 с.

2. Адорно В. Теодор Эстетическая теория / Пер. с нем. А. В. Дранова. – М.: Республика, 2001. –(Философия искусства). – 527 с.

3. Теодор В. Адорно, Макс Хоркхаймер / Пер. с нем. Татьяна Зборовская. – ООО «Ад Маргинем Пресс», 2016. – Фонд развития и поддержки искусства «АЙРИС»/IRIS Foundation. – 90 с.

4. Арндт Х. Vita activa, или О деятельной жизни / Пер. с нем. и англ. В.В. Бибахина; Под ред. Д.М. Носова. – СПб. : Алетейя, 2000 г. – 437 с.

5. Сибрук, Джон Nobrow. – М. : ООО «Ад Маргинем Пресс», 2012. – 240 с.

Космизм в литературе.

И.А. Баранов, студент 1 курса

Научный руководитель – к. филос. н., преп. С.С. Православский

Н.Ф. Фёдоров утверждал, что «Зло заключается в слепоте и бессознательности, а благо – в обращении бессознательного в разумное» [1, с. 530]. Философия космизма оказала колоссальное влияние как на научную мысль, так и на развитие искусства. Предвосхитив многие проблемы 20-го и 21-го века данный культурный феномен, соответственно, не обошел и литературу. Художественно-поэтическое направление космизма представлено творчеством таких авторов как Тютчев, Брюсов, Сухово-Кобылин, Морозов и многими другими, включая пионера русского космизма – Одоевского, написавшего в 1835-м году один из первых романов-антиутопий про будущее «4338-й год: Петербургские письма».

С чем связана подобная популярность данного философского течения, в том числе, и в духовной культуре? 19-й век, как и 20-й, ознаменовался рядом великих научных открытий, приоткрывших человечеству завесу вселенной и поспособствовавших распространению атеизма. Так даже само название для романа Одоевского было выбрано намеренно, ведь его действия происходят за год до того, как комета Биэла должна столкнуться с землёй согласно расчётам 1820-х годов. Однако в последний раз эту комету наблюдали в 1852-м году. Одоевский предвосхитил многие идеи космизма, представив человечество будущего как то, что смогло в совершенстве овладеть силами природы благодаря рациональному и технологическому прогрессу. Затронута писателем была и социальная сторона вопроса: правитель будущего представлен как просвещенный философ, который управляет

людьми, имеющими сравнительно более высокие моральные нравы, и отдаёт значительное место в жизни знанию. Учитывая подобное содержание можно уверенно назвать Князя В.Ф. Одоевского пионером русского космизма, что изложил эти идеи через художественную литературу. Соответственно его утопический роман является предтечей данной философии.

Но наиболее значимым событием и, по сути своей, основным катализатором для подобного развития мысли стала выдвинутая в 1865-м году Р. Клаузиусом гипотеза «Тепловой смерти вселенной». Данная гипотеза нашла своё место не только в научной и художественной литературе, но и в массовой культуре иного толка – кинематографе. Подобные научные гипотезы и теории привели к радикальному изменению мировоззрения в обществе. Если ранее человек считал, что возможно обессмертить себя продолжив род, то теперь всё в итоге становилось бессмысленным. Рано или поздно земля станет безжизненным куском камня, что просто несётся по бесконечному, темному и холодному космосу. Это отразилось в творчестве Ф.М. Достоевского в виде персонажей идейных-самоубийц. Понимая неидеальность природы, они винят её за наличие у человека, как вида, разума, коим осознают свою беспомощность и ничтожность на фоне столь грандиозных процессов. И понимая, что ничего не могут сделать, персонажи данного архетипа предпринимают лучшее, согласно своей точки зрения, – самоубийство.

«Я не понимаю, как мог до сих пор атеист знать, что нет бога, и не убить себя тотчас же? Сознать, что нет бога, и не сознать в тот же раз, что сам богом стал, есть нелепость, иначе непременно убьешь себя сам. Если сознаешь ты царь и уже не убьешь себя сам, а будешь жить в самой главной славе. Но один, тот, кто первый, должен убить себя сам непременно, иначе кто же начнет и докажет?» [3, с. 190].

Учитывая это упадничество 19-го века систематизированная «Философия общего дела» Н.Ф. Фёдорова, полноценного родоначальника русского космизма, обращает взгляд людей «на небо» и выступает против нигилизма и экзистенциализма. Московский Сократ выдвигает идеи всеобщего родства и, что не менее важно, воскрешения людей. Однако и сыновьям, и их воскрешенным отцам не хватит места на земле. Но огромная вселенная, которую можно и нужно будет колонизировать, станет домом для человечества. Таким образом, вместо стоического принятия смерти или даже самоубийства, космисты предлагают победить саму смерть и отправиться в космос. Это широко отражено в ряде научно-фантастических произведений, что неудивительно, включая вышедшие вскоре после смерти Фёдорова – один из них роман-антиутопия «Красная звезда» А. Богданова. Другим подобным произведением является фантастический роман «Аэлита» написанный Алексеем Николаевичем из рода Толстых. Оба данных произведения

повествуют о Марсе, так же отражают стремление человека к звездам и представляют собой раннюю фантастику.

По этому вопросу Н. Ф. Фёдоров писал, что «Свобода без власти над природою то же самое, что освобождение крестьян без земли» [3, с. 121].

Одна лишь идея победы над смертью даёт широкий простор для мыслей разных творцов, но космизм на этом не заканчивается, ведь всё тот же Н.Ф. Федоров формирует идею о «регуляции» природы для облегчения жизни. Сам он приводит это на примере вызова дождя при помощи стрельбы из пушек, придуманной в конце девятнадцатого века и способной решить проблему засухи, но творцы художественной литературы в своём полете мысли ушли дальше. «Город и звёзды» британского писателя-фантаста можно отнести к подобным произведениям. В большинстве литературных работ затрагивающих тему воздействия человечества на земной шар и экосистему показаны лишь негативные последствия данного воздействия, что приводят к смерти или упадку растений и прочих форм живых организмов и «Город и звезды» не стали особым исключением, но здесь так же показано нечто новое – созданный человечеством город-купол, в котором люди смогли сохранить все свои научно-технические достижения, сделав его бессмертным. И, пусть это и интересный пример, стоит отметить поистине инновационную модель – Мир-Кольцо из одноименной серии романов Ларри Нивена. Мир-Кольцо, узкий прототип сферы Дайсона, представляет собой огромное астроинженерное сооружение, вращающееся вокруг звезды. Иными словами, это колоссальных размеров постройка по своей площади значительно превосходящая «стандартные» планеты и лишенная некоторых их изъянов. Таким образом, это примеры произведений в которых как человечество, так и иные разумные виды дошли не просто до регуляции природы, но и превзойдя эти идеи добились невероятно высоких научных результатов в области инженерии и в том числе космической технологии.

Стоит упомянуть и творчество групп биокосмистов, сформированных в Москве и Петрограде в 1920-х годах. Если произведения, перечисленные до этого по большей части, вдохновлялись идеями космизма и их авторы не являлись философами, то здесь ситуация кардинальным образом отличается. Отметим здесь, как основателя литературного течения, русского поэта А.Б. Ярославского. Так же он является автором таких работ как роман-утопия «Аргонавты вселенной» и стихотворного сочинения «поэма анабиоза». Данный поэт, как и иные биокосмисты, высказывался об идее личного физического бессмертия, способности к пересозданию Вселенной, управлению пространством-временем и, конечно же, воскрешения умерших людей. Что немаловажно, Ярославский одним из первых выдвинул идею холодового анабиоза или же крионики человека. В будущем данная концепция приобретёт распространение и популярность в духовной культуре.

Таким образом можно сказать, что космизм, идеями которого пропитана вся духовная культура, напрямую затронул литературу и повлиял на её развитие.

Литература.

1. Фёдоров Н. Ф. Сочинения / Н. Ф. Фёдоров. – М. : Мысль, 1982. – 710 с.
2. Одоевский В. Ф. 4338-й год: Петербургские письма / В. Ф. Одоевский. – М. : Амрита-Русь, 2022. – 128 с
3. Федоров Н. Ф. Вопрос о братстве / Н. Ф. Федоров. – М. : АСТ, 2020. – 352 с.

Значение красоты в научном творчестве

А.Н. Бортникова, студентка 4 курса

anastasia.bortnikova@mail.ru

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

Большинство великих ученых в области физики, математики, химии, биологии и др. областях науки (А.Эйнштейн, А. Пуанкаре, В. Гейзенберг, А. Майкельсон, Г.Вейль и мн. др.) указывали на то, что красота играет довольно важную эвристическую роль в научном поиске. В частности, выдающийся ученый В. Гейзенберг в работе «Шаги за горизонт» утверждал: «... в точном естествознании, как и в искусстве, главный источник распространяемого света и ясности заключается в красоте» [2, с. 282]. Кроме того, нередко в трудах ученых встречаются такие слова как «прекрасный», «красивый». Так, многие физики считают красивыми законы классической механики И. Ньютона, специальную теорию относительности А.Эйнштейна, биологи – эволюционную теорию Ч. Дарвина, химики – периодическую систему химических элементов Д.И. Менделеева. Причем, зачастую красота рассматривается учеными и как один из критериев истинности той или иной гипотезы, научной идеи.

Однако кажется, что красота теории может быть понята только специалистами, поэтому закономерно возникает вопрос: каким образом красота может влиять на развитие науки? И вообще возможно ли такое взаимное сосуществование эстетического в контексте научного творчества? Ведь обыденные представления не позволяют нам найти точки соприкосновения между строгим понятийным мышлением, без которого немислимо научное творчество, и эстетическим сознанием, неразрывно связанным с чувственностью. Вместе с тем критерии красоты достаточно субъективны и зависят от индивидуальных особенностей восприятия и социокультурной среды, в рамках которой существует и развивается тот или иной человек. Тем не менее об объективной, всеобщей связи истины и красоты было известно уже со времен Платона. Высшей ступенью познания у него выступала идея Бла-

га, необходимыми атрибутами которой являлись красота, соразмерность, гармония и истина. Кроме того, такие формальные характеристики истины, как простота и ясность, логическое совершенство, гармоничность и изящество формулировок, могут доставлять ученому удовольствие и вызывать радость. Это позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на совершенно разные направленности, в научном творчестве сильна и эстетическая сторона, позволяющая ученому достичь всеобщего.

Но почему же все-таки красота может выступать критерием истинности той или иной теории? В античной традиции сложилось два основных подхода к пониманию «красоты», которые затем определили всю западно-европейскую философскую мысль. Согласно первому подходу, восходящему к Пифагору и Платону, красота есть «... не что иное как мера, соразмерность, симметрия, гармония, порядок и вообще все то, что сводится к числу или к числовой упорядоченности» [3, с. 795]. Иными словами, красиво то, что правильно согласуется со своими частями и целым. Второй же подход отсылает к неоплатонизму, здесь уже не упоминается о каких-либо частях или целом, так как красота предстает как вечное сияние Единого в материальных явлениях природы. Можно сказать, что своим свечением и сиянием красота указывает ученому верный, истинный путь в его научных изысканиях. Несмотря на свой религиозно-мистический характер, такая трактовка позволяет сделать вывод о том, что красота, будучи «сиянием истины» («*Pulchritudo splendor veritatis*»), способствует ее формированию и более глубокому пониманию. И первый, и второй подход приводят нас к пониманию того, что в красоте есть не только субъективное, но и объективное содержание, ведущее к истине.

И можно сказать, что красота в науке предстает как ключевой принцип, без которого невозможно выстраивание целостной системы знаний. Она выступает в качестве своеобразной «начальной точки отсчета», фундамента для выстраивания научных идей, гипотез и теорий. Ведь научная разработка не может появиться в сознании исследователя сразу же в четко выраженной логической форме. По свидетельствам многих ученых, чаще всего их мышление носит не понятийный, а образный характер. Как замечал французский математик Ж. Адамар: «... слова полностью отсутствуют в моем уме, когда я действительно думаю...» [1, с. 60]. Как раз красота и позволяет придать этому хаосу образов и интуиций в сознании ученого логическую форму, взаимосвязанность и целостность. Научный результат будет эстетичен в том случае, если, благодаря ему, осуществляется сведение видимой сложности к некому единству. А поэтому красота в науке тесно связана с древней проблемой единого и многого.

Когда отдельные части целого гармонично согласуются друг с другом и вместе образуют единство, то эта простота и завершенность видится нами

как нечто прекрасное. И красива та научная теория, которая способна внешне разнородные явления выразить на языке единого основания. А если ученый достигает какой-либо сущности или основания, лежащей в основе всего, то он близок к открытию истины. Именно поэтому теория не должна быть нагромождена сложной, излишней информацией, затрудняющей понимание. Новая идея, гипотеза должна стремиться свести сложность к простоте, объясняя множество научных фактов с помощью минимального количества формул и закономерностей. Отсюда следует, что красота очень тесно связана с простотой, и в качестве примера того, как это реализуется в науке, можно вспомнить гипотезы для объяснения движения небесных тел Птолемея и Коперника. Несмотря на то, что и та, и другая гипотезы на тот момент объясняли имеющиеся астрономические факты, была выбрана гелиоцентрическая система Коперника. Ее главным преимуществом являлась простота, ведь в ней уже не было загадочных эпициклов и множества дополнительных гипотез и формулировок, усложняющих объяснение движения небесных планет.

Кроме того, несложно проследить, что выбор наиболее красивой теории в науке зачастую и оказывался наиболее успешным. Так, таблица химических элементов, разработанная Д. И. Менделеевым, безусловно, давало красивое объяснение многообразию веществ, существующих в природе; то же касается и дарвиновских законов развития живой природы, и открытия структуры ДНК и пр. Следовательно, красивой можно назвать ту теорию, которая способна с помощью выявления всеобщих объективных закономерностей объяснить многообразие окружающей нас действительности. На это обратил внимание еще в 1726 г. шотландский философ Ф. Хатчесон, который писал, что «... именно это соответствие, или единство, бесконечности предметов в общей теореме составляет основание красоты или удовольствия...» [5, с. 73]. При этом он замечал, что такую радость и удовлетворение мы испытать не можем, если проведенные эксперименты и измерения никоим образом нельзя привести к одному знаменателю, связать каким-либо правилом. Отсюда следует, что эстетическое наслаждение ученый может достигнуть лишь тогда, когда сводит «многое» к «единому», хаос к порядку и гармонии.

Итак, успешность красивых теорий в науке указывает на то, что красоту можно рассматривать и как один из критериев истинности в научном познании. Однако, тем не менее, нельзя назвать этот критерий постольку, поскольку не всегда простота и красота приводят к истине. Как утверждал знаменитый физик Н. Бор: «Не могу понять, что подразумевается под словами красивая теория, если она неверна» [4, с. 140]. Зачастую стремление свести всё воедино приводит к неразрешимым противоречиям и ошибкам. Однако избежать этого можно, если положения и гипотезы теории будут

все же опираться на факты и эмпирические данные, которые соответствуют действительности. Кроме того, они должны гармонично согласовываться со всей системой знания в целом. Тем не менее эстетической ценностью будет обладать та теория, которая умело сочетает в себе как традиционные, так и новые представления. Ведь красота в науке всегда связана с творчеством, которое предполагает взлом старого мышления, отклонение от нормы, результатом чего является уникальное открытие.

Без вмешательства эстетики, художественного взгляда на мир в целом, как гармоничный, упорядоченный, а значит и красивый, вряд ли бы была наука. В подтверждение можно привести слова А. Эйнштейна: «... без веры во внутреннюю гармонию нашего мира, не могло быть никакой науки. Эта вера есть и всегда останется основным мотивом всякого научного творчества» [6, с. 241]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что, несмотря на кажущуюся очевидность, красота может являться одним из важнейших методологических принципов познания. Ведь она не только придает внешнее совершенство, но и неявно способствует формированию истины, ее опредмечиванию в системе научного знания.

Литература.

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. – М. : МЦНМО, 2001. – 128 с.

2. Гейзенберг В. Значение красоты в точной науке / В. Гейзенберг. – М. : Прогресс, 1987. – С. 268–283.

3. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон / А. Ф. Лосев. – М. : АСТ, 2000. – 846 с.

4. Подольный Р. Чертеж мироздания / Р. Подольный. – М. : Московский рабочий, 1987. – 208 с.

5. Хатчесон Ф., Юм Д., Смит А. Эстетика / Ф. Хатчесон, Д. Юм, А. Смит. – М. : Искусство, 1973. – 480 с.

6. Эйнштейн А., Инфельд Л. Эволюция физики. Развитие идей от первоначальных понятий до теории относительности и квантов / А. Эйнштейн, Л. Инфельд. – М. : Наука, 1965. – 328 с.

Прошлое как «золотой век» современности

Е.Н. Бортникова, студентка 4 курса

kateriina.bortnikova@gmail.com

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

В условиях современной эпохи возрастает ностальгия по прошлому, значительно усиливается идеализация картин ушедших времен. Такие «ретроспективные настроения», очевидно, не возникают самопроизвольно в обществе, а являются отражением реальных процессов и тенденций,

наблюдаемых в настоящее время. Прошлое сегодня воспринимается как золотой век, который отличает от современности, прежде всего, цикличное понимание времени. Цикличность времени обеспечивает упорядоченность, предсказуемость жизни, которой сегодня особенно не хватает. Можно с полным основанием сказать, что мы живем в динамическую эпоху, когда скорость изменения всех процессов в обществе очень высока. При этом любые изменения возвышаются до масштабов всего мира, что обусловлено глобализацией мирового пространства. Однако, если настоящее все более драматично, иногда трагично, а в обозримом будущем не видно ясной перспективы, то неизбежной становится апелляция к прошлому. В этом можно увидеть некий протест против современного представления о времени, подвластного идее прогресса. Идеализация прошлого, таким образом, представляется естественной реакцией людей на повышенную нестабильность, неопределенность в современном мире.

Сама по себе ностальгия выступает необходимым элементом, без которого невозможно существование и развитие культуры. Всякое прерывание связи с историческим прошлым ведет к разрушению культуры, к утрате ее единства и целостности. В этой связи вспоминается утверждение Ю. М. Лотмана: «Культура всегда подразумевает сохранение предшествующего опыта ... Культура есть память. Поэтому она всегда связана с историей, всегда подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества и человечества» [3, с. 8]. Бесспорно, что каждая культура детерминирована своим прошлым, своей историей и потому немислима без преемственности. Между тем ностальгические чувства по прошлому особенно остро обнаруживаются в то время, когда общество пребывает на переходном этапе. Этот этап, как правило, характеризуется тем, что старое еще не ушло, а новое не определено и пугает своей неизвестностью. При переходе к постиндустриальному обществу мы также встречаемся с разрушением прежних устоев жизни и рождением нового общества, что вызывает ощущение неуверенности и подозрительности. Это обстоятельство является основной причиной, по которой современное общество широко охватила волна ностальгии.

Этот процесс пытается описать известный социолог З. Бауман в книге «Ретротопия», написанной в 2017 г. Он использует слово «ретротопия» для обозначения тенденции к усилению ностальгии в современном обществе. З. Бауман показывает, что во времена перемен в массовом сознании доминирует желание вернуться в прошлое, потому что оно, как правило, ассоциируется со стабильностью и предсказуемостью. Однако прошлое является лишь воображаемым, оно не всегда соответствует действительности, так как человеческая память выборочна. Лучше всего сохраняются в памяти наиболее яркие и приятные впечатления, которым всегда присущ момент

преувеличения, неприятное же скоро забывается. Как утверждает З. Бауман, образ прошлого «сегодня существенно трансформировался в процессе избирательного запоминания вперемешку с избирательным забыванием» [1, с. 22]. Тем не менее, независимо от того, насколько прошлое является воображаемым, оно выступает ориентиром преобразования современного мира.

З. Бауман полагает, что появление ретропии связано с отрицанием идеи достижения «светлого будущего». Утопия выражала надежду на то, что прогресс создаст новое лучшее общество благоденствия. Однако в современном обществе прогностическая функция утопии подвергается сомнению. Причина этого заключается в том, что прогресс общества не привел к установлению социальной стабильности, а, напротив, еще больше усилил неопределенность и непредсказуемость будущего. З. Бауман подчеркивает, что «будущее из естественной среды обитания надежд и верных ожиданий превратилось в обитель кошмаров» [1, с. 20]. В таком случае утопии, как проекту совершенного будущего будто отказывают в праве на существование, утверждая прошлое в качестве проверенного и надежного ориентира. Однако поворот от будущего к прошлому ведет к отрицанию современности как таковой. З. Бауман негативно оценивает ностальгическую утопию, полагая, что бессмысленно пытаться найти в прошлом средства для решения актуальных проблем современности. Следовательно, находя в прошлом утешение и опору, мы просто отворачиваемся от настоящего, не желая видеть новых, альтернативных решений.

Стоит отметить, что эту проблематику до З. Баумана рассматривает С. Бойм в книге 2001 г. «Будущее ностальгии». Она различает два типа ностальгии: реставрирующую и рефлексирующую. Реставрирующая ностальгия проистекает из желания вновь вернуть утраченное, восполнить провалы в памяти. Особенность этой реставрации состоит в том, что эти пробелы заполняются при помощи воображения, которое и придает цельность разрозненным фрагментам прошлого. Кроме того, вспоминая прошлое, мы не в состоянии полностью отвлечься от настоящего. Результатом такого смешения прошлого и настоящего становится целостная картина прошлого, которая при этом претендует на истинность и полноту. Из этого С. Бойм заключает: «Прошлое для реставрирующих ностальгиков является значимым в настоящем; прошлое – это не отрезок времени, а идеальный снимок» [2, с. 117]. Все это говорит о том, что прошлое подлежит реконструкции, оно по-разному интерпретируется в зависимости от контекста.

Возможно, З. Бауман и выступает против подобного рода ностальгии, утверждая, что прошлое именно поэтому всегда кажется лучше, чем настоящее. По его мнению, каждый человек мечтает вернуться не в прошлое, каким оно было в действительности, а в прошлое, каким хотелось бы его видеть. В этом смысле возвращение к прошлому, провозглашаемое ретро-

пией, это не возвращение к прошлому как таковому. Последнее обстоятельство, как считает З. Бауман, сегодня не имеет значения, потому что абсолютно никого не интересует, как было на самом деле. Самым главным же является ответ на вопрос, как реконструировать прошлое, чтобы оно соответствовало запросам современного общества. Из этого следует, что ретротопия представляет собой попытку восстановления прошлого с целью создания на этой основе некой стратегии управления современным обществом. Ретротопия вселяет уверенность, что привести стабильность в современный мир возможно, если вернуться к прошлым порядкам. Однако эта позиция, согласно З. Бауману, является ошибочной не только потому, что то, что хорошо работало раньше, сегодня не срабатывает, но и потому, что само прошлое, к которому мы обращаемся, выступает продуктом мифотворчества.

Вернемся к различению, проводимому С. Бойм. В качестве другого типа ностальгии автор выделяет рефлексирующую ностальгию. В отличие от реставрирующей ностальгии, она не стремится связать воедино прошлое и настоящее. Для рефлексирующей ностальгии очевидна невозможность вернуть прошлое, каким оно было, поэтому она сохраняет дистанцию по отношению к нему. Этот тип ностальгии уже можно рассматривать в позитивном ключе, подразумевая, что в таком случае прошлое не превращается в ориентир для настоящего. Но в случае ретротопии более близким по значению является понятие реставрирующей ностальгии. Таким образом, опираясь на работы этих двух авторов, можно заключить, что заметный рост ностальгии по прошлому обозначает собой регрессивную тенденцию современного общества.

Однако такая позиция нам представляется не совсем оправданной, так как ностальгию не следует рассматривать только в негативном аспекте. По мнению З. Баумана, сегодня мы живем в постутопическом мире, так как нам сложно представить мир лучше, чем тот, который мы имеем. Однако ностальгия по прошлому как раз говорит об обратном, что у нас есть идеалы, к которым мы стремимся, поэтому она также обладает утопическим измерением. Кроме того, позитивный потенциал ностальгии состоит в том, что, преобразуя, трансформируя прошлое в позитивное начало, она позволяет вернуть связь с особым, ныне не существующим миром порядка и стабильности. Поэтому можно сказать, что в антропологическом плане ностальгия имеет высокую ценность, ведь она помогает обрести уверенность, столь необходимую в ненадежном мире.

Литература.

1. Бауман З. Ретротопия / З. Бауман; пер. с англ. В. Л. Силаевой ; под науч. ред. О. А. Оберемченко. – М. : ВЦИОМ, 2019. – 160 с.

2. Бойм С. Будущее ностальгии / С. Бойм; пер. с англ. А. Стругача. – М. : Новое литературное обозрение, 2019. – 680 с.

3. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века) / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство, 1994. – 400 с.

Шейминг в виртуальной реальности

В.Ю. Бутко, магистрантка 2 курса

Научный руководитель – д. филос. н., проф. Ю.А. Бубнов

Феномен публичного осмеяния и унижения человека группой носит название «шейминг». Общество предпочитает устраивать его в Интернете, потому что есть несколько причин. Одной из них можно назвать удобство использования Интернета. Доступ в виртуальное пространство сегодня имеют 5,3 миллиарда человек [1, 1]. Такой спрос на онлайн ресурсы сегодня объясняется второй причиной – пандемией Covid-19, которая вынудила людей уйти на дистанционную занятость.

В сети одновременно существует огромное множество людей с разными предпочтениями. Вкусы и интересы людей настолько разные, что нередко вызывают конфликты, которые приобретают огромные масштабы и вызывают групповое безумие.

Групповое безумие не новый термин для философии, ранее он применялся к изучению толпы на улицах городов, теперь затрагивает поведение людей в Интернете. Дж. Левин подразумевал, что толпа заражается эмоциональной инфекцией, которая вынуждает людей совершать «такие жестокие поступки, о которых даже не задумывались бы по отдельности» [3, с. 99].

Г. Лебон, в свою очередь, писал о том, что «человек опускается на несколько ступеней ниже по лестнице цивилизации» [2, с. 72] в тот момент, когда попадает в толпу. Она делает его инстинктивным существом, способным легко подхватить настроение большинства.

Такое поведение характерно и для пользователей Интернета, потому что существует гарантия анонимности, возможность доступа к информации разного уровня и, возможно, самое главное – всегда можно найти друга по интересам и вступить с ним в сообщество. Группа людей способна влиять на мнение одного человека. Причем делать это можно разными способами. От самых безобидных, вроде блокировки, до организации травли в сети.

В XIX веке Лебон организовывал обеды, на которые приглашал разных людей. В тот момент, когда кто-то из гостей говорил что-то, с чем Лебон был не согласен, он просто брал колокольчик в руку и начинал звонить до тех пор, пока собеседник не замолкал. [3, с. 104–105]. Человек в современном обществе также может сделать пару кликов мышкой и его собеседник перестанет говорить то, что не хочется слышать.

Человек, которого блокируют, понимает о том, что его мнение отличается от мнения других людей и чувствует, что без этих других он остается вне коммуникации и информации, а это приводит к социальной неактивности. Каждый человек боится остаться против группы, поэтому стремится подогнать свое мнение под мнение группы. При этом, группа, оказавшись в ситуации конфликта, чувствует сплочение, которое показывает, кто свой, а кто чужой.

Такая ситуация получает в современном обществе термин «культура отмены». Для культуры отмены базовым становится принятие одних ценностей и абсолютное непринятие других. При этом большинство людей объединяется в группы, которые отменяют все подряд, выходя за рамки здравого смысла. Ярким примером выступает движение Black lives matter, которое начиналось с красивого лозунга о правах человека, но быстро вышло на уровень повышенной агрессии как на улицах разных городов, так и в Интернете.

Большая часть людей, находясь вне группы, ответит, что они делают что-то хорошее, точно не то, что пишут СМИ о представителях BLM (Black lives matter), но оказавшись в Интернете, сразу же продолжают свою деятельность. Это связано с эффектом толпы, который присутствует в группах и сообществах в Интернете – постоянная поддержка, причем из разных стран.

Казалось бы, все люди видят по телевизору или в Интернете протесты BLM, но почему-то не все присоединяются к ним. Все никогда не поддержат одну идею, будет альтернативное мнение. Оно будет представлено голосом лидера группы. Ронсон говорил о том, что Интернет не будет вещать единым голосом. Он всегда использует огромное множество голосов для реакции на любое событие.

Как правило, толпа собирается на улицах под руководством лидера, который ведет ее. Для сообщества в Интернете не нужен лидер, нужно событие или интерес, который объединяет вокруг себя людей.

Каким бы ужасным не было событие, его в Интернете всегда заменит следующее событие. В мире новости обновляются настолько часто, что некоторые события остаются незамеченными. Внимание человека можно переключить с одной новости на другую. В потоке информации он не запомнит то, что ему не интересно. Но та информация, которая ему интересна, просуществует в сознании человека небольшой отрезок времени и забудется.

Ронсон выдвинул идею о том, что людьми во время переживания важной информации движет желание пристыдить другого человека и при этом показать себя не пристыженным. Толпа стремится к шеймингу в сети, потому что видит перед собой условную жертву, которая совершает поступок, за который ей будет стыдно. Стыд проявится в публичном осуждении

действий, не соответствующих нормам и правилам данного общества. На жертву публичного осуждения одновременно из разных источников исходит критика, которая часто соединяется с критикой внешних данных, психологического состояния, появляется оценка действий, поведения. Реакция жертвы выключает разум тех, кто проявляет шейминг. В результате, им становится интересно наблюдать, как долго жертва сможет сопротивляться.

«Думаю, глубоко внутри мы все принимаем очень близко к сердцу такие вещи, которые другим кажутся несущественными» [3, с. 194]. Видя реакцию, интернет-травля начинает проявляться именно в том месте, где больнее всего зацепить. Этим местом выступает придуманная история, которая пишется сверху правдивой истории. Подразумевается, что человек выкладывает в сеть свою историю, но общество видит в ней другой сюжет и начинает создавать нарратив. Не реагировать на подобное означает соглашаться с этим. Но огромное множество нарративов обрушивается на психику неподготовленного человека и вызывают стресс. Это приводит к тому, что люди боятся быть собой, рассказывать свою настоящую историю и все время оборачиваются на общественный идеал. Поэтому люди объединяются в группы и ищут поддержки там.

Шейминг действительно скрывает под собой ряд острых философских вопросов, одним из которых является то, что в Интернете искренность человека не всегда может быть правильно понята и также может вызвать критику в адрес человека. Огромное количество критики от людей, не согласных с мнением другого человека вызывают стыд, при котором негативные эмоции, в первую очередь, испытывает человек, а потом уже общество в целом.

Социальные сети задумывались в качестве платформы для высказывания своего мнения, своей гражданской позиции. Однако, алгоритмы устроены таким образом, что создают искусственный нарратив, резко контрастирующий с действительностью. Это приводит к тому, что люди должны занять одну из двух ролей: прекрасного героя либо отвратительного злодея. В случае проявления шейминга необходимо разобраться, соответствует ли поступок человека действительности или это нарратив, который создан для того, чтобы отвлечь общество от чего-то более важного. Необходимо встать на сторону жертвы и помочь ей справиться, в противном случае в Интернете не будет демократии, которая подразумевалась изначально.

Социальные сети дают голос тем, кого обычно не слышит общество. Они объединяются в группы в сети и устраивают шейминг несогласным с их позицией, а это приводит к тому, что выживают в сети молчаливые.

Литература.

1. Количество пользователей интернета, 2022. – URL: <https://rossaprimavera.ru/news/9c9c18fe#:~:text=В%20докладе%20говорится%20С%20что%20в,степени%20с%20пандемией%20COVID-19> (дата обращения 13.02.2023).

2. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – М. : Эксмо, 2016. – 384 с.

3. Ронсон Дж. Итак, вас публично опозорили: как незнакомцы из социальных сетей превращаются в палачей / Дж. Ронсон. – М. : Эксмо, 2021. – 320 с.

4. Титлова А.С. Особенности современного масс-медийного текста / А.С. Титлова, Е.В. Полякова // Вест. Башкирского гос. ун-та. – 2021. – С. 828–830.

Человек в творчестве Pyrokinesis: от болезни к смерти до болезни в самой сути вещей

Д.О. Вахрамеев, бакалавр 2 курса
dimagimbarr@bk.ru

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

Современное общество – технологическое и дегуманизированное – рассматривает *homo sapiens* без оглядки на его укоренённость в бытии. В таком дискурсе особый интерес представляет экзистенциально направленное творчество писателя-музыканта Андрея Фёдоровича (Pyrokinesis), поскольку, описывая человека и социокультурное пространство, он в своих произведениях органично объединяет поэтическую форму и философское содержание.

Артист не раз цитировал строки своего «коллеги», Бориса Рыжего: «Мой герой ускользает во тьму. / Вслед за ним устремляются трое. / Я придумал его потому, / что поэту не в кайф без героя» [5, с. 232]. Это положение фиксирует приблизительное тождество автора, лирического героя, человека как такового (что подробнее раскроется позже). Об этом же свидетельствует сам характер произведений Pyrokinesis – всё его творчество является скоплением нарративов, образующих один сложноустроенный метанарратив, имплицитно раскрывающий единый сюжет, в котором герой в различных проявлениях (порой через альтер-эго) последовательно погружается всё глубже и глубже в себя, сдирая слои бессознательного и обнаруживая новые символические образы. В таком случае роль человека в его творчестве следует рассмотреть генетически – по главным опусам – т.е. альбомам, от первого к последнему. Для удобства разделим дискографию музыканта на три смысловых блока: ранний (поверхностный, «юношеский») и концеп-

туальный), промежуточный и поздний (глубокий, «взрослый» и ризоматичный).

На раннем этапе (альбомы «5», «Black roze red roze», «Burn to die», «Eclipse», «Терновый венец эволюции») А. Федорович, мысля пошопенгауэровски и выражаясь по-бодлеровски, утверждает человека через «болезнь к смерти», то есть отчаяние. Не все люди осознают своё отчаяние, но все страдают одинаково сильно, хотя творцы и находятся в несколько «лучшем» положении: «И если бы не музыка, то мне пришлось бы наверстать всю эту жизнь по офисам и банкам». Автор, с одной стороны, отмечает серость и несправедливость мира («Убереечь бы что-нибудь, да нечего. И у атлантов в виде девятиэтажек не выдерживают плечи»), всеобщее одиночество, невозможность стремления к высокому («И окологромким фоном белый шум из кинескопа заменяет миллиарды звёзд, и рокот космодрома заменил нам ротор кофеварки по утрам»), несвободу («Мы дети потерянных дюн, что застряли меж эгоизмом и долгом»). С другой стороны, экзистенциальная потерянности преодолевается эскапизмом в деструктивный стиль жизни, отчего эти же люди не всегда стремятся к изменениям, а только умножают страдания: «Тут обусть всех мечтает голый король», «Песня абсурд весь не передаст, когда везде слепые люди открыть хотят третий глаз»; «Разбивай витрины, разноси и поджигай, смотри, мы – это пламя мира», что выражает метафизический бунт. Человек, таким образом, оказывается в замкнутом положении: он осознаёт свою «болезненность», но у него нет выбора, кроме пути разрушения. С. Кьеркегор описывал это как «отчаяние-вызов»: «И если бы теперь Бог ... предложил ему избавить его от мучений, он отказался бы: слишком поздно! ... – сейчас уже слишком поздно, он предпочитает возмущаться против всего, быть несправедливой жертвой людей и жизни...» [4, с. 91].

Промежуточный этап отмечен одним трудом – «Корми демонов по расписанию». В большей степени, он представляет собой инициацию из мира юноши в мир взрослого, иначе видящего общество. Человек, после продолжительного всматривания внутрь себя, обращает внимание на действительность: «Всё вокруг симулятор. И, в общем-то говоря, ты не больше, чем симулякр». Мир вновь предстаёт двуличным и надломленным, однако теперь это отражается в сознании в иных, менее жестоких образах: «Ничего нет в церкви, Ева делит яблоко Ньютона детям по процентам», «Замок со стенами из картона, для рыцаря нет дома, работы нет для дракона». Взрослея, человек не отрекается от взгляда на мир, как холодное и страшное место, однако теперь он принимает его и себя в нём: «И прими с гордостью, что ты теперь и есть то чудо света для чудовищ темноты».

Поздний этап представлен тремя альбомами, достигшими максимальной глубины и интертекстуальности, и поэтому их необходимо разобрать по отдельности.

«Моя милая пустота» кишит образами разных насекомых (от кузнечика, главного героя, ставшего ницшеанским сверхчеловеком, до сколопендр, своим сплетением образующих отождествлённые пустоту и темноту), из чего можно сделать вывод, что этот альбом о хтоническом человеческой души, проецируемом вовне. В первую очередь, происходит очередной сдвиг в понимании человеком своего состояния. Если в раннем творчестве он останавливался на том, что отдаёт себе отчёт в своей болезни, то здесь его озаряет: «Никого не обнимай, никого не целуй, ... Дорогая, поздравляю, мы тоже заражены». Человек открывает в себе носителя и передатчика хронической хвори. Быть заражённым, тем не менее, оказывается нужно и полезно, что, по сути, является тем, что М. Хайдеггер называл «бытием-к-смерти». Сознание предстоящей личной смерти побуждает человека к переходу на более высокий модус существования. Далее эти размышления продолжают следующими строками: «Жизнь – это лишь явление, смерть – это лишь процесс». П. П. Гайденко, анализируя Dasein, верно подметила: «... смерть – не эмпирический феномен, не просто окончание жизни, а онтологическая структура самой человеческой жизни» [3, с. 405]. Как только Dasein узнаёт о существовании смерти, она обнаруживается не явлением, а постоянно осуществляющейся возможностью. Выходит, что человек уже не боится смерти, а принимает её.

«Питер, чай, не Франция» развивает идеи так называемой «тёмной экологии». Автор вновь утверждает о возможности бессмертия в творчестве: «Но, в конце концов, ещё не зная, стал бы кем, человек найдёт себя внутри сказаний и легенд. И время не потащит под кошу его, если будет хоть одно неподлежащее сказуемым», но затем твердит об ожидающей всех творцов энтропии. В то же время становится ясно, что город Санкт-Петербург является не просто гиперобъектом, а живым действующим лицом: «Питер внутри – закрытый гнойник». Он переполнен металлургическими заводами, копотью и смогом. И как человек не сочувствует живому пространству: «А Бог с ней, не жаль Альма-матер, так что ... рожай людей без лица и без мимики», так и в ответ от него не получает сострадания: «Оно плачет и жуёт меня. Оно радуется, плачет и жуёт меня». Чем больше загрязняется город, тем хуже состояние человека: «А мне снится, как во рту моём все выпадают зубы, мне снится, как вырастает голова на животе». Апогеем размышлений человека становится схема: воля – вера – распад – энтропия. В конце концов, «небо орошит планету каплями нефти», то есть кровью города. Распадается не только человек, но и город, который он сам постепенно заражал.

«Геометрия тьмы» даёт кардинально новую онтологическую картину. Человек не умирает в привычном контексте этого слова, поскольку возможен вопрос: «А что, если Смерть – существо? А жизнь – это язвы на теле, и если умрёт человек, то у смерти затянется рана». А. Федорович выдвигает теорию: человек не живёт, а заживает. И в таком случае, человек оказывается «болезнью в самой сути вещей», поскольку его рождение и бытийствование является увяданием Смерти. Музыкант задаёт логичный вопрос: «И коли она – существо, а мы все её раны, то, что так поранило Смерть?» и отвечает другим вопросом: «А что, если Любовь, быть может, тоже существо?». Такую концепцию прекрасно описывают слова Ж. Бодрийяра: «Энтропия смерти – негэнтропия Эроса» [1, с. 269]. Но человек не мыслим вне темпоральности. И, действительно, А. Федорович вслед за строками И.А. Бродского («Время больше пространства. Пространство – вещь. Время же, в сущности, мысль о вещи» [2, с. 260]) обнаруживает третье существо – Время. Как и полагается в геометрии, три «чудовища» образуют фигуру – треугольник (где время – гипотенуза), который является гносеологической призмой. Не лишним будет упомянуть, что «геометрия тьмы» позволяет восстановить баланс в зеркальной игре Четверицы (das Geviert) Хайдеггера. На это указывает сам сюжет: из-за того, что у героя появляются либидо и мортидо по отношению к богине Луны, он впадает в безумие, разрушает Землю и заявляет: «Хайдеггеру не светит никакой великой полночи, лишь ужас философии». И, только постигнув «геометрию тьмы», он осознаёт «правильное» положение вещей: «Птицам – небеса, рыбе – океан, человеку – смерть, и звёзды – богам», что согласуется с мнением немецкого философа: «Умереть значит: быть способным к смерти как таковой. Только человек умирает» [6, с. 324].

Проследив последовательное развитие образа людей в творчестве Rurrokinesis можно прийти к выводу, что человек в нём оказывается вечно болезненным: от состояния «болезни к смерти» к состоянию «болезни в самой сути вещей». Он болеет, заражает других, заражает само пространство, заражается от него, а потом и вовсе сам становится болезнью. Сперва это кажется пессимистичным взглядом на природу людей, однако при детальном рассмотрении становится очевидным, что, чем сильнее менялась роль человека, чем глубже он осмыслял свою взаимосвязь со смертью, тем более жизнеутверждающим становилось его положение. Человек – страдающее и чувствующее существо в хтоническом, жестоком мире. Тем не менее он свободен: «От боли страдать или нет – это выбор». Человек может спастись благодаря искренним любви, творчеству и рефлексии: «Кто в юности не страдал, тот в старости поболит. Кто в порядке вещей видит только светлое, тот дурак, кто приручил бардак, тому хаос благоволит».

Литература.

1. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
2. Бродский И. Малое собрание сочинений / И. Бродский. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 880 с.
3. Гайденко П.П. Время, длительность, вечность / П.П. Гайденко – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 464 с.
4. Кьеркегор С. Болезнь к смерти / С. Кьеркегор – М. : Академический проспект, 2021. – 157 с.
5. Рыжий Б. Б. Здесь трудно жить, когда ты безоружен / Б. Б. Рыжий. – М. : Зебра Е, 2018. – 400 с.
6. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

Взаимопроникновение массовой и элитарной культур в эпоху постмодерна

А.С. Вереин, студент 4 курса
fgndxyui@gmail.com

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

Теория массовой и элитарной культур активно разрабатывалась в начале XX века. В частности, испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет связывал ее с ростом населения в городах, развитием технологий, появлением либеральной идеологии и утверждал, что «меньшинство – это совокупность лиц, выделенных особыми качествами; масса – невыделенных ничем» [3, с. 17]. То есть, он явно противопоставлял элитарное меньшинство, людей, имеющих определенные выдающиеся таланты и способности остальным людям, которые, по его мнению, могут лишь следовать за первыми в силу своей необразованности и пассивности.

Но в 1970-е годы благодаря постмодерну утверждается новая точка зрения на искусство, науку, политику. Будучи оппозиционным Модерну, постмодерн отвергает идеалы прогресса, веру в торжество разума, в ценности Возрождения и в безграничность человеческих возможностей. Выдающиеся умы пытались создать большие, всеобъемлющие теории, описывающие реальность. Но во всем этом, во всех метанарративах пришлось разочароваться. Прогресс усложнил взгляд на мир и неопределенность и страх перед будущим наоборот усилились.

Традиционная дихотомия между массовой и элитарной культурами была ключевой для исследования общественных ценностей в первой половине XX века, она была явно модернистской. Но с появлением постмодерна ситуация изменилась, потому что эта новая эпоха стала диктовать свои способы видения мира. И идея устремленности и к популярной культуре, и к

высокой, профессиональной, была преобладающей в работах постмодернистов, что означает их взаимопроникновение.

Постмодерн стремится к стиранию границ между элитарной и массовой культурами, а значит, критикует агрессивное противопоставление избранного меньшинства остальным людям.

Он непременно протестует против тотальностей, против того, чтобы набрасывать сетку понятий на мир, стремясь его полностью описать какой-либо одной теорией, потому что это невозможно. Мир открылся еще более сложным и многообразным, чем раньше, накопился огромный объем знаний. В философии, искусстве, политике, экономике отвергается единственно верный эталон, образец и перед человечеством открывается огромный мир несовпадающих между собой культурных ценностей и смыслов.

В связи с развитием лингвистики, философии структурализма стали критиковаться бинарные оппозиции, то есть некие универсальные принципы, которые помогают описать человеку реальность посредством противопоставления (свой-чужой, мужское-женское, Запад-Восток). И в том числе критикуется оппозиция возвышенной и низменной культуры, или элитарной и массовой, потому что в них, по мнению постмодернистов, встроена насильственная иерархия.

То есть раньше считалось, что одна часть оппозиции непременно лучше другой, обязательно имеет превосходство над нею. Но это согласно философам-постмодернистам, не более чем стремление навязать свою власть теми, кому это выгодно.

Постмодернистская культура ориентирована на хаотичность, неоднородность, множественность, на возможность совмещать различное и непохожее. Она отсылает нас к ризоматическому мышлению, что в контексте дихотомии этих двух видов культур означает то, что надо опрокинуть их иерархию. Появляется также возможность свободно создавать свои философские концепты, заимствуя что-то из массовой культуры, а что-то из элитарной, не относясь к этому так строго. Термин «ризомат» был введен Жилем Делезом и Феликсом Гваттари в противовес мышлению, укорененному на какой-либо одной идее или на одном иерархическом принципе и враждебному к другим ходам мысли. Это было характерно для эпохи Модерна.

Замечательным примером постмодернистского творчества является роман итальянского писателя, специалиста по Средневековью Умберто Эко «Имя розы», который имел несколько смысловых слоев, доступных разнообразной читательской аудитории. Например, для относительного большинства людей – это сложный детектив в условиях Средневековья, а более узкая, интеллектуальная аудитория сможет узнать о тонкостях богословских вопросов, об особенностях теологического мировоззрения и уникальной специфике описанной в романе эпохи.

Получается, что «Имя розы» – идеальный постмодернистский роман, который показывает, что в одном произведении могут свободно сочетаться как черты, характерные для массовой культуры, так и для элитарной, что подчеркивает их взаимопроникновение.

Весьма интересна точка зрения Ж. Бодрийера на то, что в данную эпоху роднит элиту и массу. Талантливое, одаренное меньшинство не играет такой высокой роли как прежде, лишается некой сакральности, авторитетности и само не может сказать ничего нового и выдающегося.

А современные разнородные плюралистичные массы не имеют ни своих больших целей, устремлений, ни достойного общего прошлого. Они просто стремятся к зрелищу, к конформизму и живут в мире симулякров.

Ж. Бодрийер заключает: «Масса, лишенная слова, которая всегда распростерта перед держателями слова, лишенными истории. Восхитительный союз тех, кому нечего сказать, и масс, которые не говорят»[1, с. 11].

Постмодернизм появился во многом благодаря развитию современных технических коммуникационных средств, что оказало огромное влияние на культуру. В связи с этим Говард Рейнгольд описал новый тип масс в книге «Умные толпы: новая социальная революция». В ней анализируются новые массовые общности, которые в современном информационном обществе при помощи медиа пространства и новейших технологий могут самоорганизовываться. Например, это уличные протесты антиглобалистов, сформированные благодаря современным техническим средствам и Интернету.

Об этих новых массовых общностях нельзя уже сказать, что они обладают одномерным сознанием, которое было характерно для массового человека в индустриальную эпоху, потому что тогда люди объединялись на основе единой общей идеи, выбора почти не было. Человек изначально встраивался в определенный общественный порядок, так что изменить жизнь, узнать о новых или других взглядах на реальность было трудно. Теперь люди могут сами организовываться в пространстве Интернета для коммуникации в зависимости от своих уникальных потребностей, навыков и также знакомиться с различными ценностными системами и выбирать то, что наиболее для них привлекательно.

Из этого следует, что мир в эпоху постмодерна благодаря прогрессу, хотя и перенасыщен информацией, но он стал по-настоящему плюралистичным, индивидуализированным и полным возможностей, а значит говорить о строгом разграничении элитарной и массовой культуры становится все труднее.

Следует отметить, что элитарная и массовая культура не только взаимопроникают друг в друга, но есть также тенденции для уравнивания их в статусе. Так Н.Б. Маньковская утверждает: «Массовая культура ныне изна-

чально воспринимается как профанная, кичевая, тривиальная, ненормативная, невыразительная, некрасивая, плоская. Однако априорно ироническое отношение к ней позволяет эстетизировать ее как оригинальную, альтернативную, «другую» по отношению к классической культуре»[2, с. 151].

Ирония здесь возникает скорее всего из-за того, что «вечные ценности», эстетические табу и авторитеты стали мешать творческой самореализации, то есть исчезает что-то серьезное, но наоборот чувство иронической веселости, развлекательность, игра стали преобладать как в массовой, так и в элитарной культурах.

Таким образом, парадигма постмодерна старается сгладить противоречия между этими видами культур. Компоненты массовой культуры становятся частями элитарной и наоборот. Это стало возможным благодаря новому миропониманию, основанному на разочаровании в идеалах прежней эпохи и поиске новых возможностей культурного взаимодействия.

Литература.

1. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального / Ж. Бодрийяр. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000. – 96 с.

2. Маньковская Н. Б. Эстетика постмодернизма / Н. Б. Маньковская. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000 г. – 347 с.

3. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Сборник / Х. Ортега-и-Гассет. – Москва : АСТ, 2002 г. – 509 с.

4. Рейнгольд Г. Умная толпа: новая социальная революция / Г. Рейнгольд. – Москва : Фаир-пресс, 2006 г. – 416 с.

5. Эко У. Имя розы / У. Эко. – Москва: Книжная палата, 1989 г. – 496 с.

Анализ персоналистического образа человеческого достоинства на примере концепции Э. Мунье

К.Э. Винокурова, магистр 2 курса
vinikurova1999@gmail.com

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

Эмманюэль Мунье исходит из понимания человека как личности, связующей в себе как духовное трансцендирование, так и личный физический опыт. Чтобы реализовать себя в качестве личности, индивиду необходима свобода волеизъявления. Но полноценно она может себя утвердить только в условиях земной жизни, на что и делает акцент французский философ-персоналист. Личность, согласно Мунье, «... раскрывается через имеющий решающее значение опыт, предложенный каждому человеку, живущему в свободе ...» [2, с. 301].

Путь к реализации личностного начала подразумевает свободную активность, исходящую из субъективности человека. Персонализм Мунье позволяет индивиду взять ответственность за свое существование без ссылки на внешние обстоятельства или Абсолют. Мунье, как и многие другие персоналисты, заинтересован в том, чтобы данное учение было близко не только религиозно убежденным представителям, но и людям с атеистическими убеждениями. Мыслитель требует от индивида не просто активности, но и призывает взять на себя ответственность за свою подлинную реализацию, которая может осуществиться только в этом мире. «Свобода выбирать свою судьбу и средства ее осуществления ... – это фундаментальное завоевание человека, и мы не можем допустить надругания над ней», – утверждает Мунье [2, с. 94]. Таким образом, не обращаясь непосредственно к Богу, персонализм Мунье обосновывает свободу человека в безличностном измерении.

Что для личности важнее: духовное созерцательное восхождение или жизнь в посюстороннем мире? Мунье как основоположник французского персонализма выступает против разграничения трансцендентного и имманентного в процессе реализации личностного начала. Человека определяет не то, от чего и как он произошел, а то, каким образом он воспользуется своими универсальными и уникальными возможностями. Мунье отмечает, что «человечество, несмотря на всю свою ограниченность в пространстве, открыто будущему, его владения простираются до горизонтов универсального» [3, с. 28–29]. Философ выводит сущность и значение индивида из его существования, без опоры на онтологическое личностное или безличностное начало. Но чтобы полноценно себя реализовать, человеку необходимо конкретизировать себя в земном вовлечении, в определении себя. Мунье отмечает, что «человек – это личность, ... осуществляющая выбор» [2, с. 154].

Несмотря на свое онтологическое первенство по отношению к миру, сознанию, социуму, человеческое существование раздвоено и трагично. Личностное начало находится над природой и обществом, но, в это же время, оно полноценно реализовать себя может только в сфере наличного бытия. Получается, что человеческая личность никогда не будет свободна абсолютно. Но Мунье не видит в этом проблему. Согласно его персоналистской концепции, чтобы утвердить себя в качестве личности, субъекту необходимо на протяжении всей жизни пробивать объективность наличного бытия, вдохновляя его трансцендентным духовным началом, «... словом, установить, что свобода существует и существует в этом мире» [2, с. 498].

Очень важно, что Мунье, помимо того, что наделяет личность ответственностью за свою самореализацию, делает ее самодостаточной и независимой. Человек является самоцелью, т.к. он является носителем личностного начала, которое по значению стоит выше и наличного мира, и социума.

Все потому, что «...личность ...– это абсолютное начало по сравнению с любой другой, материальной или социальной, реальностью и любой другой человеческой личностью» [2, с. 302].

Исходя из такой трактовки личности, может показаться, что персонализм Мунье эгоцентричен. Но это не так. Личность, не переставая содержать в себе все мировые потенции, посредством трансцендентирования, коммуникации с другими личностями осуществляет часть своего содержания вовне. Ей априори не свойственна закрытость, а, следовательно, заикленность исключительно на себе. И.С. Вдовина справедливо отмечает, что «личность в персоналистской трактовке выступает как единство трех основных характеристик: экстерииоризации, интерииоризации и трансценденции» [1, с. 223].

Мунье обращает внимание на необходимость диалога с другими личностями. Ей как открытой системе необходима коммуникация, в процессе которой не только получают реальное существование потенции в нее заложенные, но и она выходит в подлинный, экзистенциальный контакт с другими личностями, с миром. В саму ее природу онтологически заложена эта открытость «другому», которая свидетельствует о ее динамизме и изменчивости. Мунье пишет, что личность «...– единственная во Вселенной реальность, способная на подлинную коммуникацию, она одна живет своей открытостью «другому», ... – и все это до того, как она становится самодостаточной, «en soi» [3, с. 57].

Но, строя свою личностную онтологию, Мунье пренебрегает рационально-категорическим аппаратом, ссылаясь на внеконцептуальные смыслы. Отсюда возникают проблемы. Во-первых, как теоретически схватить такой концепт как «личность», если язык как система знаков ограничивает ее абсолютное значение. Во-вторых, если мы соглашаемся с Мунье и понимаем под личностью, что «она не является субстанцией, обладающей предсуществованием, неким «задником» мира; она – творческое существование, существование в самой явленности и благодаря явленности» [3, с. 57], то каким образом наиболее полно возможно актуализировать всю полноту своего личностного содержания, постоянно сталкиваясь с ограничениями наличного мира, который, несмотря на это является единственной ареной для данной актуализации? Личность выступает в понимании Мунье, в первую очередь, как потенциальная реальность. Вследствие этого, «персоналисты акцентируют воспитательную функцию личностной философии, видя в ней педагогику, нацеленную на пробуждение личностного начала в человеке» [1, с. 223], – отмечает И.С. Вдовина.

Персонализм пытается возвысить индивида как личность. На примере Мунье мы попытались показать, что онтологический статус достоинства человека как родового существа обосновать получается. Но как быть с уни-

кальной личностью? Согласно Мунье, личность изначально онтологически самодостаточна. Но персонализм не может обосновать, почему она является таковой. Мыслитель лишь приписывает личности в качестве свойства изначально онтологическое достоинство. «Личность ... – это универсум, но мне не известны все его земли, не все его призывы я слышу» [2, с. 75], – заявляет Мунье.

Но готовы ли мы принять изначальною цельность личности? Персонализм требует, чтобы человек поверил в самодостаточность самого себя, а это не так просто сделать, как может показаться на первый взгляд. Нам, как ученым, важно не только поверить, но и попытаться доказать данное положение, которое радикально меняет онтологический статус человека.

Литература.

1. Вдовина И. С. Персонализм // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М. : Мысль, 2010. – Т. 3. – С. 222–224.

2. Мунье Э. Манифест персонализма: Пер. с фр. / Вступит, ст. И. С. Вдовиной. – М.: Республика, 1999. – 559 с.

3. Мунье Э. Что такое персонализм? / Пер. с франц., примеч. И.С. Вдовиной. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 1994. – 128 с.

Эстетические взгляды Н.А. Добролюбова

А.А. Гриднев, студент 4 курса

dergridnev@yandex.ru

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

Эстетические воззрения Добролюбова представляют большой интерес для современных исследователей. Дело в том, что искусство 21 века вызывает негативные эмоции у огромных масс населения. Люди не понимают, почему современные музыка, литература, кинематограф, живопись, графика, архитектура так деградировали в сравнении с искусством прошлого. Подобные вопросы побуждают философов, эстетиков и искусствоведов изучать опыт предшествующих поколений. Речь идет как об опыте практическом, прикладном, так и об опыте теоретическом, эстетическом. Наша страна обладает богатой историей развития теории искусства, крупнейшими представителями которой являются революционные демократы (Белинский, Герцен, Чернышевский, Добролюбов, Писарев). Некоторые современные исследователи иногда обращаются к их опыту [1]. Настоящая же статья посвящена изучению эстетического наследия Николая Александровича Добролюбова.

Цензура в Российской Империи не позволяла открыто излагать свои философские и политические взгляды. Подобные обстоятельства вынужда-

ли мыслителей из радикального лагеря маскировать свое мировоззрение в форму литературной критики. И это не случайно. Добролюбов, как и многие другие деятели революционного демократизма, видел в литературе орган борьбы за освобождение народа. Именно литературе Добролюбов уделял наибольшее количество внимания в своих трудах. Хотя, конечно, нельзя сказать, что он игнорировал иные виды искусства.

Наоборот, Добролюбов развивал концепцию материалистической эстетики, которая являлась логическим развитием идей материалистической философии Герцена и Белинского.

Первым и главным эстетическим принципом Добролюбов считал метод реализма. Добролюбов требовал от деятелей искусства правдивого отражения противоречий общественного устройства. Попытки же неверно приукрасить действительность, подкрасить ее пороки, скрыть ее противоречия вызывали у Николая Александровича бурю негодования.

Свои эстетические воззрения он изложил в органическом единстве со своей философской системой. Наука, считал Добролюбов, есть отражение объективной реальности в форме законов. Искусство же есть отражение объективной реальности в форме художественных образов. А значит, если в обществе наблюдаются фундаментальные противоречия (например, социальное и экономическое расслоение), то художник обязан отобразить это противоречие, привлечь к нему внимание. Ибо объективные законы воспроизводства общества, по мнению Добролюбова, вынуждают людей действовать сообразно этим законам. Человек искусства не исключение.

«...Мыслящая сила и творческая способность, – писал он в этом контексте, – обе равно присущи и равно необходимы – и философу, и поэту. Величие философствующего ума и величие поэтического гения равно состоят в том, чтобы, при взгляде на предмет, тотчас уметь отличить его существенные черты от случайных, затем, — правильно организовать их в своём сознании и уметь овладеть ими так, чтобы иметь возможность свободно вызывать их для всевозможных комбинаций... Оба они черпают свой взгляд на мир из фактов, успевших дойти до их сознания» [2, с. 47].

Как следует из вышенаписанного, Добролюбов верил в потенциал искусства (в частности литературы): «Мы убеждены, что при известной степени развития народа литература становится одною из сил, движущих общество; и мы не отказываемся от надежды, что у нас в России литература когда-нибудь получит такое значение» [3, с. 89].

Кроме того, Добролюбов активно пропагандировал реалистические произведения Островского, Гончарова, Кольцова, Никитина, Шевченко, Салтыкова-Щедрина. Он критиковал произведения, проникнутые идеалистическим и мистическим мировоззрением, которые, по его мнению, уводили людей от действительных проблем общества, призывали смириться с

тем, что происходило в Российской империи; например, произведения графа Соллогуба, Языкова, Подолинского, Полонского и других писателей, далеких и чуждых народу.

«...Признавая за литературой главное значение пропаганды, – отмечал Добролюбов, – мы требуем от нее одного качества, без которого в ней не может быть никаких достоинств, именно — правды. Надо, чтобы факты, из которых исходит автор и которые он представляет нам, были переданы верно. Как скоро этого нет, литературное произведение теряет всякое значение, оно становится даже вредным, потому что служит не к просветлению человеческого сознания, а, напротив, еще к большему помрачению» [4, с. 459–460].

Важной функцией искусства Добролюбов считал воспитание личности. И действительно, именно человек искусства способен проникать в самые глубокие места души, исследуя человеческую психику, воспитывать творца, а не потребителя.

Добролюбов провозглашал народность искусства, которая, по его мнению, является определяющей задачей художника. Творец только тогда сумеет соприкоснуться с истинной сущностью искусства, когда он сольет свой дух с духом народа, его породившего, когда он поймет, что без общества не было бы его, когда он направит все свои силы, весь свой талант на качественное улучшение жизни простых трудящихся.

Подчеркивая роль общественных условий, роль народного содержания в контексте исторических процессов и теории искусства, Добролюбов писал: «...Историческая личность, – отмечал Добролюбов, – 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» [5, с. 186].

Именно народность искусства, соединенная с его правдивостью, способно верно передавать проблемы и сложности действительности, рисуя одновременно с этим пути их решения и преодоления.

Как мне кажется, идеи Добролюбова, как и идеи того же Чернышевского или Белинского актуальны и сейчас, когда особенно чувствуется недостаток действительно народных артистов, а не разноцветных артистов-миллионеров из телевизора.

Литература

1. Добролюбов Н. А. Собрание сочинений в 9 томах / Н. А. Добролюбов. – М. : Государственное издательство художественной

литературы, 1962. – Т. 2. – 563 с.

2. Добролюбов Н. А. Собрание сочинений в 9 томах / Н. А. Добролюбов. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1962. – Т. 4. – 495 с.

3. Добролюбов Н. А. Избранные философские произведения / Н. А. Добролюбов. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1948. – Т. 2. – 581 с.

4. Добролюбов Н. А. Избранные философские произведения / Н. А. Добролюбов. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1948. – Т. 1. – 584 с.

5. Идеологи революционного демократизма в России. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideologi-revoljutsionnogo-demokratizma-v-rossii-v-g-belinskiy-n-g-chernyshevskiy-n-a-dobrolyubov> (дата обращения: 20.04.2023).

К проблеме взаимосвязи платонизма и христианства

Я.Е. Емельянова, студентка 1 курса

y.emelyanova2004@yandex.ru

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

Вопрос о роли платонизма в развитии христианства остается открытым и по сей день. Становление христианства как мировой религии обуславливается большим количеством последователей по всему миру. Данная религия возникла в начале I в. н. э. в Палестине и была отвергнута обществом. Христиане подвергались гонениям, ведь их учение противостояло язычеству, которое закрепилось за многими государствами того времени. Возникает вопрос: каковы истоки христианства и имеет ли оно взаимосвязь с какими-либо учениями, возникшими задолго до появления религии? На наш взгляд, можно говорить о взаимосвязи платонизма и христианства. С. Е. Сизов пишет: «К числу писателей, которые говорят о «христианском платонизме» в отношении всего православного богословия (мы не отрицаем правомерности употребления этого термина в приложении к частным богословским системам), можно отнести как известных философов: В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова, С.С. Аверинцева, так и наших современников: А.Г. Дугина, А.И. Абрамова, Е.В. Ковалеву, И.П. Медведева и других» [1, с. 421]. Таким образом, определенное влияние платонизма на развитие христианской мысли действительно имеет место. Но можно ли однозначно утверждать, что идеи Платона находят свое продолжение в христианском учении? В рамках данной статьи мы остановимся на концепции души в христианстве и в платонизме, а также постара-

емся определить ключевые точки соприкосновения античной мысли с рассматриваемой мировой религией.

На наш взгляд, учение о душе играет важную роль как в христианстве, так и в платонизме. Обратимся к сочинениям Платона. В диалоге «Тимей» перед нами предстает генезис Космоса, важное место в котором занимает сотворение души. Размышляя о том, как Бог сотворил мир, Платон пишет: «он устроил ум в душе, а душу в теле и таким образом построил Вселенную, имея в виду создать творение прекраснейшее и по природе своей наилучшее» [3, с. 434]. Душа фигурирует даже в становлении Вселенной, поэтому можно говорить о том, что она является действительно важным концептом в учении Платона. Стоит обратить внимание на феномен мировой души. Философия души у Платона зиждется на учении о так называемой «Вселенской душе». Демиург, по мнению Платона, встроил в центр Вселенной душу [3]. Эта душа представляется нам как то, что приносит порядок в космос, организует его, приводит в движение. Таким образом, в платонизме имеет место учение не только о душах отдельных индивидов, но и о мировой душе. Мы считаем, что теперь целесообразно обратить внимание на размышления Платона о человеческих душах.

Среди сочинений Платона мы находим диалог «Федр», в котором автор размышляет о человеческой душе до ее вселения в тело: «Вся душа печется о всяком неодушевленном: она обтекает целое небо и, по различию мест, является в различных видах. Душа совершенная и пернатая носится в воздушных пространствах и обустроивает весь мир, а растеряв перья, влечется вниз – до тех пор, пока не встретится с чем-нибудь твердым, где, нашедши себе жилище и тело и двигаясь собственной силой, называется в целом составом существом, сложным из души и тела, и получает имя смертного» [2, с. 407]. Платон сравнивает душу с колесницей, где возничий – это ум, добрый конь – разумное человеческое начало, а злой конь – страстное. Любая душа – это борьба двух начал, и лишь разум может упорядочить ее. Важное место занимает мифологический сюжет о том, как души спускаются на землю. Боги идут на пир по краю небосвода, к его вершине. Божественные души делают это легко, не теряя равновесия, в то время как человеческим душам приходится трудно. От того, что души не могут взобраться к богам, они преисполняются злом, становятся тяжелее и падают на землю. Ознакомившись с сюжетом пребывания души в бестелесном состоянии, необходимо уделить внимание не менее важному аспекту платонического учения о душе, о котором далее пойдет речь.

В диалоге «Федон» [2] Платон размышляет о душе и её бессмертии. Он вкладывает мысли в уста Сократа, который говорит, что тело – темница для души. Сам Сократ не боится смерти, а напротив, напоминает о том, что после нее душа освободится и отправится в вечный, прекрасный мир. Он приводит аргументы в пользу ее бессмертия. Во-первых, говорит о взаимопереходе про-

тивоположностей. Это означает, что одна душа покидает тело после его смерти, а другая спускается из вечного мира в земной. Во-вторых, речь идет о знании как припоминании того, что душа созерцала до вселения в тело. В-третьих, понимание души как простого, а не составного объекта позволяет судить о ее бессмертии. Поскольку составные вещи способны распадаться, а простые вечны, то и душа вечна. В-четвертых, рассматривается теория души как эйдоса жизни. Идеи бессмертны, следовательно, душа как идея жизни бессмертна. Таким образом, представляется концепция бессмертия души в учении Платона. Тело является темницей души и задача человека – нравственно очистить тело, чтобы душа могла освободиться. Смерть тела не становится тождественной смерти души.

Теперь же, когда мы изучили концепцию души в платонизме, необходимо обратиться к учению христиан и выяснить, что представляет душа для них. Стоит отметить, что многие философы утверждают сходство данных учений в вопросе о душе. Так, Б. Рассел пишет: «Души людей, как и по учению Платона, входят в них при рождении из окружающей среды, где они существуют с сотворения мира» [3, с. 413]. Попробуем в этом разобраться. Священное Писание представляет нам следующую картину. Душа – особая сущность. Она бессмертна. После гибели человека, его душе суждено отправиться в иной мир, для дальнейшего вечного существования. Человек наделен душой и задача христианина в том, чтобы не запятнать её грехами. Смерть христиане связывают с переходом души из земной жизни к загробной.

О феномене души размышляли многие. Например, Тертуллиан в трактате «О душе» [5], говоря о человеке, упоминает душу. Для него человек – это единство души и тела. И именно душа приводит тело в движение, заставляет его жить: «Душа же движет тело» [6, с. 50]. По его мнению, душа – это не что-то нематериальное. Он утверждает бессмертие души и говорит, что после смерти все души отправятся в иной мир. Определив основные аспекты учения о душе в трудах Тертуллиана, мы можем говорить о сходстве с платоническим учением. Как говорилось ранее, Платон пишет о бессмертии души, над этим же размышляет и Тертуллиан. Душа у Платона, подобно душе в концепции Тертуллиана, приносит движение в жизнь. Однако здесь мы можем выявить различие: Платон размышляет о том, что душа заставляет двигаться не только тела отдельных индивидов, но и целой вселенной. Стоит отметить, что сам Тертуллиан критикует Платона и его последователей, ведь они утверждают бестелесность души. Он также говорит, что в платонизме само определение души «нелепо», ведь в нем мы находим, что душа является неодушевленной сущностью. Тертуллиан приводит следующий аргумент против данного положения: «Ибо не может душа называться одушевленным или неодушевленным телом, так как сама есть то, что делает тело одушевленным, пребывая в нем, или неодушевленным, когда покидает его» [5, с. 49]. Стоит отметить, что нель-

зя сделать однозначный вывод о сходстве или различии учений, сравнивая труды Платона и Тертуллиана. Однако можем ли мы судить об однозначном сходстве двух учений, изучив трактат лишь одного религиозного философа? На наш взгляд, стоит рассмотреть концепцию души в трудах еще одного представителя религиозной мысли.

В трактате «О бессмертии души» [8] Августин Аврелий называет душу не просто свойством тела, а самостоятельной субстанцией. Душа – это нечто совершенное, что не подлежит порче. Человек познает бога при помощи души, а тело – это препятствие для познания. Важно отметить, что душа в концепции Августина предстает как нечто бессмертное: «Если есть в душе нечто неизменное, что без жизни существовать не может, то в душе необходимо есть и жизнь вечная» [8, с. 3]. Следовательно, выявляем очередное сходство христианских учений с платонизмом. Будучи христианином, Августин Аврелий создает концепцию души, схожую с концепцией Платона.

Интересно отметить, что вопрос о влиянии платонизма на христианство получил большой отклик в научных трудах разного времени, но вывода, который можно было бы считать окончательным, не существует. Например, А.И. Абрамов подвергает сомнению тот факт, что учение Платона оказало воздействие на формирование христианской религии. Он описывает становление христианства как «историю борьбы аристотелизма с платонизмом» [6, с. 212]. И в данном вопросе он отдает предпочтение учению Аристотеля, ведь учение Платона, по его мнению, подрывало центральную христианскую догму «вочеловечивания Христа». Предпочтение аристотелизму отдает и прп. Иоанн Дамаскин в «Точном изложении православной веры» [7]. Мы замечаем тенденцию изучения христианства не как учения, унаследовавшего концепты платонизма, а как учения, большое влияние на которое оказали сочинения Аристотеля.

В рамках данной статьи мы рассмотрели концепцию души в учении Платона и в христианстве. Исходя из всего вышесказанного, можно отметить, что сделать однозначный вывод о влиянии платонизма на христианское учение невозможно. Данную проблему изучали многие философы. Они не смогли прийти к не оставляющему сомнений умозаключению. Одни считают, что Платон сыграл немаловажную роль в становлении христианского учения, другие же скажут, что влияние Платона минимально или вовсе отсутствует. Вопрос о взаимосвязи платонизма и христианства остается открытым. В сочинениях Платона и христианских трактатах мы можем выявить схожие аспекты. Таковыми являются аргументы о бессмертии души, положения о ее сущности. Однако в то же время, мы находим различия и даже критику Платона христианами. Безусловно, можно считать, что христианство заимствует в платонизме отдельные положения, но не стоит забывать о самобытности христианского учения. Оно не является точной копией платонизма. На наш взгляд, не-

смотря на схожесть христианства с учением Платона, все же стоит различать их, ведь христианство не является учением, которое продолжало бы всецело развивать идеи Платона.

Литература.

1. Сизов С. Е. К вопросу о влиянии платонизма на христианское богословие / С. Е. Сизов // Идеи и идеалы. – 2021. – Том 13. – №2. – ч.2. – С. 418–430.

2. Платон Полное собрание сочинений в одном томе/ Платон. – М. : Издательство Альфа-книга, 2016. – 1311 с.

3. Платон Собрание сочинений в 4 т. / Платон. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2 – 528 с.

4. Рассел Б. История западной философии / Б. Рассел. – М. : Издательство АСТ, 2016. – 1024 с.

5. Тертуллиан О душе / Тертуллиан.– СПб. : Издательство Олега Абышко, 2004. – 256 с.

6. Платон и его эпоха / отв. ред. Ф.Х. Кессиди. – М. : Наука, 1979. – 317 с.

7. Прп. Иоанн Дамаскин. Точное изложение православной веры / прп. Иоанн Дамаскин. – М. : Издательство Сретенского монастыря, 2003. –158 с.

8. Августин Блаженный О бессмертии души / Блаженный Августин. – М. : АСТ, 2004. –511 с.

Культура по З. Фрейду

Г.О. Козырь, студент 1 курса

gloriya_rose@bk.ru

Научный руководитель – к. филос. н., ст. преп. С.С. Православский

Психоанализ до сих пор остается актуальным направлением психотерапевтической деятельности. Всем известно, что его основателем является З. Фрейд. Однако австрийский психоаналитик не ограничился изучением сознательного и бессознательного, его исследования касались религии, литературы, мифологии и культуры в целом. Его идеи строятся на Дарвинизме, то есть подтверждении теории эволюции и отрицании любых различий между человеком и животным. При исследовании культурного прогресса основатель психоанализа опирается на принцип единства онтогенеза и филогенеза, предложенным Геккелем. Суть заключается в том, что каждый индивид повторяет в своем развитии становление всего вида.

Культуру З. Фрейд приравнивает к цивилизации и обозначает как «всю сумму достижений и учреждений, отличающих нашу жизнь от жизни наших животных предков и служащих двум целям: защите людей от приро-

ды и урегулированию отношений между людьми»[1, с. 3]. Важными культурными событиями, повлиявшими на становление человечества, было: изобретение орудий труда, покорение огня, постройка жилища. Вследствие этих открытий у первобытного общества появилась осознанная необходимость в совместной деятельности. В это же время возникли первые запреты на убийство и инцест, а в формировании личности они совпадают с вытесненными желаниями Эдипова комплекса. Психолог считал его «ядром всех неврозов», основанным на одновременной любви и ненависти по отношению к отцу. Аналогичный процесс происходит и у женского пола. Сложные взаимоотношения между зятем и тещей, он тоже объяснял инцестуозными желаниями, попавшими под запрет еще в древности. Эти примеры доказывают, что в бессознательном современного субъекта все равно сохраняются установки, заложенные в процессе развития цивилизации.

«Общество покоится теперь на соучастии в совместно совершенном преступлении, религия — на сознании вины и раскаянии, нравственность — отчасти на потребностях этого общества, отчасти на раскаянии, требуемом сознанием вины»[2, с. 155].(точка ставится после скобки)Тотемизм стал первой ступенью развития вероисповедания, в дальнейшем заменился на Богов, а с прогрессом науки и техники боги сменились на самого человека. З. Фрейд представляет религию как «океаническое» чувство, которое люди выдумали для защиты своего «Я». Эту безопасность обеспечивает бог, который представляется подобным отцу, но для сохранения его благосклонности, нужно выполнять ряд требований. Изначально объединения состояли из главного самца и самок с детенышами, пока братья не убили своего отца, забрав его власть, а на замену поставили тотем. Тем не менее во время празднеств разрешается убивать животное тотем и поедать его, это жертвоприношение сходно с Евхаристией, во время которой человек «употребляет кровь и плоть христовы». То есть обычаи, установленные племенами, сохранились спустя века, хоть и в измененном виде.

Основателем психоанализа было определено несколько требований к культурной личности. Теперь каждый должен быть ориентирован на полезность, красоту, чистоплотность и порядок. Без этих качеств первобытная особь не выжила бы, и сейчас они воспринимаются как необходимые для поддержания социальных связей. Главным требованием является справедливость, то есть гарантия того, что правопорядок не будет нарушаться в пользу группы или отдельного человека. Свобода личности не является ценностью культуры, это остатки животных влечений, которые нужно сублимировать, чтобы оставаться в обществе. Так же психолог проводит параллель между этапами либидинозного становления отдельной особи и стадиями развития мирозерцания. «Анимистическая фаза соответствует в таком случае нарцизму, религиозная фаза — ступени Любви к объекту, ха-

рактеризуемой привязанностью к родителям, а научная фаза составляет полную параллель тому состоянию зрелости индивида, когда он отказался от принципа наслаждения и ищет свой объект во внешнем мире, приспособляясь к реальности» [2, с. 100]. На первой стадии человек видит мир одухотворенным и может им управлять с помощью магии, в вероисповедании власть принадлежит богам, на которые все ещё можно частично воздействовать, на научном же уровне люди смирились со своей беспомощностью, хотя в бессознательном все равно сохраняется желание контролировать окружающую действительность с помощью магической сопричастности. Следовательно, путь формирования личности и ее мировосприятия предопределены историческим развитием.

Культура, и входящие в нее научные достижения значительно продлили срок жизнедеятельности наших организмов, тем не менее она же и усугубила психическое состояние. Чтобы улучшить свое существование, человечество изобрело облегчающие средства: наука, искусство, наркотические вещества, религия. Однако не проще ли просто отказаться от жизни, если она так безрадостна? З. Фрейд не дает ответ на этот вопрос, поскольку мы не можем найти объективную оценку уровня счастья людей в разный исторический промежуток. Однако этапы, прошедшие предыдущими поколениями, отразилось на формировании каждого индивида. Сначала ребёнок проживает Эдипов комплекс, в процессе взросления проходит три ступени мирозерцания, а если остаётся религиозным, то продолжает повторять обряды, заложенные предками. Значит, путь, который пройдет субъект во время онтогенеза будет коррелировать с основными событиями, повлиявшими на эволюцию всего вида.

Литература.

1. Фрейд З. Недовольство культурой / З. Фрейд // Фолио. – 2013. – URL: https://thelib.ru/books/freyd_zigmund/nedovolstvo_kulturoy-read.html (дата обращения: 20.03.2023)
2. Фрейд З. Тотем и табу / З. Фрейд. – М. : Азбука, 2022. – 320 с.
3. Фрейд З. Гибель Эдипова комплекса / З. Фрейд // Проект «Весь Фрейд». – 2019. – URL: <https://freudproject.ru/?p=9733> (дата обращения: 26.03.2023)

Философское искание «дома» внутри и вокруг себя

Д.И. Левышкина бакалавр 1 курса

darina.levyshkina@mail.ru

Научный руководитель – преп. А.Ю. Соколова

Человек на протяжении всей своей истории стремился к обладанию чем-либо. К примеру, на уровне первостепенных биологических нужд-это

ощущение чувства безопасности, наличие еды и воды. Далее-социальные аспекты: уважение окружающих, признание своих заслуг, статус, авторитет, власть. Наконец, не менее важное обладание духовными благами: ощущение внутренней гармонии, знания, идеи т.д.

Дом именно то место, в котором могут реализоваться все три приведённых в пример уровня потребностей человека. Нередко можно услышать фразу «обрести свой дом». Что она может означать в полной мере и откуда в человеке само желание «обрести свой дом»? Почему можно чувствовать себя, находясь в месте своего постоянного проживания, не дома?

Древние греки воспринимали свой дом-жилище как место, в котором должен быть определённый порядок, самодостаточность посредством ведения хозяйства, присутствие пронизывающего весь мир Логоса. В этом прослеживается чёткая связь между домом и миром-космосом. В идее дома воплощались некоторые принципы мироустройства, что делало дом своеобразной моделью мира, мира, который принадлежал только одному роду. Отсюда противопоставление «своего» знакомого пространства – «чужому» незнакомому, непонятному и оттого враждебному. Желание находиться в «своём» пространстве отражается в одном из самых популярных сюжетов античного эпоса, а впоследствии и всей мировой культуры, в сюжете возвращения домой. Главный герой Гомеровской «Одиссеи» тоскует по своему дому, по своему миру, который не может ему заменить чужбина. Одиссей уверен в том, что возвращается в «свой» мир, где у него семья, Родина, поэтому он доблестно преодолевает все препятствия. Из этого следует, что для греков идея дома не только с материальной точки зрения, но и с духовной, играла важную роль. Философ Мартин Бубер, размышляя о мироощущении людей из разных эпох, отмечает: «В истории человеческого духа я различаю эпохи обустроенности и бездомности. В эпоху обустроенности человек живёт во вселенной как дома, в эпоху бездомности – как в диком поле, где и колышка для палатки не найти» [1, с. 164–167]. Следовательно, осознание необходимости «быть дома», говорит о том, что это не только потребность на уровне телесной организации человека (как, например, у многих животных тоже есть «дом»), но и глубоко ощущаемое желание человеческого духа.

Значит, можно подразумевать под домом не только физическое, но и метафизическое пространство, место становление человеческой экзистенции. Ощущение себя как дома даёт человеку душевное умиротворение, помогает преодолеть отчуждённость. Обратимся к ранее поставленному вопросу, где же искать дом. Мыслитель Карл Густав Юнг пишет о том, что в культуре есть архетипы-образы главных результатов человеческой культуры. Один из таких архетипов – это архетип дома. Обстановка внутри дома и его внешний вид – это отражение индивидуальности человека. Тенденции

архитектуры – отражение сознания целых эпох. Следовательно, поиск «ощущения себя дома» связан с желанием воплотить подсознательный архетип в реальность. Тогда может, с точки зрения христианства, человек имеет в бессознательной памяти воспоминания о месте изгнания-рае? Ведь именно в сад Эдемский Бог изначально поместил человека для того, чтобы он там жил. В таком случае, стремление «обрести дом» есть не что иное, как поиск «потерянного рая».

Философ Мартин Хайдеггер, рассуждая о понимании дома, говорит о том, что есть «собственно-бытие» – дом в социальном плане, где нет обращения к личности. Второй дом – индивидуальный, «я-бытие», он есть подлинный дом человека. Человек ощущает «бездомность», потому что не в той действительности, когда находится только в доме как в социальном плане. Признание только одного объективного бытия равноценно самозабвению. То есть Хайдеггер признаёт наличие важности «дома в себе». Ощущение «бездомности» также описано в романе Франца Кафки «Замок», где главный герой живёт в бессмысленном для себя мире и не может обрести подлинный дом, потому что становится невыполнима его цель, и путь к истинности бытия становится бесконечным.

Исходя из всего выше сказанного, мы можем сделать вывод, что поиск дома «внутри себя» есть определение своих ожиданий от мира, осознание того, как мир стал таким, каким он есть действительной эпохи, определение границ «своего». Притом, «своё» может не быть обусловлено исторически, оно во многом зависит от мироощущения человека, которое формирует окружающая среда и сама личность. Обретение внутреннего дома есть также работа над своими мыслями, рефлексия над смыслом. Дом «вокруг» это социальные и культурные отношения. Человек, творя пространство вокруг себя, утверждает себя в творчестве, развивает свою социальность, заявляет о себе миру, не забывая о том, что он неотвержимо связан с этим миром.

Литература.

1. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
2. Хайдеггер М. Путь к языку / М. Хайдеггер // Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – С. 259–272.
3. Юнг К. Г. Архетип и символ/ К. Г. Юнг. - М. : Ренессанс, 1991. – 298 с.

К вопросу об акторно-сетевой теории и политиках природы

Д.С. Лукашова, магистр 2 курса

darinakuzinatra@gmail.com

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

Акторно-сетевая теория (англ. Actor-network theory, ANT) – один из наиболее интересных и перспективных актуальных подходов в социальных и политических исследованиях, а также в современной эпистемологии. ANT связана в первую очередь с работами таких философов как Бруно Латур, Мишель Каллон и Джон Ло. В этой статье мы обратимся к акторно-сетевой методологии, инициированной и разработанной Бруно Латуром, а также рассмотрим то, каким образом Бруно Латур проблематизирует понятие социальности и предлагает переосмысление политической экологии. Кроме того, мы бы хотели попытаться воссоздать очень важную, на наш взгляд, логику взаимосвязи между пересборкой социальности, предложенной Латуром, и политиками природы, так как эта связь на первый взгляд неочевидна.

Говоря о новой социологии в рамках ANT и тесно связанного с ней поворота к материальному нельзя обойти вниманием то ставшее общим местом в дискуссиях о философии после «философии человеческой исключительности» включение в социальность не-людей, т.е. нечеловеческих акторов, которые наряду с людьми принимают участие в социальных, политических и экономических процессах. Это участие может быть, с одной стороны, лишенным персонификации и непосредственной видимости, как в случае, например, с химическими соединениями, бактериями и вирусами до их обнаружения с помощью лабораторных практик. С другой стороны, некоторые не-люди вовлекаются нами в символический порядок мифа, религии, этики или права. Необходимо подчеркнуть, что Бруно Латур подразумевает под пересборкой социального нечто большее, чем корректировку дефиниции общества. Латур называет ANT «релятивистской социологией», противопоставляя ей «социологию социального», которая рассматривает те или иные явления встроенными в некий социальный контекст. Иными словами, «социология социального» связана с различением микро- и макропроцессов, центрированием и иерархичностью. Акторно-сетевая теория, наследующая ризоматическую децентрацию, это теория сетевых структур, где элементами становятся отношения актантов и их траектории. Обратим внимание на то, что ANT не говорит о субъектах, поскольку само понятие субъекта все еще заставляет нас мыслить в парадигме асимметрических отношений, в то время как «об актантах можно сказать лишь то, что они действуют»[3, с. 266].

Но почему ANT является релятивистской социологией? Латур обращается к аналогии с релятивистской картиной мира: представление о пространстве и времени как о неизменных, «сценических» характеристиках мироздания отбрасывается точно так же, как и акторно-сетевая теория отбрасывает представление о некой социальной субстанции. Социальная суб-

станция является фикцией, поскольку компоненты социальности всегда сами по себе находятся в состоянии реконфигурации. В работе «Дайте мне лабораторию, и я переверну мир» Бруно Латур обращается к истории создания Луи Пастером вакцины против сибирской язвы животных. Этот кейс может служить наглядным примером для иллюстрации социального как циркулирующей орнаментальной множественности ассоциаций людей и нелюдей: высвечивание микробиологической сущности сибирской язвы стало возможным благодаря соучастию фермеров, ветеринаров, служб статистики и метрологии, успешно конвертированному Пастером в производство научного знания с помощью лабораторных практик. Полученное знание было вторично переведено в руководство для сельскохозяйственных мероприятий по вакцинации. Микробиологическая научная деятельность, будучи связанной в один ассамбляж с экономическими и хозяйственными нуждами, инициировала стирание границ между локальным и глобальным: «Лаборатории по микробиологии являются одними из тех немногих мест, где претерпела трансформацию сама структура социального контекста» [2, с. 18]. Таким образом, ANT рассматривает социальность не как субстанцию, а скорее как свойство, указывающее на способность актантов образовывать гетерогенные динамические ассамбляжи.

Теперь, когда суть акторно-сетевой методологии прояснена, мы можем перейти к тому, что же подразумевается Латуром под политиками природы, и почему именно политики? Речь здесь идет не о политических деятелях (*les politiciens*), а о множественности политик (*politiques*). Бруно Латур неслучайно противопоставляет политики и Политику, природы и Природу, науки и Науку: единство Природы, Политики и Науки выражают собой модернистскую парадигму, которая должна быть преодолена, но каким образом? Анти-модерн в духе традиционалистского изоляционизма так же далек от проекта Латура, как и абсолютизация постмодернистской релятивности, ведь современный человек находится в состоянии новой «негативной» всеобщности: «Осмыслить миграционный кризис так трудно именно потому, что он является симптомом – более или менее вопиющим – опыта, общего для всех: осознания того, что мы потеряли землю» [1, с. 19]. Вернуть землю, значит, принять «смерть» Природы, то есть связать новую политическую экологию с мультинатурализмом. И здесь необходимо прояснить, что же понимает Латур под Природой и почему она должна «умереть». Мононатуралистическая оптика тесно связана с эпистемологической перспективой человеческой исключительности: начиная с Аристотеля, провозгласившего миметическую суть поведения животных по отношению к человеческим хозяйственным практикам, и заканчивая современными экологическими движениями, объявляющими Природу чем-то вроде языческого божества, сохраняя при этом различие человеческих интересов и требова-

ний Природы. ANT не просто предлагает нам актуализировать хрестоматийный тезис Барри Коммонера «Все связано со всем»: речь идет о том, чтобы осознать этот принцип буквально. Природа должна «умереть» как иллюзорный объект нашего заряженного антропоцентризмом познания или поклонения. Таким образом, подлинная политическая экология еще не создана, поскольку она может базироваться только на соучастии коллективов, понимаемых как ассоциации людей и не-людей. Латур настаивает на том, что права не-людей, как и полномочия и специфика ассоциаций, должны быть закреплены в новой экополитической Конституции, призванной обеспечить существование общего мира. Множественность политик, как и множественность природ и, соответственно, наук, указывает на необходимость демократического, полилогического соучастия в решении экополитических проблем. В этом и кроется попытка преодоления Латуром постмодернистского тупика: с одной стороны, учитывается разнообразие дискурсов, с другой стороны, Латур делает акцент не на различиях, а на общности, которую и должна отражать Конституция как перевод мультинатурализма в монокультурализм. Мультинатурализм в этом смысле понимается как внимание ко всем актантам коллективов, а монокультурализм может быть проинтерпретирован как реализация договора между представителями различных коллективов.

Итак, мы попытались показать связь между акторно-сетевой теорией и необходимостью разработки новой политической экологии. Однако уникальность философии Бруно Латура состоит в том, что его методология может стать незаменимым руководством для широкого спектра метамодернистских исследований.

Литература.

1. Латур Б. Где приземлиться? Опыт политической ориентации / Бруно Латур; [пер. с фр. А. Шестакова; науч.ред. О. Бычкова]. – СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. – 202 с.

2. Латур Б. Дайте мне лабораторию, и я переверну мир / пер. с англ. П. Куслий // Логос. – 2002. – № 5 – 6 (35) – С. 21–242.

3. Латур Б. Политики природы. Как привить наукам демократию / пер. с фр. Е. Блинова. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2018. – 510 с.

Этика в искусстве

А.И. Пастушенкова, студентка 1 курса

Pastushenkova04@mail.ru

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

У древних греков существовало понятие «калокагатия», обозначающее взаимосвязь морали и искусства. Но уже в XIX веке Л.Н. Толстой пред-

ставляет нам совсем другую точку зрения: искусство – это деятельность, с помощью которой человек передает другим людям испытанное им чувство [3]. В этом определении мораль отсутствует вовсе. Толстой убеждает нас, что лучшие творения произошли от сильного переживания, испытанного автором, а все остальные – это «только фабричные произведения...» [3, с. 158]. Возникает вопрос: должны ли произведения искусства ориентироваться на некие моральные основания или искусство может быть этически нейтральным, способным заражать публику чувством?

В современном мире произведения искусства в большей степени стали товарами. Поэтому и создаются они, ориентируясь на рынок, по установленному образцу, со специально вложенной темой, с использованием новых технологий. Вместо красок и холста теперь графический планшет, вместо ручки и бумаги – ноутбук или компьютер. Ведь это экономит время, которого нам постоянно не хватает. Как заметил Олег Аронсон, те часы, которые раньше уходили на реализацию творческих порывов, мы тратим на отдых после работы или восстановление сил перед ней, то есть наше свободное время включено в производственный цикл [1]. Это касается и зрителя. Ему некогда воспринимать сложное и замысловатое искусство – стоять возле картин, в попытке понять, что хотел сказать автор плавным переходом тонов, вчитываться в каждую строчку книги, в поиске отсылок к другим сочинениям... Сейчас у каждого в голове есть клишированный образ искусства, полученный нами из медиаиндустрии. Мы каждый день видим в рекламе великие произведения и, конечно же, хотим посмотреть на них вживую. Но обратим ли мы внимание на соседние экспонаты?

Неужели искусство полностью втянулось в товарооборот и больше не ставит перед собой никаких иных целей кроме заработка? Конечно, нет. «Настоящее произведение искусства делает то, что в сознании воспринимающего уничтожается разделение между ним и художником, и не только между ним и художником, но и между ним и всеми людьми, которые воспринимают то же произведение искусства. В этом-то освобождении личности от своего отделения от других людей, от своего одиночества, в этом-то слиянии личности с другими и заключается главная привлекательная сила и свойство искусства» [3, с. 165] – говорит Толстой. Эта цитата отлично отражает принцип современного искусства – участие: для зрителя – это приобщиться к какому-либо сообществу по своим интересам, которое сейчас можно легко отыскать на просторах сети Интернет; а для создателя – получить поддержку своего творчества, чему сильно помогают социальные сети, в которых можно поделиться любыми мыслями и получить множество отзывов в ответ. И, наверное, именно во многих таких произведениях, выполненных непрофессионально, а просто от желания высказаться, передать

«чувство», о котором говорил Толстой, еще остается тот самый, в чем-то романтический, след искусства прошлого. Но, где же тут этика?

Дело в том, что и мораль претерпела большие изменения. У неё установилась совершенно новая роль в искусстве. Она больше не отражает законы государства, традиции, устоявшиеся общественные нормы, а наоборот – сопротивляется им. Давно установленные постулаты, конечно, не перестают быть актуальными, но на них стали меньше акцентировать внимание. Как сказал О. Аронсон: «Нам кажется, что мораль и политика охватывают всё, но роль искусства как раз заключается в том, чтобы пытаться найти зону, где они не работают» [2, с. 22]. Людям хочется показать то, что не видно в обычной жизни. Они пытаются изобразить свой интеллектуальный, духовный и эмоциональный опыт – то, что вообще очень сложно описать, ведь каждый из нас даже обычную радость испытывает по-разному. Поскольку фундаментальными ценностями современной цивилизации стали индивидуальная свобода и человеческое достоинство, этическая составляющая искусства с необходимостью включила в себя новые идеалы. «Искусство, благодаря тому, что складывается из творчества неординарных, во многом свободных от общества личностей, не только отражает своё время, но и формирует новые духовные ценности, принципы и эстетические идеалы, обычно превосходящие по уровню господствующую на данный момент в обществе культуру и оказывающие на неё важное воздействие»[4] – говорит Эдуард Флеминский. Благодаря этой свободе автор сейчас может ставить перед собой любые задачи, может применять различные методы для воплощения своих целей, даже критерии оценивания стали настолько расплывчатыми, что можно сказать, их вообще нет. То, что принесет за собой произведение, полностью зависит от его создателя. Только он сам может ограничить данную ему современным миром свободу. И именно чувство собственного достоинства во многом помогает современным авторам, ведь оно предполагает разумный образ мыслей, независимость от общественного мнения, ощущение собственной значимости. Создатель должен быть способен самостоятельно оценить своё произведение, свободно разбираться в выбранной теме, чтобы суметь доказать свою неповторимость, оградить себя от потока неконструктивной критики, ведь сейчас каждый имеет право высказать свое мнение, зачастую ничем не обоснованное. Человек, знающий цену своему труду, явно не станет тратить время на донесение до общества ложных истин, его работы всегда будут заслуживать внимание публики. Произведения искусства, созданные для продажи, то есть по конкретным образцам, установленным критериям, обязательным правилам, теряют свою уникальность, а их авторы утрачивают собственное достоинство.

Так должно ли искусство отвечать этическим нормам? Это целиком и полностью зависит от автора, наличия у него чувства собственного досто-

инства и преследуемых им целей. Новое общество подарило ему свободу, сняло рамки, сдерживающие творческую деятельность столько лет, но вместе с тем и наложило на него ответственность за дальнейшее развитие искусства.

Литература.

1. Аронсон О., Петровская Е. Что остается от искусства / О. Аронсон, Е. Петровская // Труды ИПСИ в 3 тт. Москва: Институт проблем современного искусства, 2014. – Т. 2. – 173 с.

2. Круглый стол. Этика и современное искусство / Е. Петровская, О. Аронсон [и др.]. // Международный журнал исследований культуры. – 2011. – №2(3). – С. 6–27.

3. Толстой Л. Н. Что такое искусство? / Л.Н.Толстой // Собрание сочинений в 22 тт. М.: Художественная литература, 1983. – Т. 15. – С. 41–221.

4. Флеминский Э. Свобода в искусстве. Экстенсивный и интенсивный этапы развития искусства / Э.Флеминский // Журнал Клаузюра – 2011. – URL: <https://klauzura.ru/2011/11/eduard-fleminskij-svoboda-v-iskusstve-ekstensivnyj-i-intensivnyj-etapy-razvitiya-iskusstva/?ysclid=lfatmhg6y2441495942> (дата обращения: 17.04.2023)

Попытки преодоления корреляционизма в современной философии: краткий обзор

Р.А. Ряженев, магистр 1 курса
ryazhenov2000@mail.ru

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

Термин корреляционизм ввёл в оборот современный французский философ Квентин Мейясу в своей книге «После конечности. Эссе о необходимости контингентности»(2006): «Под «корреляцией» мы понимаем идею, согласно которой мы можем иметь доступ только к корреляции между мышлением и бытием, но никогда к чему-то одному из них в отдельности. Мы будем называть «корреляционизмом» любое направление мысли, которое утверждает непреодолимый характер корреляции, понятой таким образом».[1, с. 11].

Корреляционизм и проблема доступа к реальности, лежащей за пределами нашего восприятия, волновала не только Мейясу, но и других спекулятивных реалистов, к кругу которых он сам некоторое время принадлежал, а именно: Рея Брассье, Йена Хамильтона Гранта и Грэма Хармана. В рамках данной статьи мы разберём варианты преодоления корреляционизма, предложенные Квентином Мейясу и Грэмом Харманом.

Обратимся к работе Мейясу «После конечности. Эссе о необходимости контингентности». Для достижения поставленной цели Мейясу выделил

несколько видов корреляционизма, а именно «слабый корреляционизм» и «сильный корреляционизм». Слабая версия корреляционизма отрицает возможность получения знаний о «вещах в себе», но не отрицает их мыслимость. Примером слабого корреляционизма является философия Канта [1, с. 46]. Сильная же версия корреляционизма утверждает, что мы не только не можем познать «в себе», мы даже не можем претендовать на то, чтобы помыслить его [1, с. 46]. Аргументом, на который опирается сильный корреляционизм и благодаря которому «вещь в себе» невозможно мыслить, является так называемый корреляционистский круг. Суть данного аргумента заключается в следующем. Мы не можем мыслить что-либо, не сделав это что-то предметом мысли, но сделав что-то предметом мысли, мы мыслим уже не само что-то, а мысль о нём. Мейясу не удается преодолеть аргумент круга, считая его убедительным, вместо этого он идёт другим путём.

Именно «сильный корреляционизм» важен для Мейясу, который предлагает увидеть за «фактичностью» (как отсутствием необходимости существования чего-либо) сильной модели корреляционизма онтологическое содержание, абсолютизацию за деабсолютизацией, неметафизический абсолютизм, который не попался бы в сети сильного корреляционизма. Мейясу пишет: «Мы должны показать, что фактичность составляет не опыт, в котором мышление наталкивается на собственные сущностные пределы, а, напротив, опыт *знания* (курсив К. Мейясу) об абсолютном. Мы должны узнать в фактичности не недоступность абсолютного, а разоблачение «в себе»: то есть вечное свойство того, что есть, а не знак вечной дефектности мышления о том, что есть» [1, с. 73]. И далее: «... предельное отсутствие достаточного основания – то, что мы назвали неоснованием, – это абсолютное онтологическое свойство, а не знак конечности нашего знания» [1, с. 74]. Говоря другими словами, отсутствие предельного основания является онтологическим свойством вещей, а не ограниченностью нашей способности познания.

Грэм Харман придерживается иного подхода, он достаточно критично относится как к способу преодоления корреляционизма, так и в целом к концепции сильного корреляционизма, которую вводит Мейясу. Видя в сильном корреляционизме явный идеализм, Харман не принимает эту концепцию [3, с. 245].

Грэм Харман является основателем объектно-ориентированной онтологии (ООО). Прежде чем мы перейдём к рассмотрению его концепции, необходимо пояснить, как именно Харман понимает объект. По Харману объектом является всё, что полностью не сводится к своим составляющим или воздействиям на другие предметы [2, с. 44]. Человеческие и нечеловеческие, «вымышленные» и невымышленные сущности находятся на одном онтологическом уровне, что делает онтологию Хармана плоской [2, с. 56].

Харман вводит четверицу, состоящую из реального объекта (РО), чувственного объекта (ЧО), реальных качеств (РК) и чувственных качеств (ЧК) соответственно. РО всегда изъяты из непосредственного доступа, как и РК, никакими истинами о них мы обладать не можем. Вместе с тем стоит отметить, что Харман считает, что «я сам» - это реальный объект, никак этого не объясняя. ЧО существуют лишь как корреляты опыта того, кто их воспринимает и могут взаимодействовать лишь, сталкиваясь в опыте наблюдателя, переживающего их в одно и то же время[2, с. 157]. Реальные объекты - в свою очередь - могут взаимодействовать друг с другом лишь посредством ЧО, к примеру, когда камень бьётся о камень, он сталкивается не с РО камнем, а с камнем ЧО. Это столкновение влияет на ЧО камень, посредством этого влияя и на камень реальный. Харман называет это «замещающей причинностью». [2, с. 158].

Главное место в своей онтологии Харман отдаёт эстетике, называя её формой «необоснованного истинного мнения». Согласно ООО роль метафоры чрезвычайно высока, ведь именно метафора «... указывает на глубину вещей, несмотря на то, что с этой глубиной нельзя встретиться непосредственно»[2, с. 195]. Вместе с тем, поскольку сами реальные объекты изъяты из опыта, а метафора не является буквальным высказыванием (представляющим из себя отношение ЧО – ЧК), но содержит в себе некоторую глубину, необходимо, чтобы кто-то взял на себя роль РО, поскольку качества не могут находиться в подвешенном состоянии без отношения к чему-либо. Таким РО предстаёт зритель, который переносит на себя ЧК, исполняя метафору и заменяя собой отсутствующий объект, поскольку без объекта метафоры просто не будет. Таким образом, вместо безуспешной попытки проникнуть в изъятый объект метафоры, создаётся новый объект, поскольку РО метафоры был театральным образом заменён РО зрителем, проживающим ЧК метафоры. В качестве примера Харман обращается к метафоре винноцветное море, заимствуя её у Гомера. Он пишет: «Нет никакого «основания» полагать существование винноцветного моря, поскольку данная метафора была построена не на буквальном сравнении. И всё же это мнение не может быть неистинным, потому что *оно создаёт свой собственный объект в самом акте его полагания*(курсив Г. Хармана)»[2, с. 175].

В качестве вывода стоит отметить, что несмотря на то, что концепции Хармана и Мейясу вызывают ряд вопросов, их значимость не вызывает сомнения. Мы считаем концепцию Хармана более интригующей и широкой, поскольку его учение позволяет не только выйти за пределы корреляции человек – мир, но и отдаёт должное нечеловеческим объектам, внимание которым Мейясу, следующий нововременной таксономии, не оказывает [2, с. 247].

Литература.

1. Мейясу К. После конечности: Эссе о необходимости контингентности / К. Мейясу – Екатеринбург; М. : Кабинетный учёный, 2017. – 196 с.

2. Харман, Г. Объектно-ориентированная онтология: новая «теория всего» / Г.Харман – М.: Ад Маргинем Пресс, 2021. – 272 с.

3. Харман Г. Спекулятивный реализм: введение / Г. Харман. – М. : РИПОЛ классик, 2020. – 290 с.

Тоталитаризм по Арндт: как насилие убивает власть

А.Н. Сладких, студент 2 курса

anna.enio@mail.ru

Научный руководитель – к. филос. н., доц. М.Ф. Литвинов

В своей политической философии Арндт неизменно приходит к важности участия граждан в государственных, общественных процессах. Бытие человека проявляется и состоит в этом участии. «Для людей жизнь...равносильна пребыванию среди людей (inter homines esse)» [3, с. 15]. Эта идея прямым образом связана с тем, как Арндт определяет власть. «Власть (power) соответствует человеческой способности не просто действовать, но действовать согласованно. Власть никогда не бывает принадлежностью индивида; она принадлежит группе и существует лишь до тех пор, пока эта группа держится вместе» [2, с. 52]. Единственное в чем нуждается любая власть – это легитимность. «Свою легитимность она черпает из самого первоначального собирания людей вместе, а не из какого-либо действия, которое может затем воспоследовать» [2, с. 61].

В работе «О насилию» Арндт развенчивает убеждение о том, что власть и насилие неразрывны и что за властью всегда скрывается насилие. Насилие может быть оправдано какой-то целью и быть последним методом сохранения властной структуры правительства. Насилие используется для наращивания мощи. «Мощь (strength) однозначно указывает на нечто в отдельной индивидуальной сущности; это свойство, присущее объекту или лицу, принадлежащее их характеру, способное проявляться по отношению к другим вещам или лицам, но в сущности от них не зависящее. Мощь даже наимогущественнейшего индивида всегда могут одолеть многие» [2, с. 67]. Уже здесь мы видим, что нечто единичное, чтобы искусственно нарастить свою мощь прибегает к насилию, чтобы разрушить плюральность, которая выступает угрозой для существования носителя мощи, тем самым разрушая саму власть. Этот механизм полностью реализовывается в тоталитаризме. Насилие не может быть целью, но только средством, которое нуждается в оправдании со стороны чего-то иного, так как оно по своей природе инструментально и нуждается в руководстве. В свою очередь власть не нужда-

ется в цели, оправдании и инструментах, она сама есть «цель в себе», составляя человеческое бытие. «Действие (поступок) единственная деятельность в *vita activa*, развертывающаяся без посредничества материи, материалов и вещей прямо между людьми» [3, с. 14].

Политический режим – это совокупность способов осуществления власти в государстве. Один из парадоксов тоталитаризма состоит в том, что сам этот режим противоречит сущности власти и заменяя ее на насилие устраняет ее. Насилие заменяет власть в переходе к тоталитаризму в попытке укрепить мощь тоталитарного правителя и партии, для сохранения режима утверждаются амбиции, охватывающие весь мир. Если режимы, в которых реализуется принцип власти, работают с реальностью, то тоталитаризм, как полный антипод, исходит из вымысла. Тоталитаризм пришедший к власти создает вымышленную реальность, которую массы должны признать единственно верной, поэтому нетоталитарные государства с иной реальностью, окружающие тоталитарное, становятся врагами и устанавливается конечная цель в абсолютном господстве над всей планетой.

Эта цель рождает собой принцип движения, бесконечного процесса насилия – террора. Террор – это абсолютизированное насилие, которое уже убило власть и встало на ее место. Террор – насилие, направленное не только на отдельных индивидов, выражающих несогласие с мнением большинства, внешних врагов, а на всех людей в тоталитарном государстве. Почему уже в ситуации, когда насилие уже заменило власть и больше не осталось никакой оппозиции, насилие все еще применяется? Для достижения главной цели и для следования законам. Террор ставит людей в ситуацию перманентной неопределенности, определяя эту неопределенность новым правилом. «В этих идеологиях сам термин «закон» меняет свое значение: вместо выражения пределов устойчивости, в рамках которых могут варьировать человеческие действия и побуждения, он становится выражением чистого движения» [1, с.602]. Позитивные законы, устанавливающие рамки для отдельного человека и утверждающие свободу, в тоталитарном государстве сменяются на законы Природы и Истории, стирающие индивидуальных людей. Эти законы, действующие в линии принципа движения, сливают всех людей в Одного и действуют во благо такого единого человечества, а не единичного человека. Происходит это слияние путем террора, который отнимает свободу у индивидуального человека, разрушает коммуникацию и всякую социальную среду. Буквально это можно трактовать как лишение человека собственного бытия. Человека лишают возможности действовать, а действие возможно только в публичной сфере. «Основное отвечающее ему [действию] условие это факт множественности» [3, с. 15].

«Тоталитарные движения – это массовые организации атомизированных, изолированных индивидов» [1, с. 430]. Переходя к тоталитаризму, ре-

жим стирает классы и оставляет массы. Соотнесения индивида с каким-то классом позволяет понимать ему свою субъектность, свои потребности как представителя этого класса. Массы же не имеют собственный интерес, ими легче манипулировать. «Фанатизм членов тоталитарных движений, так явно отличающийся по качеству от даже самой необыкновенной лояльности членов обыкновенных партий является результатом отсутствия в массах собственного интереса, благодаря чему они вполне готовы жертвовать собой» [1, с. 460]. Атомизированные массы уходят в собственный мир грез от неприятия вымышленной реальности в которую их насильно погружают, они не только не протестуют против самых бесчеловечных вещей, которые делает режим, но и поддерживают эти решения. Происходит это в том числе потому что уход от реальности в вымышленный мир как режима, так и самих масс (как ответная реакция) лишает значимости всякий здравый смысл, который опирается на реальность.

Тоталитаризм своими законами также борется против самого общего естественного принципа жизни – рождения, который вносит множественность, разбивая образ Единого. Говоря о смерти, не сама смерть, но осознание человеком собственной смертности является самым антиполитическим актом из всех, так как ставит человека в позицию одиночества и бессилия, что полностью противоречит политической, человеческой природе. «Но когда мы сталкиваемся с ней[смертью] коллективно и во время действия... ее близость сильнее всего повышает нашу витальность» [2, с. 79]. Это действие связано с коллективной практикой насилия и выступает против единичного человека, так как коллективное бессмертие питается смертью индивидов. В дуальности «рождение-смерть» большую опасность для тоталитарного режима представляет натальность, рождение, которое привносит в мир новое начало и сам факт которого является действием. «А поскольку поступок есть политическая деятельность *par excellence*, то очень возможно, что рождаемость для политической мысли представляет такой же решающий, категорический факт, как смертность издавна...» [3, с. 16]. Это естественное продуцирование свободы несет угрозу тоталитарному режиму. Свободу Арендт понимает, как внутреннее качество человека, позволяющее начинать и творить. Натальность это то, что дает нам надежду на будущее, в котором есть что-то новое.

Подводя итоги: несмотря на то, что мы часто видим насилие и власть рядом, они противоположны и «абсолютное владычество одного из членов этой пары означает отсутствие другого» [2, с. 66]. Режим, основанный на насилии, идет против человеческого бытия.

Литература.

1. Арендт Х. Истоки тоталитаризма / Х. Арендт / Пер. с англ. И. В. Борисовой, Ю. А. Кимелева, А. Д. Ковалева, Ю. Б. Мишкенене,

Л. А. Седова Послесл. Ю. Н. Давыдова. Под ред. М. С. Ковалевой, Д. М. Носова. – М. : ЦентрКом, 1996. – 672 с.

2. Арендт Х. О насилии / Х. Арендт / Пер. с англ. Г.М. Дашевского М.: Новое издательство, 2014. – 148 с.

3. Арендт Х. *Vita activa*, или О деятельной жизни / Х. Арендт / Пер. с нем. и англ. В. В. Бибихина; Под ред. Д. М. Носова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 437 с.

**Историческая память семьи как основа
сохранения традиционных ценностей
в современном обществе**

Т.Г. Солодовникова, магистр 1 курса
tanya.solodovnikova.2019@mail.ru

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

Современное российское общество, охваченное процессами глобализации и информатизации, сегодня переживает переломные моменты в истории. Кроме того, происходят серьезные социальные изменения, связанные со стиранием национальных границ, традиционных ценностей, изменением роли семьи и ее места в социуме.

Последствия этих процессов сегодня ведут к забвению исторической памяти, усиливающего из-за фальсификации историко-культурных данных, распространения фейковой информации в медиа. В связи с чем возникает необходимость поиска путей сохранения национальной идентичности и традиционных ценностей страны.

Историческая память способна выступать мощнейшим фактором консолидации социума, так как под ее влиянием формируется мировосприятие человека и его самоидентификация. Сегодня существует множество определений данного феномена. В. Кулиш понимает под исторической памятью «системообразующий, коллективно выраженный элемент общественного и индивидуального сознания с присущим ему механизмом запечатления, хранения и воспроизводства культуры, обеспечивающим актуализацию традиционных форм жизнеосуществления социальных субъектов и задающим направления инноваций во всех сферах жизнедеятельности отдельного человека и всего общества»[3, с. 11]. Другой исследователь В.Э. Бойков понимает по данным феноменом «одну из основ осознания человеком своего «Я» в семейной родословной и в истории своего народа, понимания нашего «Мы» в национальной и культурной общности страны, а также в рамках общечеловеческой цивилизации»[1, с. 85].

Фундаментом исторической памяти семьи выступают аксиологические ориентации. Наши представления о состоянии общества на данный

момент и о перспективах его развития будут во многом зависеть от того, какие ценности разделяет современная молодежь, поскольку именно от нее зависит будущее всего социума.

Ранее молодое поколение усваивало ценностные нормы преимущественно в рамках семейного воспитания. С развитием цифровых технологий, с появлением Интернета и социальных сетей значительно увеличивается аксиологическое влияние на молодое поколение различных форм медиа. Поскольку молодежь так или иначе впитывает информацию из медийной среды, наполненной лжеинформацией, всевозможными манипуляциями, с помощью которых легко внушается та или иная идея. Если раньше в каждой семье был свой архив, реликвии, которые мы наследовали от наших предков, с помощью которых передавалась многовековая память народа и создавались определенная традиция, обычаи, отражающие нашу самобытность и своеобразие культуры, то сегодня ситуация изменилась.

В современном обществе преобладают тенденции, при которых люди всё меньше стремятся увековечить историю своей семьи. Это мы можем подтвердить тем, что многие из нас не знают истории своих предков, перестают хранить фотографии именно в распечатанном виде и т.д. Однако, это является важным, в первую очередь потому, что техника не является определенного рода гарантом надежности, а уникальная память о каких-то важных для нас событиях может стереться во мгновение.

Феномен исторической памяти в связи с этими обстоятельствами постепенно начинает стираться и подвергаться давлению извне. Нарушения происходят в самом акте передачи коллективной памяти. Поскольку сегодня открыто проявляется во многом отсутствие интереса молодежи к истории своей семьи и страны в целом.

Таким образом, мы можем наблюдать сегодня, что наряду с другими социальными институтами семья проходит трансформацию, прежде всего, своих ценностных ориентаций, а также форм передачи культурного наследия последующим поколениям. Важным здесь является то, чтобы принятие инноваций происходило не в ущерб сохранению памяти и воспоминаний о нашем прошлом. Сегодня специалистами подчеркивается важность совместного конструирования семейной истории, а также реконструирования образов людей и событий, поскольку на их основе строится семейное самосознание, обеспечивается единство традиционных ценностей народа.

Изучение семейной истории, почитание памяти наших предков будет способствовать укреплению и консолидации граждан нашего государства, формированию мировоззренческой картины мира молодежи и воспитанию достойных патриотов своей Родины, поскольку «пробуждение и освоение чувства любви начинается у ребенка в семье с первых дней жизни, становится системообразующей частью его ценностно-эмоциональной сферы, и в

конечном счете, во многом проявляется со временем в отношении к другим объектам, в том числе и к постепенно познаваемой Родине» [2, с. 130]. Нам не стоит забывать, что история страны складывается из историй судеб отдельных людей и их семей.

Литература.

1. Бойков В. Э. Состояние и проблемы формирования исторической памяти / В. Э. Бойков // Социологические исследования. – 2002. – № 8. – С. 83–88.

2. Иванова С. Ю. Семья как сфера формирования патриотических установок молодежи и сохранения исторической памяти / С. Ю. Иванова // Гуманитарные и юридические исследования. – 2014(2). – С.129–134.

3. Мысливец Н. Л. Историческая память как социокультурный феномен: опыт социологической реконструкции / Н. Л. Мысливец, О. А. Романов // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2018. – Т. 18. – № 1. – С. 9 – 19.

Влияние радикализма и экстремизма на философию в XX веке

А. Б. Христокян, студент 1 курса
a.khristokian04@mail.ru

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

В XX веке философия столкнулась с множеством вызовов и изменений, включая две мировые войны, социальные революции и научные открытия. В этом контексте радикализм и экстремизм стали факторами, которые оказали значительное влияние на развитие философии в XX веке.

Первоначально необходимо определить, что такое радикализм и экстремизм. Радикализм – решительное, бескомпромиссное осуществление намерений в том или ином деле, совокупность социально-политических идей и действий, направленных на коренное изменение основных общественных институтов или политической системы в целом [1, с. 330].

Экстремизм – применение насилия к части общества для решения существующих в обществе проблем, а также идеологически мотивированные высказывания, пропагандирующие или оправдывающие социальное насилие, призывающие к агрессивным действиям против какой-либо части общества [2, с. 1518].

В XX веке радикализм и экстремизм стали значимыми факторами в многих областях жизни, включая политику, религию и культуру. В философии радикализм и экстремизм проявились как два связанных явления.

В частности, экзистенциализм находился под сильным влиянием радикализма и экстремизма, особенно в своем неприятии традиционных ценностей и социальных структур. Многие из ключевых фигур движения, такие

как Жан-Поль Сартр и Альбер Камю, были связаны с леворадикальными движениями.

Сартр стал приверженцем марксизма и нацелен на то, чтобы использовать философию как инструмент борьбы с дискриминацией и эксплуатацией. Его концепция свободы и ответственности развивалась в контексте борьбы с радикализмом и экстремизмом, и в своих работах он уделял много внимания тому, как лучше всего противостоять этим явлениям.

Находясь под влиянием марксизма, он в своей работе "Бытие и ничто" выдвинул идею о том, что человек свободен и не подчинен внешним факторам, таким как наследственность и социальное окружение. Он считал, что каждый человек должен сам выбирать свой путь в жизни, и это необходимо учитывать в социальных отношениях [3, с 490–495].

Франкфуртская школа стала одним из наиболее влиятельных центров общественной и политической теории в Европе и США. Влияние радикализма и экстремизма на франкфуртскую школу можно увидеть в ее критическом подходе к капитализму, технократии и национализму.

Философы и социологи Франкфуртской школы, такие как Теодор Адорно, Макс Хоркхаймер и Герберт Маркузе, разрабатывали теории о том, как культурные и социальные институты, такие как массовая культура, медиа и реклама, формируют мировоззрение людей и определяют их поведение. Они считали, что капитализм порождает культуру потребления, которая стимулирует индивидуализм и разрушает общественные ценности и традиции [4, с 202–209].

Франкфуртская школа также критиковала национализм и расовую дискриминацию, осуждала технократию и тоталитаризм. Они считали, что общество должно основываться на принципах свободы, равенства и справедливости. Их идеи были близки к радикальным идеологиям, однако они не поддерживали насильственное изменение общества.

Также экстремизм и радикализм поспособствовали осмыслению тоталитаризма. Так, Ханна Арентс в своей работе "Истоки тоталитаризма" анализировала опыт нацизма и сталинизма, и пришла к выводу, что эти режимы возникли благодаря отсутствию индивидуальной свободы и отказе от гуманистических ценностей. Она подчеркивала важность сохранения разнообразия в обществе и защиты прав человека [5, с 363–364].

Другой философ, обсуждавший влияние радикализма и экстремизма на философию XX века – это Карл Поппер. В своей работе «Открытое общество и его враги» Поппер показывает, что радикализм и экстремизм приводят к тоталитаризму и уничтожению личных свобод. Он предлагает использовать концепцию "открытого общества". Открытое общество в понимании К. Поппера полностью демократично. Его члены критически настроены по отношению к табу, принимают решения, опираясь на собственный

интеллект и критическое мышление, а также исходя из договоренностей, достигнутых в процессе обсуждения. Такое общество не является неограниченным капитализмом, но и не основано на марксизме: это самостоятельный вариант демократии [6, с. 241–222].

Во многих отношениях постмодернизм является реакцией на традиционные ценности и институты, которые были укоренены в западной культуре. Радикальные и экстремистские движения, в частности движение феминисток, антиглобалистов, экологических активистов и другие, играли важную роль в расширении границ обсуждения идеологических вопросов и создании культурного климата, который способствовал развитию постмодернизма. Кроме того, радикализм и экстремизм влияли на развитие постмодернизма через их приверженность к отказу от иерархических структур и власти. Постмодернисты также отрицают всеобщее применение какой-либо одной моральной системы, стремясь вместо этого признать множественность перспектив и подходов [7, с. 621–626].

В заключение, можно сказать, что влияние радикализма и экстремизма на философию в XX веке было значительным, но не преобладающим. Они оказали значительное влияние на философию в XX веке, привели к изменению многих традиционных представлений и вызвали дебаты и споры в философском сообществе.

Вопрос о влиянии радикализма и экстремизма на философию в XX веке все еще является актуальным. Несмотря на то, что радикальные и экстремистские идеологии могут вдохновлять индивидуумов на новые идеи и переосмысление традиционных представлений, их опасность состоит в том, что они могут привести к насилию и разрушению традиционных ценностей, а также к расколам и противостояниям в обществе. Важно, чтобы научное сообщество продолжало изучать радикализм и экстремизм, чтобы понимать, как они влияют на общество и какие последствия они могут иметь для будущего человечества. Только в таком случае мы сможем избежать опасных ошибок и двигаться к лучшему будущему, основанному на уважении и толерантности.

Литература.

1. Дживелегов А. К. Энциклопедический словарь Гранат В 54 т., / А. К. Дживелегов. – 7-е изд.. – М. : «Красный пролетарий», 1948. – Т. 35. – 838 с.

2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.

3. Сартр, Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр. – М. : Республика, 2000. – 639 с.

4. Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения / М. Хоркхаймер, Т. Адорно. – М. : «Медиум», 1997. – 311 с.

5. Арендт, Х. Истоки тоталитаризма / Х. Арендт. – М. : ЦентрКом, 1996. – 672 с.

6. Поппер К. Открытое общество и его враги / К. Поппер. – М.: Феникс, 1992. – 448 с.

7. Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма / Ф. Джеймисон. – М. : Издательство Института Гайдара, 2019. – 808 с.

СЕКЦИЯ ОБЩЕЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Уровни группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах

Башева А.С., студент 4 курса
anastasiabashcheva@yandex.ru

Научный руководитель – преп. Я.А. Пашкова

Проблема групповых взаимоотношений в коллективах является одной из тех проблем в социальной психологии, которые неизменно вызывают интерес как ученых, так и практиков. Важнейшая из них заключается в том, что все мы – участники межличностного взаимодействия. Воинский и гражданский коллектив представляют собой одну из разновидностей общества, которые образуются благодаря общению и взаимодействию людей в ходе совместной деятельности. Социальным качеством каждого человека является потребность в общении с людьми, в процессе которого он усваивает знания, общественный опыт, соединяет собственные умения с силами других для решения задач, непосильных одному человеку. Однако сами по себе контакты, случайные и неорганизованные, не являются достаточным условием для развития личности и продуктивной совместной деятельности. Наличие определенного круга общих задач, целей, условий жизни приводит к созданию стабильных социальных коллективов различных величин, характера и длительности своего существования. Но, важно отметить, что в зависимости от поставленных задач, сплоченности группы, общей деятельности и направленности, воинские и гражданские коллективы могут различаться уровнем взаимодействия в группе. Таким образом, все вышеперечисленное показывает **актуальность** нашего исследования.

Целью нашего исследования является изучение уровней группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах.

В качестве **объекта** исследования выступает групповое взаимодействие. **Предметом** исследования выступают уровни группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах.

В качестве **гипотезы** нашего исследования выступает предположение о том, что существует различие в уровнях группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах, а именно: в воинских коллективах выше уровень группового взаимодействия по сравнению с гражданскими коллективами.

Практическую значимость проведенного нами исследования мы видим в том, что изучение уровней группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах приведет к пониманию того какие особенности и отличия взаимодействия присутствуют у данных групп между собой. Дан-

ные исследования также могут выступать ориентиром для командиров, в результате чего они смогут эффективно выстраивать воинскую деятельность в группах, повышать сплоченность и товарищество.

Воинский коллектив – это не просто понятие, которое характеризует одну из многих разновидностей общества. А.П. Шарухин говорил, что это, прежде всего, созданные прочные личные связи, которые возникают между военнослужащими в процессе каких-то коллективных работ или мероприятий, способствующих формированию командного духа, единства и общей цели [4]. В нашем исследовании под воинским коллективом мы понимаем общность людей, которая существует и выполняет определенные функции совместно и непрерывно, объединены для решения служебных задач, сплочены общей деятельностью и единым воинским долгом.

Рассматривая понятие гражданский коллектив, А.С. Макаренко определял его как некоторую часть общества, которая объединена едиными задачами совместной деятельности, вытекающими из целей этого общества и характеризующаяся высоким уровнем развития, а также считал наличие в нем социально-позитивной деятельности ее членов, направленной на удовлетворение потребностей общества [1]. Гражданский коллектив мы определяем как высшую стадию развития организованной общности людей, в которой межличностные отношения определяются направленностью на выполнение целей, полезных для социума.

Таким образом, можно заметить, что групповое взаимодействие в воинском коллективе основано на военном деле, направленности на боевое задание, изучении тактик ведения войны, в то время как, гражданские коллективы могут заниматься совершенно отличными и иными видами деятельности.

Важно отметить, что взаимоотношения в коллективе представляет собой различные виды связи и общения в процессе совместной жизни и деятельности. С точки зрения социальной психологии, а именно взглядов Б.Д. Парыгина, взаимодействие — это объективная и универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы [2]. В соответствии с исследованием, под взаимодействием мы понимаем процесс влияния людей друг на друга, порождающий их взаимные связи, отношения, общение, совместные действия, их взаимную обусловленность и связь. Именно причинная обусловленность составляет главную особенность взаимодействия, когда каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что определяет развитие объектов и их структур.

А.П. Шарухин выделил три уровня взаимодействия в воинских коллективах, связанные с выполнением совместной деятельности [4]. В граж-

данском коллективе выделяются такие же уровни, так как они схожи уровнями наивысшего развития.

1. Высокий уровень группового взаимодействия. Коллективом достигнута высокая требовательность к себе и к каждому его участнику, взаимная ответственность, товарищеская взаимопомощь. Весь личный состав имеет высокие показатели в службе и боевой подготовке, в подразделении нет грубых дисциплинарных проступков, преобладает бодрое настроение, нет устойчивых антипатий, все поддерживают между собой отношения в духе взаимного доверия и уважения.

2. Средний уровень группового взаимодействия характеризуется тем, что активность в общественной жизни наблюдается у большинства членов коллектива, отмечается здоровая критика своих действий. Курсанты включены в борьбу за повышение мастерства, установлено сотрудничество и взаимопомощь между различными группами в коллективе, сформированы традиции.

3. Низкий уровень группового взаимодействия курсантов. При данной степени общения курсантов наблюдается низкая активность в коллективе. Личный состав ознакомлен с задачами, стоящими перед подразделением, но наблюдаются значительные отличия в поведении отдельных членов коллектива (разное стремление к повышению своей квалификации, разный уровень дисциплинированности и т. д.).

Таким образом, процесс группового взаимодействия предполагает наличие нравственной культуры личности, высокий уровень сознания всех членов коллектива, отношение с однокурсниками, преподавателями и командирами.

Базой эмпирического исследования является ОГИБДД ОМВД РФ по г. Нововоронежу Воронежской области и **его объект** – воинские и гражданские группы (18 воинских и 18 гражданских групп).

Метод эмпирического исследования, использованный в работе – метод стандартизированного самоотчета. Он реализуется в экспертной методике взаимодействия в малых группах А.С. Чернышова и С.В. Сарычева [3].

Полученные по методике данные изначально обрабатывались с помощью метода количественного анализа.

С помощью методики экспертного взаимодействия в малых группах А.С. Чернышова и С.В. Сарычева было исследовано 25 воинских и 25 гражданских коллективов. В результате анализа воинских коллективов было выявлено: 11 групп с высоким уровнем группового взаимодействия (44, 0 %) , 8 – со средним (32,0 %), 6 – с низким (24,0 %). Анализируя результаты гражданских коллективов были определены 9 групп с высоким уровнем группового взаимодействия (36,0 %), 8 – со средним (32,0 %), 8 – с низким (32,0 %).

Как мы видим, большую часть из числа исследованных групп составляют коллективы с высоким уровнем группового взаимодействия. Это свидетельствует о том, что коллективом достигнута высокая требовательность к себе, как к целостному организму, и к каждому его участнику, высокая поведенческая регуляция, реальное восприятие действительности, взаимная ответственность и товарищеская взаимопомощь.

Полученные данные обрабатывались в том числе и с помощью статистического критерия. В частности, с целью проверки однородности полученных результатов был проведен статистический анализ, с целью установления различий в уровнях группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах. Изучение, проведенное по методике, было проведено на 25 воинских и 25 гражданских коллективов, из которых было взято 18 воинских и 18 гражданских коллективов для уравнивания выборки и последующей работы с критерием. Предварительно значения, полученные по диагностической методике, переводились в z-оценки с целью обеспечения возможности работать с t-критерием Стьюдента, который применялся для определения различий в уровнях группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах. Результаты эмпирического исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты статистического анализа различий в уровнях группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах

Сравниваемые группы	Критерий Стьюдента (p=0,01)	Критерий Стьюдента (p=0,05)	t эмпирическое
Воинские и гражданские коллективы с высоким уровнем группового взаимодействия	3,17	2,23	3,8*
Воинские и гражданские коллективы со средним уровнем группового взаимодействия	3,17	2,23	1,8
Воинские и гражданские коллективы с низким уровнем группового взаимодействия	3,17	2,23	1,4

* – статистические значимые значения t-критерия Стьюдента

В результате статистического анализа, мы выявили следующую закономерность. Сравнивая воинские и гражданские коллективы со средним и низким уровнем группового взаимодействия, мы определили, что эмпирические значения попадают в зону незначимости, что свидетельствует о схожести во взаимодействии данных коллективов. При сравнении воинских и гражданских коллективов с высоким уровнем группового взаимодействия различия присутствуют ($t_3 > t_{0,01}$). Важно отметить, что гипотеза о том, что существует различие в уровнях группового взаимодействия в воинских и гражданских коллективах, а именно: в воинских коллективах выше уровень группового взаимодействия по сравнению с гражданскими коллективами, подтвердилась.

На основании полученных данных можно говорить о том, что воинские и гражданские коллективы со средним и низким уровнем группового взаимодействия схожи не сформированной совместной деятельностью, не до конца согласованным и сплоченным общением между членами коллектива. Отличия в высоком уровне взаимодействия воинских и гражданских коллективов свидетельствует о разнице в ответственности, взаимном товариществе, распределении обязанностей и взаимопомощи.

Таким образом, в воинских коллективах групповое взаимодействие выше, чем в гражданских коллективах. Это свидетельствует о том, что в воинских коллективах все его члены в большей степени проявляют постоянную активность в общественной жизни, общественное мнение выступает высшим регулятором их поведения. Таким коллективом достигнута высокая требовательность к себе и к выполнению поставленных задач, в то время как в гражданских коллективах, не так четко выстроены и регулируются определенные должностные обязанности и совместные цели.

Литература.

1. Макаренко А. С. Общие проблемы педагогики / А. С. Макаренко. – Москва : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1964. – 119 с.
2. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с.
3. Чернышев А. С. Социальная психология личности и группы / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев. – Москва : Юрайт, 2020. – 201 с.
4. Шарухин А. П. Военная педагогика. Учебник для военных вузов / А. П. Шарухин. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 630 с.

Тревожность и страхи у девушек с нарушениями пищевого поведения

Рабеб Б.К., студент 4 курса
benkamel008@icloud.com

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

Проблема расстройств пищевого поведения (РПП) среди подростков растет с каждым годом. РПП – это одно из самых распространенных заболеваний среди современного поколения. По статистике, расстройства пищевого поведения часто начинаются в подростковом или юношеском возрасте, средний возраст от 14 до 19 лет. Они являются третьими по распространенности хроническим заболеванием у девушек-подростков. На сегодняшний день в развитых странах отмечается рост заболеваний, относящихся к РПП; анорексией болеют 4% населения, а булимией 2% [3].

Ситуация с РПП в мире является не самой благоприятной. Каждые 62 минуты от расстройства пищевого поведения умирает как минимум один человек. Многие до сих пор считают, что РПП болеют исключительно модели, актрисы и спортсмены. Связано это с тем, что в настоящее время большая часть людей среднего и старшего возраста недостаточно хорошо осведомлена по вопросам РПП. Расстройства пищевого поведения (РПП) — это серьезная проблема, которая встречается у людей разного пола, веса и конституции тела. Многие люди, имеющие пищевые расстройства, скрывают свои симптомы от окружающих и не обращаются за психологической и медицинской помощью. Можно предположить, что реальная распространенность заболевания выше имеющихся данных, что делает расстройства пищевого поведения важной проблемой в области здравоохранения каждой отдельной страны [3].

Актуальность и необходимость исследования данной проблемы определили выбор темы исследования: «Тревожность и страхи у девушек с нарушениями пищевого поведения».

Цель работы: выявить тревожность и страхи у девушек с нарушениями пищевого поведения. Объект исследования: эмоциональная сфера девушек с нарушениями пищевого поведения. Предмет исследования: тревожность и страхи у девушек с нарушениями пищевого поведения. В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что существуют различия, а именно у девушек с нарушениями пищевого поведения уровень тревожности и страха выше, чем у девушек без нарушений пищевого поведения.

К группе РПП относят не только нервную анорексию и булимию, но и патологическое переедание, патологическое избирательно-ограничительное

потребление пищи, патологическое пережевывание и срыгивание, Пика и другие (МКБ – 11). Каждое из заболеваний имеет свои характерные симптомы и особенности [5]. При этом важно понимать, что ожирение не относится к РПП.

Самые известные виды РПП – это анорексия и булимия. Анорексия – это психическое расстройство, при котором человек считает себя недостаточно стройным, даже если его вес ниже нормы. Люди при анорексии сильно ограничивают себя в еде или изнуряют тренировками. Такое поведение приводит к истощению и может быть опасно для жизни.

Булимия – расстройство, при котором человек переедает, а затем вызывает рвоту или принимает слабительные средства без назначения врача, чтобы не набрать лишний вес. Наиболее часто булимией страдают подростки [2].

Булимию часто называют «сестрой» анорексии: эти два заболевания идут рука об руку, а могут и переходить одно в другое (чаще булимия сменяет анорексию) [4].

У людей с расстройством пищевого поведения часто встречаются тревожные расстройства, депрессии и химические зависимости.

Проведенное нами теоретическое исследование по проблеме проявления тревожности и страха у девушек с нарушениями пищевого поведения позволяет определить, что проявления исследуемых признаков зависят от личностных качеств и от особенностей формирования нарушений пищевого поведения.

У девушек с нарушениями пищевого поведения часто встречаются различные тревоги и страхи.

У больных анорексией есть сильный страх набрать вес, постоянная тревога. Такие больные избегают смотреть на себя в зеркало. Когда они примеряют одежду и маленький размер им не подходит, они начинают сильно переживать, что повышает тревожность, также это заболевание способствует проблемам со сном и появлению навязчивых мыслей о похудении.

У больных нервной булимией другие страхи: у них есть страх посещать вместе с другими людьми рестораны или заведения вне дома, поскольку у них есть страх того, что они не смогут сразу после еды спокойно вызвать рвоту, им нужно пространство для этого, поэтому они предпочитают есть одни дома. Также они соблюдают строгую диету, которая связана со страхом набрать вес, а также необходимостью неприятного ритуала очищения после этого.

Потребность человека в пище является витальной, необходимой для жизнедеятельности. Она наследственно обусловлена, обладает конкретной

физиологической основой и сопряжена с социальными факторами и психологическими особенностями конкретного человека. Пищевое поведение человека выходит за рамки удовлетворения энергетических затрат. Прием пищи не только позволяет утолить голод, но также имеет эстетический, мифологический, символический, религиозный, морально-этический, социальный и психологический смысл [1].

В заключение можно сделать вывод о том, что РПП, страх ожирения, искаженное представление о своем теле и т.д. могут привести к необратимым проблемам с психическим и физическим здоровьем, а иногда даже и к летальному исходу, поэтому необходимо проводить больше теоретических и практических исследований, посвященных этой теме.

Литература.

1. Агаджанян Н. А. Экология человека / Н. А. Агаджанян. – Москва : Физкультура и спорт, 1994. – 256 с.

2. Айзман Р. И. Методико-социальные и психологические аспекты формирования здоровья / Р. И. Айзман, Н. П. Абаскалов // Валеологическое образование (проблемы, поиски, решения); Сб. науч. трудов. – Липецк, 1996. – С. 12–22 .

3. Андреева Н. Д. Основы рационального питания, нормы питания / Н. Д. Андреева, Н. В. Малиновская // Биология в школе. – 2014. – №7. – С. 28–31.

4. Бакштанский В. Л. Менеджмент вашего здоровья / В. Л. Бакштанский, О. И. Жданов. – Москва : Perse, 2018. – 220 с.

5. Батурин А. К. Питание: современные взгляды и практические рекомендации / А. К. Батурин, Б. С. Каганов, Х.Х. Шарафетдинов. – Москва, 2019. – 54 с.

Стрессоустойчивость у курсантов с разным уровнем самоуважения

Д.Е. Вершинина, студент 3 курса

v.e.r.s.h@yandex.ru

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

Стрессоустойчивость одно из популярных понятий современной психологии. Мы живем в стремительно меняющемся мире, на нас влияет огромное количество факторов, которые человек не в силах контролировать и профессиональная деятельность часто требует от личности оставаться устойчивой в сложных ситуациях.

Стрессоустойчивость рассматривают «как интегративное свойство личности, которое характеризуется взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической дея-

тельности индивидуума, направленных на преодоление и противодействие стресс-факторам напряженной деятельности» [3, с. 28].

Некоторые авторы так, например, М.И. Дьяченко полагают, что среди факторов, от которых зависит успех деятельности специалистов в напряженных ситуациях особое значение имеет готовность к сложным ситуациям, которая во многом рождается из самоуважения личности, представляющего собой важнейший психологический ресурс человека, показатель его личностного потенциала, имеющий существенные мотивационные и поведенческие последствия [2, с. 106].

Заинтересовавшись связью стрессоустойчивости и самоуважения личности, мы обратились к изучению этой связи у людей, осваивающих профессиональную деятельность, изначально предполагающую сформированность у личности высокого уровня стрессоустойчивости и существенно отражающуюся на ее самоуважении, а именно к курсантам.

Высокий уровень стрессоустойчивости военнослужащего достигается за счет снижения его благополучия в эмоциональной сфере, нервно-психической устойчивости личности, качества социальных контактов с сослуживцами, систематического столкновения личности с различного рода чрезвычайными ситуациями.

Адекватность восприятия своего «Я» у курсантов зависит от полноты поведенческих проявлений в процессе реализации различных видов деятельности при получении высшего образования. Их позитивное отношение к себе позволяет адекватно преодолевать жизненные трудности, представляя собой механизм внутреннего контроля личности [4, с. 356].

Мы предположили, что стрессоустойчивость курсантов может быть различной в зависимости от уровня самоуважения. Чем выше самоуважение личности, тем выше стрессоустойчивость и наоборот.

Базой эмпирического исследования выступила выборка ВУЦ ВГУ из 60 курсантов мужского пола в возрасте 19-22 лет.

Для исследования стрессоустойчивости и самоотношения курсантов использовали методики «Тест самооценки стрессоустойчивости» (авторы С. Коухен, Г. Виллиансон), личностный опросник «Шкала самоуважения» (автор М. Розенберг).

Получили следующие данные: 25% курсантов с высоким самоуважением имеют высокий уровень стрессоустойчивости, 10% курсантов с высоким самоуважением имеют средний уровень стрессоустойчивости. 30% курсантов со средним уровнем самоуважения имеют высокий уровень стрессоустойчивости, 27% курсантов со средним уровнем самоуважения имеют средний уровень стрессоустойчивости и лишь 4% курсантов со средним уровнем самоуважения имеют низкий уровень стрессоустойчиво-

сти. Не стабильный уровень самоуважения мы видим лишь у 1% курсантов и у него низкий уровень стрессоустойчивости.

Объяснить эти результаты можно тем, что военное учреждение это специфическое место, куда поступают люди, знающие, что их ждёт и готовые к трудностям. В период обучения курсанты проходят военную подготовку, которая подразумевает большое физическое напряжение. За это время уровень стрессоустойчивости стабилизируется, а так же может повышаться самоуважение курсантов, засчёт формирования контроля над собственным поведением, развития волевых качеств, и т.д.

Высокие уровни стрессоустойчивости и самоуважения у курсанта проявляются тем, что он больше ориентируется на свою систему ценностей, чем на оценку извне. Такие курсанты мало подвержены стрессу и быстро восстанавливаются после него.

Средний уровень стрессоустойчивости и высокий уровень самоуважения проявляются в самостоятельности принятия решений в критической ситуации, но в тоже время в желании перепроверять свои действия. Таким курсантам необходимо чуть больше времени, чтобы адаптироваться к стрессовой ситуации.

Средние показатели уровней стрессоустойчивости и самоуважения позволяют предполагать, что курсанты способны справляться с трудностями и разочарованиями, благополучно переживать травмирующие события.

Средний уровень стрессоустойчивости и адекватный уровень самоуважения проявляются адекватностью оценивания своих достоинств и недостатков, сохранением уважения к себе при неудачах, но и склонностью к самобичеванию.

Низкий уровень стрессоустойчивости и нестабильный уровень самоуважения выражаются в том, что курсант балансирует между самоуважением и самоуничижением. Может переживать без явных причин, обладает быстрой вспыльчивостью, долго восстанавливается после стресса.

С помощью критерия t–Стьюдента определили значимые различия между уровнями самоуважения и стрессоустойчивости. Получается, чем выше уровень самоуважения, тем выше уровень стрессоустойчивости (табл. 1).

Таблица 1.

уровень стрессоустойчивости	высокий уровень самоуважения	адекватный уровень самоуважения	нестабильный уровень самоуважения	уровень значимости
Высокий	67,8	50,6		Значим
Средний	44,2	27,3		Значим
Низкий		6,9		Значим

Профессиональная деятельность курсантов сложна и нередко во время обучения наступают стрессовые ситуации, поэтому необходимо формировать высокий уровень стрессоустойчивости и адекватный уровень самоуважения, чтобы комфортно существовать в данной среде.

Литература.

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

2. Епанчинцева Г. А. О роли стрессоустойчивости в профессиональной деятельности военнослужащих / Е. А. Епанчинцева, Т. Н. Козловская, К. В. Семенова// Национальная ассоциация ученых (НАУ). – 2015. – №11(7). – С. 106–108.

3. Маклакова В.Б. Стрессоустойчивость и коммуникативная агрессивность социальных работников / В. Б. Маклакова, О. О. Гонина // Вестник ТвГУ : Серия «Педагогика и психология». – 2016. – № 4. – С. 24–30.

4. Тукачева Т. П. Современные методы коррекции и профилактики стрессовых состояний курсантов в период адаптации к обучению в военном вузе / Т. П. Тукачева// Приоритетные направления развития системы военного образования. Сборник научных трудов. – 2018. – С. 354–360.

Профессиональная идентичность курсантов с разным социометрическим статусом в учебной группе

Ю.В. Голованева, студент 4 курса
golovaneva-yuliya@mail.ru

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

Проблема формирования и развития профессиональной идентичности курсантов военного вуза выступает объектом интенсивного изучения в психологии. Профессиональная идентичность представляет собой многомерный интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность в профессиональной деятельности. В ее основе лежат процессы идентификации и профессиональной социализации, которые осуществляются в период профессиональной адаптации и в дальнейшем влияют на их позицию в обществе и отношения к ценностям и нормам офицерского сообщества [3]. Результатом сформированной профессиональной идентичности на индивидуальном уровне будет осознание общественно значимых ценностей, истинное служение Отечеству; на уровне социальных групп – сохранение кадрового ядра, преемственность формальных социальных практик; на уровне социальных институтов – эффективное выполнение задач, связанных с обеспечением национальной безопасности.

Необходимо отметить, что курсанты включены в социальную общность, которой является учебная группа. Она оказывает определенное влияние, субъективная мера которого подчеркивает величину социометрического статуса, который представляет собой свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней [2].

Объектом исследования является профессиональная идентичность курсантов.

Предмет исследования – профессиональная идентичность курсантов с разным социометрическим статусом.

В связи с тем, что процесс профессионализации курсанта неизменно происходит в учебной группе, как в исключительной среде профессионального развития, перед нами стоит необходимость проведения пилотажного эмпирического исследования с **целью** проверки **гипотезы** о наличии отличий в выраженности профессиональной идентичности курсантов с разным социометрическим статусом, а именно: «звездам» и предпочитаемым характерен достигнутый тип идентичности, а пренебрегаемым и изолированным – мораторий и диффузный тип идентичности.

В ходе эмпирического исследования был использован метод стандартизированного самоотчета. Он реализовался с помощью методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер [3] и социометрической методики изучения межличностных отношений Дж. Морено [1].

С помощью методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер нам удалось установить, что 60 % испытуемых принадлежат к типу псевдопозитивной профессиональной идентичности, а 20 % – к типу достигнутой позитивной профессиональной идентичности. Вместе с тем, 12,5 % испытуемых относятся к профессиональной идентичности типа мораторий, 7,5 % – к диффузному типу профессиональной идентичности.

Диагностика социометрического статуса у курсантов проводилась с помощью социометрической методики изучения межличностных отношений Дж. Морено. Были выявлены 35 % «предпочитаемых» и 32,5 % «принятых» курсантов. Наряду с этим, группы имеют 12,5 % «звезд», что говорит о наличии курсантов, которые позволяют своим одноклассникам чувствовать себя комфортно наедине с ними. Кроме того, было установлено 17,5 % «пренебрегаемых». Такие курсанты нуждаются во включении в группу риска по качеству межличностных отношений. При этом, 2,5 % имеют социометрический статус «изолированные», что указывает на наличие «нейтральных» курсантов, не имеющих ни положительных, ни отрицательных выборов.

Для исследования отличий в выраженности профессиональной идентичности курсантов с разным социометрическим статусом был использован непараметрический статистический критерий Манна-Уитни. Так, полученные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Эмпирические значения критерия Манна-Уитни

Тип профессиональной идентичности	Средние значения		U _{эмп} (p = 0,95)
	«Звезды» и «предпочитаемые»	«Пренебрегаемые» и «изолированные»	
Псевдопозитивная	4,36	5,9	1,5
Достигнутая позитивная	0,8	0,32	1,5
Мораторий	0,12	0,42	1,5
Диффузная	0,06	0	1

Таким образом, «пренебрегаемые» и «изолированные» имеют большую выраженность таких типов профессиональной идентичности, как псевдопозитивная и мораторий. А для «звезд» и «предпочитаемых» наиболее выраженным типом выступает достигнутая позитивная идентичность. Кроме этого, для них возможен диффузный тип идентичности.

Следовательно, наша гипотеза о наличии отличий в выраженности профессиональной идентичности курсантов с разным социометрическим статусом подтвердилась частично. Так, нам удалось установить, что «звездам» и предпочитаемым характерен достигнутый и диффузный типы идентичности, а пренебрегаемым и изолированным – псевдопозитивная идентичность и мораторий.

Возможно, наличие двух противоположных типов профессиональной идентичности у «звезд» и предпочитаемых свидетельствует о том, что курсанты, имеющие независимую систему самооценивания в контексте военной профессиональной деятельности и курсанты, которые пока не в полной мере этого достигли имеют одинаковую возможность быть востребованными и эмоционально привлекательными в учебной группе. Кроме того, пренебрегаемые и изолированные курсанты, имея псевдопозитивную идентичность, склонны стабильно отрицать свою уникальность или, напротив, амбициозно подчеркивать ее с переходом в стереотипию. Это может быть обусловлено нарушением гибких связей с социумом, что влечет за собой стремление достичь цели любыми средствами. Наличие моратория идентичности у пренебрегаемых и изолированных курсантов указывает на нали-

чие кризиса идентичности, который может быть связан с высоким уровнем тревожности, который характерен для таких социометрических статусов.

Данное исследование рассматривает лишь один из аспектов изученной нами проблемы. Научная и практическая деятельность в этом направлении может быть продолжена. Возможно, это будет изучение профессиональной идентичности у офицерского состава с разным социометрическим статусом.

Литература.

1. Миронова Е. Е. Сборник психологических тестов / Е. Е. Миронова. – Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.

2. Созонник А. В. Формирование профессиональной идентичности личности курсанта на разных этапах профессиональной социализации / А. В. Созонник // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2016. – № 1 (64). – С. 12–17.

3. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Монография, 2002. – 256 с.

Образ тела у людей юношеского возраста с самоповреждающим поведением

Н.В. Зубова, магистр 2 курса
barabaraotome@gmail.com

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

В современном обществе образ тела играет значительную роль в жизни человека. По определению Д. А. Леонтьева, образ тела - это интегральное представление о своем теле, которое формируется в результате сложного взаимодействия биологических, социальных, психологических и культурных факторов. Образ тела влияет на формирование самооценки и на самовосприятие человека. Кроме того, в нашей культуре образ тела часто связывается с социальным статусом, успехом и привлекательностью, что может приводить к стремлению к соответствию определенным стандартам красоты и физической формы. Это может приводить к сильному стрессу и дискомфорту, особенно у тех, кто не соответствует этим стандартам [2].

Образ тела является существенным аспектом психического здоровья человека, а у юношей этот аспект может оказаться особенно важным. В период юношеского возраста молодые люди активно формируют свою личность и идентичность, что связано с особым вниманием к своему телу и его восприятию. Особенно важно изучение образа тела у юношей с самоповреждающим поведением, так как негативное восприятие

собственного тела может усиливать данное поведение и создавать дополнительные психологические трудности [3; 5].

В работах Б. Г. Ананьева образ тела определяется как многомерное образование, которое включает в себя все виды ощущений и чувств, связанных с телом человека, его движениями, позами, положением в пространстве, а также его внешним видом. По мнению Ананьева, образ тела формируется на основе восприятия тела с помощью различных чувственных систем, а также на основе опыта социальных взаимодействий. Д. А. Леонтьев рассматривал образ тела как один из важнейших компонентов личностного смысла, который формируется в процессе общения с другими людьми и средой. По его мнению, образ тела является результатом социокультурной деятельности и не является непосредственным отражением физических характеристик тела, а потому может быть изменен и корректирован через определенные методы и техники психологической работы [1; 2].

Развитие образа тела в юношеском возрасте является сложным и многогранным процессом, который включает в себя как биологические, так и социально-психологические аспекты. В данном возрасте молодые люди уже достигли физической зрелости, но все еще находятся в поиске своего места в обществе и формируют свою личность. В этом возрасте происходят значительные изменения в социальном окружении и взаимоотношениях. Молодые люди становятся более независимыми от родителей и формируют свой социальный круг. Однако, как отмечают отечественные психологи, в юношеском возрасте нередко возникают проблемы в общении с окружающими и установлении социальных связей. Неудовлетворенность собственным телом может быть одной из причин таких проблем [4].

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 «несуицидальнымсамоповреждающим», подчеркивая отсутствие намерения совершения суицида. Выделяют самоповреждение как акт нанесения повреждений собственному телу, который может наблюдаться в рамках разных видов поведения (в том числе суицидального, демонстративного, или как симптом того или иного психического заболевания), и самоповреждающее поведение – как ряд аутоагрессивных действий, имеющих характерные для данного поведения особенности [3].

Исследования показали, что люди с самоповреждающим поведением могут переживать дисморфофобию – необоснованное беспокойство и недовольство своим телом, даже при отсутствии явных физических

дефектов. Нанесение самоповреждений также может приводить к появлению рубцов и шрамов на теле, что усиливает недовольство своим телом и вызывает дополнительные трудности. Из-за постоянного напоминания о самоповреждающем поведении шрамы и рубцы могут вызывать у людей чувства стыда, неполноценности и приводить к негативному восприятию своего тела [7].

Исследования также показывают, что у людей с самоповреждающим поведением может быть повышенная чувствительность к оценкам других людей относительно своего тела, что может усугублять отрицательный образ тела и поддерживать самоповреждающее поведение. Однако, при поддержке и сочувствии со стороны окружающих, люди с самоповреждающим поведением могут начать менять свои отрицательные убеждения и переживания относительно своего тела [6; 8].

Таким образом, многие исследования показывают, что образ тела может играть важную роль в контексте самоповреждающего поведения, и дальнейшее исследование особенностей образа тела юношей с самоповреждающим поведением может помочь разработать более эффективные подходы к помощи людям с этой проблемой.

Литература.

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
2. Леонтьев Д. А. Очерки психологии личности / Д. А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 372–377 с.
3. Польская Н. А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Польская Н. А. – М., 2017. – 52 с.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 624 с.
5. Klonsky E. D. Non-suicidal self-injury in United States adults: Prevalence, sociodemographics, topography and functions / E. D. Klonsky // *Psychological Medicine*. – 2011. – Vol. 41, №. 9. – P. 1981–1986.
6. Muehlenkamp J. J., P. M. Gutierrez. An investigation of differences between self-injurious behavior and suicide attempts in a sample of adolescents / J. J. Muehlenkamp, P. M. Gutierrez // *Suicide and Life-Threatening Behavior*. – 2007. – Vol. 37, №. 2. – P. 179–192.
7. Skegg K. Self-harm / K. Skegg // *Lancet*. – 2005. – Vol. 366, №. 9495. – P. 1471–1483.
8. Swannell S. V., Martin G. E. Prevalence of nonsuicidal self-injury in nonclinical samples: Systematic review, meta-analysis and meta-regression /

Связь личностной тревожности курсантов ВУЦ ВГУ и их стратегий поведения в конфликте в учебном коллективе

В.И. Колесникова, студентка 4 курса

Kolesnikova.viktoriya.02@mail.ru

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

Проблемы, связанные с психическими состояниями человека, являются наиболее актуальными в современном мире. В ряду различных психических состояний наибольшее внимание уделяется тревожности. Понятием «тревожность» обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску [2].

Различают личностную тревожность, которая характеризуется как устойчивая личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых разных жизненных ситуациях, и ситуативную тревожность, которая характеризуется состоянием личности в определенный момент времени и связана с внешними факторами, конкретной ситуацией, объективно угрожающие человеку [1].

Изучение тревожности как состояния курсанта особенно важно, так как это состояние во многом обуславливает его поведение. Даже в учебном коллективе могут возникать недопонимания и конфликты. Поэтому большое внимание уделяется уровню личностной тревожности и поведенческим стратегиям в конфликтных ситуациях.

Актуальность темы исследования вызвана необходимостью изучения связи личностной тревожности курсантов ВУЦ ВГУ и их стратегий поведения в конфликте в учебном коллективе.

Целью исследования было изучение связи личностной тревожности курсантов ВУЦ ВГУ и их стратегий поведения в конфликте в учебном коллективе.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о наличии связи личностной тревожности курсантов ВУЦ ВГУ и их стратегий поведения в конфликте в учебном коллективе, а именно чем выше уровень личностной тревожности у курсантов, тем больше выражено соперничество как стратегия поведения в конфликте, чем ниже уровень личностной тревожности у курсантов, тем больше выражены компромисс и сотрудничество как стратегии поведения в конфликте, а такие стратегии поведения в конфликте как приспособление и избегание не обнаруживают связь.

Для выявления связи личностной тревожности курсантов ВУЦ ВГУ и их стратегий поведения в конфликте в учебном коллективе были использованы методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера [1] и методика К.Томаса – Р.Килмана «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях»[1]. Во второй методике была модифицирована инструкция для курсантов, и утверждения были применены к их отношениям в учебном коллективе.

Базой эмпирического исследования выступал ВУЦ при ВГУ. Объектом эмпирического исследования являлись курсанты ВУЦ ВГУ в количестве 65 человек мужского пола в возрасте от 19 до 21 года.

Согласно методике оценки тревожности Ч. Д. Спилбергера у большинства курсантов выражен низкий показатель личностной тревожности (52%), в значительной степени выражен высокий показатель личностной тревожности (29%), в наименьшей степени выражен умеренный показатель личностной тревожности (19%).

Согласно методике определения доминирующего стиля поведения К. Томаса – Р. Килмана соперничество ярко выражено у 39% курсантов, сотрудничество ярко выражено у 29% курсантов, компромисс ярко выражен у 19% курсантов, приспособление ярко выражено 10% курсантов, избегание у курсантов не выражено.

Для определения связи между личностной тревожности курсантов ВУЦ ВГУ и их стратегий поведения в конфликте в учебном коллективе применялся метод статистической обработки данных – коэффициент корреляции Пирсона (таблица 1).

Таблица 1

Значения коэффициента корреляции Пирсона между показателями личностной тревожности и стратегиями поведения в конфликтной ситуации

Стратегии поведения в конфликтной ситуации	Личностная тревожность
Соперничество	0,907***
Сотрудничество	- 0,684***
Компромисс	- 0,865***
Избегание	- 0,291
Приспособление	- 0,043

При установлении связи личностной тревожности и стратегий поведения в конфликте в исследовании было показано: чем выше показатель личностной тревожности, тем ярче выражено соперничество как форма поведения в конфликтной ситуации ($p < 0,01$), и наоборот, чем ярче выражено соперничество, тем выше показатель личностной тревожности, т. к. существует прямая связь. При переживании высокой степени тревожности кур-

сант использует соперничество. Это проявляется в защите своих интересов, взглядов. Он будет настаивать на своем, не воспринимая слова и позицию другого человека. Далее, чем выше показатель личностной тревожности, тем слабее выражено сотрудничество как форма поведения в конфликтной ситуации ($p < 0,001$), и наоборот, чем ярче выражено сотрудничество, тем ниже показатель личностной тревожности, т. к. существует обратная связь. При высокой степени тревожности курсант не использует сотрудничество. Он будет стараться оказать влияние на других людей, чтобы они приняли его решение. Сотрудничество будет использовано тогда, когда у курсанта степень тревожности будет снижаться, и урегулирование конфликтных отношений приведет к использованию альтернатив, полностью удовлетворяющие интересы обеих сторон. Далее, чем выше показатель личностной тревожности, тем слабее выражен компромисс как форма поведения в конфликтной ситуации ($p < 0,001$), и наоборот, чем ярче выражен компромисс, тем ниже показатель личностной тревожности, т. к. существует обратная связь. При переживании высокой степени тревожности курсант не использует компромисс. Он не будет считаться с мнением других людей в данный момент, и будет стремиться отстаивать свои интересы. Компромисс будет использован тогда, когда у курсанта степень тревожности будет снижаться, и тогда обе конфликтующие стороны осознают необходимость смириться с положением и готовы уступить друг другу.

Таким образом, личностная тревожность имеет связь с такими формами поведения как соперничество, сотрудничество и компромисс. А такие формы поведения в конфликтной ситуации как избегание и приспособление не обнаруживают связь с личностной тревожностью. Следовательно, гипотеза исследования полностью подтвердилась.

Литература.

1. Прихожан А. М. Формы и маски тревожности, влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А. М. Прихожан. – СПб., 2001. – 329 с.
2. Лихи Р. Свобода от тревоги. Справиться с тревогой, пока она не расправилась с тобой / Р. Лихи. – СПб. : Питер, 2022. – 512 с.

Связь адаптационного потенциала женщин с разным уровнем эмоционального интеллекта

А.А. Кудрявцева, магистр 2 курса
rusalka606504@mail.ru

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

Наше исследование обусловлено необходимостью дополнения теоретических положений, относящихся к адаптационному потенциалу и эмоци-

ональному интеллекту в контексте женщин. Адаптационный потенциал – это системное свойство личности, которое заключается в способности личности адаптироваться к условиям социальной среды [3].

Эмоциональный интеллект – это индивидуально-психологический комплекс способностей и умений субъекта воспринимать эмоциональные проявления – как собственные, так и других людей, – понимать их значение и смысл и эффективно оперировать этой информацией в соответствии с задачами субъекта и наличной ситуацией [2].

Цель исследования – изучение связи адаптационного потенциала женщин с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Проблема состоит в противоречивых исследованиях авторов о связи адаптационного потенциала женщин с разным уровнем эмоционального интеллекта (К. С. Кузнецова, Т. С. Киселева, Т. В. Манянина, А. Г. Гладких, С. П. Деревянко, О. И. Власова, Д. Майер) [1, 4]. Согласно мнениям К. С. Кузнецова, Т. С. Киселевой, Т. В. Маняниной, А. Г. Гладких, С. П. Деревянко, О. И. Власовой и Д. Майера, указанные аспекты соотносятся по типу прямой связи.

И. Н. Андреева, М. Н. Бочкова и Н. В. Мешкова предполагают, что, напротив, связь адаптационного потенциала и эмоционального интеллекта не столь однозначна. При высоком уровне эмоционального интеллекта женщины могут быть больше настроены на регулирование эмоций окружающих, чем на себя, а адаптационный потенциал будет снижаться; кроме того, женщины с высоким эмоциональным интеллектом чаще применяют такие дезадаптивные формы поведения, как буллинг. Женщины с низким эмоциональным интеллектом, напротив, могут сглаживать влияние этого фактора с помощью других личностных особенностей (А. В. Шарапова). Таким образом, можно предположить, что между женщинами с разным уровнем эмоционального интеллекта не будет значимых различий по адаптационному потенциалу, либо эти различия будут связаны с другими значимыми факторами.

Это предположение находит опору в работе Т. А. Панковой. Согласно Т. А. Панковой, между адаптационным потенциалом и эмоциональным интеллектом в принципе нельзя установить прямую или обратную связь, так как есть некий оптимум эмоционального интеллекта, при котором адаптация проходит наиболее успешно.

Объектом исследования является адаптационный потенциал женщин.

В качестве предмета исследования рассматривается связь адаптационного потенциала женщин с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Мы выдвинули следующую гипотезу: существует связь адаптационного потенциала женщин с разным уровнем эмоционального интеллекта, а именно:

1) при среднем эмоциональном интеллекте характерен средний адаптационный потенциал, при низком – низкий; при высоком эмоциональном интеллекте значимой связи нет;

2) внутриличностный эмоциональный интеллект женщин напрямую связан с адаптационным потенциалом: поведенческая регуляция и коммуникативный потенциал тем выше, чем выше внутренний эмоциональный интеллект; при высоком внутреннем эмоциональном интеллекте моральная нормативность не обнаруживает значимой связи, при среднем и низком прямая связь прослеживается;

3) межличностный эмоциональный интеллект женщин напрямую связан с адаптационным потенциалом: поведенческая регуляция и коммуникативный потенциал тем выше, чем выше внешний эмоциональный интеллект; однако при высоком внешнем эмоциональном интеллекте моральная нормативность не обнаруживает значимой связи, при среднем и низком прямая связь прослеживается;

3) эмоциональная фасилитация мышления женщин напрямую связана с адаптационным потенциалом.

Выборка состояла из женских танцевальных коллективов г. Воронежа, 200 человек (25–50 лет).

Методы исследования: Многоуровневый личностный опросник Адаптивность(МЛО-АМ) (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин), направленный на диагностику адаптационного потенциала, Тест эмоционального интеллекта МЭИ (Манойлова) для диагностики эмоционального интеллекта, Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» для диагностики эмоциональной фасилитации мышления.

Методы статистической обработки: качественный и количественный, статистический, анализ эмпирических данных (корреляция Пирсона).

Рассматривая проблему связи эмоционального интеллекта и адаптационного потенциала у женщин, мы определили понятия «эмоциональный интеллект» и «адаптационный потенциал», их специфику для женской выборки, а также выявили тесную взаимосвязь этих психологических феноменов. Формируясь в течение жизни, эмоциональный интеллект и его компоненты напрямую влияют на эффективность человека в учебной и профессиональной деятельности, а также на успешность в социуме. Это особенно значимо для женщин как ориентированных на социальное взаимодействие, соответственно, в общественной среде они наиболее успешны при высоком эмоциональном интеллекте и конкретно межличностном эмоциональном интеллекте [6]. Кроме того, развитая способность понимать и контролировать свои эмоции повышает качество жизни, мотивацию личности и ее самооценку, что в системе сказывается и на деятельности в коллективе.

Понятие «адаптационный потенциал» подразумевает способность эффективно адаптироваться, быть продуктивной и реализовать свои потребности. Соответственно, есть основания утверждать, что личность с высоким адаптационным потенциалом будет способна к самопознанию и саморегуляции, а также выстраиванию контактов с окружающими людьми как в прикладном смысле, так и для удовлетворения потребностей в общении, уважении и поддержке.

Женщинам, по мнению многих исследователей, труднее проходить процесс адаптации, а их адаптационный потенциал в среднем считается ниже, чем у мужчин. Однако у женщин с высоким адаптационным потенциалом формируются адаптивные сценарии взаимодействия с окружающими, которые позволяют проявлять и традиционно феминные качества (сензитивность, направленность на поддержание социальных отношений), и более андрогинные или маскулинные черты и органично интегрировать их в деятельность и общение. При успехе в адаптации и соответствии среды личностным чертам человека, он будет более вовлечен во взаимодействие, сумеет лучше контролировать себя и понимать себя и окружающих [5].

Соответственно, несмотря на низкую разработанность в науке темы взаимосвязи адаптационного потенциала и эмоционального интеллекта у женщин, мы можем предполагать, что адаптационный потенциал прямо коррелирует с эмоциональным интеллектом.

Литература.

1. Александров И. А. Понятие адаптации с точки зрения психологии / И. А. Александров // Молодой ученый – 2018. – № 22 (208). – С. 283–285.

2. Гладких А. Г. Эмоциональный интеллект молодых людей, уровень их адаптивности и степень социализации / А. Г. Гладких // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 20–22 апр. 2006 г.; под ред. Б. В. Чеснокова. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2006. – С. 362–364.

3. Деревянко С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности / С. П. Деревянко // Психология в современном информационном пространстве: материалы междунар. науч. конф. / Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 108–112.

4. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 592 с.

5. Манойлова М. Методика диагностики эмоционального интеллекта / М. Манойлова // Акмеология – 2006. – Вып. 11. – С. 99.

6. Степнова Л. А. Теоретические аспекты изучения взаимосвязи креативности и уровня эмоционального интеллекта / Л. А. Степнова. // Молодой ученый – 2019. – № 4 (242). – С. 171–173.

Посттравматическое стрессовое расстройство у комбатантов

А.Е. Куликова, студент 2 курса

kulikovaalina417@gmail.com

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

В конце XX столетия диагноз «посттравматическое стрессовое расстройство» занял одно из центральных мест в числе так называемых новых пограничных психических расстройств. С точки зрения клинической психиатрии, это связано в первую очередь с динамическим анализом влияния чрезвычайной ситуации на психическое здоровье: остро возникшая жизнеопасная ситуация может оказать провоцирующее влияние в последующем, на относительно отдаленных этапах, на развитие психических и связанных с ними соматических расстройств. Для каждого периода времени уготованы свои события, которые несут потери жизней, оставляют неизгладимый след в сознании участников чрезвычайных ситуаций. В связи с учащением этих событий и повышением требований к психическому состоянию граждан, находящихся в критических ситуациях, особое место в психиатрической и психологической практике второй половины XX столетия заняли так называемые посттравматические психические расстройства. Следует подчеркнуть, что проблема посттравматических психических расстройств – не новая в науке. Состояние ветеранов боевых действий с психическими расстройствами были описаны еще отечественными психиатрами прошлого: В. М. Бехтеревым, П. Б. Ганнушкиным, Е. В. Снедковым.

Как известно, в армию призывают наиболее здоровых молодых людей в самом расцвете сил. Но каждая война приводит к необычайно большому количеству душевных заболеваний. Общими признаками являются преобладание тревоги, раздражительности, депрессии, помрачение сознания, бессилие, полная невозможность сосредоточения внимания, при воздействии внешних патогенных факторов, имеющиеся болезни у личности могут протекать в более тяжелой форме.

Психические расстройства, которые характеризуется эмоциональной несдержанностью и множеством неприятных физических ощущений, возникшие, как устойчивое нарушение работы головного мозга, имеют своим следствием когнитивные расстройства. Признаками психического расстройства служат: 1) наплывы реминисценций об имевших место жизнеопасных ситуациях; 2) мучающие сновидения с кошмарными сценами пережитого; 3) стремление избегать эмоциональных нагрузок; 4) неуверенность из-за страха появления мучающих воспоминаний, в результате чего возникает привычка откладывания принятия решений, неконтактность с окружающими; 6) неврастенический симптомокомплекс с преобладанием повышенной раздражительности, снижения концентрации внима-

ния и пр. Было замечено, что развитие психических расстройств в случаях экстремальной ситуации повторяет общую схему «неврозогена»: от реакций адаптации – к невротическим реакциям, невротическим состояниям и далее – невротическое развитие личности. Симптоматика состояния военного в клинической картине обрела следующие характеристики: эпилептоидные изменения личности, приступы депрессии, расстройства, которые связаны с наличием неотрагированных психотравм. П. Б. Ганнушкин утверждал, что «длительные и интенсивные нравственные потрясения не проходят без результата для организма, что они оставляют после себя совершенно определенные следы и изъяны» (Ганнушкин П.Б., 1926). В боевой обстановке комбатант приобретает при глубинном личностном изменении стресс-индуцированный диссоциативный статус с оживлением следов прошлого. Возникшая обсессивная симптоматика имеет устойчивый характер и после возвращения к мирной жизни обусловлена тем, что самые опасные моменты боя за счет аффектогенного сужения сознания забываются, но им сопутствуют острые переживания, которые оставляют глубокий и продолжительный след. Это периодически всплывает в памяти и сопровождается физически ощущаемым чувством тревоги. Следовой фактор – одна из причин психического расстройства. Он имеет латентное проявление, но участвует в образовании синдромов болезни под влиянием внешних для нее болезнетворных факторов, в определении типа и течения исхода. Если будет присутствие соответствующих раздражителей, то это будет способствовать рецидивам. При обеднении психических процессов выявляется инфекционная болезнь организма, «затвердевание» стереотипа болезненного процесса, его «саморазвитие» происходит с меньшей зависимостью от внешних влияний и снижением доли симптомов, которые отражают первопричину. Нозоспецифические расстройства, к примеру, повторные психотравмирующие воздействия, ведущие к повторяющимся аффективным реакциям: синдромом ПТСР, приобретают значительную распространенность и нередко прогрессируют после выхода из жизнеопасной обстановки. Причина этого кроется в том, что приспособительные изменения полезные и целесообразные в боевых условиях, в противоположной им обычной среде оказываются негативными, дезадаптирующими. Каждая болезнь по своей сути есть приспособительное явление, форма патологической адаптации. Любой ценой, тяжелой жертвой организм стремится оптимально уравновеситься со средой. Симптомы могут представлять собой как утрату той или иной функциональной способности, так и защитный или компенсаторный механизм, который предотвращает дальнейшую дезорганизацию психической деятельности. При психических заболеваниях основным результатом компенсаторно-приспособительного процесса является дефицитарная симптоматика. Всякие попытки прямого воздействия на нее обычно приводят к активиза-

ции болезненного процесса, очевидно, вследствие разрушения биологически целесообразных защитных механизмов. Индикация компенсаторных проявлений в структуре патологического состояния имеет важное значение уже потому, что очень часто они оказываются наиболее устойчивыми и являются главной мишенью реабилитационных мероприятий. Экзогенные факторы действуют на человека опосредованно, через его биологические приспособительные механизмы. Новые внутренние структуры психики формируются путем усвоения структур внешней деятельности, внешняя причина становится внутренней. Сущность реактивных психобиологических трансформаций в боевой обстановке заключается в повышении специфической устойчивости организма к воздействию боевых стрессоров, закреплению памятного следа поведенческих навыков, имеющих первостепенное значение для сохранения жизни и выполнения поставленных боевых задач. Совершенство специфичной адаптированности к стрессогенным влияниям боевой обстановки возрастает с увеличением продолжительности пребывания в этих условиях. Соответственно, можно выделить специализированные приспособительные проявления: 1) восприятие окружающей среды как враждебной; 2) гиперактивизация внимания, тревожная настороженность, автоматизация навыков; 3) готовность к импульсивному защитному отреагированию на угрожающий стимул в виде укрытия, бегства либо агрессии и физического уничтожения источника угрозы; 4) способность к моментальной полной мобилизации сил; 5) соответствующее экстремальному режиму психического функционирования нейровегетативное обеспечение.

Неудивительно, что взгляды ученых на сущность ПТСР не совпадают. Существуют чисто психологические концепции, согласно которым ПТСР – не патология, а вполне естественная реакция на экстраординарный стресс и на скрытые в подсознании воспоминания. Психологический ущерб «заполняется» произвольными повторяющимися воспоминаниями, отклоняющимся поведением с формированием склонности к уходу от реальности и другими психодинамическими процессами.

Каждый психолог должен осознавать значимость реабилитационных мероприятий по возвращению военнослужащего из «горячей точки», а также учитывать психические нарушения при воздействии экзогенных факторов. После прохождения курса восстановления у комбатанта возможен «следовой фактор», который останется не только в проявлении эмоционального нарушения, но и в форме физических болезнетворных ощущений. Следовательно, терапия также должна быть направлена на физиологическое состояние с целью восстановления здоровья военного. Работа психолога должна быть комплексная и содержать разные методики и приемы психологической реабилитации.

Сопоставительный анализ феноменов зависимости и привязанности

С.А. Миляева, студент 1 курса

s.89525503083@gmail.ru

Научный руководитель – преп. Ю.А. Лукьянова

В настоящее время широко обсуждается и исследуется проблема сопоставления феноменов зависимости и привязанности. Как формируется привязанность? Какие факторы влияют на ее гармоничное развитие? Какую степень привязанности следует считать здоровой, а какая граничит с эмоциональной зависимостью? В связи с этим актуальность темы статьи определяется потребностью дополнения теоретических данных, позволяющих расширить научные знания о таких феноменах как «зависимость» и «привязанность».

Отсюда целью данной статьи определить сущность и соотношение содержания феноменов зависимости и привязанности.

Современная жизнь человека в обществе протекает таким образом, что любая сфера общественной жизни оказывает в той или иной мере непосредственное воздействие на психическую реальность человека. Проблема заключается в том, насколько такое воздействие может вызывать у человека негативные эмоции, субъективное ощущение несчастья.

Понятие «зависимое поведение» получает все большее распространение в научных кругах и повседневной реальности. Крайняя форма зависимого поведения – это привязанность, имеющая определенную выраженность, и недопустимая с точки зрения общественных норм, угрожающая здоровью, причиняющая психологические страдания самой личности, испытывающей подобную привязанность [1].

Различные зависимости изучаются отдельной наукой – аддиктологией.

«Аддиктивное поведение – это один из видов девиантного (отклоняющегося) поведения, сопровождающегося формированием у человека стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ, или постоянной фиксации внимания на определенных объектах или видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций (Ц. П. Короленко, Т. А. Донских)» [3].

Отметим, что первоисточником возникновения зависимости являются потребности. «Потребности (англ. needs) – форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности (поведения, деятельности)» [3]. Каждый человек рождается с базовым набором потребностей. Выделяют: потребность в безопасности, пищевые, половые, познавательные, коммуникативные, игровые, творческие и другие виды потребностей.

Потребности проявляются в поведении человека, влияя на выбор мотивов, которые определяют поведение в конкретной ситуации. Субъективно наши потребности существуют в форме желаний, влечений, стремлений, не всегда осознаваемых.

Необходимость осознания и удовлетворения потребностей крайне важны для человека. Неосознанные потребности, достигая своего апогея, усложняют его жизнь. Личность ищет способы восполнения пустоты, и аддиктивное поведение выступает как один из способов «бегства от реальности». Существует множество разных видов зависимого поведения. Если химические зависимости связывают с приемом психоактивных веществ (наркомания, алкоголизм, никотиновая зависимость и др.), то в основе поведенческих (нехимических аддикций) лежат различные формы социально-психологического поведения. Одним из видов поведенческих аддикций являются эмоциональные зависимости, возникающие во взаимоотношениях с другими людьми. В этих случаях возникает зависимость от субъекта – от некоего человека или животного.

Эмоциональную зависимость принято называть созависимостью. Созависимость – патологическое состояние, характеризующееся глубокой поглощенностью и сильной эмоциональной, социальной или даже физической зависимостью от другого человека [1].

Для лучшего понимания проблемы возникновения созависимого поведения, стоит разобраться на чем в целом базируются межличностные отношения. В отечественной психологии под межличностными отношениями принято понимать субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые объективно проявляются в характере и способах их взаимных влияний в процессе взаимодействия, совместной деятельности и общения [1].

Эмоциональный компонент близких отношений отражает теория привязанности [5]. Теория привязанности – психологическая модель, которая предпринимает попытки описать динамику долгосрочных и краткосрочных межличностных отношений. Наибольший вклад в создание теории привязанности внес Джон Боулби. Важнейшим принципом теории привязанности является то, что для успешного социально-эмоционального развития ребенок должен развивать отношения со значимым взрослым. Боулби утверждал, что мы можем понять человеческое поведение, только рассмотрев его среду адаптации, основную среду, в которой оно формируется [5].

Привязанность отличается от других чувств тем, что именно в отношениях привязанности человек переживает чувство защищенности и комфорта. Потребность в привязанности – т.е. в устойчивых позитивных отношениях со значимым взрослым и ближайшим окружением – является жизненно необходимой для нормального развития ребенка [5].

Инстинктивно ребенок чувствует, что его жизнь и здоровье полностью зависят от взрослого, находящегося рядом, поэтому выделяют такие явления как социальная улыбка (вид улыбающегося младенца заставляет родителей испытывать позитивные эмоции), плач (ребенок сообщает родителям, что нуждается в их помощи) [5].

Процесс формирования привязанности у ребенка проходит через 4 стадии: 1) начальная ориентировка и неизбирательная адресация сигналов любому лицу (слежение глазами, цепляние, улыбка, лепет);

2) выделение и сосредоточение на определенном лице;

3) использования взрослого (обычно матери) в качестве «надежной базы» для исследовательского поведения и источника, дающего чувство защищенности;

4) гибко регулируемое (целесообразное) партнерство на третьем году жизни. Привязанность к матери – это одновременно и определенное активное поведение ребенка, и эмоциональная связь с ней [5].

В зависимости от того, как мать реагирует на индивидуальные потребности ребенка, формируется соответствующий тип привязанности. Отталкивающее поведение матери формирует нарушенный тип привязанности.

М. Эйнсворт вывела основные типы привязанности ребенка:

1. Надежная: Если мать уходит, ребенок беспокоится, расстраивается, но потом достаточно легко отвлекается на игрушки и интересные занятия. Когда же мать возвращается – он радуется ей, успокаивается, а затем продолжает свои занятия.

2. Амбивалентная: в присутствии матери ребенок тревожен и не уверен в себе. Когда мать уходит, тревога повышается еще больше. Когда мать возвращается, ребенок направляется к ней, но не для того, чтобы обнять, а чтобы выразить свою обиду – укусить, ударить. Дети одновременно и отчаянно добиваются контакта, и сопротивляются ему. То проявляют ласку, то агрессию: отталкивают родителя и сами страдают от этого.

3. Избегающая привязанность – дети выглядят уверенными и самостоятельными, но при этом контакты с матерью редки, дети их избегают. На уход и возвращение матери дети никак не реагируют. Оказываясь у нее на руках, отстраняются, как бы отрицая какие-либо чувства к ней. Матери редко берут ребенка на руки, не выражают эмоций, часто оставляют на попечение других людей, активно вмешиваются в игры, говоря «что нужно» и «как правильно», формируют у детей установки о том, что никому нельзя доверять, и близкие отношения опасны. Сформированный в детстве тип привязанности оказывает влияние на все близкие межличностные отношения в процессе жизни [6].

Резюмируя, можно сделать ряд выводов:

- первоисточником формирования тех или иных форм зависимостей являются неудовлетворенные потребности;
- созависимость – это одна из разновидностей зависимостей, проявляющаяся в межличностных отношениях;
- одна из базовых потребностей человека – это потребность в привязанности. В отношениях привязанности человек переживает чувство защищенности и комфорта;
- привязанность формируется в детском возрасте. Во многом на ее формирование влияет поведение значимого взрослого;
- следствием формирования нарушенного типа привязанности является созависимое поведение, проявляющееся в межличностных отношениях в течение всей дальнейшей жизни человека.

Литература.

1. Кутбиддинова Р. А. Психология зависимости: учебно-методическое пособие / Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2017. – 128 с.
2. Мандель, Б. Р. Психология зависимости (аддиктологи) / Б. Р. Мандель. – М. : Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2012. – 160 с.
3. Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. и др. ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
4. Сушков, И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И. Р. Сушков. – М.: Ин-т психологии РАН, 2008. – 412 с.
5. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 477.
6. Эйнсворт М. Д. Паттерны поведения привязанности, проявляемые младенцем во взаимодействии с его матерью / М.Д. Эйнсворт. – С. 2–52.
7. Кочарян А. С. Феноменология нарушений межличностных отношений / А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, И. А. Бару // Вісн. Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Психологія. – 2011.– № 985. – Вип. 48. – С. 73–77.

Системная семейная психотерапия как метод психологической помощи

Ю.С. Миненкова, магистр 1 курса

myudiya@inbox.ru

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

В современном обществе понятие семьи теряет своё прежнее значение. Так по данным статистики сократилась продолжительность семьи – каждый третий из пяти браков распадается. В России на 1000 браков приходится 829 разводов. Всё чаще причинами кризиса семейных отношений выделяют социальные факторы:

1. Снижение среднего дохода семьи – за последнее время преобладающие ситуации безработицы.

2. Снижение продолжительности жизни – средний возраст жителей страны составляет 40.4 лет, мужчин соответственно 37.6 лет, женщин 42.8 лет.

3. Проблема жилищного благоустройства – семья вынуждена брать кредит на решение данной проблемы.

4. Трудность при устройстве на работу – к примеру, в случае переезда семьи в другой город.

5. Проблема планирования и репродукции семьи – среди населения всё реже можно увидеть ситуацию многодетной семьи, или отсутствие возможностей искусственной репродукции. материальные сложности.

6. Конфликты внутри семьи : желание женщины быть более независимой, переходный возраст у ребёнка, вторая семья у папы.

7. Политическая нестабильность приводит к конфликтной ситуации в семье – невозможность устройства на работу, или потеря рабочего места по ряду причин, которые так же переживаются близкими.

8. Стереотипы семьи, которые с течением физиологического времени необходимо пересматривать.

9. Проблемы со здоровьем – иногда члены семьи не выдерживают сложившейся ситуации и покидают семью.

Семья, будучи социальным институтом, безусловно, находится под влиянием общества. Изменения семьи соответствуют и сонаправлены переменам, которые происходят в обществе в целом. Понять состояние современной семьи и оценить перспективы ее дальнейшего развития можно, только учитывая те кардинальные изменения, которые произошли в общественной жизни и в массовом сознании на протяжении XX века. В то же время необходимо учитывать, что существует и эволюция семьи, обусловленная ее собственными внутренними закономерностями развития [1].

В настоящее время в решении психологических, социальных проблем семьи активное участие принимает системная семейная психотерапия.

Семейная психотерапия (супружеская психотерапия)– ряд психотерапевтических подходов и методик, предназначенных для решения психологических и других проблем, связанных с семьей.

Цель семейной психотерапии состоит в решении проблем, возникающих в супружеских парах.

Концептуальную основу системной семейной психотерапии составляет теория систем. Семейная система – это открытая система, она находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой. Семейная система – это самоорганизующаяся система, т. е. поведение системы целесообразно, и источник преобразований системы лежит внутри ее самой (там же). Исходя из

этого понятно, что люди, составляющие семью, поступают так или иначе под влиянием своих потребностей и мотивов. Система первична по отношению к входящему в нее элементу. Поэтому целесообразно работать со всей семейной системой, а не с одним ее элементом [1].

Наиболее подробно теорию систем семьи описал американский психиатр Мюррей Боуэн. Если в современной теории семьи внимание уделяется информационно-коммуникативным особенностям функционирования семьи, то М. Боуэн построил свою теорию на эмоциональном функционировании семьи. В эмоциональную систему М. Боуэна входят генетические и приобретённые механизмы организма, включающие такие процессы как :

1. Поиск пищи.
2. Размножение и выращивание потомства.
3. Защита от врагов
4. Социальное взаимодействия.

Процессы организма управляются эмоциями, которые формируют эмоциональную систему, вовлекая всех членов семьи.

Современная системная семейная психотерапия эмоциональных отношений включает в себя восемь неразрывно связанных концепций. Первые шесть концепций получили своё распространение в 1963 году, две последние в 1975 году.

Концепции теории :

1. Дифференциация Я. В зависимости от воспитания, развитости, самореализации личности наблюдается процесс преобладания эмоций над разумом. Если человек недостаточно образован, несамореализованные эмоции могут им управлять. В противовес этому, если человек в жизненных ситуациях опирается на разум – эмоциональная реакция на события отсутствует. Можно сделать вывод, недифференцированность на индивидуальном уровне – это незрелость решений, эмоциональная реакция на события, податливость чужому мнению.

2. Треугольник. Включает в себя вовлечение третьего участника в свои отношения. Третьим участником могут быть: проблемный ребёнок, домашнее животное, хобби, работа и. т. д. Сам процесс вовлечения такого события или человека называется триангуляцией.

3. Ядерная эмоциональная система. Выбор партнёров с уровнем дифференциации соответствующий собственному. В случае удачного приспособления членов семьи тем выше риск разрыва, снятия напряжения. Так в семье преобладает конфликтная ситуация, эмоциональная дистанция, возникновение психологических проблем у ребёнка.

4. Процесс семейной проекции. Включает процесс проекции функции на одного ребёнка в семье, который может триангулироваться в другую се-

мью. Таким детям сложно отсепарироваться от семьи, найти своё «место под солнцем».

5. Эмоциональный разрыв. Ребёнок, стараясь отсоединиться от своей семьи остаётся в иллюзии «свободы», где по-прежнему сохраняется связь с семьёй. В результате происходит не естественная сепарация – детские отношения остаются не завершёнными.

6. Межпоколенческая передача. Это процесс формирования дисфункции в результате слабой дифференциации из поколения в поколение. Существует два существенных фактора данной проблемы:

- процесс семейной проекции.

-выбор супруга со сходным уровнем дифференциации.

7. Сиблинговая позиция. Связана с порядком рождения. Так старший ребёнок будет брать на себя много ответственности младший соответственно будет зависеть от старшего, плохо адаптироваться в социуме и. т. д.

8. Социумная регрессия. Члены той или иной социальной диады используют для триангуляции более низко дифференцированного, более склонного к зависимости партнёра. Что провоцирует нарастающее напряжение, новые конфликты. На равне с этим так же формируется и положительная сторона ситуации в виде новых межличностных отношений, сил и интересов.

В 1978 году Мюррей Боуэн разработал метод «Генограммы», где взаимоотношения в семье отображаются в виде родословной.

Цель метода:

1. анализ взаимоотношений семьи.

2. кризисы семьи.

3. возможные паттерны отношений.

4. стереотипы.

5. предвидение трудных ситуаций.

6. возможные привычные поведенческие реакции.

7. необходимость обращения за психологической помощью.

Генограмма даёт возможность психотерапевту и семье получить целостную картину, рассматривая все феномены и события семейной жизни в интегральной, вертикально направленной перспективе.

В генограмму должны быть включены:

1. родные и сводные братья и сестры

2. мать, отец, первые партнёры родителей

3. родные дяди и тети

4. предыдущие и нынешние партнёры, мужья (жены)

5. дети (родные, приемные, усыновленные, абортированные)

6. бабушки, дедушки (иногда их братья или сестры, если у них выдалась особенно тяжёлая судьба)

7. прабабушки и прадедушки (иногда до 5-7 колена), если случились особенно тяжелые события внутри семьи.

8. интегрированные в систему лица (няни, кормилицы, человек, оказавший большое влияние на жизнь семьи, например, оставивший наследство).

При интерпретации генограммы необходимо анализировать следующие типы взаимодействия членов семьи:

1. Стереотипы взаимодействия.
2. Семейные правила.
3. Семейные мифы.
4. Границы.
5. Семейная история.

В конце сеанса психотерапевт и семья обсуждают полученные результаты. Семья получает предписание и может уйти на неделю, месяц, или год. Семейную психотерапию рекомендуется проводить не чаще раза в неделю, с семьей сложнее работать, нежели индивидуально. Должно пройти время, чтобы участники психотерапии пережили новые события и приобрели новый опыт для обсуждения.

Литература.

1. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. – Санкт – Петербург : Речь, – 2001г. – 144 с.

2. Лопес Е. Г. Основы психотерапии : практически – ориентированное пособие / Е. Г. Лопес, О. А. Рудей. – Екатеринбург : Изд – во ГОУ ВПО «Рос. сос. проф. – пед. ун – т», – 2006 г., – 103 с.

3. Черников А.В. Системная семейная терапия. Интегративная модель диагностики : Изд. 3'е, испр. и доп. / А. В. Черников. – Москва : Независимая фирма «Класс», – 2001г. – 208 с.

Контрзависимость и созависимость у лиц с социофобией

В.Р. Молчанова, магистр 2 курса

molchanova.valeriya.1999@gmail.com

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

Актуальность исследования контрзависимости и созависимости у лиц с социофобией связана, прежде всего, с тем, что на сегодняшний день существует множество исследований, посвященных созависимости (Петрова Н. Н., Винников Л. И., Мазурова Л. В. и др.), однако, контрзависимость как феномен упоминается исследователями гораздо реже. Существует необходимость систематизации имеющихся данных, полученных отечественными и зарубежными авторами, а также их дополнения новыми эмпирическими данными.

Под социальной фобией в нашем исследовании понимается боязнь одной или более ситуаций, в которых индивидуум подвергается возможному внимательному наблюдению со стороны окружающих и испытывает страх сделать что-либо, что вызовет у него чувство унижения или замешательство [1].

В психологической науке нет единого определения созависимости, однако во множестве определений есть общее. Созависимость – это нарушение, приводящее к зависимости от другого человека (зачастую зависимо-го, возможно страдающего другим ментальным или соматическим заболеванием), сопровождающееся центрированием на его жизни, личности, заболевании и в то же время невниманием к себе и своим особенностям, потребностям и желаниям. Эта зависимость от другого человека может стать патологическим состоянием и оказывать влияние на все другие сферы жизни, существенно снижая адаптационный потенциал личности. Под созависимостью понимается аддикция отношений. Созависимые лица используют отношения с другим человеком так же, как химические или нехимические аддикты используют аддиктивный агент [5].

Контрзависимость – нарушение привязанности, которое проявляется в страхе и избегании близости и глубокой привязанности, сочетающееся с обостренной потребностью в присутствии другого. В отношениях, где один человек страдает от зависимости (алкогольной, наркотической и т.д.) именно он будет играть роль контрзависимого. Однако наличие зависимости не является обязательным условием для контрзависимости [5]. Контрзависимость – обратная сторона созависимости, болезненное стремление к независимости от другого человека [9].

Концептуальные разработки проблемы созависимости и контрзависимости прежде всего связаны с именем Дулепиной О. А., которая рассматривает созависимость и контрзависимость как необходимый вариант нормы на определенных этапах отношений [4].

Проблемой нашего исследования является противоречие между данными, полученными разными авторами в ходе их исследований. Дулепина О. А. рассматривает созависимость и контрзависимость как необходимый вариант нормы на определенных этапах отношений. Однако, другие исследователи рассматривают созависимость и контрзависимость, как следствие социальной фобии, нарушения привязанностей и неадекватно сформированных психологических границ.

Цель исследования – изучить выраженность созависимости и контрзависимости у лиц с разным уровнем социофобии.

Объектом исследования являются контрзависимость и созависимость.

Выборка состояла из 200 человек (100 юношей и 100 девушек). Возрастной состав выборки – от 18 до 21 года включительно. В качестве

базы эмпирического исследования выступил Воронежский государственный университет.

Мы выдвинули следующую гипотезу: у лиц с высоким уровнем социофобии будет преобладать контрзависимость; у лиц со средним уровнем социофобии будет преобладать созависимость и соответственно, у лиц с низким уровнем социофобии контрзависимость и созависимость будут отсутствовать.

Методы исследования: Методика «Шкала социальной тревожности и социофобии» М. Либовица для выявления социальной тревоги и фобии, и методика определения межличностной зависимости» (Р. Борнштейн в адапт. Макушиной О. П.), направленная на диагностику чрезмерной межличностной зависимости (созависимость), деструктивного отделения (контрзависимость) и нормативной здоровой зависимости.

Методы статистической обработки: параметрический критерий Стьюдента, так как данный статистический критерий позволяет проверить равенство средних значений в двух выборках. Для применения данного статистического критерия нами проведены процентильная нормализация и проверка нормальности и однородности распределения с помощью критерия χ^2 .

Практическая значимость нашего исследования состоит в том, что изучение контрзависимости и созависимости у лиц с социофобией в дальнейшем позволит использовать полученные данные в деятельности практических психологов, которые сталкиваются в своей работе с проявлениями социальной фобии у клиентов, а также работают с созависимостями и контрзависимостями. Отдельно будут предложены рекомендации, которые могут быть использованы в работе практикующих специалистов, занимающихся проблемами социальной фобии, межличностного взаимодействия, проблемами созависимости и контрзависимости у клиентов.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно выделить исследование гендерных особенностей контрзависимости и созависимости у лиц с социофобией, а также более глубокое изучение типов привязанности у юношей и девушек с социофобией на основе теории Д. Боулби.

Литература.

1. Бердин Р. Д. Социальная фрустрированность как одна из детерминант формирования признаков социофобии // Символ науки. – 2015. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-frustrirovannost-kak-odna-iz-determinant-formirovaniya-priznakov-sotsiofobii> (дата обращения: 28.11.2022).

2. Винников Л. И. Созависимость как психологический феномен // Достижения науки и образования – 2019. – №9-1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozavisimost-kak-psihologicheskiy-fenomen> (дата обращения: 29.11.2022).

3. Дулепина О. А. Эволюционный подход к терапии пар. Модель развития пары: созависимость – контрзависимость – независимость – взаимозависимость/партнерство // Психология и психотерапия семьи. – 2022. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsionnyy-podhod-k-terapii-par-model-razvitiya-pary-sozavisimost-kontrzavisimost-nezavisimost-vzaimozavisimost-partnerstvo> (дата обращения: 21.10.2022).

4. Короленко Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко. – Новосибирск :Олсиб, 2001. – 251с.

5. Мазурова Л. В., Стоянова И. Я., Бохан Н. А. Особенности адаптивно-защитного стиля у женщин с семейной созависимостью и алкогольной зависимостью // СПЖ. 2009. №31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptivno-zaschitnogo-stilya-u-zhenschin-s-semeynoy-sozavisimostyu-i-alkogolnoy-zavisimostyu> (дата обращения: 11.12.2022).

6. Макушина О. П. Методы психодиагностики зависимого поведения: Учебное пособие для вузов / О. П. Макушина. – Воронеж, 2012. – 80 с.

7. Петрова Н. Н. Проблема созависимости и подходы к ее решению // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2016. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sozavisimosti-i-podhody-k-ee-resheniyu> (дата обращения: 17.11.2022).

8. Уайнхолд Б. Бегство от близости / Б. Уайнхолд. – Санкт-Петербург : Вече, 2011. – 528 с.

Психологическая характеристика семейных конфликтов в процессе медиации

Р.В. Павлов, магистр 1 курса
roman_lawyer2015@mail.ru

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

Современный социум трудно представить без конфликтов. Они являются необходимым атрибутом развития общества на протяжении всей его истории, однако, на современном этапе конфликтные ситуации возникают практически во всех видах общественных отношений, что автоматически вызывает интерес к их изучению различными науками. В последнее время исследование многих конфликтов носит комплексный характер.

Для нас особый интерес представляют семейные конфликты, причем те из них, которые разрешаются в юрисдикционном порядке (администра-

тивный, судебный и др.). В первом полугодии 2022 года таких дел было 535 670. К сожалению, приведенные данные показывают, что в текущей ситуации институт семьи постепенно разрушается, увеличивается количество расторжений брака, споров о детях, разделе совместного имущества супругов и т.д. Подобная ситуация ставит закономерный вопрос: какими средствами возможно ее преодоление?

На сегодняшний день в качестве такого средства выступает процедура урегулирования спора с участием посредника (процедура медиации). Одним из ее преимуществ является то, что в ходе ее проведения стороны конфликта пытаются с помощью третьей стороны именно разрешить конфликт, договориться. В то же время, в большинстве споров, разрешенных судами, практически всегда будет оставаться сторона, остающаяся недовольной судебным решением, вынесенным не в ее пользу. Это говорит о том, что вынесение судебного решения не прекращает семейный конфликт, а всего лишь разрешает правовой спор, возникший между сторонами.

Переходя к психологической характеристике семейного конфликта в процессе медиации, отметим, что категория «конфликт» фигурирует в различных направлениях научных исследований: психологическом, социологическом, философском и др. При этом, как справедливо отмечает Н. В. Гришина, единого универсального понимания этого термина наукой до сих пор не выработано [3]. Так, В. П. Шейнов определяет конфликт как столкновение, противоборство сторон, при котором хотя бы одна сторона воспринимает действия другой как угрозу ее интересам [8]; Г. И. Козырев относит конфликт к одному из видов социального взаимодействия, субъектами и участниками которого выступают отдельные индивиды, большие и малые социальные группы, и организации. При этом такое взаимодействие также предполагает противоборство сторон [5]; Л. В. Зубова и А. А. Кириенко дают следующее определение конфликта: конфликт – это трудно преодолимое и разрешимое противоречие, связанное с противоборством и острыми эмоциональными переживаниями [4]. Однако, несмотря на разные подходы к пониманию конфликта у различных исследователей, нетрудно заметить, что все они отмечают наличие противоборства либо противоречия в основе конфликтного взаимодействия.

Для дальнейшего понимания темы, являющейся предметом нашего исследования, необходимо определиться с тем, что же представляет из себя медиация. Законодательное понимание данной дефиниции отражено в Федеральном законе от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», где под процедурой медиации понимается способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения.

Однако для нас также важно понимание медиации в психологическом контексте и здесь следует согласиться с О. В. Аллахвердовой, определяющей медиацию как коммуникацию между конфликтующими сторонами, организованную посредником. При этом данная коммуникация может быть отягощена негативными эмоциями, жестким отстаиванием своей позиции, стопроцентной уверенностью в своей правоте, непониманием своих истинных интересов, иррациональным поведением, желанием отомстить и т. п. [1].

Далее, говоря о воздействии процесса медиации на семейный конфликт, мы попробуем рассмотреть, как эта процедура влияет на его отдельные структурные характеристики. Так, если рассматривать участников конфликта как элемент его структурной характеристики, можно отметить, что правильно организованный процесс медиации может сделать их более активными в разрешении конфликта [3]. Данный фактор в дальнейшем помогает выявить настоящие интересы конфликтующих сторон, что, в свою очередь, помогает урегулировать конфликт на наиболее приемлемых для сторон условиях.

Другой психологической характеристикой любого конфликта являются его условия. При этом данные условия можно разделить на условия возникновения и условия протекания [3]. Если говорить о воздействии процедуры медиации на условия семейного конфликта, то наиболее интересным представляется воздействие именно на условия его протекания. Так, в литературе отмечается, что участие медиатора в попытке сторон разрешить семейный конфликт может привести к появлению взаимопонимания у сторон и совместной рефлексии по поводу предмета конфликта и своих интересов в нем; частичному избавлению от негативных эмоций по отношению друг к другу [2]. Л. Паркинсон заметил, что при процедуре медиации стороны семейного конфликта отходят от обмена гневными упреками по отношению друг к другу к более конструктивным формам общения [6].

Следующей структурной характеристикой семейного конфликта, на которую влияет процедура медиации, являются действия его участников, образующие конфликтное взаимодействие. В данном случае само присутствие посредника при таком взаимодействии вполне способно понизить градус деструктивности спорящих сторон [3]. М. Спэнгл и М. Айзенхарт отмечают, что сама структура взаимодействия между спорящими сторонами меняется вследствие присутствия посредника, так как это приводит к трансформации способов их общения, подходов к разрешению проблемы и генерации альтернатив в этом разрешении [7]. В конечном итоге подобные изменения в конфликтном взаимодействии сторон помогают выявить истинные интересы участников конфликта, что, в свою очередь, может помочь найти точки соприкосновения между ними и урегулировать конфликт.

Таким образом, в заключение можно отметить, что воздействие процесса медиации способно влиять на отдельные структурные характеристики семейного конфликта. Правильно выбранные техники проведения медиации способны воздействовать на данные характеристики таким образом, что по мере проведения процедуры у сторон может появиться заинтересованность в урегулировании спора на взаимоприемлемых условиях. Однако для дальнейшего подтверждения данной позиции исследование влияния процесса медиации на структурные характеристики семейного конфликта, а также на его динамические характеристики, будет продолжено.

Литература.

1. Аллахвердова О. В. Медиация в философском, психологическом и юридическом контексте / О. В. Аллахвердова // Развитие медиации в России : теория, практика, образование / под ред. Е. И. Носыревой, Д. Г. Фильченко. – Москва : Инфотропик Медиа, 2012. – С. 37–48.
2. Альтернативное разрешение споров : учебник / под ред. проф. Е. А. Борисовой. – Москва : Издательский дом Городец, 2019. – 416 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 464 с.
4. Зубова Л. В. Психология конфликта : учеб. пособие / Л. В. Зубова, А. А. Кириенко. – Оренбург : ОГУ, 2021. – 183 с.
5. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию / Г. И. Козырев. – Москва : ВЛАДОС ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2001. – 176 с.
6. Паркинсон Л. Семейная медиация / Л. Паркинсон. – Москва : МЦУПК, 2016. – 316 с.
7. Спэнгл М. Переговоры. Решение проблем в разном контексте / М. Спэнгл, М. Айзенхарт. – Харьков : Гуманитарный центр, 2009. – 592 с.
8. Шейнов В. П. Управление конфликтами / В. П. Шейнов. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 288 с.

Жизнестойкость у сотрудников МВД с разным уровнем самооценки

О.Д. Пономарева, студентка 5 курса

oximoon@yandex.ru

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

В современных условиях профессиональная деятельность сотрудников МВД, характеризующаяся правовой регламентацией, наличием властных полномочий, постоянным противоборством и противодействием преступности, дефицитом времени и наличием перегрузок, носит экстремальный характер и стимулирует развитие стресса [4]. В связи с этим особую значимость приобретает внутриличностная регуляция в процессе выполнения поставленных задач, основу которой составляет самооценка сотрудни-

ка. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, и места среди других людей [3].

В процессе службы у сотрудников МВД возникает необходимость выдерживать значительные стрессовые нагрузки, вызванные условиями их профессиональной деятельности, опираясь на самооценку имеющихся ресурсов. Выраженность последних может выступать фактором проявления жизнестойкости личности как способности осознанно преодолевать трудности и выстраивать свое поведение в нестандартных условиях. Жизнестойкость — это система убеждений, внутренних установок и связанный с ними особый тип поведения личности в сложных жизненных обстоятельствах; это способность личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности [2]. Жизнестойкость включает в себя три компонента: вовлечённость, отвечающую за получение человеком радости от выполняемой деятельности; контроль, позволяющий человеку поддерживать активную жизненную позицию и самостоятельно выбирать свой жизненный путь; принятие риска, подталкивающее к оправданному риску и помогающее пользоваться полученным опытом [5].

Актуальность проводимого исследования заключается в выявлении соотношения жизнестойкости и её компонентов с самооценкой сотрудников МВД, что позволит проследить личностный потенциал представителей данной профессиональной группы в условиях повышенной стрессогенности деятельности.

Целью данного исследования является изучение особенностей проявления жизнестойкости и её компонентов у сотрудников МВД с разным уровнем самооценки.

Гипотеза исследования заключается в предположении о наличии отличий в уровне жизнестойкости и проявлении её компонентов (вовлечённость, контроль, принятие риска) у сотрудников МВД с разным уровнем самооценки, а именно: 1) у сотрудников МВД с высоким уровнем самооценки более высокий уровень жизнестойкости, чем у сотрудников МВД со средним и низким уровнями самооценки; 2) у сотрудников МВД с высоким уровнем самооценки наиболее выражены такие компоненты жизнестойкости, как вовлечённость, контроль и принятие риска, по сравнению с сотрудниками МВД со средним и низким уровнями самооценки.

В качестве методик исследования выступили тест жизнестойкости С. Мадди и тест-опросник «Определение уровня самооценки» С. В. Ковалёва [1]. В качестве статистического метода обработки результатов нами использовался U-критерий Манна-Уитни.

Объектом эмпирического исследования выступили сотрудники управления уголовного розыска ГУ МВД России по Воронежской области в количестве 100 человек мужского пола в возрасте от 35 до 55 лет.

При исследовании самооценки у сотрудников МВД у 36% выявлен высокий уровень самооценки, у 43% – средний уровень самооценки и у 21% – низкий уровень самооценки.

При исследовании уровня жизнестойкости у сотрудников МВД у 41% выявлен высокий уровень жизнестойкости, у 51% - средний уровень жизнестойкости и у 8% - низкий уровень жизнестойкости.

Соотношение уровней самооценки и выраженности компонентов жизнестойкости у сотрудников МВД позволило установить, что у лиц с высоким уровнем самооценки более выражены все компоненты жизнестойкости: вовлечённость ($\bar{X}=0,81$), контроль ($\bar{X}=0,79$), принятие риска ($\bar{X}=0,69$), а также общий показатель жизнестойкости ($\bar{X}=0,77$), по сравнению с лицами со средним и низким уровнем самооценки. В то же время у сотрудников МВД со средним уровнем самооценки более выражены такие компоненты жизнестойкости, как вовлеченность ($\bar{X}=0,7$), контроль ($\bar{X}=0,66$), принятие риска ($\bar{X}=0,63$), а также общий показатель жизнестойкости ($\bar{X}=0,67$), по сравнению с лицами с низким уровнем самооценки (вовлеченность – $\bar{X}=0,66$, контроль – $\bar{X}=0,55$, принятие риска – $\bar{X}=0,56$, показатель жизнестойкости – $\bar{X}=0,59$).

Следовательно, сотрудники МВД с высоким уровнем самооценки наиболее успешно преодолевают неблагоприятные события и демонстрируют высокую устойчивость к стрессовым ситуациям и факторам. Сотрудники МВД со средним уровнем самооценки могут успешно справляться со стрессовыми ситуациями, но им нужно больше времени на восстановление, и в некоторых ситуациях они могут иметь склонность к необдуманным действиям и поступкам. Сотрудники МВД с низким уровнем самооценки могут испытывать затруднения в разрешении неблагоприятной ситуации, а также предпринимать активные действия по преодолению трудностей только в случае острой необходимости.

Статистическая обработка данных (таблица 1) свидетельствует о том, что жизнестойкость более выражена у сотрудников МВД с высоким уровнем самооценки. При этом у них более выражена вовлеченность как показатель жизнестойкости, что выражается в их наибольшей включенности в события своей жизни и деятельности, получении удовольствия от этого, по сравнению с сотрудниками МВД со средней и низкой самооценкой.

Таблица 1

Значения U-критерия Манна-Уитни при сопоставлении выраженности жизнестойкости и её компонентов у сотрудников МВД с разным уровнем самооценки.

	Высокий/Средний уровни самооценки	Высокий/Низкий уровни самооценки	Средний/Низкий уровни самооценки
Вовлечённость	3,13*	3,5*	0,38
Контроль	3,72*	4,96*	3,33*
Принятие риска	1,33	2,51	1,85
Жизнестойкость	3,08*	4,27*	1,87

Условные обозначения: * - $z \geq z_{0,995}$.

Контроль, как компонент жизнестойкости, также выражен у сотрудников МВД с высоким уровнем самооценки и у сотрудников со средним уровнем самооценки, что проявляется в наибольшем ощущении способности самим выбирать собственную деятельность и свой путь, в сравнении с сотрудниками МВД с низким уровнем самооценки. Выраженность такого компонента жизнестойкости, как принятие риска, не имеет статистически значимых различий среди сотрудников МВД с разным уровнем самооценки. Это может означать, что самооценка сотрудников МВД не является основой для готовности действовать на свой страх и риск в трудных жизненных ситуациях.

Таким образом, существуют отличия в проявлении жизнестойкости и таких её компонентов, как вовлеченность и контроль у сотрудников МВД с разным уровнем самооценки.

Литература.

1. Карелина А. А. Психологические тесты / А. А. Карелина. – М., 2003. – Т. 2. – 248 с.
2. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев – М., 2006. – 63 с.
3. Петровский А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 2005. – 494 с.
4. Сорокотягин И. Н. Юридическая психология / И. Н. Сорокотягин, Д. А. Сорокотягина. – М., 2015. – 462 с.
5. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. – 2006. Vol. 1, N.3. – P. 160-168.

Возрастная динамика Я-концепции личности в контексте привязанности к матери

Т.М. Рудницкая, магистрантка 1 курса
tatyana.rudnitskaja@yandex.ru

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

С самых первых дней ребенка между ним и матерью начинает формироваться привязанность, качество которой в дальнейшем определяет отношение ребенка к себе и к миру. Привязанность – это устойчивая и строго индивидуальная эмоциональная связь, побуждающая ребенка находиться рядом или искать близости к матери в ситуации стресса для избавления от тревоги и получения чувства защищенности [2]. Именно на основе характера привязанности к матери закладываются представления ребенка о том, каков он сам и каков мир вокруг него, и ими он руководствуется в последующей жизни. В ходе дальнейшего развития на основе этих представлений складывается Я-концепция личности, являющаяся совокупностью всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Содержание Я-концепции трансформируется на протяжении всей жизни человека, но ее ядро в виде пространства самоотношений и самооценок закладывается в период раннего развития. Кроме того, согласно психологическим исследованиям, отношения в первичной диаде (мать–ребенок) являются содержательной и структурной основой для построения всех последующих диадических отношений человека [5].

Характер привязанности к матери является основой для формирования Я-концепции в ходе возрастного развития личности, но в каждом периоде содержание представлений о себе может изменяться, дифференцируясь и приобретая новые характеристики.

Цель данной работы заключается в изучении возрастной динамики Я-концепции личности в контексте привязанности к матери.

Гипотеза исследования заключается в предположении о наличии специфических проявлений в содержании Я-концепции личности в разные возрастные периоды в соотношении с характером привязанности к матери.

Анализ исследовательских работ позволяет проследить возрастную динамику содержательного наполнения Я-концепции личности в контексте привязанности к матери.

Согласно психологическим исследованиям, в раннем детстве начинается формирование глубинной основы самосознания личности, и привязанность к матери играет в этом процессе важнейшую роль [1].

В дошкольном возрасте тип привязанности к матери определяет особенности самопринятия и самоотношения ребенка в контексте общения со сверстниками. М. В. Матушевской было показано, что при наличии надежного типа привязанности

занности дошкольники воспринимают себя как симпатичных большинству окружающих и приятных в общении [4].

В младшем школьном возрасте можно проследить формирование отдельных структур Я-концепции, в частности, самооценки. Так, в исследовании Г. В. Бурменской с коллегами было установлено, что для младших школьников с надежной привязанностью были характерны высокие показатели самооценки, её устойчивость и адекватность. В то время, как у младших школьников с ненадежной привязанностью ее значения были или неадекватно высокими, или неадекватно низкими, а сама самооценка отличалась неустойчивостью [3].

Формирование целостной структуры Я-концепции и отдельных ее компонентов является одной из главных задач подросткового возраста. Этот период характеризуется резким скачком в развитии. В процессе формирования компонентов Я-концепции происходит пересмотр представлений о себе, изменяется самооценка – подросток начинает оценивать себя в соответствии нормами референтной группы (группы сверстников), так как в этот период личность ищет общения со сверстниками, ощущает потребность в том, чтобы принадлежать группе. При этом образ матери, представления о Других, складывающиеся в процессе формирования привязанности, влияют на построение «эталона взрослого», реализующегося в когнитивном компоненте Я-концепции. Кроме того, самооценка подростка так или иначе будет подвержена влиянию оценок, которые он получал от матери в течение жизни. Согласно данным О. В. Суворовой, Я-концепция подростков с надежной привязанностью к матери является наиболее гармоничной и отличается дифференцированностью, отчетливым сочетанием в самоописаниях объективных и субъективных характеристик; позитивным самоотношением по сравнению с подростками, которым свойственна ненадежная привязанность к матери [5].

К юношескому возрасту Я-концепция становится более устойчивой и целостной, но сохраняется некоторая зависимость самооценки от внешних оценок. Этот период характеризуется формированием системы взглядов на мир и свое место в нем, самоуважения, повышения уровня саморегуляции. Можно предположить, что у юношей и девушек с надежным типом привязанности будет более открытое отношение к окружающему миру и уверенность в праве на свое место в нем.

Период взрослости характеризуется устойчивостью, реалистичностью Я-концепции, формированием её четкой структуры. Я-концепция в этом временном промежутке избавляется от иллюзий юности и ранней взрослости в процессе оценки жизненных перспектив и возможностей, намного меньше зависит от оценок и ожиданий внешнего мира. Однако, ряд психологических исследований подтверждает, что характер привязанности в бо-

лее старших возрастах сохраняется. Это позволяет предположить, что особенности компонентов Я-концепции, сформированные еще в раннем возрасте, будут проявлять себя и в период взрослости [2; 6].

Таким образом, в содержании Я-концепции личности на протяжении её возрастного развития можно проследить доминирование определенных проявлений системы представлений о себе, в возникновении которых значительная роль принадлежит привязанности к матери. Если в детском возрасте привязанность отражается в качестве принятия ребенком самого себя в целом, то по мере взросления личности самооценка и отношение к отдельным самопроявлениям становится тем компонентом Я-концепции, который в большей мере соотносится с привязанностью к матери.

Литература.

1. Авдеева Н. Н. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка / Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская. – Москва, 2003. – 152 с.

2. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – Москва, 2003. – 480 с.

3. Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карбанова, А. Г. Лидерс. – Москва, 2002. – 410 с.

4. Матушевская М. В. Теория привязанности: история и современное состояние исследований / М. В. Матушевская // Перинатальная психология и психология родительства. – 2005. – № 2. – С. 40–79.

5. Суворова О. В. Привязанность к матери как фактор Я-концепции подростка / О. В. Суворова, И. В. Черемисова, Е. Б. Мамонова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/privyazannost-k-materi-kak-faktor-ya-kontseptsii-podrostka> (дата обращения: 03.04.2023).

6. Armsden G. C. The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence // G. C. Armsden, M. T. Greenberg // Journal of Youth and Adolescence. – 1987. – V. 16. – P. 427–454. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02202939> (дата обращения: 03.04.2023).

Популярность жанра «Тру-крайм» в современном мире

М.А. Смольянинова, студентка 2 курса

mariasmolyaninova@mail.ru

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

Сегодня многие люди по всему миру взаимодействуют со средствами массовой информации, которые предлагают множество вариантов развлечений и жанров. Одним из недавних трендов, пользующихся огромной по-

пулярностью в США и Великобритании, а в последнее время и в России, является тру-крайм (от англ. *truecrime* – «настоящее преступление») – жанр, в котором подробно описываются и пересказываются реальные криминальные истории, их расследование, а также действия и психология злоумышленников [2].

Истоки настоящих преступлений можно проследить до 16 века, когда в Англии были популярны брошюры под названием «придорожные баллады», истории в которых иллюстрировались гравюрами на дереве [1]. Они охватывали широкий спектр преступлений и были призваны удовлетворить аппетит публики к сенсациям и скандалам [1]. В течение 18 века популярность настоящего преступления продолжала расти. В 19 веке особой популярностью пользовались гротескные ужастики – тип дешевой и сенсационной фантастики, которые продавались читателям из рабочего класса, жаждущим острых ощущений и бегства от действительности [5]. Важным фактором, повлиявшим на становление тру-крайма, можно считать феномен серийных убийц, который берет свое начало в конце 18 века. В 21-м веке настоящий криминальный жанр продолжает развиваться, а новые технологии и медиа-платформы создают новые формы повествования, упрощая доступ к информации о преступлениях и расследованиях.

В 2022 году компания по социологическим исследованиям YouGov опубликовала социологическое исследование на выборке из 1000 американских жителей мужчин и женщин с целью выяснить их мнение по поводу влияния тру-крайм контента на общество [4]. Половина респондентов отмечает интерес к тру-крайму, причем 13% из них считают его своим любимым жанром. Были выявлены и гендерные различия: женщины намного больше, чем мужчины, потребляют контент о насильственных преступлениях, хотя в большинстве случаев именно женщины являются объектами преступлений. Большая часть респондентов отмечает положительные эффекты влияния тру-крайма на общество, такие как улучшение понимания системы уголовного права, увеличение пожертвований жертвам и их семьям или повышение бдительности людей к заботе о собственной безопасности.

По результатам нашего теоретического исследования были выявлены следующие причины популярности тру-крайма:

1. Улучшение чувства безопасности [3]. Изучение историй о преступлениях может помочь людям лучше понимать механизмы преступной деятельности и укрепить свою безопасность в повседневной жизни. Так, для женщин настоящее преступление может стать способом противостоять своим собственным страхам и тревогам по поводу насилия и преступности и справиться с ними.

2. Сублимация запретных фантазий. Согласно теории З. Фрейда, запретные или неприемлемые желания подавляются в бессознательном

уровне человека и могут проявляться через различные формы поведения. Интерес к тру-крайму может быть трактован как способ выражения подавленных фантазий на безопасном уровне.

3. Эффект присутствия. Потребляя визуальный или аудио-контент, который максимально приближен к реальности, человек начинает испытывать чувство вовлеченности в происходящее и более выраженные эмоции [7]. В зависимости от того, идентифицирует ли себя слушатель со следственным детективом или жертвой, он будет переживать совершенно разные состояния от тру-крайм сюжета.

4. Эффект Зейгарник – явление, открытое советским психологом Б. В. Зейгарник, в результате которого незавершенные задачи являются более запоминающимися, чем завершенные [6]. Участники криминальной истории часто находятся в сложных и непредсказуемых ситуациях, когда задачи не решены, и зрителю часто оставляются вопросы без ответов. Создается навязчивое ощущение неопределенности, которое заставляет продолжать интерпретировать сюжет, пока все загадки не будут раскрыты.

5. Сообщество. Тру-крайм жанр позволил объединить множество людей, проявляющих интерес к настоящим криминальным историям. В сообществе люди могут найти поддержку, обменяться информацией о новых преступных историях, обсудить различные теории преступлений, начать собственные расследования. Всё это позволяет участникам чувствовать себя частью сообщества и принадлежать к нему, что особенно важно для подростков, проявляющих интерес к тру-крайму.

6. Увлечение людей темной стороной жизни. Правдивые криминальные истории открывают окно в человеческую психику, позволяя читателям и зрителям исследовать мотивы и действия преступников. Ужасные подробности преступлений могут вызывать тревогу, но они также позволяют заглянуть в криминальный склад ума, что особо привлекательно для женской аудитории тру-крайма.

Литература:

1. Burger P. The Bloody History of the True Crime Genre / P. Burger. – URL: <https://daily.jstor.org/bloody-history-of-true-crime-genre/> (датаобращения: 19.03.2023).

2. Dowler K., Fleming T., Stephen L. Muzzatti. Constructing Crime : Media, Crime, and Popular Culture / K. Dowler // Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice. – 2006. – Vol. 48, Issue: 6. – P. 837–850.

3. Morall M. The Effects of Stress on the Body, From Your Brain to Your Stomach / M. Morral. – URL: <https://www.health.com/condition/stress/effects-of-stress-on-the-body#citation-1> (датаобращения: 10.03.2023).

4. Orth T. Half of Americans enjoy true crime, and more agree it helps solve cold cases / T. Orth. – URL:

<https://today.yougov.com/topics/entertainment/articles-reports/2022/09/14/half-of-americans-enjoy-true-crime-yougov-poll> (датаобращения: 13.03.2023)

5. Wiltenburg J. True Crime: The Origins of Modern Sensationalism / J. Wiltenburg // *The American Historical Review*. – 2004. – Vol. 109, N. 5. – P. 1377–1404.

6. Zeigarnik B. On Finished and Unfinished Tasks / B. Zeigarnik. – *A source book of Gestalt psychology*, 1938. – P. 300–314.

7. Войкунский А. Е., Меньшикова Г. Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии / А. Е. Войкунский, Г. Я. Меньшикова // *Вестник Московского университета*. – 2008. – Сер. 14, № 1. – С. 22–35.

Самоотношение у курсантов с разным уровнем агрессивности

М.В. Щерба, студент 3 курса

marusevic1@icloud.com

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

Актуальность изучения проблемы самоотношения курсантов определяется тем, что в будущей профессиональной деятельности курсантов агрессивность и самоотношение проявляются наиболее ярко. В связи с довольно тяжелой, опасной и эмоционально затратной военной деятельностью возможность повышения уровня агрессивности личности велика. Это в свою очередь может привести к снижению уровня самоотношения, нарушению взаимоотношений в коллективе, что неизбежно отразится на эффективности деятельности курсанта.

В психологии нет однозначной трактовки термина «самоотношение». Самоотношение рассматривается как общий и единый механизм формирования всей системы отношений человека [2; 25]; как один из видов эмоциональных переживаний разной степени осознанности, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она понимает относительно самой себя. Оно объединяет в себе веру в свои силы, оценку своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, самостоятельным и способным. В структуре самоотношения выделяют несколько осей: близость – отдаленность; симпатия – антипатия; уважение – неуважение [3; 114].

Анализируя различные подходы к пониманию термина «агрессия», мы выделили несколько трактовок этого понятия: как стремление к самоутверждению [1]; стремление к подчинению себе других людей или обладанию объектами; акт враждебности, атаки или разрушения [4]; реакция, в результате свойств которой другой организм получает болевые стимулы [5].

В целом, рассмотрев различные точки зрения, мы остановились на понимании агрессии, как совокупности мотивированных внешних действи-

ях, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдания людям. И, на наш взгляд, можно рассматривать агрессию, как некое целенаправленное деструктивное поведение, которое нарушает моральные, правовые, социальные и иные нормы и правила адекватного существования и функционирования людей в обществе, а также наносит вред (физический или моральный) объекту нападения.

Агрессивное поведение курсантов обусловлено потребностью в порядке эмоционального напряжения, ограничениями в удовлетворении аффилиативных потребностей, депривацией в виде долговременного лишения возможности удовлетворения потребностей в понимании, в уважении, в автономности.

Мы предположили, что самоотношение курсантов с разным уровнем агрессивности отличается, а именно при низком уровне агрессивности самоотношение будет высоким, при среднем уровне агрессивности будет наблюдаться адекватное (нормальное) самоотношение, при высоком уровне агрессивности будет выражен низкий уровень самоотношения у курсантов.

Продиагностировав 20 курсантов 3, 4 курсов ВУЦ ВГУ с помощью методики «Исследование самоотношения личности» (автор С. Р. Пантелеев) выявили, что у 3 курсантов (15%) высокий уровень самоотношения, у 14 курсантов (70%) адекватный уровень, у 3 курсантов (15%) низкий (неадекватный) уровень самоотношения.

По результатам методики определения уровня агрессии (авторы А. Басс, А. Дарки (в адаптация А.К. Осницкого)), определили, что у 5 курсантов (25%) высокий уровень агрессивности, у 9 курсантов (45%) адекватный уровень агрессивности, у 6 курсантов (30%) низкий уровень агрессивности.

По результатам тестирования были определены 3 группы курсантов с разным уровнем самоотношения и агрессивности. Для определения значимости связи агрессивности и самоотношения личности был использован t-критерий Стьюдента (таблица 1).

Таблица 1

Результаты попарной проверки уровней агрессивности и уровней самоотношения с помощью t-критерия Стьюдента

	Низкий уровень агрессивности	Средний уровень агрессивности	Высокий уровень агрессивности
Низкий уровень самоотношения	3,92	8,62	17,99
Средний уровень самоотношения	10,42	1,39	8,56
Высокий уровень самоотношения	0	10,54	3,63

Предположение о связи уровней самооотношения и агрессивности у курсантов подтвердилось частично. Так, при высоком уровне агрессивности действительно наблюдается низкий уровень самооотношения у курсантов. Это выражается в подверженности их к нестабильному отношению к себе, зависящему от мнения окружающих людей, в ограничениях в построении коммуникации с другими людьми, наличии коммуникативных барьеров, в негативном отношении к критике, ослабленном самоконтроле, поверхностном включении в работу, в межличностные отношения, подверженности аффективным реакциям в результате стресса, а также в виде проблем с волевой регуляцией и мотивационной сферой.

При низком уровне агрессивности самооотношение не было высоким, а при среднем уровне агрессивности не наблюдалось адекватное (нормальное) самооотношение. Возможно это связано с тем, что низкий уровень агрессивности может сопровождаться недостаточной уверенностью в собственных силах, стеснительностью, неготовностью к борьбе в социуме, а подобные характеристики в свою очередь могут наблюдаться при низком уровне самооотношения личности.

Относительно средних уровней самооотношения и агрессивности стоит отметить, что структурные компоненты самооотношения действительно могут не соответствовать среднему уровню агрессивности, так как средний уровень агрессивности иногда характеризуется повышенной уверенностью в собственных силах.

Самоотношение курсантов отражается в определенных профессиональных качествах личности, например, самопринятии, самопривязанности, которая рассматривается как легкость или трудность изменения индивидом представлений о самом себе, в оценке собственной профессиональной значимости. Поэтому перспективы развития данной проблемы определены.

Литература.

1. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 206 с.
2. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин – Москва : МГУ, 2007 – 284 с
3. Шкурко К. В. Характеристика агрессии и агрессивности. Их различие / К. В. Шкурко – URL: https://studwood.net/2561155/psihologiya/harakteristika_agressii_agressivnosti_azlichie (дата обращения: 10.12.2022).
4. Buss A. H. The psychology of aggression / A. H. Buss – New York : Willy, 1961 – 307 p.

СЕКЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Вербальное мышление в практической деятельности педагога-психолога

Е.В. Воробьева, магистр 1 курса
Giazint8994@mail.ru

Научный руководитель – д. пед. н., проф. Т.А. Дронова

Проблеме мышления уделялось внимание с античных времен. Впервые данную проблему обозначил Парменид, который рассматривал мышление с позиции логики. По его мнению, «бытие аналогично мысли», следовательно, результатом мышления может быть и истина, и мнение [6, с. 274]. В эпоху Возрождения ученые считали, что мышление – врожденная способность, которую надо рассматривать отдельно от психики. Философы эпохи Ренессанса разделились на два лагеря. Одни считали, что если человек мыслит, значит, он чувствует, значит, разум является всего лишь «усложненным ощущением». Другая точка зрения большее предпочтение отдавала разуму, потому что органы чувств не могут дать всей информации, значит познать ее (информацию) можно только с помощью разума [6, с. 274].

Сама «психология мышления», как отмечал С.Л. Рубинштейн еще в 1935 году, начало разрабатываться только в 20 веке [8, с. 2]. На данный момент проведены тысячи исследований в данной области, делалась попытка даже создать искусственный интеллект, но до сих пор сущность мышления остается загадкой, над решением которой бьются ученые нашего времени.

Чаще всего под понятием «мышление» ученые понимают психический процесс или же деятельность, которая связана с мыслительными (интеллектуальными) операциями. В отличие от других психических процессов мышление не просто отражает действительность (вещь, ее признаки, свойства и т.д.), но проникает в самую суть предметов и явлений, раскрывает различные связи и зависимости между ними. Данная мыслительная деятельность протекает в виде умственных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), которые протекают не изолированно, а в различных комбинациях, сочетаниях. Мы будем определять мышление как процесс, который опосредованно и обобщенно отражает объективный мир в его существенных связях и отношениях.

Перейдем к вопросу о видах мышления. И здесь мы тоже обнаруживаем сложности. К сожалению, в психологической литературе отсутствует единая классификация видов. По типу решаемой задачи можно выделить наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление, по степени развернутости, осознанности выделяют аналитическое и интуи-

тивное, а по характеру решаемой задачи – теоретическое и практическое [2, с. 258]. Л.В. Смолова выделяет 7 видов мышления, необходимых в практической деятельности практического психолога (мифологическое, тотемное, формальное, логическое, ассоциативное, образное, абстрактное) [7].

Однако приведенный список видов мышления, как указывает Вострикова Н.М., не является полным. Кроме того, между всеми видами существуют сложные отношения, которые проявляются в процессе мышления, но еще не до конца изучены [2, с. 258].

Деятельность педагога-психолога тесным образом связана с вербальным (словесно-логическим, абстрактно-понятийным) мышлением.

Среди сторон деятельности педагогов-психологов можно выделить психологическое просвещение, психологическую профилактику, психологическое консультирование, психологическую диагностику и психокоррекцию. Педагоги-психологи оказывают психологические услуги от просветительских «в части преодоления психологической безграмотности большинства участников образовательных отношений и формирования у них желания применять психологические знания в практической деятельности» и до коррекционных, которые связаны с устранением нарушений и отклонений в поведении человека [1, с. 81].

Кроме того, деятельность педагога-психолога предусматривает работу с учениками, которая включает в себя психологическое просвещение, коррекционно-развивающую работу, тестирование и консультации с учениками; работу с родителями. В нее входит «консультирование родителей по вопросам развития и воспитания учащихся», психологическое просвещение, совместная деятельность родителей и детей. А также деятельность по работе с педагогическим коллективом и администрацией [1, с. 81].

Как мы видим, деятельность психолога образования предусматривает постоянное общение с людьми, которое предполагает грамотное употребление различных языковых средств и стилей в речи. Мы можем сказать, что вербальное мышление является важным видом мышления в практической деятельности психолога.

Что мы понимаем под вербальным мышлением? Согласно Краткому психологическому словарю, вербальное мышление является одним из видов мышления и характеризуется использованием понятий и логических конструкций. Данный вид мышления функционирует на базе языковых средств, т.е. он тесно связан с языком и речью [3].

Под языковыми средствами, на базе которых функционирует вербальное мышление, мы понимаем «инструментарий» для передачи смысла сообщения. При этом именно жанр будет определять ракурс смыслового восприятия речи. Сознание человека при восприятии информации оценивает не только языковую форму, стиль и жанр, но и их соответствие нормам

(социальным, культурным и др.). Процесс восприятия направлен на «раскрытие замысла речевого акта или произведения», соответственно в основе любой речевой деятельности будет лежать мотив, который обусловлен экстралингвистическими факторами [4, с. 60].

Кроме того, каждый разговор сопровождается сложным разнообразием невербальных сигналов, которые дают иллюстрации и обратную связь. Различают 3 вида паралингвистических средств: *фонационные* (тембр речи, ее темп, громкость и т.д.), *кинетические* (жесты, поза, мимика) и *графические* (почерк, способы графических дополнений к буквам и их заменители).

Все паралингвистические средства дополняют смысл вербального сообщения и являются источником дополнительной информации о говорящем (пол, возраст, черты характера и т.д.).

Хотя средства невербальной коммуникации не являются речевыми единицами, но ни одно речевое сообщение не может обойтись без паралингвистического сопровождения. Поэтому данные средства представлены в каждой речевой единице [5, с. 295].

При восприятии устной речи мы интерпретируем невербальные средства, опираясь на свой собственный опыт. Под речевым (коммуникативным) поведением понимается «весь комплекс отношений, включенных в коммуникативный акт, т.е. вербальную и невербальную информацию». Более того, в коммуникации мы реализуем весь этот комплекс, опираясь на правила и традиции общения, которые являются типичными для той или иной лингвокультурной общности. Обмен жестами и мимикой между партнерами при разговоре регулирует ход нашего общения и очевидно оказывает влияние на каждого человека.

Подводя итоги, можно сказать, что вербальное мышление играет важную роль в деятельности педагога-психолога. Комментируя значимость коммуникативных навыков в деятельности педагога-психолога, Н.А. Алгаев придерживается мнения Л.В. Темновой и отмечает, что психолог осуществляет деятельность, которая имеет ярко выраженную общественную значимость «в части изучения явлений психологического плана, распространения психологических знаний и развития практики психологической деятельности» [1, с. 80].

Как мы видим работа педагога-психолога тесно связана с людьми. Значит от него требуется умение правильно и грамотно говорить. Он должен иметь хороший словарный запас и уметь подбирать слова и выражения таким способом, чтобы оказывать психологическое воздействие. Поэтому вербальное мышление, которое связано с языком и речью, должно непременно развиваться у будущих педагогов-психологов.

Литература.

1. Алгаев А. Н. Коммуникативная мобильность педагога-психолога / А.Н. Алгаев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – №. 3-4 (16). – С. 76–82.
2. Вострикова Н. М. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе / Н.М. Вострикова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №. 8. – С. 255–259.
3. Краткий психологический словарь / Ростов-на К. Дону: «ФЕНИКС» // Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 1998.
4. Максимюк Е. В. РЕЧЕВОЕ МЫШЛЕНИЕ И СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ / Е.В. Максимюк // Язык науки и техники в современном мире. – 2022. – С. 57–63.
5. Николаева Т. М. ПАРАЛИНГВИСТИКА / Т.М. Николаева // Большая российская энциклопедия. – Том 25. – Москва, 2014 – 295 с.
6. Семенов В. В. Понятие " Мышление" / В.В. Семенов // Феномен человека. – 2015. – С. 274–276.
7. Смолова Л. В. Виды мышления и их значение в деятельности практического психолога / Л.В. Смолова // eruditorum 2018 – 2018. – №25 – С. 76–81.
8. Шадриков В. Д. Мышление как проблема психологии / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2018. – №. 10. – С. 2–11.

Особенности адаптации учащихся при переходе на уровень основного общего образования

Е.С. Голдинова, магистр 1 курса
lizagold612@yandex.ru

Научный руководитель – д. пед. н., проф. Л.В. Ковтуненко

Переход ребенка из начального звена в среднее считается кризисным. Сложность данного этапа обусловлена значительными изменениями, происходящими в жизни младшего школьника. Обучающимся необходимо быстро адаптироваться к новой для них ситуации, связанной с изменением условий обучения. Учителя предъявляют новые педагогические требования, отличные от тех, к которым ребенок привык за четыре обучения в начальной школе. Проблема адаптации пятиклассников уже длительное время находится в центре внимания психологов.

Для понимания процесса адаптации необходимо уточнить основные понятия изучаемой проблемы. Так, необходимо отметить, что термин «адаптация» является многозначным и междисциплинарным научным понятием, относящимся к области таких наук, как биология, психология и педагогика и др. В большом психологическом словаре дается следующее

определение: «Адаптация – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям» [5].

Под адаптацией пятиклассника в нашем исследовании, вслед за Н. В. Литвиненко, мы понимаем «многосторонний активный процесс вхождения школьника в новую социальную ситуацию развития, детерминированный объективными ... и субъективными ... факторами и содействующий формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью как социально значимой, на эффективное взаимодействие с субъективно новой для школьника социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие» [4, с. 47].

По мнению И. В. Дубровиной, процесс адаптации «позволяет индивиду удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды» [1]. И. В. Дубровина утверждает, что в начале перехода в среднее звено из начального дети переживают период адаптации, схожий с периодом адаптации к обучению в начальной школе.

При переходе детей на уровень основного общего образования наблюдается повышение тревожности, робости, забывчивости, а также снижение работоспособности и неорганизованность. Это типичные отклонения, которые характерны для большинства школьников в начале периода адаптации, но они исчезают через 3 – 4 недели (период «легкой адаптации»). Есть дети, проходящие период адаптации за 2 – 3 месяца (период «адаптирования средней тяжести»). Помимо этого, отмечается категория детей, проходящих этот период длительно и тяжело – более 3 месяцев (период «тяжелой адаптации»).

В современной психологической литературе отмечается, что успешность адаптации обучающихся пятого класса к изменяющимся условиям обучения во многом зависит от готовности учеников к основной школе. Более того, далеко не все школьники, заканчивающие начальную школу, одинаково хорошо подготовлены к переходу на новую ступень. В своих работах А. А. Шарамко выделяет несколько составляющих готовности школьников к обучению в основной школе: сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала обучающимися; формирование у ребенка таких новообразований как произвольность и рефлексия, мышление в понятиях, характерных для младшего школьного возраста; качественно новый, более взрослый тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками. Кроме того, необходима эмоциональная готовность ученика перейти в среднюю школу. Учеными отмечается, что эта готовность должна выразиться в адекватности пережи-

ваний, тем самым предупреждая повышение школьной тревожности. Необходимо также обеспечить личностный и эмоциональный уровень готовности ученика к обучению в данной школе [6].

Е. В. Леонова, рассматривая проблему адаптации учащихся пятых классов, отмечает, что успешность процесса адаптации зависит от ряда внешних и внутренних факторов. На адаптацию влияют внутренние факторы: состояние здоровья ребенка, эмоциональная устойчивость и навыки общения. Среди внешних факторов необходимо отметить следующие: особенности образовательной среды, организацию образовательного процесса; возможность творческой самореализации ребёнка и др. [3].

Начиная работу по адаптации учащихся пятых классов, психолог ставит перед собой определенные задачи и цели. Основная цель создания психологически безопасной образовательной среды – предотвращение различных осложнений в психическом развитии и формировании личности школьников. При этом специалист определяет «группу риска». К этой группе относятся те дети, воспитание и обучение которых вызывает проблемы.

По мнению Д. А. Ерошиной, психологу нужно уметь создать такие условия для адаптации, которые позволят достигнуть положительных результатов у всех пятиклассников. Автором отмечаются основные направления работы психолога в процессе адаптации школьников на этапе перехода на уровень основного общего образования: 1. Просвещение и консультирование педагогов. 2. Просвещение и консультирование родителей. 3. Практическая работа с детьми по повышению уровня готовности к переходу на средний уровень обучения. 4. Диагностика уровня и содержания адаптации учащихся 5-х классов к новым условиям обучения [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема адаптации обучающихся при переходе на уровень основного общего образования является актуальной и широко исследуемой современными психологами. По мнению ученых, при переходе в пятый класс у школьников наблюдается повышение тревожности, робости, забывчивости, а также снижение работоспособности и неорганизованность. Именно поэтому важно создать психологически безопасную образовательную среду и реализовать основные направления работы психологов в процессе адаптации школьников на этапе перехода к уровню основного общего образования.

Литература:

1. Дубровина И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учебное пособие / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина. – Москва : Академия, 2012. – 98 с.

2. Ерошина Д. А. Влияние психологически безопасной образовательной среды на особенности адаптации коллектива пятиклассников к средне-

му звену школы / Д. А. Ерошина // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития : Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Тула, 21 октября 2021 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 32–35.

3. Леонова Е. В. Внешние и внутренние факторы адаптации учащихся к обучению в основной школе / Е. В. Леонова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 5. – С. 79–83.

4. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников к образовательной среде в критические периоды развития : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Н. В. Литвиненко. – Самара, 2009. – 47 с.

5. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

6. Шарамко А.А. Особенности адаптации младших школьников в основной школе // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 7 (10). – С. 146–148.

Исследование связи эмоционального интеллекта и тревожности у студентов

М.С. Донец, студентка 4 курса
marija.donets@yandex.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю.А. Гончарова

Умение понимать и контролировать эмоциональное состояние – необходимое качество для успешной учебной и профессиональной деятельности студентов. Хорошо развитый эмоциональный интеллект необходим не только для качественного усвоения информации и продуктивности студентов, но и для сохранения психологического здоровья. Контроль над эмоциями помогает сохранять рассудительность в проблемных ситуациях, повышает степень терпимости и уверенность в себе, а также снижает уровень тревожности.

Тревожность – широко распространенный феномен современного мира. Она является прямым симптомом неврозов и психозов, а также является причиной расстройства эмоциональной сферы личности.

Актуальность исследования связи эмоционального интеллекта и тревожности у студентов обусловлена тем, что несмотря на такую огромную популярность эмоционального интеллекта, при более внимательном изучении и анализе психологической литературы мы можем обнаружить серьезные недостатки, несогласованность и обрывочность в изучении взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности.

Целью исследования является изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у студентов.

Объект исследования: эмоциональный интеллект студентов.

Предмет исследования: взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у студентов.

Одной из предпосылок особого внимания к эмоциональному интеллекту явилась гуманистическая психология, когда в 50-х годах А. Маслоу ввёл понятие «самоактуализация». Тогда начались серьёзные исследования в сфере личности, которые объединяли познавательные и чувственные стороны природы человека.

Позже была разработана модель «множественного интеллекта» Х. Гарднера. Она состоит из семи основных видов интеллекта, в число которых, вместе с известными вербальным и логико-математическим, входят также пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, межличностный и внутриличностный виды интеллекта. Эта концепция исследователя явилась основой для создания самой первой модели эмоционального интеллекта [3].

Понятие «эмоциональный интеллект» («emotionalintelligence») вошло в научную терминологию благодаря Дж. Майеру и П. Саловену, после выхода в 1990 г. их совместной статьи, которая была первой публикацией на эту тему. Эмоциональный интеллект в понимании авторов – это способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, в качестве основы для мышления и принятия решений. «Эмоциональный интеллект», по мнению этих авторов, представляет собой конструкт, состоящий из способности к различению и выражению эмоций, управлению ими и использованию информации, содержащейся в эмоциях, для мышления и деятельности [6].

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 [2].

А.М. Прихожан определяет тревожность, как устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени [5].

Р.С. Немов считает, что тревожность определяется, как свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [4].

Некоторый уровень тревожности – естественная и даже обязательная особенность деятельной личности. Существует приемлемый индивидуальный уровень полезной тревоги. Но в то же время, слишком высокий уровень тревожности является личностным проявлением неблагополучия.

Связи эмоционального интеллекта и личностной тревожности пока посвящено не так много исследований. Отметим работу И. Н. Андреевой «Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности» [1]. В ней автор делает вывод, что высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет снизить уровень личностной тревожности. Также уменьшению показателей личностной тревожности способствует развитие эмоциональной саморегуляции (компонент эмоционального интеллекта «управление своими эмоциями»). Исследование подтвердило, что для коррекции личностной тревожности у студентов требуется уделять внимание развитию эмоционального интеллекта в целом и, прежде всего, такой его составляющей, как эмоциональная саморегуляция.

В нашем исследовании мы определяли взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта с уровнем тревожности у студентов.

Для определения уровня эмоционального интеллекта мы использовали тест «ЭМИн» Д.В. Люсина. По нему определили общий уровень эмоционального интеллекта и уровень развития его компонентов у студентов.

Для определения степени тревожности у студентов мы использовали методику «Шкала проявления тревожности» (MAS) Дж. Тейлора, позволяющую определить уровень личностной тревожности.

В исследовании приняли участие 44 учащихся ВГУ. Возраст обследуемых: от 17 до 24 лет.

Результат: исходя из анализа проведенных тестирований, мы видим, что высокая степень тревожности у студентов связана с низким уровнем эмоционального интеллекта, и особенно, теми его компонентами, которые отвечают за умение контролировать свои эмоции и управлять ими: «Контроль экспрессии», «Управление эмоциями», «Внутриличностный ЭИ», «Управление своими эмоциями», а также за способность управлять эмоциями других людей: «Управление чужими эмоциями».

Для наглядности на рисунке 1 мы отразили взаимосвязь уровня тревожности и уровня эмоционального интеллекта у студентов.

При повышении уровня эмоционального интеллекта наблюдаем снижение личностной тревожности.

Вывод: высокая степень тревожности у студентов связана с низкой способностью понимать свои эмоции, контролировать их внешние проявления, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, а также со слабым умением вызывать те или иные эмоции и снижать интенсивность нежелательных эмоций у других людей.

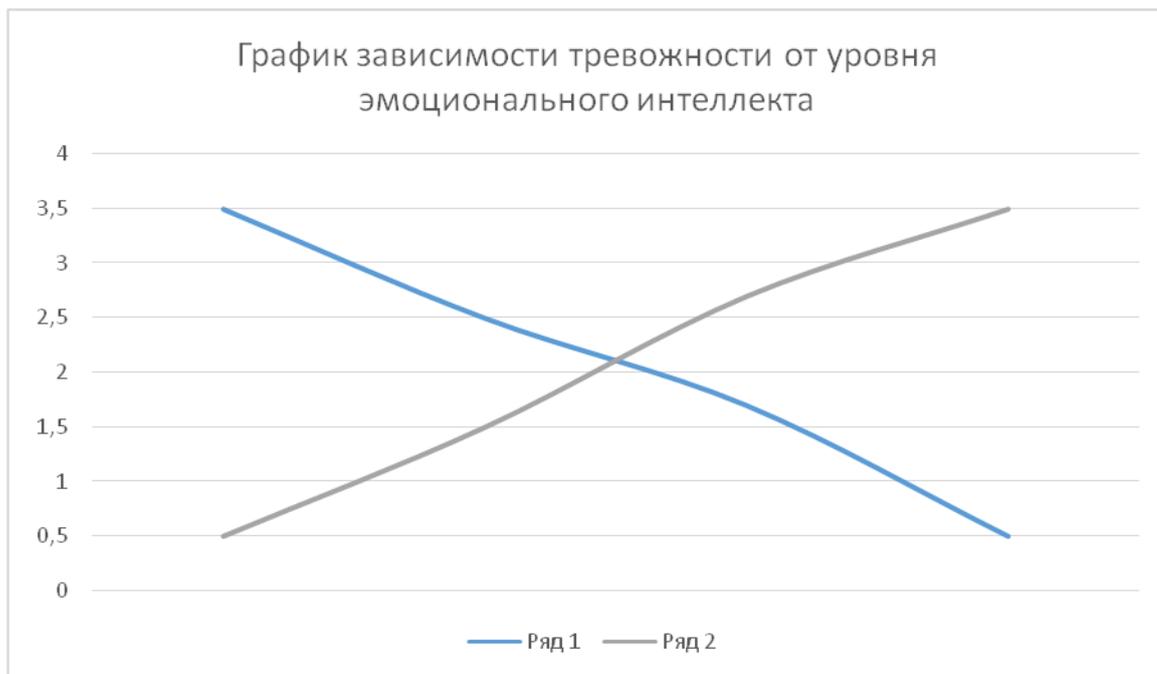


Рисунок 1. Заивисимость тревожности от уровня эмоционального интеллекта

Ряд 1: уровень тревожности.

Ряд 2: уровень эмоционального интеллекта.

В качестве рекомендаций студентам с повышенным уровнем тревожности стоит уделить внимание развитию эмоционального интеллекта, особенно такой его части, как саморегуляция.

Для этого можно использовать следующие упражнения:

1. Упражнение «Зеркало»

Человек знает, как меняется его лицо в зависимости от внутреннего состояния; в известных пределах он может придавать лицу соответствующее ситуации выражение. Стоит в обычной обстановке посмотреть на себя в зеркало, не торопясь и внимательно, а затем волевым путем придать ему выражение человека в уравновешенном состоянии, как по схеме обратной связи может сработать механизм стабилизации психики.

Заставьте себя улыбнуться в тяжелый момент. Удерживаемая на лице улыбка улучшает настроение, поскольку существует глубокая связь между мимическими, телесными реакциями и переживаемыми эмоциями.

2. Упражнение «Пресс»

Человек представляет внутри себя, на уровне груди, мощный пресс, который движется сверху вниз, подавляя возникающую отрицательную эмоцию и внутреннее напряжение, связанное с ней.

При выполнении упражнения важно добиться отчетливого ощущения физической тяжести внутреннего пресса, подавляющего и как бы выталки-

вающего вниз нежелательную отрицательную эмоцию и энергию, которую она с собой несет.

3. Упражнение «Мысли на бумаге»

Полезно использовать либо на ночь, перед засыпанием, либо если чувствуете, что «голова пухнет от дел». Возьмите лист бумаги (или создайте новый документ на устройстве) и выписывайте все мысли, которые «крутятся» в голове, в хаотичном порядке, независимо от их важности. И так до ощущения, что «все, в голове ничего не осталось». После такого переноса информация остается во внешнем мире и нет необходимости удерживать ее в оперативной памяти.

4. Упражнение «Растяжка мышления»

Наше мышление работает обычно по привычным схемам, но далеко не всегда они самые эффективные. Эффективное мышление – это то, которое помогает решать проблемы, достигать целей и не «загонять себя» в страхи и негатив. Поэтому, если вы замечаете у себя склонность к пессимизму и тревожности, попробуйте «растянуть» свое мышление (сделать его более гибким) с помощью мыслительной игры. Каждый раз, замечая у себя мысль-катастрофу или мысль «как это плохо», продолжите ее фразой «и это хорошо, потому что...». Вероятно, идеи не появятся «как из рога изобилия», не сдавайтесь. Если совсем ничего в голову не приходит, подключите фантазию: а если бы речь шла о другой планете?

Или о другом мире? Например, «сегодня ужасно холодная погода... и это хорошо, потому что если зима станет аномально теплой, то и лета нормального не будет». Или «я опять ошибся с отчетом... и это хорошо, потому что в следующий раз я эту ошибку точно увижу и не пропущу».

Цель упражнения – сбить себя с протоптанных (в том числе на уровне нейронов) путей негативной оценки ситуации.

5. Техника мышечного расслабления

Исходное положение – лежа или полулежа. Сфокусируйте внимание на какой-нибудь группе мышц в нижней части тела (это могут быть мышцы ступней, икроножные или мышцы ног в целом – все зависит от времени и желаний, но чем более мелкие мышцы, тем больше эффект). Максимально сильно напрягите эти мышцы и задержите это напряжение на три – пять секунд, а затем на выдохе расслабьте мышцы. Таким образом, в направлении снизу-вверх прорабатываются все группы мышц (или хотя бы основные).

Литература:

1. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности / И. Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы респ. науч.-практ. конф., Брест, 30-31 янв. 2004 г.; ред. А. В. Северин. – Брест: Изд-во УО «БрГУ им. А. С. Пушкина», 2004.

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2013. – 400 с.

3. Дегтярев А.В. Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии / А.В. Дегтярев // Электронный журнал Психологическая наука и образование, 2012. №2. – С. 1–13. – Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2912.pdf (дата обращения: 22.03.2023)

4. Психология : Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 2-х кн. Книга 2 / Р. С. Немов. – М., 1994. – 346 с.

5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

6. Хлевная Е.А Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта / Е.А. Хлевная, В.А. Штроо, Т.С. Киселёва // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2012. – №3. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2012/3/3018.phtml> (дата обращения: 17.03.2023)

Информационно-коммуникационные технологии в коррекционной деятельности педагога-психолога с детьми с расстройствами аутистического спектра

П.А. Князева, студентка 2 курса
knzpolina@gmail.com

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

Актуальность исследования обусловлена тем, что с каждым годом в мире увеличивается число детей, имеющих расстройство аутистического спектра (РАС). Также, причиной широкого научного интереса является быстрое развитие современных технологий. В связи с этим, был предложен метод информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), который стал весьма популярен в последние годы в коррекционной деятельности педагога-психолога с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Целью нашего исследования является изучение возможности применения информационно-коммуникационных технологий как средства коррекционной работы с детьми с РАС. Предполагается, что такие инструменты помогают улучшить когнитивные и социальные способности ребенка с расстройством аутистического спектра.

Объект исследования – развитие детей с РАС.

Предмет исследования – применение информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе детей с РАС.

В современных исследованиях подробно описано влияние различных игр и приложений, полезных для улучшения навыков говорения и письма, преодоления страхов, развития эмоциональных и когнитивных навыков. Данный вопрос рассматривается в работах зарубежных и отечественных исследователей: О. А. Беляк, G. Lorenzo, J. F. Herrero, G. Herrera и др. В то же время, существует проблема выбора эффективных методик из-за дефицита информации и субъективного подхода к их отбору.

Анализ литературы [3; 10] по проблеме исследования позволил нам утверждать, что использование ИКТ субъектами (психологи, тьюторы, медицинский персонал, родители) образовательного процесса происходит по-разному. Так, например, психологи и тьюторы используют для поддержки и коррекции коммуникативных навыков, улучшения социальных навыков, профессионального взаимодействия с коллегами, в коррекционной работе. Медицинский персонал – для постановки диагноза, прогнозирования течения заболевания и консультации. Родители используют информационно-коммуникационные технологии для индивидуализации занятий, получения обратной связи.

Наибольший интерес для нашего исследования представляет использование информационно-коммуникационных технологий психологами и тьюторами. Не углубляясь в научный дискурс понятия ИКТ, позволим себе остановиться на определении, приведенным С. Г. Григорьевым, В. В. Гриншкуным. «Информационно-коммуникационные технологии – обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшими современными устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией» [2].

Общеизвестно, что расстройство аутистического спектра представляет собой целую группу различных состояний психики. Для всех из них характерны те или иные трудности с социальным взаимодействием и общением. Многие люди с аутизмом чувствительны к изменениям в окружающей среде, имеют особенности развития познавательной сферы и определенные сенсорные потребности [4]. В работе педагога-психолога важным является коррекционная работа по приведению к нормальному состоянию уровня развития ребенка с РАС, формирование познавательного интереса к учебной деятельности, применение полученных знаний, умений и навыков в различных социальных ситуациях. Поиск и реализация в практике наиболее результативных технологий педагогической деятельности является необходимым условием для решения вышеперечисленных задач.

Информационно-коммуникационные технологии играют особую роль в этом процессе. Обучение людей с РАС с помощью компьютеров очень перспективно в наши дни в связи с его эффективностью и удобством. В современных исследованиях он рассматривается как важный элемент для коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра [1].

В работе Беляк О. А. [1] выявлены принципы применения электронных ресурсов:

1. Учёт механизмов нарушения;
2. Онтогенетический принцип;
3. Учёт симптоматики и степени выраженности нарушений аутистического спектра;
4. Опора на сохранное звено психической функции, сохранные анализаторы, их взаимодействие;
5. Поэтапное формирование умственных действий (по П. Я. Гальперину);
6. Постепенное усложнение заданий, с учетом «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому);
7. Системность;
8. Общедидактические принципы: доступность, наглядность, учёт индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка, сознательность и активность.

На наш взгляд, данные принципы должны учитываться педагогом-психологом при использовании ИКТ.

В рамках исследуемой проблемы нам были интересны работы Gonzalo Lorenzo, Jorge Fernández Herrero и Gerardo Herrera, которые раскрывают потенциал информационно-коммуникационных технологий. Анализ исследований позволил нам выделить цифровые средства, активно используемые в коррекционной работе психологами. Так, например, в ряде исследований зарубежных авторов отмечается важность таких технологий как иммерсивная виртуальная реальность и дополненная реальность.

Иммерсивная виртуальная реальность – система, благодаря которой пользователь погружается в созданный компьютером мир, так что точка обзора меняется в зависимости от положения пользователя, присутствует большой реализм и возможность взаимодействия с объектами [10].

Дополненная реальность – техника, объединяющая виртуальные объекты с реальной средой, которую можно применять в некоторых областях для учащихся с РАС [7].

В исследовании, проведенном Gonzalo Lorenzo и другими, не было выявлено существенных различий в коррекционной работе с «дополненной

реальностью» и без нее. Однако специалисты, участвовавшие в проведении эксперимента, указывают на улучшение концентрации внимания детей, а также их мотивации, что может способствовать улучшению результатов в развитии их навыков. Исследователи полагают, что изменения выборки и дизайна «дополненной реальности» в будущем исследовании, а также более длительный период вмешательства позволит доказать эффективность влияния технологий альтернативной реальности на социальное развитие детей с расстройством аутистического спектра [5].

Основываясь на результатах исследования Jorge Fernández Herrero и Gonzalo Lorenzo, мы можем сделать вывод, что иммерсивная виртуальная реальность является образовательным инструментом, который может служить для улучшения социальных компетенций детей и подростков с расстройством аутистического спектра. В ходе исследования, экспериментаторы воссоздали мир, знакомый участникам в повседневной жизни, но в игровой форме. Исследователи отметили, что такой игровой формат, функционирующий за счет повторения, оказался эффективным по мнению семей, терапевтов и исследователя, отвечающего за экспериментальный процесс. Наблюдалось улучшение общих компетенций детей, участвовавших в данном исследовании [8].

В исследовании Gerardo Herrera доказано положительное влияние «Pictogram Room», программное обеспечение дополненной реальности, разработанное для коррекционной работы с детьми с РАС, на познавательное развитие детей с расстройством аутистического спектра. Оно включает в себя набор из 80 загружаемых занятий, специально разработанных для обучения младших школьников с аутизмом, способствующих развитию знаний о теле, позе тела, подражании и других важнейших навыков для развития детей с РАС. Данный программный продукт можно настроить в соответствии с предпочтениями каждого ученика и темпом его обучения [6].

Резюмируя вышесказанное, мы можем сделать вывод, что использование ИКТ является важной частью современной коррекционной деятельности и способствует повышению у детей с РАС мотивации к работе с педагогом-психологом, что позволяет интенсифицировать коррекционную деятельность и обеспечить социальное развитие ребенка с расстройством аутистического спектра.

Литература:

1. Беляк О. А. Использование электронных образовательных ресурсов в работе с детьми имеющих нарушения развития аутистического спектра / О. А. Беляк // Инновационные формы и технологии в комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии. – Казань, 2014. – С. 104–106.

2. Григорьев С. Г. Список основных понятий, имеющих отношение к обучению с использованием информационных и коммуникационных технологий / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // Методический семинар по формированию единой терминологии в области обучения с использованием информационных и телекоммуникационных технологий. Москва, 2008. – С. 56–84.

3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / [под.ред.]: Д. Бадарча. – Москва : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.

4. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 1997. – 296 с.

5. Lorenzo G. Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder / G. Lorenzo, M. Gómez-Puerta, G. Arráez-Vera, A. Lorenzo-Lledó // Springer Science+Business Media, LLC. – 2018.

6. Herrera G. Pictogram room: Natural interaction technologies to aid in the development of children with autism / G. Herrera, X. Casas, J. Sevilla, L. Rosa, C. Pardo, J. Plaza // Annuary of Clinical and Health Psychology. – 2012. – № 8. – С. 39–44.

7. Herrera G. Exploring the advantages of augmented reality for intervention in ASD / G. Herrera, R. Jordan, J. Gimeno // In Proceedings of the World Autism Congress. – 2006.

8. Herrero J. F. An immersive virtual reality educational intervention on people with autism spectrum disorders (ASD) for the development of communication skills and problem solving / J. F. Herrero, G. Lorenzo // Springer Science+Business Media, LLC. – 2019.

9. Lorenzo G. Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders / G. Lorenzo, A. Lledó, J. Pomares, R. Roig // Computers & Education. – 2016. – № 98. – С. 192.

10. What the research says about ICT supporting special educational needs (SEN) and inclusion. – URL: http://www.mmiweb.org.uk/publications/ict/Research_SEN.pdf (дата обращения: 16.03.2023)

Гармонизация сенсорной интеграции ребенка средствами мозжечковой стимуляции в дошкольном образовательном учреждении

К.А. Коротких, магистр 2 курса
ksyu.kavay@yandex.ru

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

В настоящий момент число детей с особенностями развития в детских садах увеличивается, на каждую группу в детском саду приходится от одного до трёх детей с особыми образовательными потребностями. На наш взгляд, это связано с двумя факторами:

Во-первых, провести грамотную многоаспектную диагностику в раннем возрасте крайне сложно, и поэтому о проблеме воспитатели и родители узнают только уже на момент зачисления ребенка в сад. Ребёнок отличается и по поведению, и по уровню освоения материала от других детей даже после периода адаптации.

Во-вторых, отрицание проблемы родителями и позднее обращение к медико-психолого-педагогической комиссии с целью оказания компетентной помощи ребёнку. Дети остаются в детском саду до самого выпуска без помощи нужных ему специалистов, а именно: дефектолога, логопеда и психолога. Стоит отметить, что не в каждом дошкольном образовательном учреждении есть коррекционная служба и в таком случае необходимо задуматься либо о смене детского сада, либо о специализированных группах детей с ОВЗ, которые также создаются на базе многих детских садов.

Сенсорная интеграция, в данном случае, является одной из первых и важных ступеней в коррекционной работе с детьми, на которых следует обратить особое внимание. Низкий уровень адаптации ребёнка к новым условиям, также, является одним из подразделов в работе сенсорно ориентированного педагога, и целью такой деятельности будет выработка адаптивного ответа дошкольника на новую среду обитания.

«Сенсорная интеграция – это процесс, во время которого нервная система человека получает информацию от рецепторов всех органов чувств, организуя и интерпретируя полученные данные таким образом, чтобы они могли быть использованы в целенаправленной деятельности» [1, с. 7].

Метод сенсорной интеграции (сенсорно-интеграционная терапия) направлен на стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств. Основателем этого метода считается Джин Айрес. Адекватная обработка сенсорной информации и сенсорная интеграция в целом являются базой для сенсомоторного и психомоторного развития ребёнка. Нарушения сенсорной интеграции проявляются в нарушении мозговых функций, в результате которых наблюдаются сложности в едином восприятии сенсорных сигналов, интегративной деятельности мозга [2].

Нарушения сенсорной интеграции называются дисфункцией и представляют собой различные проблемы слухового, зрительного, тактильного, вкусового, двигательного, обонятельного и координационного характера. Симптомы дисфункции сенсорной интеграции, чаще всего, проявляются в эмоциональной лабильности, поведенческих факторах, двигательной функ-

ции, задержке развития речи, что в дальнейшем приводит к проблемам в учебной деятельности, социальной адаптации, концентрации внимания и формировании самоконтроля.

Дисфункция сенсорной интеграции, как правило, встречается комплексная, т.е. когда нарушения проявляются в работе нескольких органов чувств. Однако бывает и узконаправленная дисфункция.

Сенсорно интегративный подход в коррекционной работе педагога в условиях детского дошкольного учреждения имеет множество плюсов. Сенсорные материалы и дидактические пособия можно сделать из подручных средств, например сенсорные коробки с различными наполнителями в виде круп и игрушек, сенсорные мешочки с разным весом, бассейны с шариками, балансиры и много другое, что не требует больших затрат и ограничивается лишь фантазией педагога. Также стоит отметить, что в современных и недавно построенных детских садах уже идет обязательным условием создание сенсорной комнаты со специализированным оборудованием для организации сенсорно-интегративной работы не только с детьми ОВЗ, но и с нормотипичными детьми.

Особое внимание следует уделить тому, что данный метод не «вешает» на детей никаких ярлыков или диагнозов, педагог работает только с сенсорным профилем ребенка, выявляет его сильные и слабые сенсорные системы, и через хорошо развитые анализаторы приводят в гармонию те, которые меньше задействованы и искажают восприятие ребенка, что способствует гармонизации его психо-эмоционального развития.

Мозжечковая стимуляция в системе сенсорной интеграции занимает особое главенствующее место в коррекционной работе педагога. Чаще всего показатели сенсорного профиля указывают на нестабильность и неразвитость мозжечка. Мозжечковая стимуляция затрагивает сразу несколько сенсорных систем: вестибуляторную, проприоцептивную и тактильную (осознательную).

Мозжечок – это один из отделов головного мозга, он содержит самую высокую концентрацию (более 50%) нервных клеток по отношению к другим отделам мозга. Мозжечок поддерживает постоянную связь с лобными долями, а, значит, контролирует движение и сенсорное восприятие.

Мозжечок «занят» тем, что обеспечивает ребенку возможность поддерживать равновесие, координировать свои действия и эмоции. Известно, что большинство детей с речевыми проблемами имеют нарушения в работе мозжечка. Конечно, нарушения мозжечка не являются единственной причиной нарушений речевого развития. Однако преодоление дисфункции мозжечка значительно ускоряет процесс коррекции речевых нарушений [3].

Для преодоления дисфункции используется метод мозжечковой стимуляции, который нивелирует мозжечковые и межполушарные нарушения.

Мозжечковая стимуляция подходит для детей с расстройством аутистического спектра, алалией, детским церебральным параличом (ДЦП), с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), с задержкой психического развития (ЗПР), при моторной неловкости, плохой памяти, проблемах обучения.

Результаты нашего исследования показали, что мозжечковая стимуляция положительно влияет не только на восприятие устной и письменной речи, но развивает у детей и другие навыки (механического чтения, координации движений, балансирования, концентрации внимания), математические способности, моторику, эмоционально волевую сферу ребенка.

Результаты системной работы проявляются в улучшении поведения, внимания, речи ребенка, успехах в учебе.

Мозжечковая стимуляция значительно повышает эффективность любых других коррекционных занятий (с логопедом, психологом, дефектологом).

Одним из главных условий работы по развитию мозжечка у ребёнка является наличие в детском саду балансировочной доски, на которой и будет происходить основная работа по мозжечковой стимуляции.

Подводя итоги, можно сказать, что сенсорная интеграция – это, сложный и многоуровневый процесс коррекции, в котором мы выявляем сильные и слабые сенсорные системы ребенка и стараемся максимально их гармонизировать. Мозжечковая стимуляция в системе сенсорной интеграции эффективно прорабатывает одновременно несколько систем ребенка: вестибулярную, проприоцептивную, тактильную. Она может успешно и эргономично реализовываться на базе детских дошкольных учреждений.

Литература:

1. Айрес Д. Э. Ребёнок и сенсорная интеграция / Д. Э. Айрис, – Москва, 2009. – 70 с.

2. Андриевская О. А. Сенсорная интеграция, как психокоррекционный метод в работе с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими психологические, поведенческие и речевые нарушения / О. А. Андриевская // Таврический журнал психиатрии. Москва. – №4 – 2015. – С. 15–25.

3. Правдивцев В. А. Свойства нервных центров. Принципы координационной (интегративной) деятельности. Рефлекс как операционный механизм функциональной системы (лекция для студентов) / В. А. Правдивцев, А. В. Евсеев, Т. М. Брук // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. Смоленск – №2. – 2013. – С. 22–25.

Гендерные различия формирования эмоционального благополучия подростка в неполной семье

М.А. Красилевская, студентка 2 курса

Актуальность исследования обусловлена тем, что с каждым годом увеличивается число детей, имеющих проблемы с эмоциональной сферой, обусловленные формированием гендерной идентичности. С каждым годом традиционные гендерные роли все больше размываются (что можно наблюдать в одежде, внешности, поведении), обесценивается традиционная концепция семьи (наблюдается много неполных семей), а овладение профессиями, традиционно связанными с противоположным полом, становится более распространенным. Все эти явления вызвали искажения в понимании детьми понятий мужественность и женственность.

Интерес исследователей к изучению гендера возник недавно. Во многом это было связано с появлением на Западе в 70-80-х годах гендерных исследований, ориентированных на анализ проблем гендерного неравенства и их причин. Этой теме посвятили свои исследования такие ученые, как Э. Эрикссон, А. Гидденс, Р. Столлер, С. Бем.

В России первые исследования проблемы гендерной идентичности в рамках полоролевой социализации проводились И.С. Коном, который считал, что представления детей о своей «мужественности» или «женственности» «не являются врожденными, а формируются в общении с другими людьми и под влиянием воспитания, а также широкого спектра социальных условий» [1]. В современной российской науке к проблеме формирования гендерной идентичности, особенно ее маскулинно-феминного измерения, обращались И.С. Клещина, Т.В. Бендас, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина, В.Е. Каган, О.А. Воронина и другие. Однако проблема формирования гендерной идентичности у детей из неполных семей глубоко не исследована. Обычно исследователи концентрировались только на изучении процесса формирования гендерной идентичности у детей из благополучных семей и детей из детских домов. Однако, на наш взгляд, проблема нечеткости гендерных ролей является одной из важнейших для детей, воспитывающихся в неполных семьях, так как отсутствует мужская или женская ролевая модель, служащая основой для формирования адекватной гендерной идентичности в семье с одним родителем.

Известно, что представление о гендерной идентичности формируется в детстве. Именно семья формирует представление о ролевом самовосприятии, создавая модели поведения через отношения родителей и детей, которые, в свою очередь, способствуют дальнейшему формированию эталона мужественности и женственности, а также адекватного отношения к противоположному полу [2]. Важно также отметить, что в неполных семьях это приводит к искажению процесса формирования гендерной идентичности.

Мальчик, воспитанный матерью-одиночкой, не имеет возможности наблюдать характерные черты мужского поведения и поэтому подсознательно перенимает женские черты. Для девочки в подобной ситуации мать должна совмещать роль собственной матери и роль пропавшего отца; в результате психосексуальное развитие ребенка противоречиво.

Таким образом, можно предположить, что в неполных семьях проблематично формирование представлений о мужественности и женственности, гендерных ролях и моделях поведения в обществе.

Исследования, направленные на выявление специфических особенностей гендерной идентичности для детей с родителями-одиночками и в полных семьях, показали следующие результаты: уровень мужественности у детей, росших в семьях с одним родителем, выше, чем у детей, росших в полных семьях. Например, метод инвентаризации BEM Sex-Role [4] доказал, что процент подростков от устройства семьи родителей-одиночек с мужским типом личности составляет 40%, и что из полных семей составляет 10%.

Эти результаты также были поддержаны данными, полученными с использованием других методов исследования. Важно отметить, что мальчики из неполных семей характеризуются гораздо более высоким уровнем мужественности, чем их сверстники из полных семей. Согласно результатам диагностики психологического типа личности, процент мальчиков с мужественным типом личности, выросшими с родителями-одиночками, составляет 72%, а в полноценных семьях составляет 20%.

Среди девочек из семейств с одним родителем процент из тех, кто с мужественным типом личности составляет 16%, и в типе личности мужественности нет данных, обнаруженных в девочках из полноценных семей. Результаты доказаны математически и статистически значимыми. Средние выводы показали, что уровень женственности немного выше среди подростков из неполных семей, чем среди тех, кто из полноценных семейств (средний класс составляет 4,84 и 4,73).

12% девочек из семей с одним родителем характеризуются женской личностью. Среди мальчиков женственный тип личности не найден. Андрогиный уровень значительно выше среди подростков из полных семей (82%), чем среди тех, кто из семей с одним родителем (54%). Главное, мальчики из полных семей раскрывают андрогиный тип личности чаще, чем их сверстники от семей с одним родителем (88% и на 40% соответственно).

Среди девочек нет существенных различий в андрогиных уровнях, поскольку 84% респондентов среди девочек из семей с одним родителем показали андрогиный тип личности, и их сверстники от полных семей показали 80%.

Результаты метода самооценки мужской-женской идентичности, иллюстрируют, что большинство детей от семей с одним родителем характеризуются высоким уровнем мужской-женской идентичности (48% респондентов), а их сверстники из полных семей показали высокий уровень мужской-женской идентичности только в 18% случаев. Важно отметить, что мальчики из неполных семей показали высокий уровень мужской-женской идентичности, чаще всего (52%), чем у полноценной семьи (16%). Процент девушек с высоким уровнем мужской-женской идентичности незначительно отличается от двух групп респондентов (16% и 12% соответственно). Тем не менее, девочки из неполных семей часто характеризуются средним уровнем мужской-женской идентичности, когда мужские и женские типы личности варьируются в зависимости от ситуации; Принимая во внимание, что девушки из полных семей характеризуются низким уровнем мужской-женской идентичности (76%).

Исследования по конкретным особенностям мужественности-женственности для детей из семей с родителями-одиночками очень важны, поскольку в настоящее время обычно наблюдаются некоторые искажения в процессе формирования гендерной идентичности. Существует проблема именно размытой концепции мужественности-женственности среди детей, выросших в одиночных семьях. Анализ литературы по этой проблеме показал, что существует три основных подхода к пониманию измерения женственности-женственности.

Первый подход учитывает мужественность-женственность в качестве описательных категорий, которые указывают на множество поведенческих и психологических характеристик, присущих как мужчинам, так и женщинам. Вторая рамка рассматривает категории мужественности-женственности как нормативных (предписывающих), обозначающих комплекс желаемых изображений мужчин и женщин. Что касается третьего подхода, маскулинность-категории женственности считаются присоединением, обозначающим набор стереотипов о женщинах и мужчинах, которые существуют в социальном восприятии.

Обычно дети, выросшие в неполных семьях, могут характеризоваться эмоциональным отчуждением от мужчин-родителей и формирования близкого эмоционального соединения с женщиной-родителем [3]. Дети, выросшие в неполных семьях, не подвергаются одному из примеров гендерной идентичности и поэтому не чувствуют формирующее влияние мужского пола. Одновременно, дети противоположного пола воспринимают воспитательную деятельность одного члена семьи из родителей по-разному: мальчики, скорее всего, будут следовать диктаторскому воспитанию от женского родительства, и формализм и деспотизм от мужского родительства, тогда

как девочки часто замечают отсутствие позитивных интересов от женщины-родителя.

Кроме того, на основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в полных семьях родители-мужчины недостаточно включены в процесс воспитания девушек. Формирование гендерной идентичности в неполных семьях формируется принятием традиционных ролей – мужской и женской, которые современный мир больше не характеризует как адаптивные и они легко могут стать источником межличностных и внутриличностных ролевых конфликтов, самосовершенствования, проблемы с самореализацией и самореализация. Было также обнаружено, что у мальчиков и девочек из семей по одному родителю иногда развиваются неадекватные и противоречивые концепции женской роли и обобщенной расплывчатой концепции мужской роли.

В заключение, для того, чтобы сформировать гармоничную, адаптивную, функциональную гендерную идентичность детей, они должны иметь близкие, эмоционально богатые отношения с мужской родительской стороной, так и с женской; Тем не менее, одиночное воспитание не обязательно вызывает разрушительные последствия для идентичности ребенка, дисфункциональные отношения могут возникнуть и в полноценной семье.

Литература:

1. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с.

2. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии., 2002. – 490 с.

3. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Москва : ВHV, 2012. – 228 с.

4. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. / М. Селигман. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 440 с.

К вопросу об актуальности проблем агрессивного поведения современных подростков

А.И. Лотоцкая, магистрантка 2 курса

lototzckaya.anastasya@yandex.ru

Научный руководитель – д. пед. н., проф. Л.В. Ковтуненко

Проблема агрессивного поведения стала одной из самых важных проблем современной психологии. Постоянно меняющиеся социально-экономические условия жизни людей, отсутствие должных знаний и умений, жизнь в этих условиях приводят наше общество к серьезным трудно-

стям и внутренним конфликтам. Особенно тяжело приходится с ними справляться подрастающему поколению. Среди подростков наблюдается рост насильственных действий по отношению к другим людям, растут нарушения общественного порядка, хулиганство, вандализм, пьянство, возрастает уровень преступности, жестокости, и др. Исходя из этого, актуальность рассматриваемой темы позволяет провести анализ феномена агрессивности в подростковой среде для своевременного предотвращения отклонений поведения.

Исследованием научной проблемы, связанной с агрессивным поведением подростков занимались отечественные и зарубежные ученые, такие как Д. Н. Петросянц, М. Л. Тарасенко, А. Я. Анцупов и другие.

Целью нашего исследования является осмысление значимости проблемы агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что под агрессивным поведением понимается «специфическая форма действий человека, характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб» [1, с. 25].

Одной из самых распространенных проблем остается проблема подросткового буллинга. Согласно С. В. Кривцовой, буллинг – это «агрессия одних детей против других...» [3, с. 13]. С. В. Кривцова считает, что неравенство сил и повторяемость являются двумя существенными признаками буллинга. Среди ученых, таких как Т. Р. Хэлд, Д. Лэйн, Д. Н. Петросянц, Т. Фалд и др. существует мнение о том, что проявление агрессии подростками имеет прямую связь с буллингом. М. Л. Тарасенко и А. И. Павлишак проводили исследование взаимосвязи буллинга и агрессивного поведения в подростковой среде. Они выявили, что у зачинщиков и помощников инициаторов буллинга, больше чем у других, развита конфликтность. Подростки с высокими показателями агрессивного и конфликтного поведения чаще выступают в роли инициаторов насилия [4].

Мы провели анонимный социальный опрос на тему: «Сталкивались ли вы с буллингом в учебном заведении?» на базе ГБПОУ ВО «Воронежского государственного промышленно-гуманитарного колледжа имени В. М. Пескова». В нем приняли участие 250 подростков в возрасте с 16 до 17 лет. Исходя из результатов опроса, мы выявили, что из них 64% обучающихся сталкивались с травлей в школе или колледже. В большей степени по отношению к 44,2% подростков проявляли психологическую агрессию, по отношению к 20,8% студентов физическую агрессию. Столкнувшись с агрессией в колледже, 36% подростков расскажут об этом родителям, 34,4% – друзьям, 9,2% – преподавателю, куратору, а 48% предпочтут никому не говорить о произошедшем. Таким образом, стоит отметить, что проблема

буллинга – современная, остросоциальная. На неё нельзя закрывать глаза, ведь жестокость этих проявлений порой переходит все допустимые границы.

Другой набирающей популярность проблемой является подростковый кибербуллинг. По мнению О. С. Черкасенко кибербуллинг «отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой людей или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя легко защитить» [5, с. 52]. Главной целью кибербуллинга является ухудшение эмоциональной сферы жертвы и разрушение ее социальных отношений. «Лаборатория Касперского» получила в результате исследования «Растим детей в эпоху Интернета» 14 октября 2021 года следующие выводы:

- флейминг, троллинг и хейтинг – самые частые виды онлайн-агрессии, применяемые по отношению к подросткам;
- главные мотивы кибербуллинга – развлечение и власть;
- каждый 5 подросток в возрасте 12-13 лет, сталкиваясь с кибербуллингом, не обращается за помощью ни к кому;

Данные подтверждают, что менее защищенная от кибербуллинга группа – это подростки. Таким образом, необходимо больше внимания уделять возникшей проблеме, для того, чтобы обезопасить себя, подрастающее поколение и стремиться к мирному сосуществованию в сети интернет.

Еще одной проблемой можно назвать явление экстремизма и терроризма. Наряду с чрезвычайными ситуациями военного характера в современном мире, экстремизм и терроризм стали едва ли не главной угрозой обществу. Практически все организации экстремистской направленности, привлекают для участия в своей деятельности несовершеннолетних лиц. Подростки, как самая социально незащищенная группа населения, являются наиболее активными участниками конфликтов. Воспринимая искаженное представление о духовных, общечеловеческих ценностях, подростки становятся доступной добычей манипуляторов от экстремизма. Нередко подростки, обделенные родительским вниманием и озлобленные равнодушием общества, пополняют ряды преступников, в том числе террористов и экстремистов [2]. В феврале 2023 года появилось новое молодежное движение – ЧВК Редан. Оно возникло из аниме «Hunter x Hunter». По сюжету Геней Редан – преступная организация, состоявшая из 13 человек. Их символом является татуировка паука, на котором красуется цифра, соответствующая номеру участника. Производители одежды стали выпускать толстовки с изображением паука и цифрой 4. В аниме участники под этим номером всегда отличались неординарностью и довольно часто умирали. ЧВК расшифровывается, как частная военная компания. Именно при участии

подростков, входящих в так называемое движение и подростков, входящих в другие субкультуры в нескольких городах одновременно стали происходить агрессивные массовые драки, которые к счастью, быстро удалось погасить при оперативном вмешательстве органов власти. Такое явление способствовало разжиганию тревожности, как среди взрослого населения, так и среди самих подростков. Отсюда следует вывод, что необходимо больше внимания уделять просветительским и профилактическим мероприятиям в учебных заведениях для предотвращения склонностей к экстремисткой деятельности.

Таким образом, проблема агрессивного поведения в настоящее время является очень актуальной. Рассмотренные выше вопросы, позволяют задуматься специалистам, работающим с подростками, о том, какие меры нужно предпринять в подростковой среде, для того, чтобы снизить риски возникновения явлений агрессивного поведения, буллинга, кибербуллинга, стремления к экстремисткой направленности. Существенной до сих пор остается необходимость в обеспечении безопасности подростков.

Литература:

1. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. – Москва : Владос, 2007. – 208 с.

2. Абрамян С. К. Противодействие вовлечению молодежи в экстремистскую и террористическую деятельность через информационно-коммуникационную сеть Интернет : учебное пособие / С. К. Абрамян, И. С. Нескородова, В. С. Соловьев. – Краснодар : Краснодарский университет МВД России, 2022. – 58 с.

3. Борщевская А. В. Буллинг в школах как фактор психического нездоровья / А. В. Борщевская // Научный вестник международного гуманитарного университета. Серия: Медицина. – Москва – 2016. – № 6. – С. 48–52.

4. Тарасенко М. Л. Исследование взаимосвязи буллинга и агрессивного поведения подростков в образовательной организации / М. Л. Тарасенко, А. И. Павлишак // Мир науки. Педагогика и психология. – Сургут – 2022. – № 4. – С. 23–26

5. Черкасенко О. С. Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте / О. С. Черкасенко // Личность, семья и общество : вопросы педагогики и психологии. – Минск – 2015. – № 6. – С. 52–54.

Возрастная обусловленность развития личностной рефлексии

Е.А. Маркина, студент 2 курса
markina.katya4716@gmail.com

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Л. А. Кунаковская

В настоящее время все более обширно и полно изучается такой феномен как рефлексия. Актуальность исследования обусловлена выявлением особенностей динамики рефлексивных процессов с учетом возрастных характеристик. Развитие рефлексии тесно связано с усложнением физических и психических процессов нашего организма. Без анализа рефлексивных процессов невозможно понять основные процессы психики человека, такие как произвольность, творчество, самосознание.

Напомним, что «рефлексия (позднегреч. – «обращение назад») – это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека» [3].

В научной литературе представлены различные аспекты рассмотрения рефлексии. При обобщении нескольких трудов можно выделить следующие области изучения:

- коммуникативном;
- кооперативном;
- личностном;
- интеллектуальном.

Каждый из указанных аспектов отражает объекты рефлексивного сознания человека, а также его направленность и динамичность.

Изучая труды С. Ю. Степанова и И. Н. Семенова, можно сделать вывод, что благодаря личностной рефлексии человек способен анализировать свою деятельность, различать социальные роли для осознания своей индивидуальности [4].

Периодом становления рефлексии считается младший школьный возраст, что обусловлено тем, что ребенок попадает в новую для себя социальную ситуацию (школу), в которой формируется учебная деятельность как особая форма саморазвития личности. Что касается личностной рефлексии, то поступление в школу можно считать кризисным моментом в жизни ребенка. Школьник начинает явно осознавать, что существуют такие понятия как «хочу» и «надо». Он попадает в систему отношений со взрослыми и сверстниками, где существуют ограничения и правила, которым он должен следовать. Школьник начинает понимать возможности своих действий и что в данный момент может не все. Таким образом, происходит ситуация изменения самосознания ребенка, осознание себя в условиях новой, образовательной, деятельности. Умение выстраивать дальнейшую программу саморазвития напрямую зависит от того, насколько на этом возрастном этапе человек научится объективно оценивать результаты своей учебной деятельности.

На основании изучения научной литературы (А. В. Карпов, О. И. Каяшева, И. Н. Семенов, Н. И. Гуткина и др.) можно констатировать,

что активное формирование личностной рефлексии происходит в подростковом и юношеском возрасте. Подростки часто и подолгу могут рефлексировать, совершая ошибки в своем анализе происходящего, прошлого и будущего, но именно там они ищут себя, свою индивидуальность. В этом возрасте познание людей принимает более психологический характер. При знакомстве или общении с друзьями внимание уделяется различным личностным чертам, нежели внешним качествам. Благодаря этим изменениям подросток систематизирует свои собственные ценности, социальные роли, стили поведения.

«Современный подросток видит перспективу своей полезности для других, общества в обогащении собственной индивидуальности. Расхождение между стремлениями подростка, связанными с осознанием своих возможностей, утверждением себя как личности и положением ребенка-школьника, зависимого от воли взрослого, вызывает существенное углубление кризиса самооценки. Четко проявляется неприятие оценок взрослых, независимо от их правоты. Причина кроется прежде всего в отсутствии должных условий для удовлетворения обостренной потребности подростка в общественном признании, что оборачивается искусственной задержкой личностного самоопределения, квазиинтересов, находя, например, отражение в тяге подростков к интимно-личному и стихийно-групповому общению со сверстниками, к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп, в которых несовершеннолетние находят признание своих мыслей и интересов» [5, с. 33].

На основе изучения подросткового периода можно сделать вывод, что данный этап является одним из основных в становлении личностной рефлексии. В этот период происходит изменение организма, возможное неприятие со стороны взрослых того, что для подростка действительно важно. Подростки начинают более объективно смотреть на мир, рушатся старые шаблоны и соответственно строится новый образ «я».

В юношеском возрасте активное формирование жизненных ценностей, взглядов на мир, осознание чего девушка или юноша хотят добиться и кем стать. Все, что происходит вокруг, начиная бытовым разговором родителей и заканчивая глобальными проблемами, отражается через призму своих принципов и ориентиров, то есть отношение к миру принимает в основном личностную окраску. Начиная с 17 лет, эмоциональный фон начинает стабилизироваться. Юноши становятся более спокойными, уменьшается тревога по поводу и без, а также улучшаются показатели в сфере общения [1].

В этот возрастной этап появляются новые знакомства, более близкие контакты и в целом расширяется круг значимых людей. В психолого-педагогической литературе ученые отмечают, что при неполном разреше-

нии кризиса встречи со взрослостью человек может стать изолированным, неспособности устанавливать близкие отношения с другими людьми. Свой образ оказывается размытым, человек боится потерять себя в отношениях с кем-либо [6].

Таким образом, личностная рефлексия активно начинает свое формирование в младшем школьном возрасте, а в подростковый период и юношество активно совершенствуется и развивается. На различных возрастных этапах происходят изменения, которые влияют на рефлексивность. К этим изменениям относятся усвоения организма ребенка, социальная ситуация (школа, кружки, секции и др.), психологический климат в семье и окружении. К сожалению, не у всех людей в юношеском возрасте происходит развитие способности к рефлексии и тогда, переходя во взрослость, человек так и остается подростком [2]. Подводя итог нашего исследования, возрастная обусловленность развития личностной рефлексии, с одной стороны, связана с новообразованиями субъекта на том или ином этапе онтогенеза, а с другой – с проживанием и обретением опыта анализа (самоанализа) возникающих проблемно-конфликтных ситуаций, разработкой схем возможных способов по их решению.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 672 с.
2. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 456 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : БРЭ, 2008. – 1160 с.
4. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99-104.
5. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31-41.
6. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учебное пособие для вузов / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.

Родительское эмоциональное выгорание: введение в проблему

В.А. Маслакова, студентка 1 курса
maslackovavaleriya@gmail.com

Научный руководитель – к. психол. н., ст. преп. О.А. Иванова

Проблема родительского эмоционального выгорания на данный момент времени является всё более острой. Нынешняя модель родительства характеризуется усилением требований к женщине как к специалисту, жене, матери. Это привело к тому, что феномен, который раньше рассматривался только в профессиональной сфере, на данный момент времени стал исследоваться в отношении женщин, находящихся в отпуске по уходу за детьми. Научно доказано, что синдром эмоционального выгорания связан с высоким риском для здоровья, а также серьёзно сказывается на качестве жизни человека [2].

В мае 2019 г. в Международную классификацию болезней (МКБ-11) был включен синдром эмоционального выгорания как «немедицинское состояние» и отнесен к классу «факторов, влияющих на состояние здоровья населения и обращения в учреждения здравоохранения» [5]. Данный синдром традиционно рассматривался в отношении людей, деятельность которых сопряжена с высокой эмоциональной насыщенностью. Со временем это приводит к моральному истощению в отношении своего рода деятельности. Однако, современные исследования показывают, что последствия синдрома эмоционального выгорания выходят далеко за пределы основной деятельности человека и находят свое отражение в физических проявлениях, напрямую связанных с состоянием здоровья [2]. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) – это физическое, эмоциональное или мотивационное истощение, характеризующееся нарушением продуктивности в работе, усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью соматическим заболеваниям [8].

В зарубежной психологической науке существует устойчивое выражение «burnout», которое переводится как «выгорание» [1].

Впервые определение данному состоянию дал Г. Фрейденбергер в 1974 г., понимая под ним психическое и физическое истощение, развивающиеся у тех людей, чья деятельность тем или иным образом связана с общением и людьми. Эмоциональное выгорание было описано им как истощение в результате резко завышенных требований и ожиданий к себе, собственным силам и ресурсам. Позднее данное состояние Г. Фрейденбергер назвал «болезнью сверхуспеха» [8].

Синдром эмоционального выгорания относят к феноменам личностной деформации, которые представляют собой набор негативных психологических переживаний, связанных с долгими и тяжёлыми взаимодействиями между людьми, отличающихся высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью [6; 7].

Родительское эмоциональное выгорание – вид синдрома эмоционального выгорания, оно является более узким понятием. Под родительским выгоранием мы подразумеваем синдром, развивающийся на фоне хронического стресса, связанного с деятельностью по реализации родительских функций по уходу и воспитанию детей. При этом в него входят как физическая, так и психологическая усталость.

Т. М. Апанович [4] определяет состояние родительского эмоционального выгорания как комплекс симптомов, отражающих стадию эмоционального опустошения, на которой взаимодействие с ребёнком перестаёт радовать, вызывает безразличие или негативизм.

Эмоциональное выгорание в родительстве проявляется в максимально разнообразных жизненных ситуациях: появление ребёнка, взросление подростка, болезни, трудности в учёбе у детей.

К факторам, провоцирующим эмоциональное выгорание, относят [6]:

1. Ситуация в семье. Нехватка помощи и поддержки от супруга, тяжелое финансовое положение и бытовые проблемы играют достаточно значительную роль в развитии данного состояния. Трудности часто накладываются друг на друга, а психика перестает справляться с хроническим перенапряжением.

2. Жизнь в мегаполисе. Большой город не способствует поддержанию «горизонтальных связей» (общению и взаимодействию супругов друг с другом, с друзьями, с коллегами – общению «на равных»), которые необходимы для психического здоровья и душевной гармонии, а также для равномерного распределения своей энергии на общение с разными людьми. Родитель оказывается «заперт» с ребенком, за которого все это время единолично несет ответственность.

3. Отсутствие помощи от близких людей. Родитель маленького ребенка часто остается фактически оторванным от любых социальных связей и разнообразного должного общения в целом.

Ситуация в семье и отсутствие помощи от близких людей довольно схожи по своей сути, но, если речь идёт о третьей группе факторов, то в ней мы говорим скорее об эмоциональной составляющей, нежели о финансовой и бытовой.

Среди значимых признаков эмоционального выгорания выделяют тот факт, что родителю не становится субъективно легче при отдыхе от бытовой жизни. Также к признакам возникновения данного состояния относят физиологические отклонения (нарушения сна, аппетита, постоянная усталость, нежелание развиваться, плохое самочувствие, частые болезни) [2].

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что часто современные матери находятся под огромным давлением не только социальных, но и, прежде всего, собственных представлений об идеаль-

ном родителстве. Существует тенденция к полному растворению одного из партнеров в родительской роли, которое оказывает влияние и наносит ущерб другим социальным ролям. Если это происходит на протяжении достаточно долгого времени, отсутствует должная физическая и моральная помощь и поддержка партнера или другого близкого человека, вероятность возникновения эмоционального выгорания родителя существенно возрастает.

Литература

1. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять / М. Грабе. – Санкт-Петербург : Издательство Речь, 2008. – С. 2.

2. Ильина Т. И. Эмоциональное выгорание и стресс у женщин-матерей / Т. И. Ильина. – Санкт-Петербургский государственный университет, 2019. – С. 1–2.

3. Куусма А. Мама на нуле. Путеводитель по родительскому выгоранию / А. Куусма. – Москва : Издательство Самокат, 2018. – С. 139.

4. Ласточкина О.С. Родительское выгорание: усталось или что-то больше / О.С. Ласточкина. – Санкт-Петербург: Издательство Аист на крыше, 2019. – С. 1.

5. Международная классификация болезней. [Электронный ресурс]. – URL: <https://mkb11.online/> (дата обращения: 1.04.2023).

6. Старченкова Е. С. Синдром выгорания / Е. С. Старченкова, Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – С. 4-5.

7. Чердымова Е. И. Синдром эмоционального выгорания специалиста / Е. И. Чердымова, Е. Л. Чернышова, В. Я. Мачнев. – Самара : Издательство Самарского университета, 2019. – С. 14-19.

8. Чутко Л. С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л. С. Чутко, Н. В. Козина. – Москва : МЕДпрессинформ, 2013. – С. 9.

Традиции и воинские ритуалы как средство воспитания студентов военного учебного центра

А.А. Михайлов, магистр 2 курса
mihailov.kirov43@yandex.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Л.А. Кунаковская

Традиции и воинские ритуалы формировались веками, и с каждым этапом развития армии и флота они становились все разнообразнее. Они всегда имели место в повседневной деятельности войск, в быту, в процессе обучения и воспитания воинов. Весь уклад военной службы определяется и регулируется не только нормами права, закрепленными в уставах, приказах

командиров и начальников, но и моральной силой традиций и ритуалов, которые сплачивают воинов, воспитывают у них высокие морально-боевые и нравственно-эстетические качества. Традиции и ритуалы в значительной степени определяют жизнедеятельность и морально-психологическую атмосферу воинских коллективов армии и флота [1].

Во-первых, имея в своей основе определенные идеи и установки, они способствуют формированию духовного единства и сплоченности личного состава Вооруженных Сил, нацеливают его на осознанное выполнение воинского долга перед Отечеством.

Во-вторых, обеспечивают преемственность многих поколений защитников Отечества, с их помощью происходит накопление и передача духовных ценностей, которые складывались в процессе всей истории Вооруженных Сил.

В-третьих, регулируют взаимоотношения между военнослужащими, заставляют людей, вливающихся в воинские коллективы, подчиняться установленным там правилам и нормам поведения.

В-четвертых, подают пример для подражания, создают морально-психологический и эмоциональный настрой осознанно действовать в различных ситуациях, опираясь на положительный опыт.

В основе воинских традиций и ритуалов лежат три ключевых нравственных понятия – «Родина», «честь», «воинский долг», а также закреплены духовно-нравственные и организационные принципы, на которых держатся Вооруженные Силы – патриотизм, войсковое товарищество, профессионализм, дисциплина и субординация.

Воинские традиции поддерживаются и выполняются, прежде всего, в силу внутренней убежденности военнослужащих в их необходимости, так как приказом и страхом наказания невозможно заставить человека длительное время переносить тяготы и лишения службы, жертвовать здоровьем и жизнью.

Система военного образования и воспитания (в том числе и студентов в военном учебном центре) на протяжении нескольких исторических эпох доказала эффективность воспитательных воздействий на эмоционально-чувственную сферу личности, воспитание патриотических чувств у подрастающего поколения, желание служить Отечеству как на военном, так и на гражданском поприще через привнесение в жизнь их государственной символики, элементов военно-исторических традиций, использование символов, ритуалов, атрибутов российского воинства, обращение к православным традициям.

Одним из ключевых средств воспитания студентов и формирования у них ценностного отношения к воинскому долгу являются традиции и воинские ритуалы. Традиции действуют во всех областях общественной жизни.

В военной сфере традиции находят свою специфическую разновидность – воинские традиции. Под понятием «воинские традиции» понимаются устойчивые, исторически сложившиеся, передаваемые из поколения в поколение специфические формы общественных отношений в армии и на флоте в виде порядка, правил и норм поведения военнослужащих, их духовных ценностей, нравственных установок и обычаев, проявляемых в боевой обстановке, а также связанных с выполнением учебно-боевых задач, организацией военной службы и воинского быта [2].

Наиболее общими и главенствующими среди воинских традиций являются боевые, определяющие поведение военнослужащих и воинских коллективов в ходе боевых действий или условиях, приближенных к боевым. Боевые традиции – сердцевина системы воинских традиций, ее главная составная часть. Знаменитый педагог А. С. Макаренко называл традиции «социальным клеем». Действительно, боевые традиции «цементируют» воинские коллективы, части, армию и флот в единое целое. Эти традиции сложились в ходе многовековой борьбы русского народа с захватчиками. В основе воинской деятельности и боевых традиций русской армии лежали три основополагающих нравственных понятия – «патриотизм», «воинская честь» и «воинский долг».

К основным боевым традициям армии нашей страны относятся: любовь к земле предков, к своему Отечеству, постоянная готовность выступить на его защиту; верность Военной присяге, Боевому знамени и Военно-морскому флагу; героизм, стойкость и мужество; самоотверженность и самопожертвование в бою ради достижения общей победы; личный пример командира в бою, забота о сохранении жизни подчиненных при ведении боевых действий; взаимная выручка, боевое братство и войсковое товарищество; уважение к командиру и его защита в бою; отдавание воинских почестей военнослужащим, погибшим в бою и др.

Одним из важных средств, формирующих высокие патриотические качества защитников Родины, являются воинские ритуалы. При выполнении важнейшей задачи формирования ценностного отношения к воинскому долгу возникает потребность создания такой системы воспитания, которая одновременно учитывала бы исторический опыт и традиции и соответствовала реалиям современной России. Перспективы воспитания у молодых людей ценностного отношения к воинскому долгу связаны с использованием государственной символики и, в частности, воинских ритуалов. Воинские ритуалы в свою очередь, могут быть успешно реализованы в системе военного обучения студентов в военных учебных центрах.

Теоретический обзор литературы свидетельствует, что в педагогической литературе достаточно широко анализируется проблематика символов и ритуалов. Использование символики и ритуалов в деятельности образова-

тельных организациях исследовали К. О. Карагезов [3], теория, история и практика военной символики представлена в работах Г. А. Ашева [4].

В работе К. О. Карагезова «Социально-педагогическое содержание и функции символики в воспитании», автор рассматривает сущность символов и ритуалов, а также педагогические основы их применения в воспитании. Он отмечает, что символика и ритуалы получили широкое применение в различных системах воспитания «благодаря способности выражать обобщённые идеи в яркой наглядной форме, замещать сложные понятия, явления сравнительно простыми и внешне привлекательными предметами, образами, выразительными жестами, действиями, а также в силу возможности внушить подрастающему поколению определённые идеи». Образуя систему символических действий, ритуалы направлены на выражение конкретных идей, мыслей, представлений. Будучи явлением надстроечного порядка, символы и ритуалы всегда были отражением образа мыслей, мировоззрения, идеологии определённого класса, который, в свою очередь, формировал чувства, образ мыслей, мировоззрение на почве своих общественных отношений [3].

Понятие «воинский ритуал», данное в «Военной энциклопедии», есть исторически сложившийся, узаконенный, устойчивый, традиционный, торжественный акт, отражающий определённые общественные отношения, сознание, интересы и потребности людей, объединяющий в определенном порядке обрядовые символические действия с целью формирования высоких морально-психологических и боевых качеств, необходимых защитнику Отечества» [5]. Такое определение, во-первых, даёт четкое понятие воинских ритуалов, являющихся исторически сложившимися, передающимися из поколения в поколение торжественными церемониями и обрядами, совершаемыми в повседневной службе, во время праздников и в иных случаях, в различных условиях, с определёнными целями;

- во-вторых, в этом определении подчеркивается, что воинский ритуал – это, прежде всего правовой узаконенный акт. Здесь право закрепляет, регулирует и стимулирует те общественные отношения, которые служат делу защиты и безопасности государства, выражают интересы и волю народа и способствуют наиболее полному проявлению высоких морально-психологических и боевых качеств;

- в-третьих, в данном определении говорится о том, что воинский ритуал отражает те общественные отношения, сознание, интересы и потребности людей, которые сложились в данном обществе, с учетом происходящих изменений в духовной и материальной жизни, появления и становления ценностных ориентаций и системы военно-профессиональных ценностей у российских воинов в условиях реформы Вооружённых сил.

В военном учебном центре при Воронежском государственном университете особое место в системе патриотического воспитания отводится соблюдению традиций и воинских ритуалов. К основным воинским ритуалам относятся: подъем и спуск Государственного флага Российской Федерации; выполнение воинского приветствия; торжественное принятие Военной присяги; участие в военных парадах; строевые смотры, развод на занятия; возложение венков к памятникам и могилам воинов, павших в боях за свободу и независимость Родины; внос и вынос Государственного флага и штандарта университета; торжественные мероприятия, связанные с окончанием обучения в военном учебном центре. Проанализировав использование воинских ритуалов в повседневной деятельности студентов ВУЦ видно, что в системе военного образования студентов находят применение и широко используются многие ритуалы Вооруженных сил Российской Федерации.

Опыт проведения различных воинских ритуалов в военном учебном центре убедил нас в том, что хорошо организованные и четко проведенные воинские ритуалы являются средством формирования у студентов ценностного отношения к воинскому долгу. Воинские ритуалы вызывают у них патриотические чувства и мысли, вдохновляют на достойное выполнение задачи, поставленной перед каждым гражданином Отечества – с честью исполнять свой воинский долг. Своим традиционным идейным содержанием воинские ритуалы способствуют формированию тех морально-политических взглядов, которые служат основой ценностного отношения у студентов к воинскому долгу.

Воинские ритуалы являются постоянно действующим и эффективным воспитательным средством. Воспитательное воздействие воинских ритуалов заключается в том, что они всегда олицетворяют красоту воинской деятельности, самоотверженность при выполнении воинского долга. Оказывая влияние на духовный мир студентов, обращаясь к его идеалам и вкусам, интересам и переживаниям, воинские ритуалы формируют личность во всей ее полноте, способствуют в процессе воспитания достижению таких целей, которых трудно достичь, используя другие формы воспитания. Современные ритуалы своей эмоциональной насыщенностью привлекают студентов, вызывают у них желание вновь и вновь участвовать в торжествах, восхищаться ими. Положительные эмоции, порождаемые воинскими ритуалами, не только помогают студентам преодолеть трудности военной подготовки, но и способствуют формированию ценностного отношения к воинскому долгу.

Таким образом, воинские традиции и ритуалы оказывают значительное влияние на военно-патриотическое воспитание студентов и играют важную роль в их воспитании.

Литература

1. Мамбетова А. И., Наумлюк А. Г. Боевые традиции Вооруженных Сил Российской Федерации / А. И. Мамбетова, А. Г. Наумлюк // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018013036> (дата обращения: 10.03.2023).

2. Кулеба А. Б. Традиции и воинские ритуалы в Вооруженных Силах Российской Федерации / А. Б. Кулеба // Армейский сборник. – 2021. – № 5. – С. 104–111.

3. Карагезов К. О. Социально-педагогическое содержание и функции символики в воспитании / К. О. Карагезов. – Воронеж : Изд-во Воронеж.унта, 1979. – 115 с.

4. Ашев Г. А. Воинские ритуалы : учеб.пособие / Г.М. Ашев. – Москва : Воениздат, 1977. – 128 с.

5. Военная энциклопедия : в 8 т. / М-во обороны Российской Федерации, Ин-т военной истории ; гл. ред. комис.: П. С. Грачев. - пред. [и др.]. – Москва : Воениздат, 1994. – 538 с.

Педагогические возможности современных учебных Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку

О.А. Можарова, магистр 2 курса
olesya-gilbert@mail.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Л.А. Кунаковская

XXI век сегодня по праву считается веком технологий. Сейчас каждый из нас не может представить свою жизнь без гаджетов, компьютеров, одним словом, без информационных технологий (ИТ). В настоящее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются определяющим фактором в развитии общества и его места в различных сферах. Также, с каждым днем, в системе образования возрастает роль такого учебного предмета как иностранный язык (ИЯ). Мы изучаем иностранные языки для того, чтобы использовать их в качестве инструмента информационного обмена, взаимодействия национальных культур и др.

Сегодня нет сомнений в том, что использование Интернет-технологий при обучении иностранным языкам является эффективным. Однако, простой доступ к ресурсам Интернета не гарантирует качественного и быстрого образования, поскольку неправильная работа с ними может формировать у учащихся ложные представления о культуре и народе страны, изучаемого языка, а также расизм и ксенофобию. Именно поэтому, на этапе использования информационных технологий возникает необходимость в разработке учебных Интернет-ресурсов, которые будут направлены на развитие и комплексное формирование следующих умений и навыков:

- 1) использование Интернет-ресурсов для знакомства с культурой других стран и народов;
- 2) применение Интернет-ресурсов для удовлетворения своих информационных потребностей, а также интересов;
- 3) умение осуществлять поиск информации, производить отбор, обобщение и анализ полученной информации;
- 4) умение представлять и обсуждать результаты работы с Интернет-ресурсами.

Прежде, чем выявить *педагогические возможности современных учебных Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку*, необходимо дать определение этим двум ключевым понятиям: «педагогическая возможность» и «Интернет-ресурсы».

Под **педагогическими возможностями** понимаются способы и средства, которые педагог использует для развития учеников и обучения их новым знаниями и навыкам. Они включают в себя различные методы обучения (например, лекции, практические занятия, дискуссии), также, образовательные технологии (компьютерное обучение, электронное обучение) и педагогическое оборудование (доски, проекторы, компьютеры).

Под **учебными Интернет-ресурсами** понимаются текстовые, аудиовизуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять отбор, поиск, анализ, классификацию и обобщение информации [1].

Выделяют пять основных видов учебных Интернет-ресурсов [2]: *субджектсэмпла* (subjectsampler), *вебквест* (webquest), *хотлист* (hotlist), *мультимедиа скрэпбук* (multimediascrapbook) и *трезахант* (treasurehunt). Рассмотрим, как разрабатывается каждый из них по отдельности.

Субджектсэмпла – это онлайн платформа для изучения иностранных языков, которая предлагает обширный каталог курсов, уроков и видеоматериалов. Она позволяет пользователям выбирать не только язык, который они хотят изучать, но и тему, например, бизнес-английский или английский для путешествий. Также на платформе есть возможность выбирать уровень сложности курсов, от начального до продвинутого, и подбирать программу обучения под свои потребности. Кроме того, на данной платформе доступны уроки с носителями языка, аудио и видео-курсы, тесты и множество интересных заданий. С помощью Субджектсэмпла можно значительно улучшить навыки речи, понимания на слух, чтения и письма на любом языке.

Вебквест – данный Интернет-ресурс является одним из самых сложных. Вебквест обычно состоит из определенного количества этапов, каждый из которых направлен на развитие определенных навыков и умений учеников. Обучение иностранным языкам с помощью вебквестов позволяет

студентам активно участвовать в процессе изучения языка и приобретать практические навыки использования языка в реальной жизни. Кроме того, данный Интернет-ресурс помогает научиться критически мыслить, анализировать и оценивать информацию, а также учит работать в коллективе.

Хотлист – это Интернет-ресурс, который предоставляет рекомендации по изучению иностранных языков. Он содержит подборки лучших онлайн-инструментов, приложений, игр, видеоуроков и других ресурсов, сгруппированных по темам и уровням сложности. На нем можно найти множество ссылок на языковые курсы, словари и грамматические справочники, а также интересные статьи и блоги на разной тематике.

Мультимедиа скрэббук – один из самых интересных учебных Интернет-ресурсов для обучения иностранным языкам, который обеспечивает увлекательный и эффективный подход к изучению языка. Сайт содержит множество видеоуроков, звуковых файлов и игр, а также разнообразные активности, которые помогут учащимся развивать их навыки понимания и использования иностранных языков. Данный Интернет-ресурс предлагает увлекательный и интерактивный способ изучения языка, который позволяет учащимся не только понимать, но и использовать язык в реальных ситуациях.

Трежсахант – в переводе с английского означает «охота за сокровищами». Это своего рода игровой формат обучения. Он предоставляет возможность учащимся принять участие в приключении и разгадать загадки и головоломки, чтобы найти сокровище. С помощью определенных вопросов преподаватель может направлять поисково-познавательную деятельность своих учеников. В конце учащимся может быть задан один вопрос на общее понимание темы материала.

Умения, которые формируются во время использования всех этих учебных Интернет-ресурсов, являются универсальными сразу для нескольких видов речевой деятельности: продуктивных и рецептивных. К продуктивным относится говорение и письмо, а к рецептивным чтение и аудирование. Формирование рецептивного навыка будет осуществляться гораздо успешнее, если оно будет подкрепляться продуктивной деятельностью [1].

Все вышеперечисленные учебные Интернет-ресурсы несомненно делают уроки иностранного языка более интересными и запоминающимися. Выбор и сложность материала, а также его объем, преподаватель должен подбирать в соответствии с уровнем развития учеников на каждом из этапов обучения.

Таким образом, можно выделить следующие основные *педагогические возможности* современных учебных Интернет-ресурсов:

1. *Гибкость*: учебные Интернет-ресурсы предлагают большое количество разнообразных материалов и заданий, можно сказать, что их количество не ограничено.

2. *Оценка и обратная связь*: многие учебные Интернет-ресурсы предоставляют системы оценки и обратной связи, которые помогают студентам увидеть свой прогресс и понимать, где необходимо усилить учебную работу.

3. *Интерактивные упражнения*: учебные Интернет-ресурсы позволяют студентам использовать интерактивные упражнения, включающие игры и викторины, которые увеличивают мотивацию и уроки становятся более привлекательными и увлекательными.

Обучение иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных технологий отличается от обучения без них. Занятия без применения средств ИКТ проходят традиционно только по учебнику, а с применением современных технологий урок приобретает новые краски, становится максимально интересным для обучающихся, а также становится связующим звеном между учеником и педагогом. Без сомнений, использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения чтению будет еще сильнее мотивировать обучающихся на изучение иностранного языка.

Также важно отметить, что при проведении урока с применением средств ИКТ большая часть работы ложится именно на учителя, а именно: ему необходимо решить какой Интернет-ресурс будет уместнее использовать на уроке, подобрать необходимые материалы по теме занятия, осуществить подбор упражнений (если упражнений нет, то разработать их самостоятельно) и др. Учащиеся же, в свою очередь, подключаются на определенном этапе и выполняют все задания, которые им предлагает преподаватель.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что интеграция Интернет-ресурсов в обучение иностранным языкам является оправданной. Современные технологии и Интернет-ресурсы обладают множеством преимуществ, которые могут значительно облегчить и улучшить процесс обучения, сделать его ярче. Обучение с использованием Интернет-ресурсов является не только оправданным, но и выгодным как для студентов, так и для преподавателей.

Литература

1. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методические пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 182 с.

2. Сысоев П. В. Учебные интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – №8. – С. 11–15.

Психологические аспекты вступления молодежи в ранние браки

Н.В. Никитина, студентка 2 курса

nataldedowa@yandex.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю.А. Гончарова

Актуальность исследования обусловлена тем, что с каждым годом в России число браков среди молодежи сильно возрастает, при этом число разводов только увеличивается. Из десяти пар, заключивших брак, девять расторгают его в первые пять лет.

Юридически, ранним считается тот брак, который был заключен до момента наступления совершеннолетия. В России это 18 лет. С психологической точки зрения ранним браком считается союз двух людей, не достигших финансовой независимости, самостоятельности и зрелости.

Целью исследования является изучение психологических аспектов вступления в ранний брак.

Объект исследования – молодые люди, от 16 до 22 лет, вступившие в брак.

Предмет исследования – психологические аспекты вступления в ранний брак

Рассмотрим семью, как социальный институт.

Социальный институт это –набор социальных ролей, комплекс устойчивых общепринятых моделей поведения, совокупность норм, его регулирующих [5].

Семья, это один из самых древних институтов. В него входят институт брака, институт материнства и отцовства, а так же институт родства.

Одним из условий появления социального института является социальная потребность. Институты служат для того, что бы удовлетворять ту или иную социальную потребность. Так институт семьи реализует потребность в продолжении рода и воспитании детей, а так же в отношениях между полами и поколениями.

Процесс формирования семьи, с институциональной точки зрения, предстает как растянутый во времени процесс усвоения социальных норм, ролей и стандартов, регулирующих ухаживание, выбор брачного партнера, стабилизацию семьи, сексуальное поведение, отношения с родителями супругов [1].

У института семьи есть свои ценности. Это ценности связанные с потребностями в родительстве, любви, общении и чувстве защищенности.

Свои нормы – верность супругу, общие цели, помощь друг другу, сотрудничество, совместное воспитание детей и материальное обеспечение своей семьи.

А так же социальные роли – жена, муж, бабушка, дедушка, мать, отец и так далее.

Социолог С. Фролов указывает на следующие признаки семьи как социального института:

Установки и образцы поведения – привязанность, уважение, ответственность.

Культурные символы – брачный ритуал, обручальные кольца.

Утилитарные культурные черты – дом, квартира (комната), мебель.

Устные и письменные кодексы поведения – Конституция РФ, Семейный кодекс РФ.

Анализ научной литературы по проблеме ранних браков позволил выделить основные причины вступления молодых людей в брак, а также трудности и проблемы, с которыми сталкиваются юные супруги.

Рассмотрим причины столь раннего создания семьи.

На данный момент возраст взросления достаточно сильно снизился, по сравнению с прошлым. Это явление закономерно, потому что прогресс способствует тому, что дети взрослеют раньше. Так как у них для этого присутствуют все условия.

Одной из самых частых причин раннего брака является незапланированная беременность. Это происходит по нескольким причинам:

- низкая контрацептивная культура;
- недостаток сексуального просвещения;
- нехватка центров психологической помощи;
- малое количество медицинских центров, особенно за пределами больших городов;
- невозможность объяснить подростку что либо в этой сфере, из за смущения и недостатка знаний у родителей.

Все эти факторы приводят к плачевным результатам, таким как аборты, отказ от новорожденного, раннее материнство. В связи с этим и происходят вынужденные ранние браки.

Следующей причиной создания семьи в столь раннем возрасте можно считать желание молодых людей отделиться от родителей и почувствовать, что такое быть взрослым. Но зачастую у молодой семьи нет средств, что бы существовать полноценно, и они просто вынуждены жить с родителями, которые их обеспечивают. Такой брак нельзя считать полноценным, тем более он не приводит молодых людей к желаемому результату, то есть взрослости.

Не менее частая причина брака, получение большей свободы. У юных супругов складывается ошибочное мнение о том, что с вступлением в брак у них появится больше свободы действий, но молодые люди не учитывают груз ответственности, которая ложится на их плечи. Ведь брак подразумевает определенные обязанности, которые нередко молодые супруги просто не готовы выполнять.

Рассмотрим самые распространенные трудности, с которыми сталкиваются молодые, только вступившие в брак.

Одна из самых затруднительных ситуаций, это рождение ребенка в молодой семье. Помимо финансовых трудностей и бытовых, уход за ребенком приносит множество проблем. Особенно, если это произошло до официальной регистрации. Число разводов в таком случае в разы больше, чем в ситуации, когда беременность и рождение младенца происходи уже в браке.

Но это не гарантия долгого и счастливого брака. Зачастую молодые матери не доучиваются даже в школе, не говоря уже о высших учебных заведениях. Чаще всего в таком случае девушки идут работать на не высокооплачиваемые должности, их это не устраивает. Таким образом молодые мамы впадают в зависимость от родителей, которые обеспечивают финансово. При этом юным девушкам необходимо продолжать развиваться и устраивать свою жизнь, отсюда происходит такой феномен «бабушек-матерей» достаточно распространенный в российской культуре [2].

Очень часто случается так, что в момент сообщения о беременности родителям и родственникам, будущая мама не получает одобрения и поддержки, а наоборот сталкивается с осуждением и давлением. В такой ситуации ей хочется сбежать из этой обстановки и у нее возникает сильная мотивация выйти замуж. Но такой исход не всегда благоприятен. Некоторые исследователи считают, что вступление в брак в старшем подростковом возрасте чаще приводит к прекращению учебы в школе, чем подростковая беременность [3]. Кроме того, те, кто вступает в брак в столь юном возрасте, разводятся чаще, чем те, кто сначала рождает ребенка, а выходит позднее. Влияние раннего отцовства на жизнь юноши так же в большинстве случаев бывает отрицательным, и имеет различные последствия. Многие ощущают давление, требующее от них оказания поддержки своим юным семьям, поэтому такие юные отцы часто бросают школу, и обычно получают меньшее по объему образование, чем те и сверстники, которые не обзавелись семьей и детьми. Для молодых отцов в связи с ранним окончанием школы, возникает проблема низкооплачиваемой и неквалифицированной работы. В совокупности с возникновением частых разногласий, это намного чаще приводит к разводу. Существуют исследования, которые показывают, что ранние браки распадаются через пять-семь лет [3].

Что бы юные родители и их дети могли благоприятно существовать, расти и развиваться, им нужна поддержка и помощь, как со стороны родителей, так и со стороны государства и общества в целом. Поддержка должна быть направлена на то, что бы эти люди стали полноправными и полноценными членами общества [5].

Важное замечание, молодые семьи распадаются по ряду факторов, влияющих на стабильность отношений в раннем браке:

Зачастую брак распадается по причине неготовности молодых супругов нести ответственность за судьбу новообразованной семьи. Наблюдается психологическая неготовность к совместному проживанию. Подростки просто не в состоянии взять на себя определенные обязательства перед обществом.

Нередко встречаются браки, образованные лишь на желании легализовать интимные отношения. Но на таком основании не построить крепкую и надежную семью, особенно в столь раннем возрасте.

Финансовые трудности несут не меньший ущерб молодой семье. Такая проблема тоже может стать основанием для прекращения отношений и развода.

Неумение организовать быт, разрыв со сверстниками и неосведомленность о должном уходе за ребенком (если таковой имеется) так же может стать причиной для расторжения брака.

Брак так же может распасться изза прекращения чувств, ведь в подростковом возрасте очень быстро меняются предпочтения. Молодые люди могут просто надоест друг другу [4].

Ранний брак – это тяжелая ноша, которую на себя хотят взвалить дети, считающие себя повзрослевшими и не имеющие достаточного жизненного опыта. Если родители стремятся найти психологический контакт с детьми, уважают решение и выбор своего ребенка, свободно общаются и могут объяснить многие вещи (поговорить о сексе, контрацепции, нежелательной беременности) то решение о вступлении в брак будет взвешенным и серьезным. Молодые люди будут оценивать ту ответственность, которую они берут на себя, вступая в семейную жизнь. Сейчас же наблюдается такая ситуация, что большинство брачующихся еще не готовы обеспечивать семью, вести хозяйство и довольно часто очень трудно происходит совмещение своих интересов с потребностями и интересами семьи.

Проведенная работа позволяет сделать вывод, что в настоящее время четко просматриваются отрицательные тенденции в брачно-семейных отношениях среди юношей и девушек подросткового возраста. Вместе с этим происходит ухудшение морального, социального и экономического состояния молодежи в целом.

Литература

1. Чернова В.Д. Ранние браки: проблемы нестабильности и развода в современной России / В.Д. Чернова // Вестник СМУС-74, 2014. – № 1. – С. 27–31.

2. Путинцева Е.Л. Малолетнее материнство в России: состояние и проблемы / Е.Л. Путинцева // Мониторинг, 2011. – № 2 (102). – С.11–21.

3. Гукасова Г.С. Проблемы раннего материнства и отцовства в теории и практике педагогической науки / Г.С. Гукасов// КПЖ, 2012. – № 2 (92). – С.17-29.

4. Рыбченко Т.В. Исследование ценностных ориентаций студентов в сфере семейно-брачных отношений / Т.В.Рыбченко, А.В. Сарапульцева// Известия УрГЭУ, 2013. – № 7. – С 16–22.

5. Стукалова А.В. О проблеме ранних семей и малолетнего материнства в современном российском обществе / А.В. Стукалова// Научные исследования в образовании, 2011. – № 17. – С 13–17.

Формы и методы работы с дошкольниками с СДВГ

Ю.Д. Подгорная, студентка 2 курса

270503jullia@gmail.com

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю.А. Гончарова

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время около 15-20% детей дошкольного и школьного возраста имеют диагностированный синдром дефицита внимания и гиперактивности. В 2004 году Всемирная ассоциация детской и подростковой психиатрии и смежных профессий (IACAPAP) признала СДВГ «проблемой № 1» в сфере охраны психического здоровья детей и подростков. Основными задачами, стоящими перед специалистами являются: понимание природы этого расстройства, своевременная диагностика и правильный подбор форм и методов коррекционной работы педагога-психолога с такими детьми.

Возможной причиной целого ряда расстройств является активность примитивных рефлексов. Она была выявлена у большинства детей, имеющих ЗПР, ЗРР, РАС, СДВГ, нарушение школьных навыков. И будучи неинтегрированными, они очень сильно меняют эмоциональный, поведенческий, сенсорный и моторный профиль ребенка, тормозят дальнейшее развитие. То есть нервная система отчасти остается непроизвольной, на уровне ствола головного мозга (сейчас очень многие специалисты пишут про «стволовых» детей, гипоксию ствола, дефицит корково-подкорковых связей – первого и третьего функциональных блоков мозга) [4].

Некоторые примитивные и переходные рефлексы имеют основное значение для развития осанки и мышечного тонуса. В первую очередь это Ландау и СШТР. Эти рефлексы являются причиной низкого мышечного то-

нуса мышц-разгибателей и плохой осанки, также могут играть роль в проблемах внимания из-за недостаточного возбуждения коры головного мозга [2].

Дети, имеющие проблемы с неподвижным сидением, постоянно ёрзают на месте имеют активный спинномозговой рефлекс Галанта. А дети с высокой тревожностью и трудностями с обработкой сенсорной информации обладают активным рефлексом паралича при страхе и рефлексом Моро. Симметричный (тонический) лабиринтный рефлекс также встречается у детей с СДВГ. Характеризуется плохой осанкой, плохой координацией глаз-рука и трудностями фокусировки. У детей могут возникнуть проблемы со спокойным сидением за партой или попытками научиться плавать, и обычно они не чувствуют себя комфортно в играх с мячом. Очень важно проработать эти рефлексy для успешного развития ребенка[2].

Общими для всех детей с СДВГ являются следующие проблемы:

- трудности в овладении некоторыми учебными навыками;
- неуклюжесть, проблемы с крупной и мелкой моторикой, неразборчивый почерк;
- неаккуратность при выполнении письменных работ;
- неумение организовать свою деятельность: как последовательность выполнения действий, так и во времени;
- трудности в соблюдении инструкций;
- эмоциональная нестабильность (частые смены настроения, вспыльчивость);
- трудности с концентрацией внимания;
- сложные отношения с учителями и сверстниками.

Однако исследования показывают, что наряду со всеми этими проблемами дети обладают:

- высокой познавательной активностью;
- широким кругом интересов;
- способностью к целостному восприятию мира и отдельных ситуаций;
- способностью к озарению;
- высоким уровнем развития аналитических способностей;
- способностью придумывать множество вариантов решения одной задачи;
- чувством юмора;
- изобретательностью [6].

Психолого-педагогической коррекции детей дошкольного возраста с СДВГ в рамках комплексного подхода раннего дифференцированного сопровождения направлена на оказание помощи детям дошкольного возраста

с целью их успешной адаптации в социуме, своевременного приобщения к навыкам управления своим телом и эмоциями, речью, успешной подготовки к обучению в школе: овладению новым видом деятельности – учебной.

Как правило, для занятий с дошкольниками с СДВГ использует следующие формы работы: индивидуальные и групповые. Плюсами индивидуальной работы являются:

- гибкий график занятий;
- индивидуальные цели в обучении, возможность построить программу обучения под свои специфичные цели;
- всё время уделяется одному ученику.

Плюсами групповой формы работы являются:

- повышение учебной и познавательной мотивации;
- возможность применять игровые методики обучения;
- снижение уровня тревожности учащихся и улучшение психологического климата в группе;
- улучшение социализации [3].

Зачастую коррекция начинается с индивидуальной работы специалиста с ребёнком. На первых этапах такая форма взаимодействия является наиболее эффективной, так как есть возможность работать с индивидуальными проблемами ребенка с СДВГ. При этом исключить отвлекающие факторы. Также появляется возможность постепенно подготовить ребенка к групповым взаимодействиям, потому что у детей с СДВГ могут быть проблемы с общением со сверстниками [3].

Среди существующих методов работы с детьми с СДВГ одним из эффективных методов выступает метод сенсомоторной интеграции.

Под сенсомоторной интеграцией понимают метод развития и построения смысловой структуры в потоке информации от органов чувств и в согласовании с двигательной активностью. Название метода относительно схоже с классическим подходом Джин Айрес – сенсорная интеграция. Сенсорная интеграция по Джин Айрес это «неврологический процесс, который организует ощущения, как от собственного тела, так и ощущения, возникающие в результате внешних воздействий, и делает возможным использование тела в конкретной ситуации» [1]. А сенсомоторная интеграция рассматривается именно как психический процесс, основная деятельность психики это познание, а основой познания является процесс категоризации.

Сенсомоторная интеграция – процесс, при котором сенсорная информация собирается, обрабатывается в мозге и затем проявляется в виде ответной реакции-действия. Эффективность этого процесса обеспечивает возможность ориентироваться в потоке сенсорных сигналов. Современные данные свидетельствуют о том, что мозг не столько отражает внешний по-

ток сигналов, сколько пытается предсказать его структуру окружающей информации и на основе этого прогнозировать происходящие изменения [4].

Сенсомоторное развитие складывается из следующих составляющих:

- восприятие внутренней и внешней входящей информации;
- схема тела;
- ориентация по сторонам тела (верх-низ и лево-право по оси позвоночника – срединной линии тела);
- равновесие;
- интеграция примитивных рефлексов;
- моторное планирование.

На первом этапе жизни основная учебная задача ребенка – это управление и координация своих органов чувств и движений собственного тела. Как только ребенок начинает двигаться, в головном мозге формируется внутренняя карта движений, которая позволяет ему ориентироваться, взаимодействовать с окружающим миром и самообучаться. Это и есть сенсомоторный интеллект. Развитие сенсомоторного интеллекта начинается с примитивных рефлексов и базовых движений, которые универсальны для всех детей, и на основе которых уже осваиваются более сложные движения.

Основной задачей сенсомоторной интеграции является восполнение навыков равновесия, движения или сенсомоторной координации. Нарушение процесса формирования сенсомоторной интеграции вредит развитию высших психических функций (мышлению, вниманию, восприятию, памяти, речи и т.д.).

В программу сенсомоторной интеграции могут быть включены:

- упражнения на нейробатуте;
- упражнения с использованием сенсорно-динамического оборудования (сенсорно-интегративный тренажер, нейродинамический тоннель, сенсорно-динамические качели, нейродинамический гамак, нейродинамический батут);
- упражнения с тактильными дорожками;
- упражнения с использованием аква-терапии и «мокрой среды»;
- занятия в нейросенсорной комнате;
- занятия на нейротренажерах;
- занятия в спелеотерапевтической пещере;
- занятия с Монтесори-оборудованием;

И еще огромным количеством специального оборудования и пособий, где ребенок может получать различные ощущения, необходимые для созревания нервной системы [4].

На данный момент метод сенсомоторной интеграции активно применяется в детском центре сенсомоторной интеграции «Сова-Нянька». Центр успешно помогает детям с СДВГ и прочими нарушениями развития. Отдельно занимается вопросами детско-родительских отношений. Через специально подобранные, моторные игры в сенсорно-динамическом зале «Дом Совы», дети изучают и непрерывно улучшают возможности своего тела. Развивает физическую силу, ловкость, координацию и пластичность движений. Такие игры способствуют активизации работы левого и правого полушария ребенка, что значительно улучшает все когнитивные функции ребёнка. Улучшается память, усидчивость, концентрация внимания, что очень важно для детей с СДВГ. Занятия проходят как индивидуально, так и в небольших группах.

Таким образом, можно сделать вывод, что правильно подобранные формы и методы работы с детьми имеют хорошую перспективу для коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Коррекция поможет ребёнку адаптироваться и в будущем симптомы, усложняющие жизнь, сгладятся.

Литература.

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – М. : Теревинф, 2018. – 272 с.

2. Васильева Л.Ф. Мануальная терапия с основами прикладной кинезиологии в педиатрии и геронтологии / Л.Ф. Васильева. – Москва, 2007. – 32 с.

3. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития / ред. М. Пассольт. – М.: Академия, 2004. – 160 с.

4. Николаева Е. И., Фомина И. А. Специфика сенсомоторной интеграции у дошкольников, посещающих и не посещающих дополнительные занятия / Е. И. Николаева, И. А. Фомина // Российский гуманитарный журнал. 2017. – 223 с.

5. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2008. – 319 с.

6. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 312 с.

Военно-патриотическое воспитание студентов военного учебного центра гражданского вуза

Е.В. Попов, магистр 1 курса

popovevg.reb@mail.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. Ю.А. Гончарова

Проведение работы по военно-патриотическому воспитанию не зависит от желания тех или иных должностных лиц, поскольку Федеральный закон Российской Федерации «О воинской обязанности и военной службе» в пункте 1 статьи 14 прямо указывает, что должностные лица организаций «обязаны систематически проводить работу по военно-патриотическому воспитанию граждан» [1].

Военным педагогам хорошо известны слова русского военного теоретика и педагога, генерала от инфантерии Д. И. Драгомирова: «Воспитание... должно быть поставлено выше образования и потому должно обращать на себя преимущественное и ежеминутное внимание его руководителей... в жизни воспитание и образование не отделяются, а ведутся они совместно и современно».

Факторами, определяющими современное содержание военно-патриотического воспитания молодежи, являются серьезные кардинальные изменения миропорядка последних лет, беспрецедентные антироссийские настроения, экономические санкции против нашей страны со стороны США и их сателлитов – стран Запада, обострение информационного противостояния.

Это проявляется, например, в виде искажения значения эпохальных исторических событий, непосредственное отношение к которым имела наша страна, в агрессивной экспансии элементов чуждых культур в культуру нашей страны, во всплеске русофобии.

Объектом такого информационного влияния и одной из наиболее уязвимых перед ним социальных групп становится молодежь.

Трудно не согласиться с мнением ряда авторитетных экспертов утверждающих, что на рубеже веков, государство проиграло борьбу за умы молодых людей, борьбу за патриотизм.

«Фактически результаты слабости патриотического воспитания 1990-2000 годов страна и наблюдает сегодня. После объявления частичной мобилизации некоторые молодые люди, сильные, здоровые, в панике побежали за границу вместо того, чтобы строем и с песнями пойти в военкомат», – говорит руководитель Центра урегулирования социальных конфликтов Олег Иванов.

Очевидно, что назрела острая необходимость менять подходы именно к воспитанию. Примером истинного патриотизма для подрастающего поколения будут служить опыт жителей и защитников Донбасса, которые на протяжении всей современной истории ассоциировали себя с Россией. Это позволит качественно изменить патриотическое воспитание в стране. Таковы итоги разговора Президента России Владимира Путина с финалистами конкурса «Учитель года» 5 октября 2022 года.

Военный учебный центр при Воронежском государственном университете делает все возможное, чтобы проводить непрерывную военно-политическую и воспитательную работу среди обучаемых по привитию им культурно-нравственных ценностей, формированию чувства патриотизма и гражданственности, уважению к памяти защитников Отечества и подвигам его героев, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям народа.

Отметим, что Указом Президента Российской Федерации от 30 июля 2018 года № 454 в полномочия Министерства обороны Российской Федерации внесены понятия «военно-патриотическая, военно-историческая работа» [2].

Это же утверждает и Министр обороны, генерал армии С. К. Шойгу: «Настал тот день, когда мы все признали, что слово, камера, фотография, Интернет и информация в целом стали еще одним видом оружия, еще одним видом Вооруженных Сил» [3].

Эти слова доказаны подвигами наших студентов – выпускников ВГУ.

16 апреля 1996 года погиб выпускник факультета ПММ старший лейтенант Олег Шевцов в составе колонны 245-го мотострелкового полка, которая подверглась нападению. Олег, рискуя жизнью, вытащил солдата из горящей БМП-2 и открыл огонь по противнику. От множественных осколочных ранений груди, живота и попаданий снайпера в шею он скончался, с честью выполнив свой долг офицера. Посмертно награжден орденом Мужества.

Одна из учебных аудиторий военного учебного центра носит имя старшего лейтенанта Олега Шевцова.

Выпускник юридического факультета ВГУ Ю. М. Анохин за мужество, проявленное при выполнении правительственного задания на Кавказе, награжден тремя орденами Мужества. Указом Президента России в 2000 году ему первому из воронежцев было присвоено звание Героя России.

В августе 2001 года за мужество и героизм, проявленные в ходе контртеррористической операции в Северо-Кавказском регионе, звание Героя России (посмертно) было присвоено В. А. Шибилкину. Гибель помешала ему закончить юридический факультет ВГУ.

Выпускники военного учебного центра вписали немало ярких страниц в историю Вооруженных Сил Союза ССР и Российской Федерации, защищали страну на фронтах Великой Отечественной, оказывали международную помощь другим странам, куда посылала их Родина, это и Афганистан, и Сирия, и многие другие. Стали ликвидаторами аварии на Чернобыльской АЭС.

В настоящий момент большое количество выпускников нашего вуза, с

честью и достоинством выполняют свой воинский долг в зоне проведения специальной военной операции на Украине, многие удостоены высоких государственных наград (в том числе и посмертно).

Что же включает в себя военно-патриотическое воспитание? В «Инструкции делегатам временного центрального совета», написанной более 100 лет назад, отмечалось: «Под воспитанием мы понимаем три вещи: во-первых, умственное воспитание; во-вторых, физическое воспитание, такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями; в-третьих, техническое обучение...» [4].

Все это позволяет говорить о военно-патриотическом воспитании как о триединой задаче: привития любви к Отчизне, к ее истории и культуре, формировании в сознании молодежи осознанной готовности к защите Родины; развития способностей физически выполнять задачи по защите Отечества; овладения знаниями, навыками и умениями, необходимыми защитникам Родины.

Таким образом, военно-патриотическое воспитание – это составная часть военного образования, представляющая собой непрерывный процесс формирования у молодежи высоких морально-политических и психологических качеств патриота Родины, физической выносливости и практических навыков, необходимых для выполнения конституционного долга по защите Отечества. Основными же его направлениями являются морально-психологическая, физическая и военно-техническая подготовка. Все эти компоненты работают только при условии комплексного подхода.

Проведение военно-патриотической работы предписано служебными инструкциями. Поскольку сам приход студента в военный учебный центр носит воспитательный характер. При этом воспитательная работа ведется как в ходе учебного процесса, так и во внеучебное время. И если в вузе существует определенное «разделение» труда, или специализация (кафедры гуманитарных дисциплин основной акцент делают на формирование морально-психологических качеств, кафедра физвоспитания и спортивные секции на формирование физических навыков), то военный учебный центр проводит все в комплексе.

Исходя из требований Министра обороны Российской Федерации по организации военно-политической подготовки в Вооруженных Силах Российской Федерации, авторским коллективом военного учебного центра под руководством ректора ВГУ профессора Д. А. Ендовицкого подготовлено учебное пособие «Военно-политическая работа» [5], получившее одобрение и высокую оценку в Главном управлении кадров МО РФ и Главном военно-политическом управлении ВС РФ.

На факультетах, профильных военному учебному центру, пересмотрены учебные планы. Студенты выполняют курсовые и дипломные работы

по тематике, прикладной своим военно-учетным специальностям. Особый интерес вызывает у студентов работа на технике (орудия, миномёты, установки противотанковых управляемых ракет, приборы артиллерийской разведки).

Во внеучебное время также проводится целый комплекс мероприятий. Прежде всего, это научно-исследовательская работа.

Ежегодно в военном учебном центре проходят научные сессии: «Пути совершенствования подготовки офицерских кадров в гражданском вузе», «Твои офицеры университет: выпускники и профессорско-преподавательский состав», на которых с докладами выступают не только преподаватели, но и студенты.

Востребованными являются и конкурсы эссе на патриотическую тематику, победители которых отмечаются приказом начальника военного центра.

Несомненно, все это несет мощный патриотический заряд.

Исторически сложилось, что уважительное отношение к своему народу и Отечеству было запечатлено в традициях русского войска, которое беззаветно служило интересам государства, проявляя мужество и верность долгу. «Если у человека нет матери, нет отца, но есть Родина – он еще не сирота. Все проходит: любовь, горечь утрат, даже боль от ран проходит, но никогда – никогда не проходит и не гаснет тоска по Родине...».

Эти слова, некогда сказанные писателем-фронтовиком В. П. Астафьевым, характеризуют суть любви и сострадания нашего народа к своему Отечеству [6].

Важное значение в системе военно-патриотического воспитания молодежи отводится взаимодействию военного учебного центра с молодежными общественными объединениями региона патриотической направленности. Подписанные Соглашения о сотрудничестве и стратегическом партнерстве с муниципальными образовательными учреждениями, кадетскими классами, клубами мы стремимся наполнять конкретным содержанием.

Между военным учебным центром установлены тесные связи с региональным отделением Всероссийского детско-юношеского военно-патриотического общественного движения «Юнармия» – постоянными участниками таких масштабных мероприятий, как вручение молодым лейтенантам удостоверений личности и личных номеров, различных патриотических акций, приуроченных к государственным праздникам и Дням воинской славы России.

Многие юнармейцы, получив положительную мотивацию, после окончания школы поступают в военно-учебные заведения страны. Подготовленные морально и физически, ребята из отрядов «Юнармии» гораздо легче проходят период адаптации в военном учебном центре. Им проще привык-

нуть к установленному внутреннему распорядку дня, понять необходимость исполнения приказов командиров. Молодые люди, имеющие крепкие нравственно-патриотические принципы, быстро осваиваются в новом статусе, заслуживают авторитет среди однокурсников и командиров, лучше усваивают основы военной специальности.

Эффективной является и работа с воспитанниками Михайловского кадетского и Горожанского казачьего кадетского корпусов. Более половины их выпускников ежегодно связывают свою судьбу с защитной Отечества.

Уроки Мужества, практические занятия по строевой, физической подготовке, разборке-сборке оружия, изучение армейских уставов, смотр-конкурсы, вахты Памяти, приведение к торжественной присяге – вот неполный перечень форм и методов, которые офицеры и студенты военного учебного центра проводят с кадетами.

В дошкольных учреждениях с неизменным успехом проходят «Зарницы», квесты, различного рода викторины, спортивные конкурсы и т.п. Все это развивает у детей такие важные навыки как выносливость, умение работать в команде, чувства ответственности, уважительного отношения к истории своей страны, ее защитникам.

В целом, руководство военного учебного центра рассматривает военно-патриотическое воспитание как составную часть системы обеспечения национальной безопасности России [7].

В свое время было сломано немало копий в поиске национальной идеи.

«Национальная идея России – в патриотизме, но он должен быть не «квасным», а направленным на развитие страны. При этом нужно не только оглядываться на героическое прошлое, но и смотреть в будущее», – заявил Президент России Владимир Путин [8].

Литература.

1. Ендовицкий Д. А. Проблемы и перспективы развития военного образования в классическом вузе // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 25–32.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения // под ред. В. Адоратского. – М. : Партиздат ЦК ВКП(б), 1936. – т. 13. – 464 с.

3. Ендовицкий Д. А., Коренчук Ю. Н., Шамаев В. Г. Военно-политическая работа : учеб.пособие / Д. А. Ендовицкий, Ю. Н. Коренчук, В. Г. Шамаев. – М. : КНОРУС, 2021. – 416 с.

4. Астафьев В. П. Последний поклон / В. П. Астафьев. – М. : Эксмо, 2010. – 800 с.

5. Ендовицкий Д. А., Коренчук Ю. Н., Попов Е. В., Шамаев В. Г. Военно-политическая (воспитательная) работа в военном учебном центре при ВГУ/ Д. А. Ендовицкий, Ю. Н. Коренчук, Е.В.Попов, В. Г. Шамаев // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический

поиск: сб. матер. V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Екатеринбург: УМЦ УПИ. – 2022. С. 240–245.

6. Российская газета – федеральный выпуск от 12 мая 2020 г. № 8153. – URL: <https://rg.ru/gazeta/rg/2020/05/12.html> (дата обращения: 02.03.2023).

7. Федеральный закон от 27 мая 1998 г. № 76-ФЗ «О статусе военнослужащего» (редакция от 29 декабря 2022 г.) // Система «Консультант». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18853/ (дата обращения: 06.04.2023).

8. Указ Президента Российской Федерации от 30 июля 2018 г. № 454 «О внесении изменений в Указ Президента Российской Федерации от 16 августа 2004 г. № 1082 «Вопросы Министерства обороны Российской Федерации» и в Положение, утвержденное этим Указом» // Система «Гарант». – URL: <http://www.base.garant.ru/72001566/> (дата обращения: 06.04.2023).

Самоорганизация студента: психолого-педагогические условия реализации

Я.Ю. Романова, магистранка 2 курса
yanarom1402@gmail.com

Научный руководитель – д. психол.н., проф. Л.В. Абдалина

Становясь студентом, человек активно овладевает знаниями, практическими профессиональными умениями, что требует активизации внутренних психологических ресурсов личности. В студенческом возрасте происходит проецирование социальной позиции личности, выбрав одно профессиональное направление развития, студент может одновременно реализоваться и в других.

Отечественные психологи, педагоги отмечают, что в период студенческого возраста происходит активное становление личности, внутренней позиции, прогнозирование своего места в мире, а также планирование будущего. В процессе познания себя, окружающего мира, профессии происходит повышение уровня самосознания и самоуважения [3].

Для того, чтобы студент смог успешно реализоваться в профессиональной и личной жизнедеятельности ему необходимо обладать высоким уровнем самоорганизации.

Ученые по-разному определяют понятие «самоорганизация»: способность рационально использовать свои личные и временные ресурсы, работа над собой в целях совершенствования интеллектуальных и морально-волевых качеств [1; 2].

К умениям самоорганизации относятся: умение целеполагания, планирования, целеустремленность, ответственность, интернальность, стратегичность.

На основе теоретического анализа психологической, педагогической, акмеологической литературы был разработан опросник «Самоорганизация студентов вузов», который позволил выявить, что больше половины опрошенных студентов (53%, студенты направления психолого-педагогическое образование) сталкиваются с трудностями в процессе самоорганизации, которые связаны с низкой мотивацией и волевой регуляцией, незнанием психологических стратегий самоорганизации, что приводит к фрагментарному, поверхностному усвоению учебного материала и высокой утомляемости.

Полученные в ходе опроса результаты позволили сформировать психолого-педагогические условия реализации самоорганизации.

В образовании понятие «психолого-педагогические условия» тесно связано с понятие «педагогических процесс», так как условия реализуются именно в педагогическом процессе. По мнению ученых, образовательная среда вуза и педагогических процесс в ней включает в себе возможности по формированию у студентов способности к самоорганизации и достижению успеха в учебно-профессиональной деятельности (Дьяченко, Кандыбович).

Анализ исследований, посвященных проблеме самоорганизации и необходимых для нее условия, позволяет выделить три основные группы:

1) ценностное отношение ко времени: ценностные ориентации выступают важным фактором, регулирующим и детерминирующим мотивационную сферу личности, они характеризуют готовность личности к совершению определенной деятельности, студенту, если он хочет быть успешным, необходимо выработать отношение к ресурсу времени как к ценности;

2) наличие мотивации организации себя, своего времени и пространства: при поступлении в вуз студент попадает в принципиально новую для себя среду и процесс адаптации проходит с трудом, юный студент сталкивается с трудностями в планировании своего дня, организации себя и своего времени и в данной случае одним из важней условий эффективной самоорганизации является наличие мотивации, потребности и умения организовать себя;

3) наличие знаний о стратегиях и техниках самоорганизации: студент должен обладать знаниями в области планирования, умениями рациональной организации своего времени с учетом своих возможностей, рефлексивными навыками.

Таким образом, построенный педагогический процесс в вузе, учитывающий данные условия будет способствовать успешной самоорганизации студента, продуктивной учебно-профессиональной деятельности, а также

способствовать профилактике возможных личностно-профессиональных кризисов.

Литература:

1. Амирова С.С. Самоорганизация личности в процессе обучения / С.С. Амирова // Педагогика. – 1993. – №5. – С. 49–52.

2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ. 2017. – 196 с.

3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – М. : Харвест. 2006. – 416 с.

4. Ишков Д.А. Учебная деятельность студента : психологические факторы успешности / Д.А. Ишков. – М. : АСВ, 2004. – 224 с.

Профилактика девиантного поведения подростков в условиях образовательной организации

М.А. Рудалева, магистрантка 1 курса

rudaliovamargarita@yandex.ru

Научный руководитель – д. пед. н., проф. Л.В. Ковтуненко

Профилактика девиантного поведения занимает одно из главных мест в работе педагога-психолога. Психологическая профилактика – это деятельность, направленная на сохранение, укрепление, улучшение психического здоровья личности. Целью профилактики является устранение факторов и условий, ведущих к возможным отклонениям в психическом развитии. Среди причин девиантного поведения подростка могут быть безвольность, депрессия, трудные жизненные обстоятельства и другие предпосылки.

И. В. Дубровина в работе психолога выделяет три типа профилактики: 1) первичная – имеет дело с малой степенью эмоциональных, поведенческих расстройств. 2) вторичная – работа с детьми «группы риска». Профилактика может быть не только для подростков, но и для родителей. 3) третичная – работа с детьми, которые имеют серьезные психологические проблемы, когда девиантное поведение ярко себя проявляет, требует индивидуальной работы с подростком. [3, с. 60]

Предупреждение девиантного поведения может осуществляться исходя из следующих принципов: 1) системности; 2) непрерывности; 3) субъектного подхода к обучающемуся. То есть, профилактика является важной частью работы образовательной организации, к которую включен педагог-психолог, учитель, социальный педагог, родители и ученики. Профилактика будет эффективной, если будет представлять двусторонний процесс, в котором заинтересован подросток и учитель, или подросток и родитель.

К профилактике относятся следующие формы: классный час, тренинг, беседа или групповая дискуссия, мозговой штурм. Учитывая особенности подросткового возраста, наилучшими формами будут те, которые предполагают ответы учащихся, а также тренинги. Во-первых, подростки вместе с учителем могут обсудить фильм или поступок героя из книги. Это позволит посмотреть на ситуацию с разных сторон, данный вид общения будет носить не только образовательную функцию, но и превентивную. Во-вторых, тренинговая форма поможет развить навыки выстраивания коммуникации с людьми. В подростковом возрасте родители могут требовать от ребенка должного поведения, послушания, поэтому как подростку, так и родителям важно найти общий язык друг другом. От верно выбранной формы проведения занятия зависит то, снизится ли количество подростков, имеющих склонность к нарушению общественных норм и правил поведения.

Мы согласны с мнением В. Н. Жадан, который в своей статье пишет о том, что наиболее эффективными профилактическими методами являются организация досуга, отдыха, оздоровительных мероприятий, вовлечение в различные виды трудовой деятельности. [1, с. 77] Наименее эффективными считаются лекции и беседы. То есть, в работе психолога должны преобладать активные методы, где подросток может получить полезные навыки путем вовлечения в общественно-полезную деятельность.

Важно отметить, что лекции на тему здорового образа жизни все еще остаются актуальными в школах. Лекция чаще всего носит воспитательный характер, поэтому лекция направлена на формирование самостоятельности и осознанности подростка. В подростковом возрасте развивается самосознание, а это значит, что педагог-психолог может рассказать о механизмах психологической защиты, которое сформирует новый взгляд на собственную психику и даст подростку понять, как правильно себя вести в стрессовых ситуациях. Лекции являются значимым методом в работе педагога-психолога, так как подросткам из проблемных семей, важно усвоить благоприятные модели общения с окружающими людьми. Профилактическая работа также направлена на формирование адекватной самооценки. Работа с психологом поможет выявить положительные и отрицательные стороны подростка, а также может носить рекомендации, которые позволят подростку определиться в развитии личностного потенциала.

Помимо интенсивной социализации, в подростковом возрасте формируется психологическая устойчивость, которая позволяет решать трудности, с которыми сталкивается подросток. Е. В. Якунина и Е. В. Тремаскина в качестве наиболее значимых тренингов выделяет следующие: 1) аффективно-ценностного обучения; 2) устойчивости к негативному социальному воздействию; 3) тренинг формирования жизненных навыков. Поэтому, обу-

чение навыкам адаптации в социуме и распознавание своих эмоций ведет к предупреждению рискованных форм поведения [4, с. 46].

В качестве рекомендаций можно отметить то, что необходимо обращать внимание на психическое состояние подростка, родителям и педагогам важно оказывать поддержку в переходном возрасте, а также понимать основные потребности, своевременно оказывать помощь при возникающих трудностях.

Профилактика девиантного поведения может включать в себя консультацию с учителем для решения конфликтных ситуаций с подростком. Запросы учителя могут быть различными, проблемы могут быть связаны не только с нарушением поведения, но и с успеваемостью ученика. Чтобы подросток не попал в «группу риска», важно выявить причину поведения, установить психологический контакт с обучающимся. Образовательные учреждения стремятся к тому, чтобы среда, в которой находился ребенок, была благоприятной для обучения и развития ученика. Иногда подростки не соблюдают социальных норм и правил из-за низкого уровня нравственной культуры, для того, чтобы привлечь к себе внимание и. т. п. Психологическое здоровье учащихся связано с психологической культурой, поэтому на уроках огромное значение уделяется вопросам ценностей человека, нормам и правилам общества.

Таким образом, профилактика девиантного поведения включает в себя целый комплекс мероприятий, которые реализуются в школе, и могут иметь множество различных форм. Данные занятия направлены на сохранение психологического здоровья, формирование психологической устойчивости и выработку навыков, которые помогут подростку стать гармоничной личностью и реализовать свой потенциал.

Литература:

1. Жадан В. Н. Девиантное поведение несовершеннолетних: формы предупреждения и коррекции / В. Н. Жадан // Юридическая наука. – 2021. – № 7. – С. 73–80.

2. Левшунова Ж. А. Профилактика девиантного поведения: учеб. пособие / Ж. А. Левшунова, Н. В. Басалаева, И. О. Макушева; под ред. Н. В. Басалаевой. – Красноярск, 2022. – 86 с.

3. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И. В. Дубровиной. – Москва: ТЦ Сфера, 2000. – 517 с.

4. Якунина Е. В. Профилактика девиантного поведения подростков / Е. В. Якунина, Е. В. Трemasкина // Вестник магистратуры. – 2016. – № 6 (57). – С. 45–47.

Особенности восприятия педагогами старшеклассников в психологических исследованиях

М.М. Супонева, студентка 1 курса
marinasuponeva5@gmail.com

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

В настоящее время запросы общества обостряют актуальность проблемы взаимодействия учителя и ученика. Особенности восприятия педагогами старшеклассников в современном обществе помогут избежать стереотипов восприятия, что повысит эффективность педагога, а также помогут предупредить возможные противоречия во взаимодействии педагогов и подростков.

Понимание личности учащегося – важный компонент педагогических способностей, от которого зависит результативность педагогической деятельности и изучению которых посвящены как классические, так и современные исследования [1; 2; 7; 11; 13; 15].

Для понимания данного вопроса считаем важным раскрыть такую категорию, как восприятие. Восприятие – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности [2].

Опираясь на исследования В. А. Лабунской можно утверждать, что восприятие человека человеком – целостное отражение человека человеком в их чувственно временных и пространственных связях и отношениях [8].

Анализируя работы А. А. Бодалева, А. Н. Леонтьева, С. В. Кондратьевой и А. А. Реана выделим ряд характерных признаков восприятия: предметность, целостность, структурность, объективность и субъективность. Предметность заключается в том, что свойства человека отражаются, как его собственные. Целостность восприятия проявляется в том, что всякий объект, а тем более пространственная предметная ситуация воспринимаются как устойчивое системное целое, даже если его некоторые части в данный момент нельзя наблюдать. Структурность – это взаимосвязь частей воспринимаемого предмета. Объективность это способность отражать предметы и явления реального мира в виде отдельных предметов. Субъективность восприятия проявляется в том, что человек воспринимает через призму собственных взглядов, суждений и желаний.

В работе «Восприятие и понимание человека человеком» А. А. Бодалев отмечает, важность влияния на восприятие деятельности, в которой субъекты находятся во взаимодействии. Восприятие, создавая образ человека на основе профессиональных установок, дает личности определенный целостный образ, с помощью которого он понимает, как нужно общаться с другим человеком [2].

Таким образом, восприятие человека человеком зависит от многих особенностей: индивидуальных, возрастных, профессиональных и др. Данный психический процесс является наглядно-образным отражением одним человека другого.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме восприятие педагогом старшеклассника позволяет говорить о том, что существуют определенные стереотипы и их влияние на понимание педагогом личности старшеклассника. В данном случае особый интерес представляет изучение особенностей представлений педагога об ученике.

А. Н. Леонтьевым сформулировано положение о том, что представления об ученике у учителя наполняются личностным смыслом, преломляясь сквозь его социальный и профессиональный опыт [9]. То есть понимание учителем учащихся зависит от его возраста, пола, педагогического стажа, социального опыта и т. д. [12]. По мнению С. В. Кондратьевой на данный процесс оказывают влияния и внешние причины и воздействия. К таким условиям она относит: пол учеников, уровень их успешность и др. А в отдельных исследованиях выявлена взаимосвязь педагогического мастерства учителя и его пониманием личности ученика [7].

Были проведены исследования и сделаны выводы о том, что для учителей с высоким уровнем педагогического мастерства характерна объективность в понимании ученика, им свойственно увидеть в ученике их индивидуальные особенности и помочь их развить. А педагогам, которым не характерен высокий уровень педагогического мастерства, свойственна субъективность в понимании учеников, зависящих от стереотипов, установок и подобного [4; 5].

А. А. Бодалев в своих исследованиях отмечает, что успешно работающие педагоги имеют достаточно адекватный образ учеников. Оценочные шкалы таких педагогов более дифференцированы, понятие об учениках не содержат личностных качеств, либо они минимальны, но при этом они отражают конкретное в личности, что помогает решать проблемы, поставленные педагогом по отношению к ученику [3].

Н. М. Божко отмечает, что при описании интеллектуальных особенностей учащихся педагоги пользуются общими характеристиками, например, «способный – неспособный», не выделяя развитости разных сторон интеллектуальной сферы.

В психологических исследованиях большое внимание уделяется такому фактору, как педагогический стаж.

Педагогический стаж педагога рассматривали такие ученые, как Я. Л. Коломинский и Н. А. Березовин [5], С. В. Кондратьева и В. М. Роздобудько [6]. Было установлено, что «молодые» педагоги (у кого стаж меньше пяти лет) глубже и адекватнее понимают детей, чем педагоги с

большим стажем. Это связано с тем, что у «молодых» педагогов еще не сформировались стереотипы, которые затруднили бы понимание внутреннего мира ученика. У педагогов с большим стажем более обобщенное понимание ученика, они чаще принимают более глобальные оценки личности ученика. При этом еще нужно отметить, что у старшеклассников в основном почти все предметы ведут педагоги с большим стажем.

Понимание личности учащегося определяется и личностными качествами педагога (доброта, оптимизм и др.), в зависимости от которых учитель видит в ученике либо положительное, либо отрицательное [14].

Также старшеклассники в силу своего возраста, накопившихся проблем и непонимания как им надо вести себя в той или иной группе, достаточно часто конфликтуют с педагогами. По мнению М. Рыбаковой, конфликты между учителем и учеником можно классифицировать так: действия, связанные с выполнением учебных заданий, с успеваемостью; реакция учителя на нарушение правил поведения в школе учеником; отношения, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей [10]. Данные конфликты могут отрицательно сказаться на восприятии педагогом старшеклассника, если педагог довольно обидчив и не понимает, что ученик ведет себя так в силу возраста, а также, если ученик не извиниться за свое поведение.

Обобщая материал, сделаем вывод, что к особенностям восприятия старшеклассника педагогом относятся: педагогическое мастерство педагога; успешность работающих педагогов; стаж педагога; личностные качества педагога; воспринимаемость конфликтов педагогами; а также то, насколько педагоги могут увидеть развитость интеллектуальной сферы учащегося.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания – Ленинград : Изд-во «ЛГУ», 1969. – 339 с.

2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

3. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. – Москва : Педагогика, 1983. – 272 с.

4. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений: моногр. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2009. – 576 с.

5. Коломинский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин. – Москва : Изд-во «Знание», 1977. – 82 с.

6. Кондратьева С. В. Основы индивидуального подхода к учащимся. (Понимание учителем школьника как сторона педагогического мастерства) / С. В. Кондратьева, В. М. Роздобудько. – Киев, 1976. – 45 с. (на укр. яз.).

7. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося / Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 46–59.
8. Лабунская В. А. Психология экспрессивного поведения. – Москва, 1989. – С. 3–21.
9. Леонтьев А. Н. Образ мира: в 2 т. / Избранные психологические произведения. – Москва : Изд-во «Педагогика», 1983. – Т. 2. – С. 251–261.
10. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2 : Психология образования. – 608 с.
11. Реан А. А. Педагогика: учеб. для вузов/ А. А. Реан, Н. В. Бордовская. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
12. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся – Москва: Высшая школа, 1990. – 80 с.
13. Регуш Л. А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика – Ленинград: Изд-во «ЛГПИ», 1989. – 92 с.
14. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе – Москва: Изд-во «Просвещение», 1991. – 128 с.
15. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности учителя – Москва: Изд-во «Просвещение», 1967. – 266 с.

**Факторы, влияющие на формирование и развитие самооценки
младшего школьника**

А.И. Усачева, студентка 2 курса
nastyu.usacheva2252@gmail.ru

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

Исследуя проблему, явления важно определить, какой смысл мы вкладываем в понятия, которые рассматриваем. На данный момент не существует единого общепринятого определения «самооценка личности», поэтому следует рассмотреть наиболее часто встречающиеся его интерпретации.

По Л. В. Бороздиной самооценка – это «личностное суждение о собственной ценности, она отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я. Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности» [1, с. 55].

А. А. Деркач считает, что «самооценка является системообразующим компонентом «Я-концепции». «Образ Я» возникает на основе осознания человеком оценок себя как личности другими и на основе соотнесения оценок других о себе с оценками самого себя» [4, с. 141].

Г. К. Валицкас предлагает следующее определение: «Самооценка – это продукт отражения информации субъектом о себе в соотношении с определенными ценностями и эталонами, существующий в единстве осознаваемого и неосознаваемого, аффективного и когнитивного, общего и частного, реального и демонстрируемого компонентов» [2, с. 6].

А. Т. Фатуллаева считает, что «самооценка – это оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей» [6, с. 3].

Таким образом, на основании определений, предлагаемыми учеными, изучающими феномен самооценки, мы видим, что они подразумевают под самооценкой направленность личности на себя и оценку компонентов своего внутреннего мира, но у разных авторов к этому добавляются другие функции самооценки.

В рамках нашего исследования мы будем придерживаться определения самооценки личности А. Т. Фатуллаевой.

Также, в рамках нашей работы мы акцентируем внимание на тех факторах, которые влияют на формирование и развитие самооценки именно в младшем школьном возрасте.

Данный период особенно интересен в рамках нашей темы, так как он является этапом активного осознания ребенком самого себя, своих потребностей, мотивов поведения, деятельности и общения [5, с. 2]. Именно в этом возрасте происходит формирование правильного отношения к окружающему миру, что требует особенного внимания к развитию адекватного самосознания.

Проблема самооценки личности ребенка рассматривается и в работах зарубежных ученых, таких как Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс, З. Фрейд и некоторые другие.

Как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях выделяется ряд факторов, влияющих на самооценку личности ребенка. Их можно разделить на внешние и внутренние.

Рассмотрим *внешние факторы*:

- *Оценка учителем ребенка в младшем школьном возрасте, а также развитие его учебной деятельности.*

- *Стиль семейного воспитания и вытекающие из него установки о самом себе, которые формируются у ребенка.*

- *Оценки, которые ребенок получает со стороны социально значимого окружения.*

К *внутренним факторам* мы отнесли те факторы, которые продиктованы физиологическими и психологическими особенностями ребенка:

- *Тип темперамента и скорость протекания психических процессов.*

- *Уверенность в собственных силах.*

- *Самочувствие.*

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по теме нашего исследования мы сформировали диагностический инструментарий. В него мы включили такие методики как: «Лесенка» (выявление общего уровня самооценки), анкета для первоклассников по оценке уровня школьной мотивации Н. Лускановой, «Составление расписания на неделю» С.Я. Рубинштейна в модификации В.Ф.Моргуна, методика Дж. Морена, тест цветовых отношений Эткиндо, модифицированный цветовой тест Люшера, модифицированный вариант социометрической методики Р. Желя, изучение темперамента школьника методом наблюдения.

С помощью данного инструментария возможно определить уровень сформированности самооценки ученика начальной школы и определить направления развития и формирования самооценки ребенка на данном этапе его развития: развитие самооценки в рамках личностной сферы ребенка, в рамках его социальных взаимоотношений в классе, отношения к учителю, и в рамках мотивационной сферы.

Литература:

1. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л. В. Бороздина. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2011. – №. 1. – С. 54–65.

2. Вилицкас Г. К., Гиппенрейтер Ю. Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г. К. Вилицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер. // Вопросы психологии. – 1989. – Т. 1. – С. 45–54.

3. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский. - Москва: Владос, 2009. – 464 с.

4. Деркач А. А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития / А. А. Деркач. // Мир психологии, 2005. – №. 3. – С. 139–146.

5. Орлова А. В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности детей школьного возраста / А. В. Орлова. // Международный научно-исследовательский журнал, 2017. – №. 8-2 (62). – С. 111–114.

6. Фатуллаева А. Т. Факторы, влияющие на развитие самооценки в младшем школьном возрасте / А. Т. Фатуллаева. // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта, 2009. – №. 9. – С. 97–100.

**Программа формирования стрессоустойчивого поведения
в подростковом возрасте**

В.С. Хатунцева, магистрантка 1 курса
hatuntseva.v@yandex.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. О.Б. Мазкина

Подростки в большей степени, чем взрослые люди и дети младшего возраста подвержены стрессам. Умение справляться со стрессом зависит от того, насколько хорошо подросток к нему подготовлен, от отношения к ежедневным требованиям, которые предъявляются учебной деятельностью. Реакция на стресс также индивидуальна, как индивидуальны все люди. Одни рождаются с хорошими способностями к сопротивлению и преодолению стресса, другим их необходимо приобрести и постоянно развивать [5; 7].

Проанализировав различные точки зрения на проблему формирования стрессоустойчивого поведения, его можно определить как комплексный феномен человека, характеризующееся совокупностью эмоционально-волевых, интеллектуальных, мотивационных компонентов и их отношением к характеру деятельности, что обеспечивает успешное достижение цели деятельности. Отметим, что стрессоустойчивость развивается в деятельности, а, следовательно, стрессоустойчивость школьника развивается в учебной деятельности.

1. Формирование стрессоустойчивого поведения является залогом психического здоровья и эффективности образовательного процесса. Нарастающие учебные нагрузки влияют на нервную систему и психику подростков, что приводит к формированию эмоционального напряжения, которое выступает одним из главных факторов развития различных заболеваний [8].

2. Уровень стрессоустойчивости у школьников можно повысить путем развития таких качеств, как: саморегуляция (от нее зависит успешность, надежность, продуктивность и конечный исход любого акта произвольной активности); уверенность в себе, так как, чем больше подросток боится неудачи, тем больше вероятность допущения ошибок; рефлексии, поскольку она является важнейшим показателем личностного роста учащегося [2].

3. Баева И. А. считает, что «Особую роль в формировании стрессоустойчивого поведения у школьников играет педагог. Именно учитель является помощником преодоления стрессовых ситуаций. Также необходимо помнить о психолого-педагогическом сопровождении – системе профессиональной деятельности педагога-психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях школьного взаимодействия» [1].

Основные компоненты, на которые должен опираться преподаватель с детьми, выделила А. А. Ковалевская. Она пишет, что «качество навыков педагога в области стрессоустойчивости является частью всей подготовки педагогического образования, так как он должен обладать такими компонентами как знание, то есть наличие всей нужной информации о стрессе, навык – умение пользоваться данными знаниями на практике, и отношение – здесь рассматривается сама природа личности человека в педагогиче-

ской деятельности, готовность развиваться в данной области и эффективно выполнять свою работу, осознавая всю ее значимость» [2].

Л. И. Анцыферова выделяет такой метод, который ставит главным умение принятия ответственности на себя. Его суть состоит в том, что личность должна понимать всю ответственность, которая при принятии решения возлагается на его плечи, чем и провоцирует пробуждение силы для противостояния стресса. Школьник, таким образом, стремится захватить контроль над ситуацией, не давая эмоциям взять вверх [там же].

С. А. Ахонина выделяет следующие средства для формирования стрессоустойчивого поведения учащихся:

1. Поддержка взрослого. При возникновении той или иной трудности, возникающей у ребенка, которая в последующем может привести к стрессу, необходимо выслушать ребенка, предложить ряд альтернативных решений данной ситуации. Однако не принимать решение за него, а предоставить выбор, так школьник постепенно научится адаптироваться в социальной среде и в дальнейшем, у него будет возникать меньше вопросов. Ребенок научится адаптироваться в данной стрессовой ситуации и сможет сам найти решение проблемы.

2. Волевая саморегуляция. Данный метод означает, что педагогу, необходимо задать эмоциям ученика правильное направление, тем самым можно научить ребенка сдерживать и контролировать свои эмоциональные выплески, не давая им завладеть разумом [4].

Следует упомянуть о такой форме работы, как социально-педагогический тренинг. Это активная групповая работа с использованием методов групповой дискуссии, деловой и ролевой игры, направленная на формирование и развитие личностных качеств, форма специально организованного общения, в ходе которого осуществляется личностное развитие, формирование коммуникативных навыков, оказание психологической помощи и поддержки, позволяющих снимать стереотипы и решать личностные проблемы участников. Однако стоит заметить, что максимальную эффективность игровые тренинги приносят лишь тогда, когда ребенок сам заинтересован в изменениях своего поведения, личностном росте. Игра может помочь детям избавиться от имеющихся страхов, снять напряженность и невротические состояния [6].

Рассматривая проблему формирования стрессоустойчивого поведения в подростковом возрасте, нами было выявлено противоречие: между ростом стрессогенных факторов, сопровождающих обучающихся подросткового возраста и отсутствием программы по повышению уровня стрессоустойчивости подростков в условиях образовательной среды школы.

Разработанная нами программа имела цель научить подростков планировать режим деятельности в период повышения нагрузок, овладеть тех-

никами быстрого снятия стресса, противостоять физическим и интеллектуальным перегрузкам мы разработали программу. В задачи программы входило:

1. Повышение познавательной компетентности школьников, т.е. осознание своей системы ценностей, личностных и психофизиологических особенностей; осознание симптомов, характеристик и картины стрессового состояния; осознание его последствий.

2. Расширение опыта анализа и преодоления стрессовых ситуаций, неконструктивных стереотипов поведения, деятельности, общения; овладение социально и личностно приемлемыми нормами реагирования при столкновении с жизненными трудностями, развитие ситуативной адекватности.

3. Развитие навыков конструктивного взаимодействия с окружающими людьми на основе самовосприятия, самораскрытия и принятия других.

4. Развитие личностных механизмов стрессоустойчивости: мотивационной сферы, рефлексивных способностей, адекватной самооценки, коммуникативной компетентности, саморегуляции эмоциональных состояний и самоконтроля.

Программа построена на следующих основных принципах:

1. Принцип конфиденциальности. Информация, которая обсуждается во время проведения тренинговых занятий, должна оставаться в рамках этих занятий. Данный принцип позволяет участникам более легко включиться в групповую работу.

2. Принцип активности. Тренинговые занятия будут проходить эффективно в том случае, если все участники активно включены в процесс приобретения нового опыта и навыков.

3. Принцип соответствия возрастным возможностям. Возраст школьников учитывается при постановке целей, подборе упражнений, определении времени, необходимого для формирования того или иного компонента. Компетентности и способности, повышающие стрессоустойчивость, неразрывно связанные друг с другом, формируются как на специализированных уроках, так и органично вплетаются в тематику других занятий.

4. Принцип равенства участников группы. Каждый участник вправе делиться своими эмоциями и чувствами, высказывать своё мнение и вносить предложения. Если же участник не хочет что-то говорить или сообщать какие-то сведения, то он всегда может отказаться.

5. Принцип обратной связи. Все участники могут говорить о том, что им понравилось или не понравилось во время работы, какие у кого достижения, что они ждут от дальнейшей работы и т. д. Данный принцип может помочь при возникновении конфликтных ситуаций или же недопонимания в группе, а также выстроить дальнейшую работу наиболее эффективно [3].

Адресная направленность: программа рассчитана на возраст 12–15 лет.

Условия реализации: объем тренинговой программы рассчитан на 24 часа. Программа может быть реализована в течение 4–5 недель в зависимости от особенностей и возможностей группы.

Форма работы: групповая.

Численность: 15-20 человек.

Ожидаемые результаты: изменение поведения, самоорганизации деятельности и общения в основе которого лежат способности управлять мотивацией, эмоциями, ставить адекватные цели и осуществлять выбор эффективных способов преодоления трудностей, сохранять работоспособность, не испытывая разрушительной напряженности. В процессе формирования стрессоустойчивости подростками осваиваются следующие ключевые понятия: стресс, стрессоустойчивость, потребности, мотивация, коммуникабельность, вербальное и невербальное общение, эмпатия, рефлексия и др.

Структура программы включает в себя 3 взаимосвязанных блока.

1. Организационный блок. Данный блок предполагает знакомство участников группы, формирование эмоциональной сплоченности и открытости между ними, обеспечивающих возможность успешного продвижения в дальнейшей работе.

2. Формирующий блок. Основой является формирование и развитие навыков, приобретение нового опыта – осознание своих чувств и эмоций, развитие сочувствия и сопереживания, умения понимать и принимать других людей.

3. Рефлексивно-оценочный блок. Данный блок направлен на закрепление полученных умений в процессе прохождения тренинга, осознание своих личностных ресурсов и изменений [1].

Цели	Задачи	Примеры упражнений	Количество часов
Организационный блок			
1. Знакомство, сплочение. 2. Включение участников в групповую работу.	1. Создать положительный психологический климат в группе (знакомство установление контакта). 2. Активизировать участников программы, выявить их ожидаемые результаты.	<ul style="list-style-type: none"> • «Имя + определение» • «Люблю-не люблю» • «Моргалочки» • «В чем мне повезло» • «Летающие» • «Мои ожидания от этих занятий» 	6
Формирующий блок			

1. Составление представления о стрессе и стрессоустойчивом поведении. 2. Развитие личностных механизмов стрессоустойчивости. 3. Овладение техниками быстрого снятия стресса.	1. Научить выявлять стрессовое состояние. 2. Развить навыки преодоления негативных эмоциональных состояний. 3. Развить и повысить стрессоустойчивость.	<ul style="list-style-type: none"> ● Притча «Ресурсы личности» ● «Что я испытываю?» ● «Мое лицо» ● «Мои ценности» ● «Выражаем тревогу» ● «Корзина» ● «Упражнение на развитие навыков саморегуляции» 	14
Рефлексивно-оценочный блок			
1. Самоанализ своих переживаний, эмоций и чувств. 2. Рефлексия изменений.	1. Осознать свои личностные чувства, изменения, произошедшие за период проведения программы.	<ul style="list-style-type: none"> ● «Аукцион идей» ● Упражнение «Рюмина» ● «Рисование обеими руками» ● «Шаги к успеху» ● «Твоя звезда» 	4

Таким образом, разработанную нами программу по формированию стрессоустойчивого поведения в подростковом возрасте целесообразно внедрить в образовательный процесс школы, а именно в работе сотрудников психологической службы и внеучебной деятельности педагогов.

Литература.

1. Баева И. А. Концептуальные основы и принципы создания психологической безопасности образовательной среды / И. А. Баева // Психология образования: региональный опыт : материалы Второй научно-практической конференции. – Москва : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. – С. 35-36.

2. Каменюкин А. Г. Антистресс-тренинг / А. Г. Каменюкин, Д. В. Ковпак. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.

3. Кермани К. Аутогенная тренировка: Эффективная техника расширения потенциала возможностей сознания и снятия стрессов / К. Кермани. – Москва : Эксмо, 2002. – 448 с.

4. Леванова Е. А. Родители и подростки навстречу друг другу / Е. А. Леванова, С. И. Шевченко, М. В. Ковалевская / под общ.ред. Е. А. Левановой. – Москва : «Педагогическая литература», 2010. – 240 с.

5. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф. З. Меерсон. – Москва : Наука, 1981. – 278 с.

6. Мазкина О. Б. Развитие стрессоустойчивости в подростковом возрасте / О. Б. Мазкина, В. С. Хатунцева // Актуальные проблемы обучения и

воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении : сборник научных статей / под редакцией Л.А. Кунаковской, О.Б. Мазкиной, С. В. Поповой. – Том Выпуск 15. – Воронеж :ООО «Издательство Ритм», 2021. – С. 183–188.

7. Судаков К. В. Социальные и биологические аспекты психоэмоционального стресса: пути защиты и его нежелательных последствий / К. В. Судаков // Вестник Международной Академии Наук (Русская секция). – 2016. – № 1. – С. 8–14.

8. Щербатых Ю. В. Психология страха / Ю. В. Щербатых. – Москва : Эксмо, 1999. – 512 с.

Развитие Я-концепции старшеклассников в условиях медийно-информационного пространства

А.А. Яковенко, магистрантка 1 курса

yakovenyshka123@yandex.ru

Научный руководитель – к. пед. н., доц. О.Б. Мазкина

Современный человек живет по принципу, который озвучил Н. М. Ротшильд еще в XIX веке: «Кто владеет информацией, тот владеет миром». Это достаточно дорогой продукт, особенно если информация является достоверной и своевременной. Сфера общественной жизни оказывается интегрированной в медийно-информационное пространство. Усложнение культуры становится угрозой для психики человека.

В обществе XXI века старшеклассники отдают предпочтение интернету и его порождениям (социальные сети, видеохостинги, различные мессенджеры т.п.). Так как, например, социальные сети предоставляют исключительную возможность для коммуникации, являются местом для самореализации и выступают отдушиной для несоциализированных старшеклассников. Практически с первых дней жизни детей приучают к «всемирной паутине». Современных старшеклассников по праву считают «цифровыми гражданами», потому, что они практически неразлучны с Интернетом. В условиях глобальной информатизации общества большое влияние на формирование личности, образа жизни, поведения и даже внешнего вида старшеклассников оказывает медийно-информационное пространство. Они все больше прибывают в этом пространстве, практически вся их жизнь зависит от выхода в мировую сеть. Это информационное давление оказывает различное воздействие на социализацию подрастающего поколения.

Анализ психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме исследования – изучение основных психолого-педагогических теорий раскрывающих сущность понятия Я-концепции (Т. В. Архиреева, Р. Бернс, Г. А. Цукерман, В. В. Столин и другие) и рассматривающих поня-

тие «медийно-информационное пространство применительно к старшеклассникам (Т. Л. Добровольская, Л. Д. Лебедева, Л. К. Спиваковский, В. А. Яновский и другие) [2; 4] показал, что, остаются не исследованы ряд ее аспектов: связь Я-реального и Я-виртуального, влияние медийно-информационного пространства и другие. Это послужило поводом к рассмотрению феноменов Я-виртуального и Я-реальногостаршеклассников в медийно-информационном пространстве.

В своей работе «Человек и общество» Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебникова выдвигают следующее определение Я-концепции: «Я-концепция (или образ Я) предполагает собой сравнительно устойчивое, осмысленное и зафиксированное в вербальной форме понимание человека касательно самого себя. Данная концепция – итог постижения и оценки себя лично посредством отдельных образов себя в условиях наиболее различных подлинных и фантастических ситуаций, а кроме того посредством точки зрения иных людей и соотнесения себя с другими» [3].

Характерные черты Я-концепции, а также ее единичных подструктур считается признаком этого, как именно адаптирован человек к общественным обстоятельствам собственной жизни.

Рассмотрим более подробно три ключевые составляющие Я-концепции, выделенные Д. Б. Элькониным [5]:

- Когнитивная составляющая Я-концепции содержит суждения личности касательно самого себя, чаще всего они выглядят для нее вескими вне зависимости от того, обосновываются ли они на объективности либо субъективности представления, считаются ли они подлинными либо ошибочными. Определенные методы самовосприятия, ведущего к развитию образа Я, вероятнее всего самые различные.

- Оценочная составляющая Я-концепции – чувственная установка, что имеется за счет того, что когнитивный компонент Я-концепции никак не воспринимается людьми равнодушно, а, напротив, активизирует в них оценивание и впечатления, насыщенность каковых находится в зависимости от контекста, а также от самого когнитивного содержания.

- Поведенческая составляющая Я-концепции сопряжена с тем, что общество не может постоянно вести себя в согласии с собственными взглядами. Зачастую непосредственное, прямое представление установки в поведении трансформируется либо совсем замедляется за счет его общественной неприемлемости, моральных колебаний человека, либо его опасения предварительно вероятных последствий.

Медийно-информационное пространство в современном понимании – это область действия средств в массовой информации. В широком смысле под этим термином подразумевается совокупность информации и носителей этой информации, пространство, которое помогает человеку главным

образом в коммуникациях с другими людьми с помощью технических посредников [1].

Медийно-информационное пространство служит основой для формирования определенного идеализированного образа, который старшеклассник проецирует на себя и которому пытается соответствовать. Если он находит какие-то несоответствия идеалу, то у него могут возникнуть комплексы, которые можно преодолеть при поддержке близких людей. Данный процесс, хоть и имеет отрицательную сторону, в виде формирования комплексов, но помогает в становление телесного и физического Я старшеклассника.

Рассматривая психологические характеристики старшеклассников, можно говорить о том, что главным новообразованием этого периода является усложнение своего внутреннего мира. Обретая способность погружаться в себя, в собственные переживания и волнения, юноши обретают новый диапазон эмоций и чувств. Возрастает необходимость во взаимодействии, а также личностной дружбе. У старшеклассников имеется готовность к самореализации, что приводит к возникновению новейших общественных потребностей и потребностей, а в частности: выделиться, определить собственную роль из числа других, занимать конкретное место в мире.

Несомненно, средства массовой информации играют много положительных функций в процессе социализации старшеклассников: внедрение в общекультурный мир; популяризация ценностей, деятельности, значения, норм, общественных законов; направленность старшеклассников в системе ролей и общественных и межличностных взаимоотношений; развитие культуры общения; развитие познаний, данных и приспособления к удовлетворению нужд старшеклассников в терминологии. Трудность управления старшими школьниками во все более непростом общественном окружении определена базовыми социально-политическими, а также финансовыми преобразованиями, возросшей общественной неопределенностью и сложностью социальных идентификационных характеристик российского общества.

При наличии большого количества положительного, медийно-информационное пространство также оказывает и негативное влияние на развитие Я-концепции современных подростков: еще не до конца сформированное Я может быть легко деформировано под воздействием неконтролируемого и нефильтруемого потока информации, следующего из мировой сети.

Результаты проведенных исследований однозначно показывают [1, 2]:

- Время, проведенное в Интернете, в настоящий момент уже никак не считается признаком для раскрытия существенной вовлеченности в медийно-информационное пространство. Старшие школьники считаются

независящими от взрослых в поиске и обработке данных, вместе с тем выражают независимость, познавательную и индивидуальную действенность в виртуальной сфере;

- Ученики старших классов становятся инициативными субъектами виртуальной действительности, а Сеть интернет считается одной из основных источников и мест их социализации. В связи, с этим важной задачей выдвигается установление значимости сегодняшнего медийно-информационного пространства в формировании Я-концепции старшеклассников.

Таким образом, рассматривая развитие Я-концепции старшеклассников в условиях медийно-информационного пространства, мы пришли к следующим выводам: Я-концепция развивается в течение жизни человека. Одним из важнейших периодов в развитии Я-концепции является юношеский возраст, потому что именно в этот период развитие Я-концепции принимает наибольшую остроту и полноту: происходит активное изменение Я-образа, развитие всех видов самооценок, составляющих Я-структур. Медийно-информационное пространство оказывает влияние на развитие данного атрибута личности. Для многих старшеклассников оно выступает средством самореализации себя и своих возможностей, что требует своего теоретического и практического изучения.

Литература.

1. Антипина Н. Л. Исследование медийно-информационной грамотности российских подростков. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-mediyno-informatsionnoy-gramotnosti-rossiyskih-podrostkov/viewer> (дата обращения 24.09.2022).

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. – С. 245–248.

3. Боголюбова Л. Н. Человек и общество / под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой. – Москва : Просвещение, 2002. – 270 с.

4. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – Москва :Интерпракс, 1995. – 288 с.

5. Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис / Э. Х. Эриксон. – Москва : Народное образование, 1996. – 344 с.

Обучение детей с расстройством аутистического спектра в ресурсных классах общеобразовательных школ РФ

И.А.Шемшеева, студентка 3 курса

Научный руководитель – к. психол.н., ст. преп. О.А. Иванова

В Российской Федерации инклюзивное образование становится все более актуальным, так как все больше людей осознают важность равноправного доступа к образованию. Инклюзивное образование – это деятельность, направленная на включение всех детей, независимо от их особенностей и позиций в обществе, в образовательный процесс. При этом образовательная среда адаптируется под индивидуальные потребности каждого ученика.

Одним из первых шагов в развитии инклюзивного образования в России стало создание в 2002 году закона о государственной поддержке инвалидов в Российской Федерации, который устанавливает права и гарантии для инвалидов в области образования. В 2012 году был принят еще один закон, который приближает детей с особенностями развития к полноценной жизни и социализации. Закон позволяет детям в ОВЗ, которые имели возможность обучаться только на дому или в специализированных школах, начать обучение в стандартных классах общеобразовательных школ.

Особенности расстройств аутистического спектра требуют индивидуального подхода к каждому ребенку, а также наличия специализированных классов и учителей, готовых работать с ними. К сожалению, не все школы могут предоставить такие условия, что приводит к проблеме социализации и образования детей с РАС.

Для решения этой проблемы необходимо создание более благоприятных условий для обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Требуется проведение масштабных работ по этой проблеме: работа с обществом и предрассудками, так как не многие родители согласны на то, чтобы в классе с их детьми обучались дети с нарушениями, проведение обучения и переквалификации педагогов и внедрение новых методов обучения для детей с РАС в образовательную программу. Кроме того, необходимо привлечение большего количества специалистов в эту сферу, а также создание специального пространства в школе для благоприятной адаптации детей с РАС.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в школах России может представлять определенные сложности, однако, будучи нацеленными на максимальное развитие ребенка, эти препятствия могут быть преодолены.

Школьная программа должна быть специально разработана, чтобы помочь каждому ребенку с РАС развиваться на грани его возможностей. Эффективная программа должна включать в себя классы вместе с нейротипичными учениками для налаживания коммуникации и социального взаимодействия. Важно также, чтобы программа сосредоточилась на индивидуальных потребностях ребенка, таких как организация рабочего простран-

ства, расписания и определенных методов для улучшения концентрации, внимания.

Отдельное внимание также следует уделить технологиям обучения – широкий доступ к компьютерам, ноутбукам и планшетам может помочь детям с РАС лучше усваивать материал, так как они могут использовать технологию для визуализации и иной обработки информации.

Наконец, преодоление социальной изоляции и создание условий для социализации – еще один важный аспект обучения детей с РАС. Расширение социальных контактов может происходить с помощью искусства, спорта, музыки и театральных игр, так как эти области позволяют детям изучать социальные навыки в интересной и непринужденной атмосфере.

Только в таком случае дети с РАС смогут преодолеть трудности обучения, получить необходимые знания и навыки, и стать самостоятельными людьми в будущем. Осуществлять обучение в условиях, не отвечающих требованиям, невозможно, нужно приложить все усилия для разрешения этой проблемы.

Формы обучения детей с расстройствами аутистического спектра в школах России могут быть разными – от традиционных учебных уроков до специализированных занятий.

Один из способов, которые используются в российских школах для обучения детей с РАС, – это индивидуальное обучение. Оно может быть благоприятным, чем обучение в общеобразовательном классе. Это связано с тем, что в классе могут быть различные раздражители, которые могут отвлекать ребенка от учебы. Кроме того, индивидуальные занятия могут быть организованы нестандартным способом, что позволяет обучаться детям с РАС в более спокойной среде.

Еще одна форма – это обучение на дому. Для детей с РАС обучение на дому может быть более эффективным, поскольку оно позволяет ребенку обучаться в более комфортной среде. Кроме того, учитывая, что дети с РАС могут испытывать трудности в общении, обучение на дому может снизить социальное давление, что может повлиять на уровень обучения. Но этот метод имеет и существенный минус – отсутствие социализации. Детям с РАС нелегко погружаться в общество, а избегая социализации в школьное время, в будущем сделать это практически невозможно.

Россия также развивает ряд форм, основанных на инновационных технологиях, для обучения детей с РАС. Этот подход может включать в себя использование обучающих программ, виртуальных классов и других технологий, которые могут помочь детям с РАС в обучении.

Наконец, обучение детей с РАС в ресурсных классах. Они представляют собой смешение уроков в общеобразовательном классе и индивидуальных или групповых занятий в ресурсном. Ресурсные классы состоят из

небольшого количества учеников с РАС, которые обучаются под руководством специализированных педагогов и психологов. В такой группе ученики могут получить индивидуальное внимание и помощь, что может увеличить их шансы на успешное обучение.

Основным принципом обучения в ресурсном классе является индивидуальный подход к каждому ребенку. Педагоги учитывают особенности развития и поведения каждого ученика, создавая индивидуальные программы обучения.

Еще одним принципом работы с детьми в ресурсном классе является использование коммуникативных стратегий. Ребенок с РАС может испытывать трудности в общении, поэтому педагог должен создать условия для развития социальных навыков и помочь ему научиться выражать свои мысли.

Также важно использование мультисенсорного обучения, то есть использование всех органов чувств при изучении материала. Визуальные карты, аудиозаписи, тактильные задания помогут ученику лучше запомнить информацию и легко ее воспринять.

Другой принцип – это работа над самостоятельностью ребенка. Педагоги помогают ученикам развивать навыки самообслуживания, такие как приготовление пищи, уборка и т.д. Важно научить ребенка быть независимым и уверенным в себе.

Наконец, важно использование позитивного подхода к обучению. Ребенок должен чувствовать себя успешным и получать похвалу за свои достижения. Это поможет ему сохранять мотивацию для дальнейшего обучения.

Все эти принципы в совокупности создают условия для эффективного обучения детей с РАС в ресурсных классах России. Они позволяют создать индивидуальный подход к каждому ученику, а также развить его социальные навыки, самостоятельность и мотивацию для дальнейшего обучения. Кроме того, важной составляющей работы в ресурсных классах является работа с родителями. Педагоги помогают им понимать особенности развития своего ребенка и научиться эффективно взаимодействовать с ним.

Важным аспектом обучения в ресурсных классах является также создание безопасной и комфортной атмосферы для детей с РАС. Это достигается за счет организации пространства, использования специальных материалов и игрушек, а также создания позитивного эмоционального фона.

Обучение детей с РАС в ресурсных классах является сложным и ответственным процессом, который требует высокой квалификации педагогов. Однако благодаря использованию инновационных методик и техноло-

гий учителя могут помочь детям с РАС раскрыть свой потенциал и успешно адаптироваться в обществе.

Работа в ресурсных классах не ограничивается только учебными занятиями – педагоги стараются создать для детей полноценную жизнь в классе, организовывая различные мероприятия и экскурсии. Такой подход помогает укрепить позитивную атмосферу в классе и повысить мотивацию учеников к обучению.

Итак, ресурсные классы – это не просто место для обучения детей с РАС, а целый комплекс мероприятий, направленных на социальную адаптацию ребенка и его успешное обучение.

Достаточным опытом организации инклюзивного образования с помощью ресурсных классов обладает Воронежская область, которая с 2013 г. является пилотной площадкой для апробации данной модели. Так, здесь реализуется комплексная программа помощи людям с расстройствами аутистического спектра «Аутизм. Маршруты помощи». В 2021 году в Воронежской области ресурсные классы существовали в 25 школах, а в 14 детских садах работали ресурсные группы. Благодаря этому, 480 детей с РАС могли вливаться в обычную жизнь. Стоит отметить, что за каждой образовательной организации закреплён супервизор, который помогает педагогам работать с детьми.

Например, в гимназии им. А. Платонова (г. Воронеж) ресурсные классы находятся в отдельном крыле, чтобы оградить ребят от громкого шума. В крыле находятся сухой бассейн, удобные кресла, беговые дорожки, чтобы ребята могли расслабляться и отдыхать. Но не обходится без проблем. Одной из них является недостаток академических знаний для перехода в обычный 5 класс. Одним из решений этой проблемы является создание специализированного класса, в котором будет уделяться внимание не только школьной программе, но и обучению бытовым навыкам, которые так необходимы детям с РАС.

Обучение детей с РАС в общеобразовательных школах – это процесс, требующий больших усилий и сложный в реализации. Однако, благодаря ему, дети с расстройствами аутистического спектра могут развиваться и социализироваться наравне со своими сверстниками.

Литература:

1. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс / Е. Л. Григоренко. – Москва : Практика, 2018. – 280 с.

2. Гусева Н.Ю. Организация работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, по инклюзивным моделям «Ресурсный класс» и «Автономный класс» в Нижегородской области // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20. – № 1. – С. 47–56.

3. Кодексы и законы. Правовая навигационная система: URL : <https://www.zakonrf.info> (дата обращения 03.05.2023).

4. Козорез А. И., Беспалова А. Н., Гончаренко М. С. и др. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе / . – Москва : АНО Ресурсный класс , 2016. – 360 с.

5. Образовательная модель «Ресурсный класс» в системе образования Челябинской области : методические рекомендации / авторы: Ю. Г. Маковецкая, С. Н. Аникина. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 1,03 Мб). – Челябинск : ЧИППКРО, 2023.

6. Ресурсные классы и реабилитация. Как в Воронеже помогают детям с аутизмом // РИА Воронеж. – URL: <https://riavrn.ru/> (дата обращения: 02.03.2023).

Научное издание

ВЕСТНИК
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ
ФАКУЛЬТЕТА ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 17

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 24.07.2023. Формат 60×84/16.
Усл. п. л. 12,0. Тираж 25 экз. Заказ 450

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10
Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательского дома ВГУ
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3