



*colloquium-journal*

*ISSN 2520-6990*

*Międzynarodowe czasopismo naukowe*

**Public administration  
Philosophical sciences  
Psychological sciences**

**№12(64) 2020  
Część 5**



*colloquium-journal*

ISSN 2520-6990

ISSN 2520-2480

Colloquium-journal №12 (64), 2020

Część 5

(Warszawa, Polska)

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak**  
**Ewa Kowalczyk**

Rada naukowa

- **Dorota Dobija** - profesor i rachunkowości i zarządzania na uniwersytecie Koźmińskiego
- **Jemielniak Dariusz** - profesor dyrektor centrum naukowo-badawczego w zakresie organizacji i miejsc pracy, kierownik katedry zarządzania Międzynarodowego w Ku.
- **Mateusz Jabłoński** - politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki.
- **Henryka Danuta Stryczewska** – profesor, dziekan wydziału elektrotechniki i informatyki Politechniki Lubelskiej.
- **Bulakh Iryna Valerievna** - profesor nadzwyczajny w katedrze projektowania środowiska architektonicznego, Kijowski narodowy Uniwersytet budownictwa i architektury.
- **Leontiev Rudolf Georgievich** - doktor nauk ekonomicznych, profesor wyższej komisji atestacyjnej, główny naukowiec federalnego centrum badawczego chabarowska, dalekowschodni oddział rosyjskiej akademii nauk
- **Serebrennikova Anna Valerievna** - doktor prawa, profesor wydziału prawa karnego i kryminologii uniwersytetu Moskiewskiego M.V. Lomonosova, Rosja
- **Skopa Vitaliy Aleksandrovich** - doktor nauk historycznych, kierownik katedry filozofii i kulturoznawstwa
- **Pogrebnaya Yana Vsevolodovna** - doktor filologii, profesor nadzwyczajny, stawropolski państwowy Instytut pedagogiczny
- **Fanil Timeryanowicz Kuzbekov** - kandydat nauk historycznych, doktor nauk filologicznych. profesor, wydział Dziennikarstwa, Bashgosuniversitet
- **Kanivets Alexander Vasilievich** - kandydat nauk technicznych, docent wydziału dyscypliny inżynierii ogólnej wydziału inżynierii i technologii państwowej akademii rolniczej w Poławie
- **Yavorska-Vitkovska Monika** - doktor edukacji, szkoła Kuyavsky-Pomorsk w bidgoszczu, dziekan nauk o filozofii i biologii; doktor edukacji, profesor
- **Chernyak Lev Pavlovich** - doktor nauk technicznych, profesor, katedra technologii chemicznej materiałów kompozytowych narodowy uniwersytet techniczny Ukrainy „Politechnika w Kijowie”
- **Vorona-Slivinskaya Lyubov Grigoryevna** - doktor nauk ekonomicznych, profesor, St. Petersburg University of Management Technologia i ekonomia
- **Voskresenskaya Elena Vladimirovna** doktor prawa, kierownik Katedry Prawa Cywilnego i Ochrony Własności Intelektualnej w dziedzinie techniki, Politechnika im. Piotra Wielkiego w Sankt Petersburgu
- **Tengiz Magradze** - doktor filozofii w dziedzinie energetyki i elektrotechniki, Georgian Technical University, Tbilisi, Gruzja
- **Usta-Azizova Dilnoza Ahrarovna** - kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny, Tashkent Pediatric Medical Institute, Uzbekistan

    SlideShare



INDEX COPERNICUS  
INTERNATIONAL

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ  
БИБЛИОТЕКА  
LIBRARY.RU

«Colloquium-journal»

Wydrukowano w «Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland»

E-mail: [info@colloquium-journal.org](mailto:info@colloquium-journal.org)

<http://www.colloquium-journal.org/>

# CONTENTS

## PUBLIC ADMINISTRATION

**Дронов Д.В.**

СТИМУЛИРОВАНИЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПУТЕМ  
МАТЕРИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ РАБОТНИКА .....4

**Dronov D. V.**

STIMULATION OF LABOR ACTIVITY BY MATERIAL MOTIVATION OF THE EMPLOYEE .....4

**Симонян Ж.С., Михайлова А.Д., Булгаров М.А.**

О СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ .....6

**Simonyan Z.S., Mikhailova A.D., Bulgars M.A.**

ABOUT SYSTEM OF AN ASSESSMENT OF EFFECTIVENESS  
OF ACTIVITY OF THE PUBLIC AND MUNICIPAL ADMINISTRATION .....6

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

**Тюкаев А.С., Беганцова И.С.**

ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....8

**Tyukaev A.S., Begantsova I.S.**

REASONS AND FACTORS AFFECTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
OF STUDENTS IN THE INITIAL PERIOD OF STUDY AT A UNIVERSITY .....8

**Баранова А.В., Ермолаев В.В.**

КОУЧИНГ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....11

**Baranova A.V., Ermolaev V.V.**

COACHING OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY .....11

**Большакова В.А.**

КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИЙ У ПОДРОСТКОВ СТАРШЕГО ПУБЕРТАТНОГО ВОЗРАСТА .....13

**Bolshakova V.A.**

CLINICAL MANIFESTATIONS OF DEPRESSION IN OLDER PUBERTY ADOLESCENTS .....13

**Герасименко О.А.**

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ АДАПТАЦИОННОГО РЕСУРСА ЖЕНЩИН,  
ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ .....16

**Gerasimenko O.A.**

IDENTITY AS A CATEGORY OF THE ADAPTATION RESOURCE  
OF WOMEN CONDEMNED TO DETENTION .....16

**Жукова К.В., Федорова А.А.**

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ДЕВУШЕК,  
ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СПОРТОМ .....19

**Zhukova K.V., Fedorova A.A.**

PECULIARITIES OF PERSONAL DEFORMATION OF GIRLS IN PROFESSIONAL SPORTS .....19

**Кузнецова Е.В.**

ФЕНОМЕН БУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ .....20

**Kuznetsova E.V.**

BULLING PHENOMENON IN THE MODERN LIFE OF SCHOOLCHILDREN .....20

**Никulichева С.Е.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ .....25

**Nickulicheva S.E.**

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS EXCLUSIVE TEACHING CHILDREN WITH PROBLEMS IN DEVELOPMENT .....25

<b>Соловьева О.В., Ортман И.В.</b>	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ .....	28
<b>Solovieva O.V., Ortman I.V.</b>	
TEACHER'S PEDAGOGICAL REFLECTION AS A FACTOR OF PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNING .....	28
<b>Рожкова А.В.</b>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕТСКОГО АУТИЗМА: ФАКТОРЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ .....	30
<b>Rozhkova A.V.</b>	
THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF CHILDHOOD AUTISM: FACTORS, MANIFESTATIONS, PROBLEMS .....	30
<b>Кацера А.А., Чепурная В.В.</b>	
ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	33
<b>Katsero A.A., Chepurnaya V.V.</b>	
FEATURES OF ANXIETY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT .....	33
<b>Шаврицкая Д.Д., Колодковская Е.А.</b>	
ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	35
<b>Shavritskaya D.D., Kolodovskaya E.A.</b>	
PECULIARITIES OF LOGOPEDIC WORK FOR THE FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN ELDER CHILDREN WITH GENERAL UNDERGROUND OF SPEECH IN THE PROCESS OF GAME ACTIVITY .....	35
<b>Якимова А.А., Беганцова И.С.</b>	
ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ .....	37
<b>Yakimova A.A., Begantsova I.S.</b>	
THE POSSIBILITIES OF PSYCHOLOGICAL CONFLICT PREVENTION IN A STUDENT GROUP .....	37
<b>Елистратова В.А.</b>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОНОЗИГОТНЫХ БЛИЗНЕЦОВ .....	40
<b>Elistratova V.A.</b>	
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF MONOZYGOTIC TWINS .....	40
<b>PHILOSOPHICAL SCIENCES</b>	
<b>Квасова А.А., Козленко Э.И.</b>	
ПЕРСПЕКТИВЫ ФИЛОСОФСКОГО РОМАНА КАК ЖАНРА .....	44
<b>Kvasova A.A., Kozlenko E.</b>	
PERSPECTIVES OF THE PHILOSOPHICAL NOVEL AS A GENRE .....	44
<b>Неменко Е.П.</b>	
КАК ИЗУЧАТЬ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В МАССОВУЮ КУЛЬТУРУ: ПРИМЕР ТЕЛЕСЕРИАЛОВ .....	46
<b>Nemenko E.P.</b>	
HOW TO STUDY ENGAGEMENT IN POPULAR CULTURE: TELEVISION SERIES EXAMPLE .....	46
<b>Фирсова А.А.</b>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА Н.О. ЛОССКОГО .....	49
<b>Firsova A.A.</b>	
RESEARCH OF CREATIVITY N.O. LOSSKY .....	49

# PUBLIC ADMINISTRATION

УДК 331.225

**Дронов Д.В.**

бакалавр

Кубанский государственный аграрный университет  
имени И. Т. Трубилина, г. Краснодар[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11812](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11812)

## СТИМУЛИРОВАНИЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПУТЕМ МАТЕРИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ РАБОТНИКА

**Dronov D. V.**

bachelor's degree

In. Kuban state agrarian University  
named after I. T. Trubilin, Krasnodar

### STIMULATION OF LABOR ACTIVITY BY MATERIAL MOTIVATION OF THE EMPLOYEE

**Аннотация.**

Статья посвящена вопросам, раскрывающим сущность мотивации персонала. Описаны основные виды мотивации сотрудников на предприятии. Представлены характеристики основных принципов системы мотивации персонала для повышения ее эффективности. Выявлено, что использование дополнительных стимулов повышает эффективность использования материального стимулирования труда работников.

**Abstract.**

The article is devoted to issues that reveal the essence of staff motivation. The main types of employee motivation in the enterprise are described. The characteristics of the main principles of the personnel motivation system for improving its effectiveness are presented. It is revealed that the use of additional incentives increases the efficiency of using material incentives for employees.

**Ключевые слова:** мотивация, система, факторы, материальное стимулирование, эффективность.

**Keywords:** motivation, system, factors, material incentives, efficiency.

Мотивация работника включает в себя совокупность стимулов, которые определяют его поведение. Она представляет собой набор действий со стороны руководства организации, направленный на повышение трудоспособности персонала, а также способствует привлечению квалифицированных специалистов.

Каждый работодатель самостоятельно определяет методы, которые побуждают весь коллектив к активной деятельности с целью удовлетворения собственных потребностей и для достижения общей поставленной задачи. Для руководителя важно выбрать правильную систему мотивации в отношении подчинённых, причем к каждому требуется особый подход.

Система мотивации персонала представляет собой комплекс мероприятий, направленных на достижение поставленных целей, к самосовершенствованию профессионального уровня, и повышению общей эффективности предприятия [3]. Система мотивации персонала базируется на следующих основных ее видах:

1 Материальная. Предусматривает вознаграждение в денежном эквиваленте, в качестве услуг и материальных объектов. Она применима в отношении одного работника или группы, ко всей организации крайне редко, потому что считается малоэффективным методом.

2 Нематериальная. Работник получает эмоциональные выгоды, это устранение комплексов, душевное равновесие, признание собственных достоинств и др. Она применима к одному работнику, и всему коллективу, так как помогает формировать отношение каждого индивида к организации.

Мотивация труда – это побуждение работника к эффективной деятельности. А стимулирование – это внешнее воздействие на специалиста с целью заставить его работать еще лучше, повысить его производительность [4].

Под стимулированием труда понимается материальная основа мотивации персонала, которая представляет под собой комплекс мер, применяемых от субъекта управления для того, чтобы повысить эффективность деятельности и труда работников.

Существует ряд функций стимулирования труда, но основной из них является экономическая, так как она выражается в повышении эффективности производства через увеличение производительности работы и улучшение качества производимой продукции [2].

Внешнее воздействие на работника со стороны руководства предприятия необходимо для достижения цели побуждения его к эффективной деятельности.

Характеристика стимула рассматривается с двух позиций:

– со стороны предприятия он является инструментом, который используют для достижения таких целей как повышение производительности труда всех работников, а также качества работы и продукции;

– со стороны работников стимул выступает как возможность достичь дополнительные блага или же, наоборот, боязнь их потерять. ( позитивное стимулирование: получение премий; негативное стимулирование: потеря работы, бонусов, получение штрафов и взысканий)

Необходимо, чтобы стимулы смогли пройти через психологическое сознание людей и, преобразовавшись ими, смогли стать внутренними побудителями и мотивациями в их поведении [1]. Но стимул и мотив не всегда согласуются между собой, однако они всегда являются взаимосвязанными. Две этих системы являются основными рычагами воздействия на работника, которые побуждают его к конкретным действиям, способствующих повышению эффективности труда.

Несмотря на похожесть данных методов, они противоположны по направленности: мотивация направлена на изменение существующего положения, а стимулирование – на укрепление имеющихся достижений.

В свою очередь, стимулирование имеет два подвида: материальное (денежные стимулы такие как заработная плата, премии и не денежные: дополнительный отдых, путёвки, бесплатное лечение) и нематериальное, то есть стимулы, не связанные с денежным эквивалентом (возможность карьерного роста, получения престижной должности, достижение уважения среди своих коллег, получение почетных грамот и наград, возможность обучения, стажировок за рубежом и командировок для смены рабочего климата и для саморазвития) [3]. Также не маловажным аспектом является дифференцированность, под которой понимается стимулирование разных слоёв и групп работников, так как очень важно учитывать подходы, например, к обеспеченным и малообеспеченным работникам, к работникам разных возрастов и т.д.

Стимулирование труда должно быть эффективным, для этого необходимо соблюдать основные принципы, к которым относятся:

- доступность;
- осязаемость;
- постепенность;

– сочетание материальных и нематериальных стимулов;

– минимизация разрыва между результатами труда и его оплатой;

– сочетание позитивных и негативных стимулов;

Все стимулы должны быть понятны и доступны для всех работников. Если говорить о материальных стимулах, то нельзя забывать, что резко завышенные вознаграждения позже могут отрицательно проявиться на мотивации работника, так как при получении денежной премии, следующая должна быть минимум такой же, но никак не иначе, иначе мотивационное воздействие такого вознаграждения перестанет работать [3].

Существуют различные формы дополнительного материального стимулирования, например: бонусы за выслугу лет, «тринадцатая зарплата», квартальные премии. Иное денежное вознаграждение может быть выражено в компенсации на транспортные расходы, дополнительные отпуска, служебные автомобили для передвижения по работе и многое другое.

Постепенно в нашей стране также растёт значение таких стимулов как участие в акционерном капитале компаний [5].

Не денежные стимулы также обретают всё большее значение, так как они помогают достичь социальную гармонию среди работников, что помогает создать дружескую атмосферу в коллективе, ведь они помогают показать общественное признание, которое достигается путем вручения почетных грамот, медалей, значков, фотографий на доске почета, поэтому в стимулировании труда работников важны все его виды.

#### **Библиографический список**

- 1 Александрова Е. В. Социально-трудовые конфликты: пути разрешения / Е. В. Александрова. – М.: 2018. – 453 с.
- 2 Баткаевой И. А. Организация оплаты труда в условиях перехода к рыночной экономике / И. А. Баткаевой. – М.: ГАУ, 2017. – 401 с.
- 3 Климовских Н. В., Каспарян А. А. Инновационные подходы в управлении персоналом современной организации / Вестник Университета Российской академии образования. 2018. № 1. С. 38-46.
- 4 Климовских Н. В. Причинно-следственные связи безработицы / European Social Science Journal. 2017. № 6. С. 82-86.
- 5 Климовских Н. В., Шулимова А. А. Макроэкономика / Краснодар, 2015.

*Симомян Жанна Саятовна,  
Михайлова Арина Дмитриевна,  
Булгаров Мурат Ахмедович*

*Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина*

## О СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

*Simonyan Zhanna Sayatovna,  
Mikhailova Arina Dmitrievna,  
Bulgars Murad Akhmedovich*

*Kuban state agrarian University named after I. T. Trubilin*

## ABOUT SYSTEM OF AN ASSESSMENT OF EFFECTIVENESS OF ACTIVITY OF THE PUBLIC AND MUNICIPAL ADMINISTRATION

### **Аннотация.**

*Данная статья посвящена рассмотрению действующей в Российской Федерации системы оценки эффективности органов власти по сравнению с аналогичными системами в США и Евросоюзе. Исследование позволяет утверждать, что эта система имеет ряд существенных недостатков в России и не отвечает современным требованиям.*

### **Abstract.**

*This article examines the current system of evaluating the effectiveness of government agencies in the Russian Federation in comparison with similar systems in the United States and the European Union. The study suggests that this system has a number of significant disadvantages in Russia and does not meet modern requirements.*

**Ключевые слова:** *государственное управление, методы, эффективность деятельности государственной власти, критерии оценки.*

**Keywords:** *criteria of an assessment, methods, public administration, efficiency of activity of the government.*

Работа органов государственной власти Российской Федерации находится под ежедневным контролем и постоянно подвергается критике со стороны граждан, общества и государства в целом. Поэтому требования к органам государственной власти и местного самоуправления становятся все более строгими, а оценка и совершенствование государственного управления направлены на максимальное обеспечение интересов граждан.

Сегодня все виды механизмов активно разрабатываются и внедряются для оценки эффективности работы государства и местного самоуправления.

В странах с развитой экономикой в структуре государственного управления была успешно внедрена система оценки эффективности работы персонала: разработаны критерии эффективности услуг и государственных служащих, а их эффективность оценивается на регулярной основе. Значительные результаты были достигнуты в Соединённых Штатах Америки, где постоянно изучаются вопросы совершенствования государственного управления. В 1920-х годах Национальный муниципальный комитет США по стандартам разработал способы оценки эффективности государственных служб. В той же стране в конце 1930-х годов было проведено комплексное исследование с целью разработки критериев оценки местных органов власти. На основании результатов исследования было разработано руководство по надлежащему управлению.

В европейской практике существует тенденция к заимствованию моделей и методов для оценки эффективности бизнеса. В настоящее время во многих европейских странах используется так называемая «Общая система оценки» (Common

Evaluation Framework of CAF), которая представляет собой систему оценки эффективности и повышения качества деятельности организаций в области государственного и муниципального управления.[3]

В России оценка эффективности государственного управления проводится в последнее время и не на всех уровнях государственного управления. Работа по внедрению системы оценки качества и производительности государственных услуг началась с региональных властей и органов местного самоуправления. В настоящее время принята единая модель оценки деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, которая закреплена в указах Президента Российской Федерации - Указе «Об оценке эффективности деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации» и Указе «Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов».

Однако, как уже неоднократно обсуждалось, существующая методология имеет много существенных недостатков - она не учитывает анализ имеющихся и затраченных ресурсов, потенциальных корреляций и назначенных функций. Индикаторы оценки являются слишком общими и не позволяют объективно оценить действия правительства.

В сложившейся ситуации местные органы власти имеют возможность «приспособить» некоторые показатели к своим интересам, особенно к тем, которые находятся за пределами их юрисдикции. Это в первую очередь связано с тем, что чиновники очень недоверчивы к любой оценке своей деятельности, опасаясь соответствующих «оргвыводов»,

часто используемых в национальной практике. Таким образом, существующую методологию оценки деятельности органов местного самоуправления, исполнительную власть субъектов, входящих в состав Российской Федерации, можно сопоставить с самостоятельным пиаром.[1]

В области оценки эффективности существует еще одна проблема. На сегодняшний день списки показателей, утвержденные на федеральном уровне, ориентированы только на исполнительные полномочия субъектов и органов местного самоуправления. Система оценки для федеральных органов власти (департаментов, комитетов и т. д.) отсутствует. Сложность в оценке деятельности этих органов проявляется в том, что отдельные учреждения не производят материальные продукты или, по крайней мере, услуги, которые можно использовать для оценки степени удовлетворенности клиентов, или другие результаты, которые можно регистрировать, измерять, ощущать своими руками или хотя бы глазами. Это показывает сложный и все же неполный характер механизма оценки эффективности.

Модель САФ, используемая в европейской практике, предполагает всестороннюю проверку деятельности организации на основе диагностической самооценки. Применение модели САФ позволяет решить следующие действия на государственном уровне:

- повышение эффективности и прозрачности деятельности органов исполнительной власти различных уровней;

- внедрение в практику государственного и муниципального управления принципов менеджмента качества, таких как ориентация на потребителя, процессный подход, принятие решение на основе фактов;

- создание инфраструктуры для бенчмаркинга, обмена опытом и изучения лучшей зарубежной и национальной практики управления в исполнительных органах государственной власти и местного самоуправления. Сегодня более 1800 европейских организаций являются зарегистрированными пользователями модели САФ. Согласно опросам, 9 из 10 пользователей начинают деятельность по улучшению именно после самооценки в соответствии с критериями.[2]

Разумеется, анализ и самооценка деятельности органов государственной и муниципальной власти является необходимым и обязательным элементом развития государства на всех уровнях, но, по нашему мнению, в российском государстве пока не готовы использовать этот метод. Вездесущее «упорядоченное» применение «Общей схемы оценки» не даст желаемого эффекта. Менеджеры, стремящиеся украсить достигнутые результаты и сохранить свои позиции, будут предсказуемо «регулировать» результаты самооценки, проводимой их подчиненными.

Так как же оценивать деятельность правительства в современной России?

Предположим, что критерии и методы оценки деятельности государственных и муниципальных образований должны соответствовать следующим требованиям:

Во-первых, функции по оценке деятельности государственных и муниципальных органов должны быть возложены на специально созданный орган, независимый от оцениваемых органов, непосредственно контролируемый первыми лицами государства, способный объективно оценивать и, при необходимости, регулирующий деятельность органов, вплоть до процедур назначения должностных лиц на ключевые должности в государственной службе или вносить предложения об изменении применимых положений.

Во-вторых, многие критерии оценки следует разделить на группы. Основная группа включает критерии, применимые ко всем органам, в дополнительную группу - критерии, отражающие специфику функций и полномочий государственных органов. Перечень показателей оценки должен отражать задачи, возложенные на органы власти, не выходящий за рамки их полномочий.[4]

В-третьих, и это самое основное, ценность оценки эффективности органов государственной власти не должна заключаться в способности анализировать работу конкретных должностных лиц. Конечно, механизм оценки эффективности также должен делать это, но он должен быть сопутствующим. Оценка эффективности правительства призвана служить более глубокой стратегической цели. Ее результаты отражают эффективность законодательства, которое появляется не на бумаге, а в отдельных случаях.

Показатели эффективности должны служить показателями качества и доступности услуг, предоставляемых органами государственной власти населению. Таким образом, результаты оценки деятельности органов государственной власти должны в первую очередь побуждать региональные и федеральные власти не поощрять или наказывать отдельных руководителей, а принимать меры, в том числе в области правового регулирования, направленные на обеспечение качества жизни всех граждан посредством эффективной работы всех государственных систем.

#### Список литературы:

1. Агибалова В.Г. Концептуальные основы формирования организационно-экономического механизма многофункционального развития сельских территорий: монография. / Е.Н. Белкина, В.Г. Агибалова. - Ставрополь: Фабула, 2017. - 106 с.

2. Булгаров М.А. Государственная поддержка малых форм хозяйствования в АПК Краснодарского края в условиях импортозамещения / М.А. Булгаров // Научное обеспечение агропромышленного комплекса, сборник статей по материалам 72-й научно-практической конференции преподавателей по итогам НИР за 2016 г. - 2017. С. 449-450.

3. Бунтовский С.Ю. Управление инновационной активностью персонала в системе производственного менеджмента / Бунтовский С.Ю. // Электронный научный журнал «Социальные науки: social - economic sciences» №6 (9) - 2015г. - Режим доступа:

<http://www.academymanag.ru/journal/buntovskiy.pdf>

4. Орехова М.С., Булгаров М.А. Проблемы информационного обеспечения в администрации городского поселения г. Крымск // Экономика и предпринимательство. 2017. № 8-4 (85). С. 1102-1105.

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

УДК: 159.99

**Тюкаев Андрей Сергеевич,**  
Магистрант, направление подготовки «Психология развития»  
**Беганцова Ирина Серафимовна**  
Кандидат психологических наук, доцент  
Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11815](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11815)

ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ  
СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

**Tyukaev Andrey Sergeevich,**  
Master of the Department  
the direction of development of «Psychology training»  
**Begantsova Irina Serafimovna**  
candidate of psychological sciences, associate professor  
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

REASONS AND FACTORS AFFECTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN  
THE INITIAL PERIOD OF STUDY AT A UNIVERSITY**Аннотация.**

Работа раскрывает причины и факторы, влияющие на профессиональное становление студентов и предоставляет результаты апробации программы.

**Abstract.**

The work reveals the causes and factors affecting the professional development of students and provides the results of testing the program.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, развитие студентов, факторы, знания, личность.  
**Keywords** professional development, student development, factors, knowledge, personality.

Одной из важных задач образовательного процесса является профессиональное становление студентов. Благодаря профессиональной деятельности формируется личность человека, складываются особенности его жизненного пути, а сам он получает социальный статус и материальное обеспечение. Сфера профессиональной деятельности во многом определяет развитие психологических черт личности. Профессиональное образование, предшествующее трудовой деятельности, является фундаментом для дальнейшей жизни каждого человека. Именно поэтому важно изучить причины, условия, и факторы, которые влияют на профессиональное становление студентов.

Среди других возрастных категорий студенчество является переходным этапом между подростковым и зрелым возрастом, и определяется как поздняя юность или ранняя зрелость (18-25 лет). Именно поэтому студенты обладают рядом отличительных качеств: высокий уровень познавательных процессов, активная социальная позиция, гармония интеллекта и социальной зрелости, а также наивысшая мотивация к образованию. Поскольку время учёбы в вузе приходится на окончание юности, здесь происходит завершение становления личностных качеств. Такие качества как уверенность, самостоятельность, инициативность, закрепляются в сознании молодых людей.

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. [1]

Основной задачей студента в период обучения становится усвоение профессиональных знаний и навыков. Таким образом, проблема личностно-профессионального развития заключает в себе основное противоречие профессионала-субъекта — между требованиями к профессиональной деятельности, проявляющимися в четком алгоритме ее выполнения, и творческими, оригинальными результатами деятельности по саморазвитию и самосовершенствованию.

Профессиональная мотивация и профессиональные интересы как элемент в общей структуре мотивации личности всегда существенным образом влияли на усвоение учебной программы. Отношение к профессии, мотивы ее выбора (отражающие потребности, интересы, убеждения, идеалы) являются чрезвычайно важными (а при некоторых условиях и определяющими) факторами, влияющими на успешность профессионального обучения.

Профессиональные мотивы подразумевают под собой осознание человеком его потребностей в

образовании и профессионального становления, которые могут быть удовлетворены только в процессе обучения знаниям и навыкам в сфере будущей профессиональной деятельности. Положительное отношение к выбранной профессии влияет на успешность процесса обучения. [2]

Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение. [2]

Ещё одним фактором успешности профессионального становления является уровень связи творчества и будущей профессии, а также перспективами, которая эта профессия открывает. Творческое отношение к различным сферам профессиональной деятельности и потребность в использовании творческих элементов в этой деятельности являются ключевыми факторами в профессиональном обучении и воспитания личности. [3]

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования лёг в основу разработки и последующей реализации программы *изучения*

*профессиональных интересов студентов в начальный период обучения в вузе.* Целью программы является психологическая помощь студентам в исследовании уровня удовлетворения выбранной профессии, а также соотношение этого уровня с личными способностями и творческими притязаниями.

Для проверки эффективности использованной нами программы *изучения профессиональных интересов студентов в начальный период обучения в вузе* мы использовали несколько психодиагностических методов:

1. Дифференциально-диагностический опросник (Е.А.Климов).
2. Методика по определению типа личности (Д. Голланд).
3. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс).

Динамика результатов исследования по итогам реализации программы выглядит следующим образом:

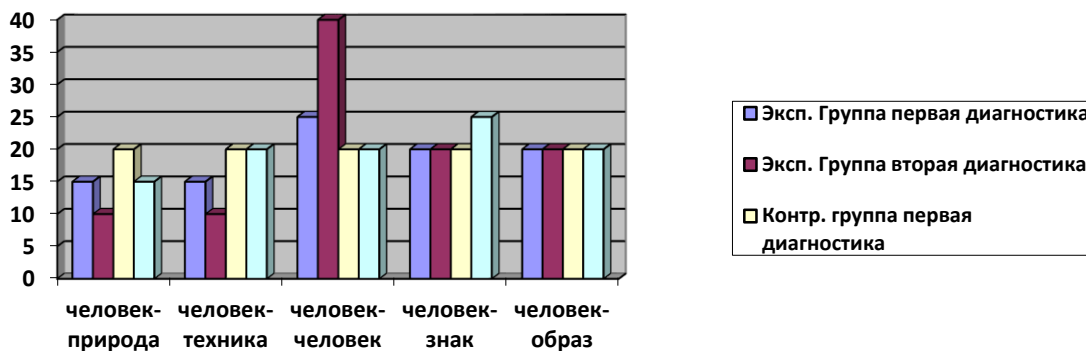


Рис. 1.

Сравнение результатов первой и второй диагностики типов профессий по методике Е.А.Климова

Повторная методика показала уменьшение уровня типов личностной ориентации «человек-природа» и «человек-техника». Если в результате первой диагностики, процент по типу «человек-природа» и «человек-техника» у экспериментальной группы составлял по 15%, то после второй диагностики количество процентов уменьшилось до 10 (2 человека) по обоим шкалам.

Проведённая программа позволила студентам изменить свои цели и приоритеты на соответствующие их программе обучения, в то время как, 4 человек из экспериментальной группы поставили цели в областях за пределами психологического направления.

Проценты по типу «человек-знак» не изменились при повторной диагностике и остались на уровне 20% (4 человека). Студенты с таким типом

профессии могут лучше, чем другие работать с психологической статистикой, отчётами, числовой инфографикой.

Увеличились показатели по шкале «человек-человек». Они достигли 40% (8 человек), когда при первой диагностике они составляли 25% (5 человек).

Студенты стали больше взаимодействовать с окружающими их людьми, проявлять эмпатию, тактичность. Они могут легко найти новые контакты среди людей, быстро находят общий язык, а коммуникативные навыки имеют высокий уровень развития, что свидетельствует о том, что программа психологического развития профессионального становления благополучно повлияла на участников эксперимента.

Результаты повторной диагностики Тест Д.Голланда по определению типа личности.

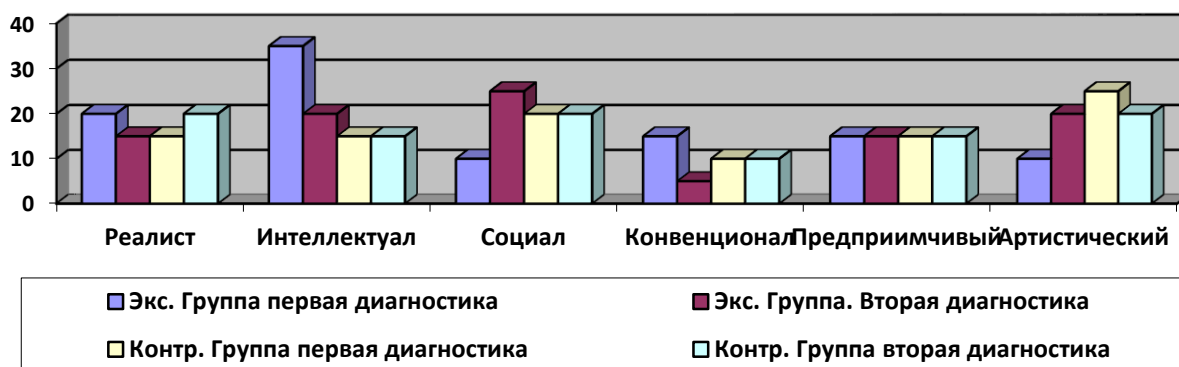


Рис. 2. Сравнительные результаты повторной диагностики определения типов личности по методике Д. Голланда.

В результате повторной диагностики у студентов зафиксировано повышение уровня социального типа личности. Показатель увеличился на 15% по сравнению с первой диагностикой и составляет 25% студентов группы. Это свидетельствует об изменении отношения студентов к собственным интересам и возможностям. Таким образом, 5 студентов группы обладают социальным типом направленности. Личности с такой направленностью нацелены на общение, установление контактов с окружающими, стремление учить, воспитывать, что является одним из важных характеристик в работе психолога.

Показатели конвенционального типа личности снизились до 5% по сравнению с первой диагностикой, где процент составлял 15% (3 человека). В

ходе проведения программы некоторые студенты изменили подход к решению проблем связанных с учебной деятельностью, стали более рискованными и смелыми.

Артистический тип социальной направленности увеличился на 10% при повторной диагностике и составляет 20% (4 человека). Творческий подход на экспериментальных занятиях позволил студентам раскрыть свой внутренний потенциал, методы для самовыражения и проявления своих личностных качеств.

Результаты повторной диагностики по методике личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

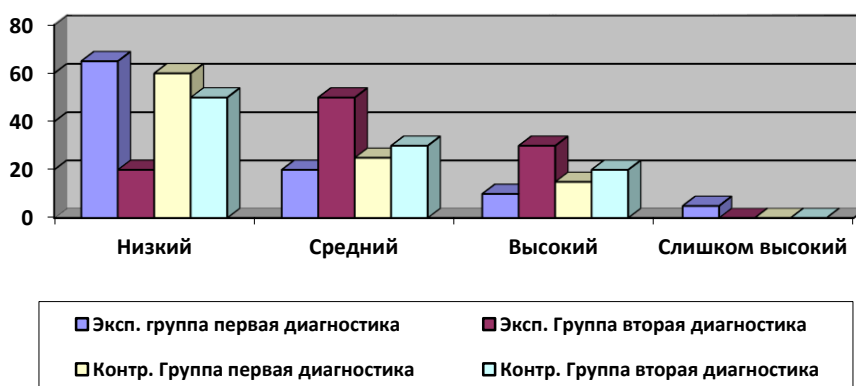


Рис. 3.

Сравнительные результатов первой и второй диагностики мотивации успеха по методике Т. Элерса.

Анализируя результаты повторной диагностики с уверенностью можно сказать, что уровень мотивации студентов экспериментальной группы поднялся по сравнению с результатами первой диагностики. Если низкий уровень мотивации наблюдался у 65% студентов (11 человек), то после проведения программы этот показатель снизился до 20% студентов (4 человека).

Средний уровень мотивации после повторной диагностики составляет 50% (10 человек), что является нормой. В то время как, при первой диагностике средний уровень мотивации равнялся 20%.

Мотивация в контрольной группе не поменялась значительно, оставаясь на низком уровне.

Стоит отметить, что уровень мотивации в контрольной группе остался примерно одинаковым по сравнению с первой диагностикой.

В результате апробации построенной нами программы были отмечены позитивные изменения в области самоопределения студентов. Участники эксперимента познавали самих себя, свои истинные желания, мотивы. Построили вектор своего профессионального развития и наметили жизненные планы.

Таким образом, среди причин и факторов, которые влияют на профессиональное становление студентов в начальный период обучения, можно выделить: недостаточно развитая сознательная регуляция поведения, противоречие между профессиональными требованиями и творческим подходом, мотивация и интересы личности студента, осознание своих профессиональных притязаний. Проведённая нами программа способствовала осознанию студентами своих профессиональных целей и скорректировала их дальнейшую реализацию.

#### Литература

1. Байлук В. В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации : монография — Екб.: Урал. гос. пед. ун-т., 2016. — 460 с.
2. Коростылёва, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылёва. — СПб.: Речь, 2005. — 222 с.
3. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии. — М.: Компания Спутник, 2008. — 298 с.

УДК 316.6; 159.9

**Барина Александра Вячеславовна,**  
магистр факультета «Педагогика и психология»  
Московский Педагогический Государственный Университет  
**Ермолаев Виктор Владимирович**  
доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования, кандидат психологических наук,  
Московский Педагогический Государственный Университет

### КОУЧИНГ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

**Barinova Alexandra Vyacheslavovna,**  
Master of the Faculty of Pedagogy and Psychology  
Moscow Pedagogical State University  
**Ermolaev Victor Vladimirovich**  
Associate Professor, Department of Labor Psychology and Psychological Consulting, Candidate of Psychological Sciences  
Moscow Pedagogical State University

### COACHING OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

#### Аннотация.

В статье представлены результаты применения технологии коучинга при развитии социальной компетентности студентов – будущих педагогов.

#### Abstract.

The article presents the results of applying coaching technology in the development of social competence of students - future teachers.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, эмоциональная компетентность, коучинг, студенты педагогического вуза.

**Keywords:** social competence, emotional competence, coaching, students of a pedagogical university.

В настоящее время, время глобальных социально-экономических перемен происходит изменение качества системы образования, а именно, преобразование системы «образование-личность-профессия». Возрастает важность подготовки педагогических кадров, качество подготовки, которых в ближайшей перспективе определит уровень духовного состояния общества, уровень его технологического уклада, экономическую мощь, роль и положение нашей страны в быстро меняющемся мире.

Однако современная ситуация с уровнем российского образования показывает, что особую актуальность приобретает понятие педагогического профессионализма, которое начинает рассматриваться в контексте того, в какой мере учитель сам

умеет управлять своим эмоциональным состоянием, обладает навыками эффективной коммуникации и способен развить субъектный потенциал учащегося, обеспечить условия его личностного роста. Возникает необходимость формирования социально компетентной личности педагога, которая могла бы адекватно справиться с вызовами и угрозами глобального информационного мира и, одновременно, наиболее полно использовать возможность передовых психологических технологий, как для собственного развития, так и для совершенствования образовательной среды. Таким образом актуальность проблематики продиктована нарастающими вызовами к современной системе высшего образования, ответом на которые должно быть, в

том числе, как повышение качества профессиональной подготовки будущих кадров, так и рост их конкурентоспособности на рынке труда.

Выявленная проблематика определила направление нашего исследования в аспекте изучения эффективности применения коучинга как инструмента формирования и развития уровня социальной компетентности студентов-будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Объектом исследования выступила социальная компетентность студентов педагогического вуза, а предметом - коучинг социальной компетентности студентов педагогического вуза. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что применение технологий коучинга на основе компетентностного подхода влияет на развитие уровня социальной компетентности студентов педагогического вуза.

В исследовании приняли участие 60 студентов Приднестровского Государственного университета им. Т.Г. Шевченко, по специальности «Педагогика и психология». Выборка была разделена на две группы: контрольную группу -(30 человек) и экспериментальную группу -(30 человек).

Теоретическим обоснованием нашего исследования стали труды В.А.Кальней, Е.М. Бабосова, Л. П. Алексеевой, В. И. Байденко, И. А. Зимней, Э. Ф. Зеером, Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной, А. К. Марковой, Л. А. Петровской в которых социальные компетенции рассматриваются в аспекте «ключевых квалификаций» и «ключевых компетенций» специалиста.

Вместе с тем, теоретический анализ показал некоторую размытость понятия «социальная компетентность». С.З. Гончаров под социальной компетентностью понимает «социальное качество личности» [2, с. 7]. Д. Гоулман считает, что социальной компетентностью является «способность человека осознавать свои эмоции, понимать эмоции других людей и управлять ими» [3, с. 87].

Систематизация и анализ отечественных и зарубежных исследований позволили рассматривать социальную компетентность как одну из основ профессионального развития студентов педагогического вуза-будущих субъектов образовательного процесса [1]. В этом контексте коучинг социальной компетентности мы рассматривали как возможность формирования у студентов педагогического вуза навыков и умений: общения и установления социальных контактов; осознания своей роли в социальном взаимодействии и управления им; установления и поддержки эмоциональных отношений, распознавания своих эмоций и эмоций партнера по общению, регуляции своей эмоциональной сферы и влияния на эмоциональную сферу партнера по общению; успешной социальной адаптации.

#### Методика исследования

Комплекс психодиагностических методик составили: Торонтская Алекситимическая шкала (TAS-26); методика диагностики уровня развития

рефлексивности А.В. Карпова; методика диагностики эмоционального интеллекта (ЭМИН) Д.В. Люсина; индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик.

Обработка результатов исследования осуществлялась с использованием методов математической статистики: для определения достоверности различий контрольной и экспериментальной групп был использован статистический U-критерий Манна-Уитни, для определения достоверности сдвига изучаемых показателей в контрольной и экспериментальной группе статистический T-критерий Вилкоксона. Статистический анализ осуществлялся в специализированном программном пакете SPSS 23.0

На первом этапе исследования была проведена диагностика уровня алекситимии и было установлено среднее значение в выборке  $X=51,0$  балла. Также были рассмотрены особенности и уровень эмоционального интеллекта по методике ЭМИН Д.В.Люсина, среднее значение общего уровня эмоционального интеллекта оказалось равным 93,1 балла. По уровню рефлексивности по методике А.В. Карпова среднее значение оказалось равным 5,33 балла. Что касается уровня развития индивидуально-типологических свойств по методике ИТО, то они представлены довольно большим разнообразием, поэтому средние значения практически по всем шкалам оказались в диапазоне средних значений согласно нормативным данным автора методики Л.Н.Собчик. Однако некоторые закономерности можно отметить. Среди них: более высокий уровень сензитивности 4,8 балла, спонтанности 4,7 балла тревожности 4,3 балла и лабильности 4,3 балла.

На втором этапе общая группа была произвольно разделена на контрольную и экспериментальную. Результаты психологического тестирования подтвердили отсутствие различий экспериментальной и контрольной групп по показателям алекситимии, рефлексивности, уровню эмоционального интеллекта и индивидуально-типологическим свойствам, что свидетельствует об эквивалентности контрольной и экспериментальной группы. После этого, в целях развития социальной компетентности у студентов педагогов экспериментальной группы была реализована программа коучинга, направленная на формирование у студентов педагогического вуза навыков и умений: общения и установления социальных контактов; осознания своей роли в социальном взаимодействии и управления им; установления и поддержки эмоциональных отношений, распознавания своих эмоций и эмоций партнера по общению.

На третьем этапе исследования мы выявили достоверность сдвига значений параметров социальной компетентности в экспериментальной группе, что является прямым подтверждением гипотезы исследования. В первую очередь следует отметить, что в экспериментальной группе произошел сдвиг значений в сторону уменьшения алекситимии: до программы коучинга алекситимия 50,57, после реализации программы коучинга 43,7. Так же

необходимо отметить, что в экспериментальной группе после проведения коучинга также повысился уровень рефлексивности: до реализации программы 5,53, после реализации программы 6,27. Еще одной особенностью сдвига показателей социальной компетентности в экспериментальной группе является повышение уровня всех компонентов эмоционального интеллекта. Среднее значение общего уровня эмоционального интеллекта повысилось почти на 9 баллов и стало соответствовать высоким значениям. У испытуемых экспериментальной группы повысился уровень как внутриличностного, так и межличностного эмоционального интеллекта. Так же необходимо отметить, что произошли изменения в типологических свойствах личности у испытуемых в экспериментальной группе после реализации программы коучинга. Среди таких изменений можно отметить следующие: рост экстраверсии, общительности, спонтанности в поведении, а также снижение таких свойств как агрессивность, ригидность, интроверсия и тре-

возможность. Свойства, обусловленные типологическими особенностями нервной системы (например, сензитивность и лабильность) остались без изменений.

Таким образом, исследование показало, что в результате реализации коучинговой программы у студентов экспериментальной группы произошли изменения во всех компонентах социальной компетентности, что говорит об эффективности программы и подтверждает гипотезу исследования.

#### Список литературы

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 4-12.

2. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. Образование и наука. 2004. № 2 (26). С. 3-18.

3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фарбер. 2013. – С.87-88.

**Большакова Валентина Андреевна**

*Российская федерация, г. Калуга*

*Калужский Государственный университет Им. К.Э. Циолковского, студентка 2 курса*

*Научный руководитель: Дувалина Ольга Николаевна*

*Российская федерация, г. Калуга,*

*Калужский Государственный университет Им. К.Э. Циолковского, к.псих.н., доцент*

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11813](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11813)

### КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИЙ У ПОДРОСТКОВ СТАРШЕГО ПУБЕРТАТНОГО ВОЗРАСТА

**Bolshakova Valentina Andreevna**

*Kaluga, Russian Federation*

*Kaluga state University Named after K. E. Tsiolkovsky, 2nd year student*

*Scientific adviser: Duvalina Olga Nikolaevna*

*Kaluga, Russian Federation*

*Kaluga state University Named after K. E. Tsiolkovsky, candidate of psychological sciences, associate professor.*

### CLINICAL MANIFESTATIONS OF DEPRESSION IN OLDER PUBERTY ADOLESCENTS

#### Аннотация.

*В статье представлены клинические проявления депрессии у подростков старшего пубертатного возраста. Клинические проявления зависят от личных особенностей подростка и факторов, которые влияют на развитие личности. Изучена статистика депрессивного состояния подростков. Проблема депрессивных расстройств в подростковом возрасте, определяется, прежде всего, широкой распространённостью этих расстройств, трудностью распознавания данной аномалии на ранних стадиях заболевания и высоким суицидальным риском. Также в статье представлены формы оказания помощи на разных стадиях депрессивного расстройства.*

#### Abstract.

*You can see clinical manifestations of depression in adolescents of advanced puberty. Clinical manifestations depend on individual characteristics of adolescents and factors, which influence on personal development. Statistics of depression of adolescents has been researched. The problem of depression diseases in adolescences is determined by, first of all, the complexity of recognising this anomalies in the early stages of the disease and by high suicide risks. There are also ways to help at different stages of depression disease in the article.*

**Ключевые слова:** *депрессия, старший подростковый возраст, смешанные расстройства поведения и эмоций, эмоциональное расстройство.*

**Keywords:** *depression, adolescents of advanced puberty, mixed disorders of behaviour and emotions, emotional disorder.*

Подростковый возраст-это трудный период взросления и формирования личности ребёнка. Он

является эмоциональным, сложным, противоречивым, порой даже опасным этапом взросления человека. И причиной этому могут стать различные события, явления, процессы, которые способны сильно повлиять на его психическое состояние, также отношение к жизни и окружающим. Поэтому необходимо вовремя уберечь подростка от неверных целей и направить на путь, позволяющий ему развиваться в правильном направлении.

По мнению доктора Александра Лоуэна, более подходящим термином для описания расстройства личности является «эмоциональное заболевание». Слово «эмоция» имеет дополнительное значение «движения» и поэтому может обозначать как физическое, так и психическое. Движение происходит на физическом уровне, на восприятие и осознание его на психическом. Эмоциональное расстройство охватывает два уровня личности. А так как душа побуждает человека к действию, она также вовлечена в каждый эмоциональный конфликт. Человек угнетенный депрессией, страдает и от депрессии своей души [1].

По данным МЗ РФ депрессия - наиболее распространенная психопатология. Депрессивным состоянием подвержено около 5% детей и подростков в возрасте от 12 до 18 лет.

В зависимости от возраста клиническая картина депрессий проявляется по-разному, ее определяют психопатологические возрастные особенности с преобладанием соматовегетативных, поведенческих нарушений, маскирующих аффективную симптоматику. В старшем подростковом возрасте появляются собственно эмоциональные расстройства, в основном тоскливые или тревожные, которые схожи с депрессиями у взрослых.

Депрессия в этом возрасте проявляется в негативном отношении к окружающим, раздражительностью, вспышками гнева. Депрессивное состояние проявляется в отсутствии положительных эмоций, ненавистью к себе и окружающим. Развитие низкой самооценки, потеря интереса. Преобладает постоянное чувство печали, усталости, неудовлетворенности. При расспросах подростки часто употребляют фразы: «Мне грустно, одиноко», «Я никому не нужен». Могут случаться попытки суицида. Нарушается трудоспособность, ухудшается концентрация внимания, появляются проблемы в учебной деятельности.

Проявления депрессии различны, встречаются варианты проявления депрессии, такие как:

1. Делинквентный вариант проявления депрессии. Данный вариант труден для исследования, так как на первый план выступают поведенческие нарушения.

Психопатические проявления делинквентного варианта депрессии:

–Агрессивное поведение по отношению к близким;

–Пребывание в одиночестве;

–Угрюмое выражение лица;

2. Меланхолический вариант проявления депрессии.

Клинические проявления такой депрессии: возникновение мыслей о совершении суицида.

Выраженность негативных проявлений: головные боли, чувство усталости, учащенный пульс.

3. Ипохондрический вариант характеризуется разнообразными жалобами на плохое состояние внутренних органов. Такая депрессия характеризуется низким уровнем интеллекта.

4. Астенопатический вариант

Клинические проявления астенопатического варианта депрессии:

–Ослабление внимания;

–Трудное сосредоточение;

Однако, кроме перечисленных в подростковом возрасте встречаются другие виды депрессии:

1. Анестетическая: происходит утрата любви к близким, отсутствует сострадание, печаль, радость.

2. Адинамическая: уход из дома, участие в антиобщественных компаниях.

3. Дисфорическая: постоянное недовольство собой, плохое настроение, потеря интересов, раздражительность.

4. Тревожная: угнетенное настроение и постоянная тоска, присутствует самообвинение.

Причинами депрессии у подростка могут стать такие «сильнодействующие» факторы, как:

1. Предрасположенность к психическим патологиям на генетическом уровне (подросток будет подвергнут депрессивному состоянию в тех случаях, если один из родителей страдает от этого недуга и периодически проходит психотерапевтическое лечение)

2. Негативные отношения в семье, воздействующие на психику ребёнка, могут привести к возникновению депрессии.

3. В период полового созревания происходят гормональные перестройки организма. Гормоны, отвечающие за состояние эмоциональной сферы дают сбой, в последствии чего возникает депрессия.

4. Также важную роль играют различные подростковые черты характера, которые сопутствуют возникновению депрессии. Например, сверхчувствительность к мнению окружающих, демонстрация в поведении и свободолюбие, максимализм. [2].

Смешанные расстройства поведения и эмоций - группа расстройств, которые характеризуются сочетанием агрессивного, вызывающего поведения с симптомами депрессии, тревоги и другими эмоциональными нарушениями.

Диагностическими критериям являются:

1. Диссоциальное поведение в сочетании с заметными симптомами депрессии, беспокойства или другими эмоциональными нарушениями;

2. Тяжелое состояние должно быть весомой причиной для того, чтобы одновременно выполнялись критерии такие, как расстройство поведения подросткового возраста, так и эмоциональные, невротические или расстройства настроения.

Такие расстройства встречаются при различных психических заболеваниях у подростков – при

эмоциональных расстройств, шизофрении, эпилепсии, некоторых формах поражения ЦНС, раннем детском аутизме, патологически проходящем пубертатном кризе, различных невротических реакциях.

Клинические проявления депрессии начинаются постепенно. Пониженное настроение у подростков остается незамеченным, в течение нескольких месяцев наблюдается резкое снижение успеваемости, отказ от посещения школы и нарушения поведения [3].

Депрессия очень разрушительна, если ее не лечить, поэтому не стоит ждать и надеяться, что симптомы исчезнут.

Стоит отметить, что способы лечения депрессии у подростков на сегодняшний день разработаны в достаточной степени. Они включают в себя использование фармакологических препаратов вместе с проведением психотерапевтических сеансов. Из медикаментов обычно выписывают успокоительные средства, которые губительно не влияют на организм ребенка, не вызывают сонливости и привыкания.

Какими бы мелкими и незначительными не казались взрослым причины, вызывающие страдания у подростков, они провоцируют серьезные изменения в психике ребенка. Это может привести к трагедии или серьезной инвалидности. Попытаться решить проблему и лечить депрессию самостоятельно, увы, не стоит. Особенно в тех случаях, когда она носит прогрессирующий характер. Неумелыми действиями скорее можно навредить, чем оказать какую-либо помощь.

Когда депрессивное расстройство протекает в простой форме, отсутствуют мысли о суициде и попытки покончить с собой, в качестве способа лечения используется когнитивно-поведенческая терапия. В тех случаях, когда очевидной причиной сформировавшегося недуга является неблагоприятная обстановка в семье, то проводится сеанс семейной психотерапии.

В тех случаях, когда у подростка наблюдается острое и затяжное проявление депрессии, чаще всего лечение проводится в условиях стационара. Несмотря на присмотр врачей, усиленное лечение антидепрессантами, подростку необходимо помнить, что важно не только строго соблюдать все

назначения врача, но и пытаться справиться с депрессией самому. Также важная роль отводится и родителям.

Они должны проводить с ребенком больше времени, поддерживать в новых начинаниях, чаще говорить приятные слова, и поучать собственным примером, выражающимся в конкретных действиях. Прежде всего родители должны разговаривать с ребенком, интересоваться его жизнью. Действительно слушать, даже если его проблемы кажутся незначительными. Если ребенок о чем-то говорит, то для него это важно и волнующе. Наблюдать за поведением, голосом, интонациями. Интересоваться планами ребенка на жизнь и завтрашний день, обмениваться взглядами на мир. Знать окружение ребенка, веяния его среды.

Обращать внимание на увлечения ребенка, замечать приступы лени, совместно преодолевать их. Важно видеть в ребенке самостоятельную личность и равноправного партнера, знать возрастные особенности, ведущие потребности и ведущую деятельность возраста, специфику возрастных кризисов

Таким образом, депрессивное состояние у подростков – часто встречающееся явление, которое тесно связано с внутренними и внешними количественными и качественными изменениями. В период переходного возраста дети не готовы принимать правила, которые диктуются взрослой жизнью, до конца не понимают сути отношений между людьми и не всегда могут найти свое место в обществе. Однако не стоит недооценивать или переоценивать происходящее вокруг. Развитие депрессии опасно, прежде всего, для физического и психического здоровья подростка, так как вовремя не принятые меры и не оказанная родительская или медицинская помощь может повлечь за собой суицид как наиболее эффективный выход их сложившейся ситуации.

#### Список литературы:

1. Лоуэн Александр Депрессия и тело; Психотерапия - Москва, 2010
2. Иовчук Н.М., Северный А.А. Депрессия у детей и подростков. Москва, Школа-пресс, 1999 г.
3. И.В. Забозлаева, Е.В. Малинина, В.В. Колмогорова «Депрессии у детей и подростков: диагностика, клиника, терапия». Учебное пособие. Челябинск 2015.

**Герасименко Ольга Анатольевна***старший научный сотрудник сектора лингвистических и психологических исследований лаборатории почерковедческих, лингвистических, психологических и искусствоведческих исследований**Харьковского научно-исследовательского института судебных экспертиз им. засл. проф. Н.С. Бокариуса.**Аспирантка кафедры социологии и психологии факультета № 6**Харьковского национального университета внутренних дел**Научный руководитель: Землянская Елена Владимировна**доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и психологии факультета № 6**Харьковского национального университета внутренних дел*[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11816](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11816)**ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ АДАПТАЦИОННОГО РЕСУРСА ЖЕНЩИН,  
ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ****Gerasimenko Olga Anatolyevna***Senior Researcher, Linguistic and Psychological Research Sector, Laboratory for Handwriting, Linguistic, Psychological and Art Studies**Kharkov Research Institute of Forensic Science**them. merit prof. N.S. Bocarius.**Graduate student of the Department of Sociology and Psychology, Faculty No. 6**Kharkov National University of Internal Affairs**Scientific adviser: Zemlyanskaya Elena Vladimirovna**Doctor of Psychology, Professor, Professor, Department of Sociology and Psychology, Faculty No. 6,**Kharkiv National University of Internal Affairs***IDENTITY AS A CATEGORY OF THE ADAPTATION RESOURCE OF WOMEN CONDEMNED TO  
DETENTION****Аннотация.**

В статье описываются адаптационные возможности человека, осужденного к лишению свободы, что связано со структурными составляющими личности.

Представлены результаты анализа представлений о понятии идентичности, которое рассматривается как сложное интегральное социально-психологическое образование, как категория адаптационных ресурсов личности. В контексте идентичности рассмотрены личностная и социальная идентичность, личностная идентичность рассматривается как определенный набор характеристик, которые предоставляет человеку свойство уникальности, социальная является результатом идентификации личности с социальной средой.

Показана необходимость применения дифференцированного подхода к осужденным женщинам, в котором бы учитывалась роль наиболее существенных индивидуально-психологических особенностей для активизации процессов адаптации и саморегуляции.

**Abstract.**

The article describes the adaptive capability of a person sentenced to imprisonment, which is related to the structural components of personality.

The results of the analysis of ideas about the concept of identity, which is considered as a complex integral socio-psychological formation, as a category of adaptation resources of the individual, are presented.

Personal and social identities were considered in the context of identity, personal identity is considered as a certain set of characteristics that provides a person with the property of uniqueness, social is the result of identification of a person with a social environment.

The necessity of applying a differentiated approach to convicted women is shown, which would take into account the role of the most significant individual psychological characteristics for activating the processes of adaptation and self-regulation.

**Ключевые слова:** адаптация, идентичность, личность, личностная идентичность, социальная идентичность, ресурс адаптации.

**Keywords:** adaptation, identity, personal identity, social identity, adaptation resource.

Обобщение материалов исследований личностного адаптационного ресурса, представленных различными авторами, является основанием для выделения в качестве наиболее важных, таких индивидуальных характеристик осужденных, как их духовный потенциал, смысл жизни и жизненные

ориентации, характерологические особенности личности (не только акцентуации характера), свойства темперамента, физическое самочувствие, отражающее уровень физиологического обеспечения активности.

С нашей точки зрения представляется, что идентичность личности осужденного человека является наиболее существенной категорией личностного адаптационного ресурса. В отечественной и зарубежной социально-гуманитарной мысли сложились определенные шаблоны и даже традиции рассмотрения идентичности как психологического и социального феномена.

Например Э. Эриксон понимал под идентичностью целостность личности и писал о том, что это некое «субъективное вдохновенное чувство тождества и целостности» [4]. Безусловно, это справедливо. Так происходит тогда, когда мы говорим о положительной и конструктивной целостности. Что же происходит, когда в общую положительную целостность вторгаются негативные установки, мысли, действия. Ученые говорят о том, что идентичность может быть и отрицательной.

Негативная идентичность – тоже целостность в определенном смысле, ее основа базируется на ролевой идентификации, в соответствии с той ролью или ролями, которые человеку приходится играть. В данном случае выбор часто является вынужденным. Выбор негативной идентичности приносит человеку как минимум временное психологическое облегчение, позволяя сохранить хоть какую-то идентичность, пусть и сложившуюся вокруг нежелательных социальных моделей.

Можно говорить о существовании личностной идентичности и идентичности социальной. Личностная идентичность рассматривается как определенный набор характеристик и предоставляет человеку свойство уникальности, социальная является результатом идентификации личности с социальной средой. Выделенные уровни находятся в динамическом взаимодействии. Социальная и личностная (персональная) идентичности в структуре идентичности как составного образования занимают особое место и являются базовыми видами идентичности личности. Особенности личностной (персональной) и социальной идентичности обусловлены особым характером взаимодействия внутренних психологических детерминант, характеристиками эмоциональной сферы, самоотношение, семантической структуре сознания и внешних условий, представленных социальным положением в системе образования, статусом в группе, особенностями межличностных взаимодействий.

С целью адаптации, то есть приспособления к различным ситуациям идентичность регулирует поведение человека, делая более выраженным осознание или социальной, или личностной идентичности. Доминирование в самосознании социальной идентичности влечет за собой переход от межличностного поведения в межгрупповой. Основной чертой последней является то, что она контролируется восприятием себя и других с позиций принадлежности к социальным категориям. Как только на первый план в «Я-концепции» выходит социальная идентификация, личность начинает воспринимать себя и других членов своей группы как имеющих

общие, типичные характеристики, которые и определяют группу как целое. Увеличивается уровень группового конформизма. Это ведет к усилению воспринимаемой сходимости внутри группы и воспринимаемого различия между теми, кто относится к разным группам.

Идентичность рассматривается нами как сложный интегральный социально-психологический образование, она играет большую роль в регуляции поведения человека, в частности осужденной женщины. Исследование социально-психологических характеристик идентичности личности тесно связано с изучением взаимодействия и взаимовлияния индивидуальных и социально-психологических характеристик в целостной структуре личности.

В условиях сегодняшней гуманизации общества психологическая наука и практика должны быть направлены на обеспечение прав и свобод человека, а индивидуальный подход к осужденным, как и к лицам, освободившимся из мест лишения свободы, должны способствовать дальнейшей ресоциализации, возвращению к нормальному, не уголовному окружению.

После поступления в места лишения свободы приговоренная к заключению женщина оказывается в новой для себя среде, где уже создан достаточно специфический социум, который сильно отличается от свободного общества. Различия велики, что приводят к разрыву сложившихся установок, привычек, смыслов и значений в сознании, к даже к разрушению жизненного мира.

Криминальный опыт, бедность, неблагополучное окружение, и, что важно, длительное пребывание женщины в субъективной изоляции разрушает ее психику. Многие из осужденных женщин находятся в депрессивном состоянии, становятся неактивными, апатичными, равнодушными, или, напротив становятся излишне агрессивными, возбужденными, неуравновешенными, склонными к нарушениям дисциплины и испытывают более глубокое разрушение личности. что может уже навсегда перекрыть путь к возвращению в нормальной жизни.

Такие негативные изменения психики страшны не только для самого человека, его близких, семьи, ближайшего окружения, специализированного учреждения а и для общества в целом, так как жертвой повторного преступления может стать любой случайно оказавшийся в данном месте и в это время человек. Поэтому обеспечить адекватную ресоциализацию при отбывании наказания для общества ценнее, чем потом снова посадить неготового к законопослушному поведению в социуме человека за решетку. Одной из важнейших задач в программе работы психологической службы женской колонии по ресоциализации является сведение к минимуму формирования возможных негативных последствий пребывания в заключении, необходимо учитывать реальные проблемы, потребности и особенности конкретной личности, или целой социальной группы таких женщин.

После оглашения приговора женщина, осужденная к лишению свободы, часто попадает в новую для себя ситуацию и социальную среду (даже те женщины, которые уже отбывали срок). Ранее сформированная личностная и социальная идентичность не могут обеспечить адаптацию и регуляцию поведения, адекватную ситуации вхождения в группу осужденных женщин. Большинство людей свою идентичность представляют прекрасно в образах: «моя семья», «мое окружение и мое место в нем», «мои цели», «мои ценности», «мои мечты». В новой ситуации часто осужденная женщина не понимает или перестает понимать, кто она, как сюда попала и куда идет. Эта внутренняя растерянность имеет очень разные корни и разные проявления: иногда за этим стоит сломанная жизнь, иногда – отсутствие элементарной привычки думать и прогнозировать будущее и думать вообще. В этом случае существует продуктивный способ разобраться и поработать со своей идентичностью: поискать метафору себе и своей жизни, в которой женщина может познать себя и захочет узнавать себя. Задачей психологической службы специализированного учреждения по ресоциализации и является индивидуальная и коллективная работа по коррекции и формированию адекватной идентичности.

В целом психологическая помощь и адаптация людей, лишенных свободы, требует решения целого ряда проблем. Это и создание условий для реальной ресоциализации, замедление процесса деградации личности и потери индивидуальности в период пребывания женщин в изоляции, где психическое состояние многих осужденных женщин страдает от депрессии, стресса. Угнетенное состояние «подпитывается» грустью по родным (особенно по детям, если они есть, и отношения с ними сохранили теплоту), негативные эмоции усиливаются постоянной тревогой за новую и будущую жизнь, что заканчивается состоянием безысходности, безнадежности, невозможности что-либо изменить и фатальностью происходящего.

Условия, в которых находятся осужденные женщины, отбывающие наказание в виде лишения свободы, часто являются благодатной почвой для возникновения этих негативных явлений (особенно для женщин, осужденных впервые), а это в свою очередь актуализирует природные адаптационные процессы, существующие для защиты психики.

Адаптация играет в целом положительную роль по отношению к личности, она не дает человеку быть разрушенным обстоятельствами и предоставляет определенные пути для поддержания себя к выживания в стрессовых условиях. В соответствии с особенностями психики осужденные адаптируются по-разному. Отличаться будет скорость адаптации, используемые механизмы, глубина перестройки.

Поэтому психологу учреждения государственной уголовно-исполнительной системы (ГУИС) исполнения наказания необходимо применять дифференцированный подход к осужденным женщинам, в котором бы учитывалась роль наиболее суще-

ственных индивидуально-психологических особенностей для активизации процессов адаптации и саморегуляции поведения.

Имеющиеся сведения о личностных особенностях женского спецконтингента учреждений ГУИС носят зачастую только констатирующий, формальный характер, исследуемые свойства не рассматриваются с позиции их адаптивного значения в условиях лишения свободы.

При общем дефиците многомерного, комплексного и эффективного подхода, а также проработанных и проверенных комплексов методов исследования, вызывают интерес результаты исследования С.Ф. Мусина, который сравнивает адаптационные возможности осужденных мужчин и женщин. В своих работах автор наметил круг проблем женщин, осужденных к лишению свободы, которые необходимо решить и обозначил существенные особенности таких женщин, которые должны быть приняты во внимание в ходе дальнейшей реабилитации. Исследование намечает пути и указывает на определенное направление при разработке программ ре-социализации [1].

Существенным нам представляется то, что, показатели большинства исследованных качеств личности у осужденных женщин оказались ниже, чем у мужчин, например, имеются значимые отличия в уровне эмоциональной устойчивости и волевого самоконтроля, осужденные женщины хуже переносят испытания и трудности, они быстрее впадают в отчаяние, уныние, и теряют веру в себя, менее здоровомыслящие, чем мужчины. Женщины проявили худшие результаты по показателям смысловых жизненных ориентаций, в отличие от мужчин они воспринимают свою жизнь менее полноценной и результативной, и не считают себя сильной личностью, которая имеет свободу выбора [1].

Сопоставление полученных результатов с данными других исследователей, описывающих психологический портрет личности, имеет высокий адаптационный потенциал, приводит к выводу, что уровень развития свойств, обеспечивающих адаптационные возможности личности у осужденных в целом невысок. При этом женщины отличаются от мужчин еще более низкими значениями этих параметров, что позволило предположить, что обеспечение процесса личностной адаптации осужденных женщин должно сопровождаться более выраженной психологической защитой.

Необходимость изучения данной проблемы обусловлена наличием противоречия между поиском личностной (персональной) и социальной идентичности и недостаточной разработанности программ адаптации и ресоциализации на уровне исправительных учреждений, затрагивающих самосознание осужденных. Как следствие, изучение социально-психологических характеристик идентичности осужденных женщин имеет не только теоретическое, но и сугубо практическое значение, в частности, для разработки программ развития толерантности, укрепления адаптационного ресурса, в целом, ре-социализации.

**Список литературы**

1. Мусин Ф. С. Индивидуально-психологические особенности адаптации осужденных женского и мужского пола к условиям лишения свободы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Казанский гос. ун-т. Казань, 2006. 25 с.
2. Овсянецка Л.П. Социальная идентичность личности в свете психологических теорий // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка

АПН України /За ред. С.Д.Максименка. Т.VIII, вип.. 2. - К., 2006. С. 206-211.

3. Пилат Н. Соціальна ідентичність особистості в контексті проблеми соціальної адаптації // Психологічні студії Львівського університету: збірник наукових праць. – Львів, 2004. С. 279-284.

4. Эриксон Э. Юность: кризис идентичности. – М.: Педагогика, 1996. – 276 с.

**Жукова К.В.,  
Федорова А.А.**

*Кандидат психологических наук, доцент;  
Хакасский Государственный Университет им. Н.Ф. Катанова  
Медико-психолого-социальный институт  
[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11817](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11817)*

### **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ДЕВУШЕК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СПОРТОМ**

**Zhukova K.V.,  
Fedorova A.A.**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor;  
Khakass State University named after N.F. Katanova Medical Psychological and Social Institute*

### **PECULIARITIES OF PERSONAL DEFORMATION OF GIRLS IN PROFESSIONAL SPORTS**

**Аннотация.**

*Для достижения высоких результатов спортсменам нередко приходится жертвовать своими интересами, адаптируясь к бесконечным поездкам, акклиматизации, тяжелейшими тренировками и участию в непростых соревнованиях при абсолютной невозможности полного восстановления физиологических и психологических ресурсов. Это приводит к постепенному накоплению эффектов переживания неблагоприятных функциональных состояний.*

**Abstract.**

*To achieve high results, athletes often have to sacrifice their interests, adapting to endless trips, acclimatization, hard training and participation in difficult competitions, while it is absolutely impossible to completely restore physiological and psychological resources. This leads to a gradual accumulation of the effects of experiencing adverse functional states.*

**Ключевые слова:** психология, спорт, деформация, девушки  
**Keywords:** psychology, sports, deformation, girls

Для достижения высоких результатов спортсменам нередко приходится жертвовать своими интересами, адаптируясь к бесконечным поездкам, акклиматизации, тяжелейшими тренировками и участию в непростых соревнованиях при абсолютной невозможности полного восстановления физиологических и психологических ресурсов. Это приводит к постепенному накоплению эффектов переживания неблагоприятных функциональных состояний. Этот вопрос рассматривался отечественными психологами, например, А.Б. Леоновой, О.А. Климовой, А.Б. Холмогоровой, А.А. Дадеко. Они считают, что профессиональные деформации обычно возникают при систематических перенапряжениях неблагоприятной симптоматики. В зарубежной литературе данным вопросом занимался Р.Сох, который в своих работах ни раз говорил, что благодаря мощному воздействию спортивной деятельности, развитие профессионально обусловленных деформаций у спортсмена, является неизбежным. При полном отсутствии работ по профилактике и предотвращению профессиональному

благополучию спортсмена, увеличивается вероятность возникновения и развития у него профессиональных деформаций.

**Объект исследования:** личностная деформация.

**Предмет исследования:** особенности личностной деформации девушек, занимающихся профессиональным спортом.

**Цель исследования:** изучить особенности личностной деформации девушек, занимающихся профессиональным спортом.

**Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования личностных деформаций в психологии.

2. Изучить особенности личностной деформации девушек, занимающихся профессиональным спортом.

3. Изучить особенности личностной деформации девушек, не занимающихся профессиональным спортом.

4. Сравнить особенности личностной деформации девушек, занимающихся профессиональным спортом и девушек, не занимающихся профессиональным спортом.

**Гипотеза исследования:** предположим что у девушек, занимающихся профессиональным спортом, можно обнаружить признаки личностной деформации, в отличии от девушек занимающихся профессиональным спортом в течении одного года, а именно:

- у девушек, занимающихся профессиональным спортом, уровень психоэмоционального истощения и личностного отдаления будет выше, чем у девушек не занимающихся профессиональным спортом;

- у девушек, занимающихся профессиональным спортом, могут наблюдаться идеи перфекционизма и прокрастинации, в отличии от девушек не занимающихся профессиональным спортом.

**Методологическая основа исследования:** положение О.А.Климовой, В.В. Барабаншиковой о профессиональной деформации в спорте(2015г); положение В.В.Бойко об эмоциональном выгорании личности (1996г).

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ литературы.
2. Эмпирические:
  - а. Методика Определения психического выгорания А.А.Руковишникова;
  - б. Методика Шкала общей прокрастинации С.Н. Лай;
  - с. Методика Выявление перфекционизма П.А.Шулера.

3. Методы математической обработки данных: пакет программ SPSS -20 SoftWindows (У-критерий Манна-Уитни).

**Результаты пилотажного исследования личностной деформации девушек, занимающихся профессиональным спортом, позволяет сделать следующие выводы:**

- девушки занимающиеся профессиональным спортом склонны часто откладывать дела на потом, что может доставлять существенный дискомфорт в профессиональной деятельности.

- девушки занимающиеся профессиональным спортом чрезмерно целеустремленны, стремятся во всем добиваться наилучших результатов, что может привести к дисгармонии между душевными и физическими силами. Им трудно идти на компромисс с самими собой, для них характерно брать на себя излишние задачи, даже если работают в команде.

- девушки занимающиеся профессиональным спортом психо - эмоционально истощены, а именно: истощение у них проявляется в хроническом эмоциональном и физическом утомлении, равнодушии и холодности по отношению к окружающим; у девушек занимающихся профессиональным спортом повышена раздражительность и нетерпимость в ситуациях общения, могут проявлять негативизм по отношению к другим людям; излишняя профессиональная мотивация, может приводит к психическому выгоранию, в следствии чего, девушки, занимающиеся профессиональным спортом, могут снижать потребность в лучших достижениях и результатах.

*Кузнецова Екатерина Владимировна  
Студентка*

*Калужский Государственный университет имени К.Э.Циолковского  
РФ, Калуга, ул. Степана Разина 26*

*Научный руководитель  
Дувалина Ольга Николаевна*

## **ФЕНОМЕН БУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Kuznetsova Ekaterina Vladimirovna  
Student*

*Kaluga state University named after K. E. Tsiolkovsky  
Russia, Kaluga, Stepana Razina street 26*

*Scientific adviser  
Candidate of Psychological Sciences,*

*Associate Professor of the Department of Psychology of Development and Education  
Duvalina Olga Nikolaevna*

## **BULLING PHENOMENON IN THE MODERN LIFE OF SCHOOLCHILDREN**

### **Аннотация.**

*В статье рассматривается буллинг и его влияние на современное общество. Приведены аналитические данные, сосредоточенные на данном вопросе, с целью выявления оптимальных путей решения этой проблемы в школьной среде.*

### **Abstract.**

*The article discusses bullying and its impact on modern society. Analytical data focused on this issue are presented in order to identify optimal solutions to this problem in the school environment.*

**Ключевые слова:** буллинг, проявления буллинга, насилие, факторы риска, идзимэ, меры вмешательства.

**Keywords:** bullying, manifestations of bullying, violence, risk factors, ijime, interventions.

### Введение

В школьные годы буллинг является одной из наиболее распространенных форм проявления насилия среди сверстников. Исследования, затрагивающие данную тему, начались еще в 1905 году. Тогда наибольший вклад в решение данной проблемы внесли такие исследователи, как Дан Ольвеус, Эрлинг Георг Руланн, Анатолий Пикас. В последнее время большую популярность приобрели работы Кристины Салмивалли, посвященные разработке системы профилактики буллинга в образовании. Благодаря всем этим людям это явление стало видимым и надолго определило тренд мировой психологии. Его актуальность остается очень высокой и по сей день в силу существования тяжелых последствий психического и физического давления у всех участников процесса. В России темой исследования травли занимались в разное время И.С. Кон, С.Н. Ениколопов, В.С. Собкин, С. В. Кривцова, А.А. Бочавер, К.Д. Хломов.

### Теоретическое понимание и обоснование буллинга

На данный момент феномен буллинга определяется как агрессивные, преднамеренные действия, осуществляемые группой или отдельным лицом неоднократно и в течение долгого времени против жертвы, которая не может легко защитить себя или другого человека.

Согласно статистическим данным, приводимым зарубежными учеными, школьному буллингу в той или иной форме подвергается от 4 до 50% детей. По данным западных исследователей, в течение одного учебного семестра хотя бы раз один из четверых детей в начальной школе и один из десяти в средней подвергаются издевательствам со стороны сверстников.

Причиной непринятия человека могут стать месть, зависть, личная неприязнь, борьба за власть в коллективе, нейтрализация соперника. Чаще всего эти обоснования для дальнейшей травли являются необоснованными, недостаточными. В таких случаях жертва ищет проблему в себе, но на самом деле ее не существует.

Некоторые специалисты выделяют 2 основных группы проявлений буллинга:

- 1) Проявления, связанные непосредственно с унижениями, оскорблениями
- 2) Проявления, связанные с игнорированием, тотальной изоляцией

Социальная структура буллинга включает в себя как правило 3 элемента:

- 1) Булли (преследователь)
- 2) Жертва
- 3) Наблюдатель (пассивный участник)

Вот как определяет типичные черты учащихся булли норвежский психолог Дан Ольвеус:

- 1) они испытывают сильную потребность господствовать и подчинять себе других учеников, чтобы добиваться таким образом своих целей;

- 2) они импульсивны и легко приходят в ярость;

- 3) они часто вызывающе и агрессивно ведут себя по отношению к взрослым, включая родителей и учителей;

- 4) они не испытывают сочувствия к своим жертвам;

- 5) если это мальчики, они могут быть физически сильнее своих ровесников.

Типичные жертвы буллинга также имеют свои характерные черты:

- 1) они пугливы, замкнуты и застенчивы;

- 2) они не уверены в себе, склонны к нервным срывам;

- 3) они склонны к депрессии и чаще своих сверстников думают о самоубийстве;

- 4) они часто не имеют близких друзей и им проще общаться с взрослыми, нежели со сверстниками;

- 5) если это мальчики, они могут быть физически слабее своих ровесников.

В большинстве исследований было установлено, что мальчики чаще вовлечены в физические формы виктимизации, в то время как издевательства среди девочек чаще носят либо реляционный, либо вербальный характер.

### Контекстуальные и культурные факторы, влияющие на оценку распространенности буллинга

Существуют важные культурные и языковые различия между восточными и западными странами с точки зрения того, кто совершает буллинг (друзья в том же классе или незнакомые люди), где это происходит (класс, детская площадка) и какие типы насилия используются (социальная изоляция, вымогательство). Кроме того, определение подобных явлений демонстрирует лингвистическую вариативность и может зависеть от того, что считается легитимным с культурной точки зрения.

Исследования, проводимые именно в восточных и западных странах с высоким уровнем дохода, показали меньшую процентную соотносимость вовлеченности в буллинг по сравнению с бедными странами.

Результаты из Латинской Америки продемонстрировали высокую распространенность издевательств, причем 40-50% подростков в Перу и Колумбии сообщили о том, что они издеваются над другими (Oliveros, Figueroa&Mayorga, 2009).

Что касается Африки, в 2008 году процент детского насилия, проявляющегося в форме буллинга, составил 564%. Южноафриканские студенты сообщили о том, что их часто запугивают. Еще одно недавнее исследование было проведено в Алжире с участием выборки из 1452 школьников в возрасте от 8 до 12 лет (Tiliouine, 2015). Полученные результаты показали уровень вовлеченности прибли-

тельно 25-35% детей в процесс всеобщего подавления, включающий в себя прямые и косвенные формы издевательств.

#### **Факторы риска на уровне класса**

Факторы риска на уровне класса могут варьироваться в зависимости от демографических факторов (таких как размер класса), динамики групп сверстников или характеристики учителя.

Демографические факторы, по-видимому, не могут в полной мере объяснить степень вовлеченности коллектива в процесс запугивания. Например, нет никаких четких доказательств того, что размер класса связан с преобладанием хулиганов или жертв в нем. Данная разница нагляднее демонстрируется факторами, связанными с динамикой группы сверстников или характеристиками учителя.

Иерархия классов связана, в основном, с поведением учеников: буллинг чаще встречается в высоко иерархических коллективах, где статус сверстников (например, популярность) или власть сосредоточены на нескольких лицах. В недавних исследованиях зарубежных специалистов было обнаружено, что данная социальная лестница приводит к увеличению издевательств над жертвой с течением времени, но не наоборот.

Кроме того, классные нормы объясняют то, почему учащиеся в некоторых классах с большей вероятностью будут вовлечены в буллинг. Аудиторные нормы также могут быть отражены в поведении студентов, когда они становятся свидетелями актов запугивания. Поскольку реакции сверстников в ситуациях школьного террора обеспечивают прямую обратную связь с хулиганами, они имеют важное значение для возникновения и поддержания буллинга. Частота совершения хулиганских действий действительно выше в классах, где ненормативное поведение хулиганов является обычным делом, а защита потерпевших одноклассников-редкостью.

С точки зрения учащихся, подвергающихся риску стать объектами запугивания, недавние исследования показали, что связь между отдельными факторами риска (такими как социальная тревога и отвержение сверстников) и виктимизацией варьируется в разных классах, предполагая, что индивидуальные уязвимости с большей вероятностью приведут к принятию, когда контекст класса позволяет это сделать. Вероятность того, что уязвимые дети становятся объектами издевательств, возрастает в классах, характеризующихся высоким уровнем поощрения действий булли и низким уровнем защиты жертвы сторонними наблюдателями.

Наконец, восприятие учащимися отношения учителя к буллингу связано с уровнем проблем хулиганства в классе. Исследования показали, что изменения в представлениях учащихся об отношении их учителей к издевательствам опосредовали воздействие программы на них. Это доказывает важность влияния мнения педагога на ситуацию в коллективе.

#### **Японское идзимэ и европейский буллинг**

В Японии исследование феномена идзимэ началось с Морита Йоджи и Митцури Таки. Основные теоретические выкладки ученых были схожи, как и методы их воздействия на ситуацию. Слово «идзимэ» появилось в начале 80х годов и является наиболее близким японским эквивалентом английского слова «буллинг». Оно означает издевательство нескольких учеников над одним.

В данной стране учащиеся чаще всего сталкиваются с издевательствами сверстников в школьных помещениях и на самих занятиях. В странах Европы это явление чаще всего встречается на школьных площадках или вне класса. Европейский буллинг носит ярко выраженный физический аспект, Японское идзимэ же направлено на психологическое подавление личности. К таким видам подавления относятся: изоляция, игнорирование, обзывательства, насмешки. Происходят они на постоянной основе, причем в роли преследователей чаще всего выступают дети из обеспеченных семей.

Исследование показало, что 14% детей постоянно испытывают издевательства. Конечно, процент издевательств, как сообщается в японских СМИ, в последние годы значительно снизился, но некоторые педагоги с подозрением относятся к данному заявлению, так как полагают, что многие случаи издевательств утаиваются самими жертвами или школьной администрацией. Статистика за 2010 год показывает до 28396 случаев насилия между школьниками и 6959 случаев агрессии в отношении учителей. Были и такие случаи, когда сами учителя издевались или высмеивали своих учеников. [1]

#### **Эффективные меры вмешательства**

Несомненно, спрогнозировать развитие буллинга в той или иной школе нельзя. Но можно эффективно предотвратить появление непонимания между учениками с помощью различных профилактических программ.

Общешкольные программы зачастую являются сложными, состоящими из множества компонентов, нацеленных на различные уровни воздействия (отдельные учащиеся, родители, классы, целые школы) и включающими разнообразные методы. Различные компоненты обычно оцениваются в сочетании, а не по отдельности. Следовательно, вклад каждого отдельного элемента в общее воздействие той или иной конкретной программы неизвестен. Вполне возможно, что программа достигнет наилучших результатов, когда все компоненты будут использоваться вместе, но также можно предположить, что некоторые из них будут отвечать за хорошие результаты, в то время как другие внесут незначительный вклад или вообще ничего не дадут. С точки зрения общественного здравоохранения необходимо оценивать мероприятия по их экономической эффективности.

Распространёнными методами работы по понижению риска возникновения буллинга являются внеклассные мероприятия, нацеленные на сплочение коллектива, отдельные беседы с родителями, внимательная работа учителя с детьми, введение дисциплинарных взысканий с наиболее агрессивных детей, развитие у детей активной гражданской

позиции. Как показывает практика, данные программы позволяют на 20-23 % уменьшить количество запугиваний в школе.

Таким образом, общешкольные программы по предотвращению издевательств часто оказываются успешными. Однако их воздействие различно; некоторые программы демонстрируют последовательные позитивные результаты, в то время как другие имеют мало или вообще не имеют доказательств эффективности. Что объясняет дивергентные эффекты? Программы должны быть интенсивными и долгосрочными, и они должны осуществляться с предельной точностью.

На базе собственных исследований в данной области я пришла к выводу о том, что учителя в процессе обучения чаще всего стараются сразу же улаживать конфликты, возникающие между сверстниками. Да, проблема распространения буллинга действительно существует, но с ней эффективно борются работники учебных образовательных заведений. Взрослые люди стараются предотвратить все умышленные аспекты насилия среди школьников и избирают для этого наиболее действенные методы.

Результаты опроса позволяют наиболее четко видеть общее понимание педагогов в этой области.

Сталкивались ли Вы с буллингом в классах в процессе работы?

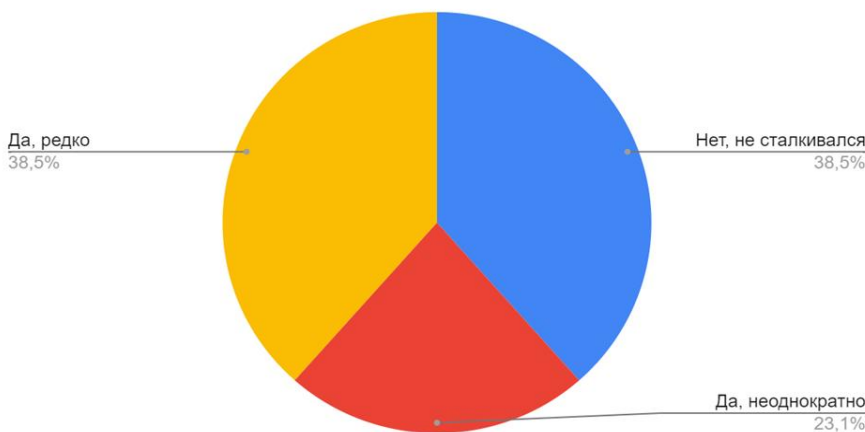


Рисунок 1.

Что, по Вашему мнению, характеризует буллинг?

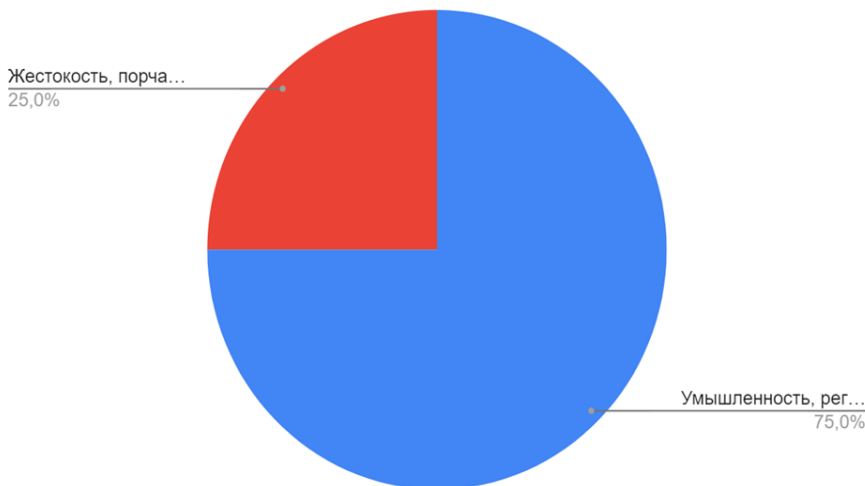


Рисунок 2.

## Вы игнорировали буллинг?

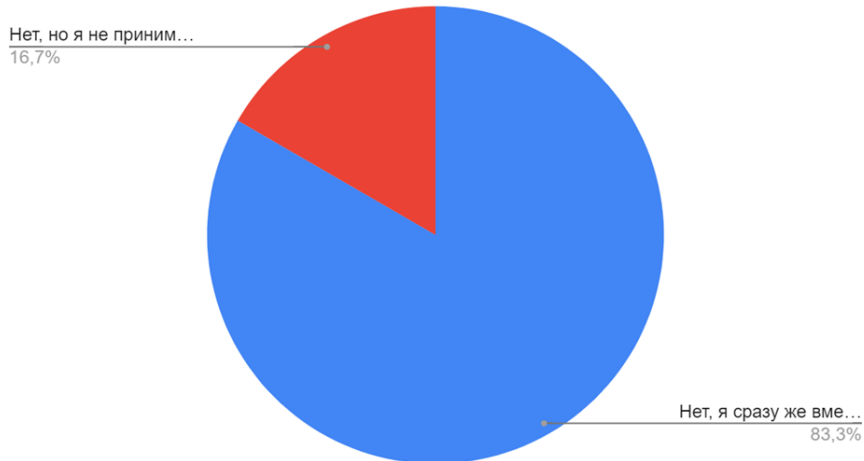


Рисунок 3.

## Какие пункты входят в общий план преодоления буллинга?

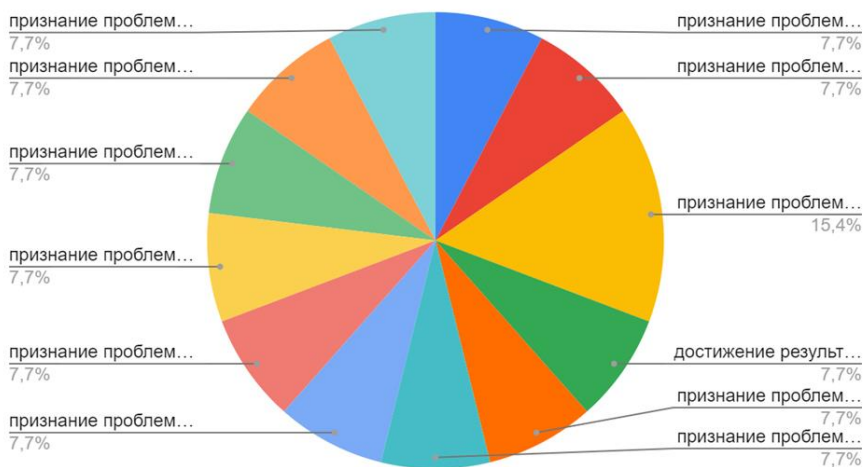


Рисунок 4.

## Какие, по Вашему мнению, действия будут эффективными для профилактики буллинга в классе?

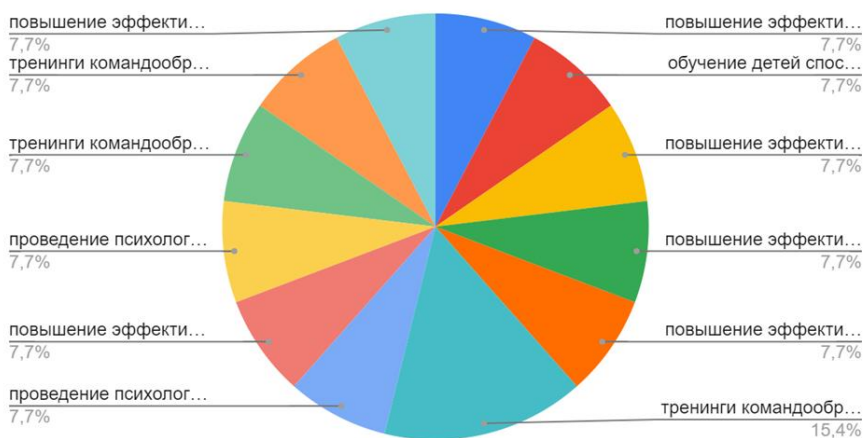


Рисунок 5.

«Все эти данные говорят о том, что буллинг может изменяться и в то же время являться некоторой довольно стабильной характеристикой, присущей человеческому обществу. Судя по всему, он является продолжением и отражением авторитарных способов управления и притеснения в сообществе в целом. Притом, что люди добились достаточных успехов в изучении буллинга и его последствий и был найден ряд технологий, позволяющих

эффективно снижать ситуации травли, тем не менее изучение этого феномена необходимо продолжать». [2]

**Список использованной литературы:**

1. А.Р.Нурутдинова «По ту сторону «японского чуда», или «Идзиме»: социальная болезнь японской жизни и системы образования», 2012 год
2. Кирилл Хломов «Психология подросткового возраста: проблема буллинга», 2017 год

*Никуличева Софья Евгеньевна*

*Российская Федерация г. Калуга*

*Калужский Государственный университет Им. К. Э.*

*Циолковского, студентка 2 курса*

*Научный руководитель: Дувалина Ольга Николаевна*

*Калужский Государственный университет Им. К. Э.*

*Циолковского, к. псих. Н., доцент*

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11814](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11814)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ**

*Nickulicheva Sofya Evgenyevna*

*Kaluga, Russian Federation*

*Kaluga state University Named after K. E. Tsiolkovsky, 2<sup>nd</sup>*

*year student*

*Supervisor: Duvalina Olga Nikolaevna*

*Kaluga, Russian Federation*

*Kaluga state University Named after K. E. Tsiolkovsky,*

*candidate of psychological sciences, associate professor.*

**PSYCHOLOGICAL PROBLEMS EXCLUSIVE TEACHING CHILDREN WITH PROBLEMS IN DEVELOPMENT**

**Аннотация.**

*В статье представлены психологические аспекты инклюзивного образования. Также предлагаются возможные пути решения таких проблем, как адаптация и социализация детей с ОВЗ. Аргументируются преимущества инклюзивного образования во многих сферах, таких как психология, педагогика, дефектология и другие. Объясняется, почему для детей с нозологиями так важна именно такая форма обучения и как это влияет на становление их как личностей. И представлены доводы в пользу обеспечения именно истинной инклюзии и непосредственно совместными усилиями специалистами всех областей.*

**Abstract.**

*The article presents the psychological aspects of inclusive education. Possible solutions to problems such as adaptation and socialization of children with disabilities are also proposed. The advantages of inclusive education in many areas, such as psychology, pedagogy, defectology and others, are argued. It is explained why such a form of training is so important for children with nosologies and how it affects the formation of them as individuals. And the arguments are presented in favor of ensuring the true inclusion and directly by joint efforts by specialists of all fields.*

**Ключевые слова:** *инклюзия, инклюзивное образование, адаптация, дети-инвалиды, гуманность, социализация, обучение, дети с ОВЗ.*

**Keywords:** *inclusion, inclusive education, adaptation, children with disabilities, humanity, socialization, education.*

В настоящее время в Российской Федерации интегрированное обучение получает все большее распространение, одновременно государство старается обеспечить каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья уже с раннего возраста доступную и полезную для его развития форму инклюзии (Н.Н. Малофеев) [1].

Во базу инклюзивного образования положена философия, ликвидирующая различную дискриминацию обучающихся, гарантирующая равенство

всех в праве на получение образования и создаёт индивидуальные условия для обучения любых детей.

Во множестве нормативно-правовых актов говорится о равных правах абсолютно для всех людей на земле. Одним из таких прав, и, пожалуй, столь же важным, как и право на жизнь и свободу совести является право каждого на получение образования наравне со всеми.

Нормативные акты РФ об образовании, такие как: ФЗ от 29.12.2012 г. №273 «Об образовании в Российской Федерации»; ФЗ от 24.11.1995 №181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ); Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)"; Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

К сожалению, больше всего нуждающихся в этом людей, лишают этого права или ограничивают в нём. Отсюда, по статистическим данным ТАСС, 133 учреждения для детей-инвалидов. (ТАСС: «В настоящее время действует государственная программа с общим объемом финансирования 46 млрд 252 млн 330 тыс. руб., в том числе 26 млрд 264 млн руб. за счет средств федерального бюджета. 5 декабря 2015 г. президент РФ Владимир Путин поручил правительству продлить госпрограмму до 2020 г.»)[4]. Получается, что общество выбирает тех, кто достоин образования и тех, кого, по общему мнению, надо отгородить и спрятать от окружающих, ссылаясь на глупые причины, вроде нехватки средств. Но то же государство, которое отказывается обеспечивать людям с ОВЗ возможность образования наравне с остальными, тратят огромные средства для «сокрытия» инвалидов в специальных учреждениях.

Именно для решения этой этической и социальной проблемы во многих странах вводится инклюзивное образование. Следует дать научное определение данному понятию. Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию учащихся, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для учащихся, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех учащихся, что обеспечивает доступ к образованию для учащихся с особыми образовательными потребностями [3].

Саламанская декларация выделила восемь принципов инклюзии:

1. Человек ценен просто потому, что он человек вне зависимости от его способностей и достижений.

2. Все люди на земле способны чувствовать и думать, даже если они на нас не похожи.

3. Все люди имеют право на то, чтобы быть услышанными другими.

4. Каждый человек нуждается с других людях. Все мы нуждаемся друг в друге.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Каждый человек нуждается в дружбе и поддержке своих сверстников.

7. Для всех учащихся главным достижением прогресса являются их достижения, а не неудачи.

8. Сила человека в его разностороннем развитии.

Но принимая «особенных» детей в общество мы редко задумываемся об их психическом комфорте. Ведь их вынимают из привычной для них среды «ущербных» людей, где их самооценки ничто не задевало и погружают в среду «не таких, как я» детей. Их мир и представления о своих возможностях в корне меняется и им приходится не только учиться наравне со всеми, но и начинать бороться со своими комплексами и страхами. Общество дошло до принятия нестандартных детей, но дошли ли они сами до принятия себя со всеми своими недостатками и ограничениями. Вопросом адаптации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья занимаются не только школьные психологи, но так же и множество других специалистов

Однако, главенствующую позицию в инклюзивном образовании среди специалистов, занимающихся с детьми с ОВЗ занимают практические психологи. Именно они занимаются организацией остальных специалистов и оказывают необходимые помощь и поддержку на протяжении этапов начальной диагностики, необходимой коррекции и последующего развития личности ребёнка. Психологическое содействие можно рассматривать, как процесс детального планирования всей дальнейшей работы, направленной на успешную адаптацию детей с ограниченными возможностями к социальную среду здоровых детей. Эта работа направлена на освоение детьми необходимых специальных навыков, которые смогут обеспечить последовательное появление у них навыков поведения в обществе, действующих форм коммуникации, как со своими сверстниками, так и со взрослыми, основываясь на такой вид партнёрских отношений как субъект-субъектное общение. Сам смысл психологического содействия детей с ОВЗ в создании необходимых условий психологического и педагогического комфорта и в развитии необходимых навыков общения с окружающими их взрослыми и детьми. Следует выделить перечень необходимых для создания психологического комфорта условий:

1. Наличие специального оборудования для физического комфорта, который является обязательным компонентом для эмоционального равновесия и, следовательно, психологического благополучия.

2. Наличие профессионалов в области медицины, педагогики, социологии, дефектологии для обеспечения безопасности детей и для надлежащего за ними ухода.

3. Психологическая подготовленность школьников, в чью среду будут помещаться дети с ОВЗ. А именно разрушение стереотипов в отношении лиц с ОВЗ, настрой детского коллектива на совместную работу, формирование понимания, уважения и толерантности в отношении детей с ОВЗ, принятие детей-инвалидов, как равных себе.

4. Проведение педагогами и психологами специальных тренингов на адаптацию детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников.

Максакова Л. В., Айрумян Г. С., Кочина Л. П., Баширова Р. Р. приводят ряд упражнений для успешной адаптации детей-инвалидов в новой для них среде, а также для подготовки здоровых детей работать с новыми учащимися, детьми с ОВЗ. Особый интерес, на наш взгляд, представляют следующие упражнения:

Упражнение «Неверные средства общения».

Цель: подвести к мысли о равенстве общения.

Слово ведущего: «Каждый человек должен уметь слушать другого, воспринимать и стараться его понять. От того, каким образом мы ведём себя в общении, зависит, сможет ли партнёр понять нас, легко ли будет нам общаться друг с другом. Как вы думаете, что может помешать нам эффективно общаться? Какие средства в общении являются неэффективными?»

Подведите учащихся к выводу о том, что в общении люди должны чувствовать себя на равных, иначе общаться будет тяжело.

Упражнение «Мы так похожи».

Цель: воспитывать толерантность.

Инструкция.

Вариант 1. Участники ходят по комнате и говорят каждому встречающемуся по две фразы, которые начинаются со слов: — Ты похож на меня тем, что... — Я отличаюсь от тебя тем, что...

Вариант 2. В парах четыре минуты вести разговор на тему «Чем мы похожи»; затем четыре минуты — на тему «Чем мы отличаемся».

По окончании обсудите, что было легко и трудно делать, какие были открытия. В итоге подведите к тому, что все мы похожи и в то же время разные, но мы имеем право на отличия, и никто не может нас заставить быть другими.

Важно будет сказать о состоянии инклюзии и её психологической стороне на сей день в России.

Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается Российскими учеными как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с ограниченными возможностями здоровья могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Система психолого-педагогической помощи в инклюзивном образовании основана на социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев) [1].

На базе МБОУ ООШ №27 им. К.Г. Макарова г Калуги, находясь на практике, нами было проведено наблюдение за ребенком с ОВЗ. Матвей Б,

учащийся пятого класса. Цель наблюдения - выявить уровень психологического комфорта ребёнка с ОВЗ в среде здоровых школьников. Наблюдая, в течение длительного времени за ребенком, оценивая его взаимоотношения со сверстниками, его психическое состояние, а так же беседуя с учителями и школьным психологом, на предмет обучения и поведения такого ребенка. Было выявлено, что мальчик вполне комфортно чувствует себя в школе, он не только не имеет проблем во взаимодействии с другими детьми, но и обладает лидерскими качествами и остальные ребята охотно прислушиваются к нему, уважают Матвея. Такое отношение сверстников к «нестандартному» ребёнку обуславливается высококвалифицированной, профессиональной работой учителей и психолога, а также тем, что ребёнок не был помещён в среду своих одноклассников внезапно, а общался с ними длительное время ещё в дошкольном учреждении. Очевидно, что без спонтанного перемещения ребёнка с ОВЗ непривычную для него среду результаты социализации улучшаются. Также наши наблюдения показали, что необходима тщательная психологическая подготовка коллектива, принимающего ребёнка, и чем младше он будет, тем успешнее будет результат.

Несмотря на неоспоримые значимость и важность инклюзивного образования, перед обществом стоит ряд проблем с медицинскими, педагогическими, экономическими и психологическими сторонами интеграционного образования. Адаптация детей с ограниченными возможностями в обществе, поддержание их психологического комфорта и их социализация – являются важнейшими проблемами в психологии на сегодняшний день. Разрешить их можно только совместными усилиями профессионалов всех областей образования, а также не следует забывать о психологической и педагогической подготовке учителей и педагогического коллектива. Ведь принятие в класс ребёнка с ограниченными возможностями здоровья обязывает учителя не только активно участвовать в социализации и следить за тем, чтобы успешно прошла адаптация нездорового ребёнка в новом и здоровом коллективе, но и самому быть психологически готовым к принятию в своей среде нестандартного человека. Педагогу необходимо овладеть приведёнными выше упражнениями для того, чтобы расположить здоровый класс к ребёнку-инвалиду, и проследить за этим самым ребёнком, его психологическим состоянием, успеваемостью и при необходимости, оказать ему медицинскую помощь.

#### Список литературы:

1. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 6., стр. 1.

2. Максакова Л. В., Айрумян Г. С., Кочина Л. П., Баширова Р. Р. Повышение психологического благополучия у школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Молодой ученый. — 2019. — №27. — С. 260-261.

3. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 374-377. edu open.ru/Portals/0/Documents/Docladi/Volosovets.doc
4. Информационное агентство России «ТАСС» - <https://tass.ru/info/2492777>
5. Волосовец Т.В. Инклюзивное образование: модная тема или долгосрочная стратегия - 6. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения. - М., 2006. – 133 с.

УДК: 159.923

**Соловьева Ольга Владимировна,**  
*доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии  
 Северо-Кавказского федерального университета г. Ставрополь*  
**Ортман Ирина Васильевна**  
*аспирантка направления подготовки 37.06.01 Психологические науки, профиль  
 «Педагогическая психология» Ставропольского государственного педагогического института*  
[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11818](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11818)

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

**Solovieva Olga Vladimirovna,**  
*Doctor of Psychology, Professor, Department of General and Applied Psychology,  
 North-Caucasian Federal University, Stavropol*  
**Ortman Irina Vasilievna**  
*postgraduate student in the field of training 37.06.01 Psychological sciences, profile  
 "Pedagogical Psychology" of the Stavropol State Pedagogical Institute*

## TEACHER'S PEDAGOGICAL REFLECTION AS A FACTOR OF PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNING

### **Аннотация.**

*В статье описаны характерные признаки и симптомы профессионального выгорания педагогов; раскрывается значение и особенности рефлексии в педагогической деятельности; высказана гипотеза о том, что высокие рефлексивные способности учителя можно рассматривать как значимый фактор профилактики профессионального выгорания.*

### **Abstract.**

*The article describes the characteristic signs and symptoms of professional burnout of teachers; reveals the significance and features of reflection in teaching activities; hypothesizes that high reflexive abilities of teachers can be considered as a significant factor in preventing professional burnout.*

**Ключевые слова:** рефлексия, педагогическая рефлексия, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание.

**Keywords:** reflection, pedagogical reflection, professional burnout, emotional burnout.

В современных условиях проблема профессионального выгорания личности как деструктивного фактора эффективности трудовой деятельности особенно актуальна. Данный факт обуславливает не только подробное изучение выгорания, но также раскрывает необходимость анализа процессов его предупреждения и профилактики.

По общему признанию специалистов педагогическая деятельность – один из видов профессиональной деятельности, который в большей степени деформирует личность человека. Совокупность экономических проблем, сложившихся на сегодняшний день (невысокая заработная плата, недостаточная техническая обеспеченность и др.), а также социально-экономических, которые связаны с уменьшением престижа педагогической профессии), делают труд педагога весьма психоэмоционально напряженным. Помимо этого, с увеличением профессионального стажа работы у учителей снижаются показатели не только физического, но и

психического здоровья [4]. Все эти факторы разрушительно воздействуют на эмоциональную сферу педагога. Проявляется это, прежде всего, в возрастании количества аффективных расстройств, в чувстве неудовлетворенности собой и своей жизнью, в трудностях взаимодействия с учениками, коллегами, окружающими людьми. Данные симптомы негативно сказываются на всей профессиональной деятельности педагога, ухудшая результаты его работы, снижая уровень удовлетворенности собственной деятельностью. При этом, происходят изменения в мотивационной и личностной сфере педагога.

Профессиональное выгорание – это синдром, состоящий из комплекса таких симптомов как редукция профессиональных достижений, эмоциональное истощение и деперсонализация. Данный феномен получает своё развитие с течением времени и является практически необратимым [2]. Как правило, возникнув единожды у педагога, он имеет

тенденцию к постепенному и постоянному развитию. Вместе с тем его развитие можно затормозить. Исследования в этой области указывают на то, что при временном прекращении трудовой деятельности снимается его яркая выраженность, но после возобновления профессиональных обязанностей он восстанавливается практически до прежнего уровня [1].

Среди современных исследователей не существует единого взгляда на сущностные причины данной проблемы. Ряд учёных главной причиной зарождения выгорания считают психологическое переутомление, другие утверждают, что при синдроме профессионального выгорания наблюдается расстройство профессиональной роли личности, а некоторые подразумевают под выгоранием профессиональный кризис, связанный как с межличностным взаимодействием, так и с профессиональной деятельностью в целом. Еще одна точка зрения – это обусловленность выгорания личностными особенностями педагога. Так, отмечается, что людям с низким уровнем самооценки и экстернальным locusом контроля больше угрожает напряжение, поэтому они более уязвимы и подвержены эмоциональному выгоранию [1; 2; 4].

Несомненно, все личностные качества педагога тесно взаимосвязаны и равноценно значимы. Важную роль представляют такие индивидуальные характеристики педагога, как восприимчивость к другому человеку, гуманность в помыслах и действиях. Это не умаляет актуальности такой его черты, как требовательность. Снисходительность к ученикам, потворство их слабостям, безразличие к их учебным и трудовым достижениям и поведению причиняют огромный ущерб воспитанию личности. Между тем главенствующая роль отдаётся мировоззрению и направленности личности, мотивам, определяющим ее поведение и деятельность. Речь идет о социально-нравственной, профессионально-педагогической и познавательной направленностях педагога.

Среди важнейших личностных свойств педагога необходимо выделить развитие эмоционального интеллекта как способности отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий. Эмоциональный интеллект предусматривает наличие рефлексивных умений и навыков. Рефлексия трактуется как психическое свойство сознания или способность объективно оценивать жизненную ситуацию. В профессиях типа «человек-человек», к которым относится педагогическая деятельность, объектом рефлексии является «личность в деятельности» – профессиональный «Образ-Я» самого педагога [6].

Исходя из этого важнейшей сферой рефлексивного анализа педагога является его профессиональное самосознание, способность анализировать и оценивать свои чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам, как свидетельство психологической зрелости [5].

В центре рефлексивного анализа оказывается умение осуществлять анализ проделанных шагов, оценивать полученные результаты и сравнивать их с запланированной целью. На основании полученных выводов педагог корректирует последующую деятельность для того, чтобы получить наилучшие результаты. От способности к педагогической рефлексии во многом зависит благополучие профессиональной деятельности учителя.

Рефлексия педагога также подразумевает применение преподавательских технологий и анализа взаимоотношений педагога с участниками образовательного процесса. Умение педагога рефлексировать как индивидуально, так и в деятельности с педагогическим коллективом, включая для дальнейшей профессиональной деятельности не только свой опыт, но и опыт коллег, помогает ему быть открытым, готовым к диалогу с участниками образовательной среды, толерантным к их мнению. Постоянный рефлексивный анализ своей деятельности с позиции ежедневной профессиональной практики позволяет педагогу стать компетентным в своем деле. Более того, рефлексия способствует преодолению профессиональной деформации личности учителя [3].

Важность рефлексии как профессионально значимого качества педагога многократно подчеркивалась в отечественной педагогической и психологической науке. Так, Ю.Н. Кулюткиным обоснована необходимость совершенствования рефлексии педагога как основы успешного осуществления учебной деятельности. И.А. Стеценко отмечает ведущую роль рефлексивной компетентности в профессиональной деятельности педагога. Г.Г. Ермакова отмечает, что уровень рефлексивности педагога коррелирует с профессиональной успешностью. При этом, некоторые исследователи склоняются к тому, что плодотворность учебного взаимодействия учителя и учеников зависит не только от рефлексии педагога, но и от умений использовать рефлексии обучаемых для организации обучения (Б.З. Вульфов, Г.П. Щедровицкий и др.).

Основываясь на анализе литературы, связанной с ролью рефлексии в педагогической деятельности, мы выдвинули предположение, что педагог, обладающий высоким уровнем рефлексивного анализа, более устойчив к профессиональному выгоранию. Это обусловлено его способностью к оценке сильных и слабых стороны своей личности, проявляющихся в педагогической деятельности и на этой основе своевременной корректировке, как самоотношения, так и организационно-деятельностных аспектов профессионального педагогического труда.

В этой связи педагогическую рефлексии можно рассматривать как фактор профилактики профессионального выгорания учителя. Исходя из этого, необходимо целенаправленно развивать способность педагога к рефлексии.

Профилактика профессионального выгорания учителя – это совокупность психотерапевтических инструментов, ориентированных на поддержание психофизиологического здоровья, реализацию

творческого сознания, помощь в решении проблем, ориентир на благополучие и эффективность трудовой и личностной деятельности. Первоначальным шагом в профилактике синдрома профессионального выгорания должно быть осознание, отслеживание, рефлексия собственного психоэмоционального состояния. Осознание подразумевает учет тех профессиональных факторов, которые способствуют возникновению симптомов профессионального выгорания.

Многогранная эмоциональная сфера педагогического труда состоит из компонентов, носящих как общий, так и специфичный для профессиональной деятельности учителя характер. Эмоции, которые необходимо подвергнуть рефлексии, связаны с управлением собственного психического состояния, самочувствия, коммуникативного процесса, обеспечивающего продуктивность общения и деятельность педагога. Рефлексируя собственное психоэмоциональное состояние педагог получает возможность своевременно и эффективно применять различные способы и методы саморегуляции, связанные с управлением дыханием, тонусом мышц, движением, с воздействием слова и образа и др.

В заключение отметим, что эффективное развитие рефлексии как средства реализации профессиональной деятельности происходит, если используются не только спонтанные, но и произвольные способы рефлексирования, которыми можно овладеть в ходе специального обучения. Средствами развития рефлексии являются активные методы обучения, строящиеся на принципах оформления и наращивания спонтанного опыта рефлексирования. Данная педагогическая стратегия обеспечивает работу субъекта с собственным опытом рефлексиро-

вания в процессе обучения, создает запрос на специально организованные средства рефлексирования.

Таким образом, мы приходим к необходимости развития рефлексивных способностей как одной из приоритетных целей профилактики профессионального выгорания и поддержания психологического здоровья педагогов.

#### Литература

1. Андреева Н.Ю. Предупреждение профессионального выгорания педагогов // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 1. – С. 56-59.
2. Корытова Г.С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 4. – С.29-32.
3. Ноженкина О.С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. – Смоленск, 2012. – 222 с.
4. Соловьева О.В., Ортман И.В. Особенности синдрома профессионального выгорания в педагогической среде. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 2. – 324 с. – С. 318-321
5. Соловьева О.В., Ортман И.В. Предикторы рефлексивных способностей в профессиональной деятельности педагогов. // Прикладная психология и психоанализ: электрон. научный журнал. – 2018. – № 2.
6. Эрнст Г.Г. Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития будущего педагога // Концепт. – 2015. – №12. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/15413.htm>.

**Рожкова Александра Вячеславовна**

*Российская федерация, г.Калуга*

*Калужский Государственный университет Им. К.Э.Циолковского, студентка 2 курса*

*Научный руководитель: Дувалина Ольга Николаевна*

*Российская федерация, г.Калуга*

*Калужский Государственный университет Им. К.Э.Циолковского, к.псих.н., доцент*

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11819](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11819)

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕТСКОГО АУТИЗМА: ФАКТОРЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ

**Rozhkova Alexandra Vyacheslavovna**

*Russian Federation, Kaluga*

*Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, 2nd year student*

*Scientific adviser: Duvalina Olga Nikolaevna*

*Russian Federation, Kaluga*

*Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, candidate of psychological sciences, associate professor*

#### THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF CHILDHOOD AUTISM: FACTORS, MANIFESTATIONS, PROBLEMS

##### Аннотация.

Данная статья посвящена проблемам раннего детского аутизма, которая в настоящее время приобретает все большую актуальность, а также факторам его возникновения и проявления. В статье приводятся примеры часто встречающихся видов детского аутизма и формы работы с такими детьми. Адаптация и обучение ребенка с подобным диагнозом. Работа с семьей.

**Abstract**

*This article is about problems of early childhood autism, about factors of occurrence and manifestation of it, which nowadays are becoming more and more actual. There are examples of frequent kinds of childhood autism and forms of working with such children in the article. Adaptation and teaching of a child with this diagnosis. Working with his family.*

**Ключевые слова:** аутизм, дети, проявления, факторы, проблемы, развитие, адаптация, общение, семья, социализация.

**Keywords:** autism, children, manifestation, factors, problems, development, adaptation, communication, family, socializing.

Аутизм- (от латинского слова autos - «сам»), аутизм - погружение в себя)- представляет собой обособление от реальности, отстранение от окружающей среды. Дети с аутизмом избегают зрительных контактов с окружающими. Они отличаются повышенной мышечной напряженностью (мамы этих детей отмечают, что они настолько напряжены, «словно сделаны из цельного куска дерева»).[6].

В поведение детей с подобным диагнозом преобладает склонность к избеганию каких-либо контактов с родными людьми. Также у них возникают сложности с выражением эмоций. Они весьма требовательные в быту. Их выбор делается по необъясним для окружающих причинам (к примеру, они выбирают еду определенной формы; носят одежду конкретного цвета; ходят всегда одним и тем же путем). При небольшой перемене обыденных жизненных условий у этих детей наблюдается резко отрицательная реакция, часто приводящая к истерике или нервному срыву.

У детей аутистов отсутствует привычный для детей интерес к окружающему миру: они не любят играть с обычными игрушками. Порой они выбирают неподходящие для игр предметы: скрепки, булавки, пуговицы, кусочки ткани и т.д. В зависимости от степени аутизма, которых насчитывается четыре, по степени повышения болезненных проявлений, поведение таких детей изменяется от стремления сохранить постоянство и избегания эмоциональных и физических контактов с окружающим миром до неспособности использовать речь как средство общения, они используют отдельные звуки.

Однако, больные аутизмом могут цитировать наизусть большие объемы текста, решать в уме сложные математические примеры и задачи. Внешне эти дети производят впечатление «пустой крепости» [7].

Итак, самым распространенным проявлением детского аутизма является стремление к одиночеству, обособленности, отсутствие какого-либо интереса к общению с окружающими. Характерные сложности налаживания зрительного контакта, нехватка мимики и жестов. Также часто возникают трудности понимания эмоционального состояния других людей и выражение своих эмоций и чувств. Детям, страдающим от расстройства аутистического спектра, характерны повторяющиеся движения и быстрые действия, а также непроизвольное повторение каких-либо слов или фраз, которые связаны со стремлением поддержания однообразного

состояния. Могут проводить неестественные манипуляции с различными предметами и игрушками, с игнорированием общей функции обращением к их физической характеристике, что отражается в постукивании, потряхивании. Для детей с таким заболеванием, присуща задержка речи и искажение ее коммуникативной стороны. Даже если ребенок имеет достаточно развитую речь, все же для него характерны немедленные повторы. Подобные речевые обороты не используются им для общения: ребенок может пользоваться ими, не обращая внимания на реакцию слушателя, вызывая при этом удивление у окружающих.[8].

На данном этапе времени статистика такова, что примерно на 100 детей 1 ребенку может быть поставлен диагноз «аутизм». По данным Всемирной организации аутизма, ранее частота случаев рождения детей с таким диагнозом приходилась на 1 из 10 тысяч. Проявления таких состояний в большей степени выражены в раннем детстве, в период от 1 года до 4-х лет, когда такие дети замыкаются в себе. В возрасте 4-5 лет дети постепенно выходят из данного состояния, при этом с разным эффектом, так что бывают и благоприятные исходы. Диагноз «аутизм», может быть поставлен, только на основе клинических критериев врачом-неврологом или детским психиатром.

К основным видам аутизма, входящим в Международную классификацию болезней, относятся:

- Ранний детский аутизм
- Атипичный аутизм
- Синдром Ретта
- Синдром Аспергера

Ранний детский аутизм- это один из видов аутизма, при котором нарушения психики и поведения ребенка проявляются с первых дней его жизни. Также для обозначения данного заболевания, в медицине используется термин «синдром Каннера». Из 10 тыс. младенцев и детей раннего возраста этот вид встречается у 10-15 малышей. Мальчики страдают данным синдромом чаще чем девочки.

Атипичный аутизм- это глубокое нарушение коммуникаций и социального взаимодействия. Диагностируется позже и протекать менее выражено, чем аутизм. Чаще всего возникает у детей с тяжелым специфическим расстройством развития восприятия устной речи или умственной отсталости.

Синдром Ретта-психоневрологическое наследственное заболевание, встречается почти исключи-

тельно у девочек с частотой 1 к 10-15 тысячам, является причиной тяжёлой умственной отсталости у девочек. Причиной возникновения является мутация одного из генов половой X хромосомы. Плоды мужского пола с подобной мутацией погибают ещё при нахождении в утробе матери.

Синдром Аспергера - это легкая форма аутизма, при которой способность к социализации относительно сохранена. Признаки данного синдрома начинают проявляться с 2-3 лет, но окончательный диагноз, чаще всего ставится в возрасте в период от 7 до 16 лет. Лица с таким заболеванием обладают нормальным или высоким интеллектом, но отличаются нестандартными или слаборазвитыми социальными способностями.

Основными факторами и причинами детского аутизма являются:

1. Генетические нарушения
2. Нарушения развития центральной нервной системы
3. Инфекционные и токсические факторы могут нарушить развитие мозга ребенка.
4. При нарушении аминокислотного обмена
5. Изменения объема щитовидной железы.[9]

#### **Методы работы**

При работе с аутичными детьми наиболее эффективным способом является поведенческая терапия, с помощью которой дети не только осваивают элементарные бытовые вещи, но и обучаются письму, чтению, счету. Ее главной задачей является счастье ребёнка, которому не взирая на различные нарушения развития, необходимо участвовать в общественной жизни и обязательно наиболее полноценно. Обучение происходит в структурированной обстановке, потому что для таких детей очень важно соблюдение четкой последовательности событий и режимных моментов, в таком случае ситуация становится для них обыденной и облегчает процесс адаптации в обществе.[1]. На начальном этапе обучения аутичному ребенку требуется постоянное сопровождение, так как новая обстановка может вызвать негативную реакцию. Эти дети очень болезненно воспринимают критическую оценку, поэтому при обучении нужно создавать ситуации успеха в тех сферах деятельности, в которых дети наиболее сильны. Поведенческий подход предполагает использование подкрепления, например, если ребёнок выполнил задание, то в качестве поощрения он может поиграть в любимую игрушку или в компьютер. Потом эта поведенческая форма закрепляется в сознании. Основным недостатком такой терапии является то, что ребенок выполняет что-либо за вознаграждение, то есть, поведение регулируется извне. Из-за подобных ситуаций дети становятся эмоционально незрелыми. Для развития чувства «Я», стоит использовать метод анализа состояния ребенка в игровой или творческой среде, то есть в том, что он любит делать.[6] Необходимо наладить с ребенком обратную связь на том языке, что доступен для его понимания, благодаря этому снижается интенсивность внутренних переживаний.[2]. В подобных ситуациях, можно проговари-

вать все произошедшее и эмоциональные состояния ребенка, поддерживать его. Таким образом, ребенок постепенно научится эмоциональной регуляции: сначала он это делает при помощи психолога или психотерапевта, потом эта функция переходит во внутренний план. Ещё одним эффективным методом работы с детьми аутистами является арт-терапия. Применение средств арт-терапии делает возможным преодоление коммуникативного барьера у детей с РДА, обусловленного наличием различных речевых проблем, социальных навыков и поведения. Арт-терапия учитывает возможность детей реагировать на сенсорные стимулы при осуществлении совместной деятельности с педагогом. Также, стоит отметить, что методы арт-терапии имеют большую важность для развития воображения и абстрактного мышления у детей с таким диагнозом.

#### **Адаптация и обучение детей с аутизмом**

Первый аспект – это адаптация в среде здоровых детей. Важным будет отметить тот факт, что в нынешнее время детей с раннего возраста приучают к толерантному отношению ко всем людям, акцентируя внимание на то, что нет идеального человека и все мы разные, все обладаем какими-то особенностями. В доказательство вышеизложенной мысли стоит привести пример с игрушками и мультфильмами, которые выпустились за последние пять лет: куклы на колясках или с физическими изъянами, а также с различным телосложением, ростом и расой пользуются огромной популярностью. Тема равенства часто поднимается также на телевидении, дети с ОВЗ допускаются в различные телевизионные проекты и даже выигрывают их в честном соперничестве. Из этого следует, что процесс адаптации ребёнка в обычной образовательной организации пройдет, положительно в настоящее время и уж точно в будущем. Ведь ребёнку с ограниченными возможностями здоровья крайне важно, чтобы к нему относились также, как ко всем, потому что несмотря на его особенности, он такой же, как и все, человек.

Ко второму аспекту стоит отнести создание необходимых медицинских условий. В случае с ребенком-аутистом необходим высококвалифицированный штат сотрудников – дефектологов, педагогов, психологов, логопедов. Это крайне важно, чтобы в случае необходимости оказать ребёнку срочную медицинскую или психологическую помощь. И третий аспект – это непосредственно особенности обучения, образования лиц с таким заболеванием. Детей с аутизмом иногда называют «гениями не нашего мира». Одной из отличительных особенностей таких детей является их поразительная черта запоминать сложную, трудную для понимания информацию, но при этом они совершенно не способны на выполнение элементарных заданий. При таких особенностях стоит работать следующим образом – делать упор на то, что ребёнку больше нравится и что у него получается, при этом параллельно развивать основные навыки, постепенно вводить в обиход сначала более лёгкие для его восприятия задания, с незаметными элементами

базовых заданий ил тех, которые с трудом ему удаются. Это позволит ученику с таким диагнозом чувствовать, что он занимается тем, в чём он хорошо разбирается, но при этом научится необходимым умениям и навыкам.

#### Семья

Именно семья является важным элементом при лечении ребёнка с аутизмом: работать нужно не только с ребёнком, но и его семьёй. Прежде всего родители должны понять, как тяжело жить ребёнку в мире, необходимо научиться терпеливо наблюдать за ним, замечая и произнося в слух каждое его слово и жест. Выполнение этих простых действий поможет расширить внутренний мир маленького человека и направит его на выражение мыслей, чувств, эмоций словами. Кроме того, родители должны учитывать то, что их ребёнок очень ранимый. Любое невольно сказанное слово, может вызвать «эмоциональную бурю». Поэтому учитывая это, родители должны быть предельно аккуратны и осторожны при общении с ребёнком. Внешне ребёнок очень часто не проявляет никакой реакции при нахождении с окружающими людьми, ведет себя так, как будто находится один или около детей или взрослых. Такой ребенок не пустит никого в свой мир. Иногда только по случайно сказанной фразе или жесту, можно догадаться о его эмоциональном состоянии. Поэтому педагогу и родителям необходимо работать в тесной связи, дабы помочь ребенку адаптироваться среди детского коллектива.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что аутизм - это психическо-неврологическое рас-УДК: 159.922.72

стройство, характеризующееся дефицитом социальных взаимоотношений и общения, а также ограниченным кругом интересов и большим количеством повторяющихся движений. Дети с расстройством аутистического спектра нуждаются во внимании и заботе, в несколько раз больше чем, обычные. С ними очень тяжело, но и не кто не обещал, что путь к исцелению будет легким. Тяжелые формы аутизма встречаются редко, более широко распространены легкие формы.

#### Список литературы:

1. Аутизм / под. ред. проф. Э. Г. Улумбекова. М.: Гэотар-мед, 2002
2. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 342 с.
3. Бычкова Е. Дети дождя: все об аутизме // Няня, 2001. № 12.
4. Международная научно-практическая конференция «Аутизм. Выбор маршрута» / М. 2014, 29–30 с.
5. Уиндер С. И др. На «ты» с аутизмом / Уиндер С. И др М.: Теревинф 2013, 510 с.
6. Бойченко А. Заколдованные принцы. А вы боитесь быть счастливыми? // Московский комсомолец, 1999. 5 августа. С. 3.
7. Башина В. М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999
8. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Дефектология, 1995. № 5. С. 76-83.
9. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. Донецк, 1999.

*Кацера А.А.,  
Чепурная В.В.*

ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула  
[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11820](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11820)

### ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Katsero A.A.,  
Chepurnaya V.V.*

FSBEI HE "TSPU named after L.N. Tolstoy, Tula

### FEATURES OF ANXIETY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

#### Аннотация.

*В статье представлены результаты исследования тревожности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Показано, что тревожность у младших школьников с задержкой психического развития – относительно устойчивое образование; тревожность таких учеников во многом связана с внешней системой оценивания.*

#### Abstract.

*The article presents the results of a study of anxiety among students of primary school age with mental retardation. It is shown that anxiety in primary schoolchildren with mental retardation is a relatively stable education; the anxiety of such students is largely related to the external assessment system.*

**Ключевые слова:** *тревожность, задержка психического развития, младший школьный возраст, диагностика, коррекция.*

**Keywords:** *anxiety, mental retardation, primary schoolage, diagnosis, correction.*

Изучение тревожности младших школьников, имеющих задержку психического развития (ЗПР), позволяет более полно описать данное явление, установить особенности проявления этого эмоционально-личностного состояния. Именно тревожность является причиной многих проблем, с которыми сталкивается ребенок в период младшего школьного возраста, в период адаптации к школе [1, 5].

Семантическая неопределенность термина «тревожность» в психологии является следствием его использования в различных значениях. Это и гипотетическая «промежуточная переменная», и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов, и фрустрация социальных потребностей; и свойство личности, которое дается через описание внутренних факторов и внешних характеристик при помощи родственных понятий [4, с. 240].

Тревожность проявляется в виде эмоционального неблагополучия. Обычные симптомы тревожности: неспособность расслабиться, ощущение недомогания, чувство волнения, беспокойный сон, ощущение неспособности справиться с собой [1,3,4]. Тревожность трансформируется – тревожное состояние учащихся, зависимое как от личностных особенностей, так и внешних условий, не является неизменным. Поэтому в процессе психолого-педагогического сопровождения детей данной категории необходимо участие психолога, осуществляющего диагностику и коррекцию рассматриваемого эмоционального состояния, направленную в целом на сохранение и улучшение психического здоровья. Ведь у детей младшего школьного возраста с ЗПР тревожность имеет тенденцию усугубляться, что это влечёт за собой трудности в становлении их эмоционально-волевой сферы.

Концептуальные положения о тревожности и тревоге представлены в трудах Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, В.М. Астапова и др. ученых. Широко известны результаты исследования школьной тревожности А.М. Прихожан, Б.И. Кочубея, Е.В. Новиковой. Проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития раскрыты в публикациях Д.В. Березиной, Н.А. Деревянкиной, Е.В. Михайловой, С.А. Ставицкой, С.Н. Троценко Т.Б. Писаревой, Т.Н. Филютиной и многих других исследователей. Но и на сегодняшний день психолого-педагогический аспект проблемы школьной тревожности детей с ЗПР продолжает оставаться мало разработанным.

Целью данного исследования было выявление особенностей тревожности детей с ЗПР младшего школьного возраста, так как увеличение чувства ответственности, рост самосознания, ослабление эгоцентризма, формирующиеся в этом возрасте, приводят к усилению тревожности у обучающихся в начальной школе. Диагностическая работа проводилась на базе государственного общеобразовательного учреждения Тульской области «Тульская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №4». В исследовании приняли

участие дети с ЗПР – ученики 2-го класса. В диагностический пакет вошли: - Тест тревожности (Р. Тэмпл, Р. Дорки, Ф. Амен); - Детский вариант шкалы явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale - CMAS) в адаптации А.М. Прихожан; - Методика диагностики уровня школьной тревожности (Б. Филлипс) [2,3,4].

В ходе диагностики были определены уровни и характер тревожности, проявляющейся у младших школьников в разнообразных ситуациях учебной и внеучебной деятельности, на основе выбранных критериев их различия (по А.М. Прихожан и С.А. Ставицкой).

Результаты исследования и их обсуждение:

*Нормальный* уровень (по А.М. Прихожан – второй тип) выявлен у 40% учеников с ЗПР – это *средний* уровень тревожности (согласно С.А. Ставицкой) – когда ребенок в некоторых случаях переживает неудовлетворённость, волнение, напряжение, раздражение, но при этом способен адаптироваться к ситуации. Можно говорить о ситуативной тревожности этих ребят, это адаптивная тревога.

*Отклоняющиеся от нормы* уровни тревожности:

- *Высокий* уровень (3,4,5 тип по Прихожан) тревожности был констатирован у 60% испытуемых: ребенок часто проявляет эмоциональное неблагополучие, переживает по поводу оценки своей учебной деятельности, испытывает фрустрацию и другие негативные эмоции (по мнению Ставицкой – такой ученик не способен адаптироваться к раздражителю, так как повышает уровень его значимости). Тревожность этих школьников – относительно устойчивое личностное образование.

- *Низкий* уровень – 1 тип в классификации А.М. Прихожан – (школьник иногда/редко ощущает неудовольствие и эмоциональный дискомфорт, снижает уровень раздражителя) – не был выявлен ни у одного испытуемого.

Возникновение тревожности у детей с задержкой психического развития связано с такими факторами как общее негативное эмоциональное самочувствие во время пребывания в школе; проблемы во взаимоотношениях с учителями и одноклассниками, неудовлетворенность собственной учебной деятельностью в школе.

Используя в изучении тревожности младших школьников с ЗПР интерпретацию результатов диагностики по Б. Филлипсу, были сделаны следующие выводы: ученикам с ЗПР характерны (60% из 100% испытуемых): высокий уровень общей школьной тревожности, страх проверки знаний, боязнь самовыражения, проблемы и страхи в отношениях с учителями, переживание напряжения в ситуации общения (социальный стресс).

Обобщая результаты теоретического анализа и эмпирической работы, следует заметить – особенностью тревожности младших школьников с задержкой психического развития является то, что у них это относительно устойчивое образование; тревожность таких учеников во многом связана с внешней системой оценивания. Мы считаем, что

специально разработанными на основе углубленной диагностики и реализованная коррекционная программа, учитывающая факторы возникновения и закрепления состояния тревожности, способна приводить к снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте. Коррекционная работа, в первую очередь, должна быть направлена на формирование внутренней системы оценивания, что будет способствовать предупреждению возникновения и закрепления тревожных состояний у младших школьников с задержкой психического развития.

#### Список литературы:

1. Айзенк Х. Психологические теории тревожности // Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. С. 224-247.
2. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.

УДК: 376

3. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) / Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб., 2002. С.19-28

4. Тревога и тревожность: хрестоматия: [учебное пособие] / сост. В.М. Астапов. Санкт-Петербург: Пер Сэ, 2008. 240 с.

5. Троценко С.Н., Филютина Т.Н. Особенности школьной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-shkolnoy-trevozhnosti-obuchayuschih-sya-nachalnoy-shkoly-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 25.04.2020).

*Шаврицкая Д.Д.,*

*Смоленский государственный университет*

*Колодовская Е.А.*

### ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Shavritskaya D.D.,*

*Smolensk state university*

*Kolodovskaya EA.*

### PECULIARITIES OF LOGOPEDIC WORK FOR THE FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN ELDER CHILDREN WITH GENERAL UNDERGROUND OF SPEECH IN THE PROCESS OF GAME ACTIVITY

#### *Аннотация*

*В статье проанализирована актуальность работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности. Рассмотрены особенности связной речи, а также кратко охарактеризованы уровни развития речи при общем недоразвитии речи. В статье анализируется опыт воспитателей по особенностям логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности.*

#### *Abstract*

*The article analyzes the relevance of work on the formation of coherent speech in children of preschool age with a general underdevelopment of speech in the process of playing activity. The features of coherent speech are considered, and levels of speech development with a general underdevelopment of speech are briefly characterized. The article analyzes the experience of educators on the peculiarities of speech therapy work on the formation of coherent speech in older preschool children with a general underdevelopment of speech in the process of playing activity.*

**Ключевые слова:** *связная речь, общее недоразвитие речи, игра, логопедическая работа.*

**Keywords:** *coherent speech, general underdevelopment of speech, game, speech therapy work.*

Дошкольный возраст является важным периодом в развитии и становлении речи ребенка. У старшего дошкольника речь должна быть чистой, без нарушений звукопроизношения, так как в этом возрастном периоде подходит к завершению процесс овладения звуками.

Речевое развитие является самым важным в обучении и воспитании детей, так как успешность

обучения детей в школе, умение общаться с людьми, а также общее интеллектуальное развитие ребенка в первую очередь зависит от уровня овладения связной речью.

Развитие связной речи считается сложным процессом. Ребенок, который владеет связной речью, может грамматически правильно выстраивать

свои высказывания, последовательно и понятно передавать содержание текста или составлять рассказ самостоятельно. Именно в связной речи реализуется коммуникативная функция речи.

Кроме того, благодаря сформированной связной речи у ребенка происходит развитие мыслительных процессов и воображения. Связная речь обогащает эмоции, дает образцы русского литературного языка.

Связная речь – это речь, отражающая все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи [1].

Связная речь обладает коммуникативной функцией. Она реализуется в процессе диалога и монолога.

Диалогическая речь – яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые под диалогом понимают классическую форму речевого общения. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль собеседника; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка и др. [1].

Монологическая речь представляет собой связное, логически последовательное высказывание, которое протекает относительно долго во времени и не рассчитанное на немедленную реакцию собеседников [1]. Иными словами, монологическая речь – это речь одного человека.

За последние годы можно отметить увеличение числа детей, у которых речь не развита, а словарный запас отличается бедностью. Особенно отчетливо это прослеживается у детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Специальный поиск путей и средств формирования связной речи является необходимым в обучении и воспитании детей с ОНР.

Общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой одно из речевых нарушений [4], который может быть применим только к детям с нормальным слухом и интеллектом.

При ОНР выделяют 4 уровня речевого развития. Кратко охарактеризуем их.

Для первого уровня развития речи при ОНР характерно отсутствие общеупотребительной речи. На втором уровне речевого развития у ребенка с ОНР появляются начатки общеупотребительной речи. На третьем уровне речевого развития у ребенка с ОНР появляется развернутая фразовая речь. На четвертом уровне отмечается наличие остаточных явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических элементов системы языка.

Первые три уровня впервые были выделены Р.Е. Левиной [4], а четвертый уровень был впервые описан Т.Б. Филичевой в дополнение к ранее описанным трем уровням речевого развития [6].

Следует отметить, что существуют некоторые особенности логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Нами будут

рассмотрены особенности формирования связной диалогической речи.

Мы считаем, что особенностью логопедической работы по формированию связной речи является отбор и использование тех средств и методов, которые являются наиболее эффективными в процессе работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Хотелось бы указать на тот факт, что ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игровая деятельность. Именно поэтому можно с уверенностью утверждать об эффективности использования игровых методов в логопедической работе по формированию связной диалогической речи.

Нами был проанализирован опыт нескольких воспитателей, которые активно используют игровые методы в работе по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Проанализируем опыт О.Н. Губиной. В Ивановском детском доме «Солнышко» на протяжении длительного времени успешно ведется кружковая работа по театрализованной деятельности. Дети старшего дошкольного возраста объединены в одну из творческих групп. Деятельность детей в этой группе способствует активизации речи, а также совершенствованию коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

Все игры в этом учреждении проводятся с использованием произведений устного народного творчества. Это обусловлено тем, что фольклор базируется на опыте народной педагогики. О.Н. Губина утверждает, что театрализованная деятельность является эффективным методом формирования и развития диалогической речи у детей дошкольного возраста [2].

Старший воспитатель МКОУ «Школа-сад №» 235» г. Новокузнецка И.Н. Пастухова считает, что эффективным методом формирования и развития диалогической речи у детей дошкольного возраста являются сюжетно-ролевые игры. Воспитатель утверждает, что при работе с детьми темы сюжетно-ролевых игр должны быть разными и близкими для ребенка. Так, можно обыграть отношения и поведение членов семьи, особенности поведения за столом и др. [5].

Емельянова С.Б., учитель-логопед МДОО «Детский сад компенсирующего вида № 26 «Солнышко» г. Серпухова утверждает, что в логопедической работе можно использовать для формирования связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи любую игру в диалогической форме. Так, сюда можно отнести дидактические игры, подвижные игры, а также сюжетно-ролевые игры и игры-драматизации.

Подвижные игры с текстом зачастую содержат диалоги. Правила игры способствуют приучению детей к соблюдению очередности реплик, к внимательному выслушиванию реплик своих партнеров. Дидактические игры могут оказать положительное

влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками в том случае, если при их организации внимание обращается не только на усвоение познавательного содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом. Правила побуждают слушать и слышать партнера, задавать ему вопросы, давать поручения, указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и речевыми действиями партнера, аргументировать высказывание, рассуждать, соблюдать очередность, отвечать на высказывания собеседника.

Ценность игр-инсценировок состоит в том, что в них сочетаются репродуктивные реплики, заимствованные из текста произведения, а также реплики, придуманные и оформленные ребенком самостоятельно. Дети черпают формы разнообразных реплик из литературного образца, подражая которым они их присваивают, вкладывают их в свой активный речевой багаж [3].

Кроме того, сюда можно отнести передачу литературных текстов по ролям. Литературные произведения дают детям наилучшие образцы диалогического взаимодействия [3].

Итак, развитие диалогической речи играет главную роль в процессе речевого развития ребенка. Речевое развитие является сложным процессом, а в особенности у детей с ОНР.

Обучение диалогу можно рассматривать в качестве цели и средства практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи. Кроме того, развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и разнообразных синтак-

сических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей с ОНР возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого. Одним из таких условий мы считаем использование различных видов игровой деятельности.

#### Список использованной литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Губина О.Н. Театрализованная игра как эффективное средство развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научный поиск. - 2017. - № 1.1. - С. 49-53.
3. Емельянова С.Б. Формирование диалогической речи у детей с ОНР // КОНФЕРЕНЦИУМ АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. - 2015. - № 1. - С. 469-503.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М.: Просвещение, 1967. - 366 с.
5. Пастухова И.И. Сюжетно-ролевая игра как средство развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2020/02/05/syuzhetno-rolivaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-dialogicheskoy> (дата обращения: 05.03.2020)
6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие. - М.: Издательство «Гном и Д», 2000. - 128 с.

УДК 159.9

**Якимова Анастасия Алексеевна,**  
Магистрант, направление подготовки «Психология развития», Арзамас  
**Беганцова Ирина Серафимовна**  
к.пс.н., доцент кафедры общей и практической психологии  
Арзамасский филиал ННГУ  
[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11821](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11821)

### ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

**Yakimova Anastasia Alekseevna,**  
undergraduate training direction: «Developmental Psychology», Arzamas  
**Begantsova Irina Serafimovna**  
Candidate of Sciences, Associate Professor Department of General  
and Practical Psychology Arzamas Branch of the UNN

### THE POSSIBILITIES OF PSYCHOLOGICAL CONFLICT PREVENTION IN A STUDENT GROUP

#### Аннотация.

Конфликты внутри студенческой группы являются неотъемлемой частью общения между студентами. Статья раскрывает возможности психологической профилактики конфликтов среди студентов и показывает результаты апробации программы.

#### Abstract.

Conflicts within the student group are an integral part of communication between students. The article reveals the possibilities of psychological prevention of conflicts among students and shows the results of testing the program.

**Ключевые слова:** Конфликты, профилактика, студенты  
**Keywords:** Conflicts, prevention, students

На сегодняшний день проблема конфликта заняла прочное место среди актуальных проблем психологической науки. При взаимодействии людей внутри определённого сообщества вероятность конфликта повышается. Студенческая среда является ярким примером того, как в процессе обучения между абитуриентами разрастаются конфликтные ситуации.

Изучением различных аспектов психологии конфликта занималось множество ученых, среди которых были: Л. И. Божович, Л. С. Славина, Демидова Л.И., Рыжов Б.С. и другие. Они рассматривали конфликтное поведение как результат внутренних и внешних противоречий между студентом и окружающим его обществом.

Так как конфликтные ситуации негативно влияют на качество учебного процесса, а также сказываются на настроении и психическом состоянии всех участников образовательного процесса, то профилактика конфликтности в студенческой среде становится одной из приоритетных задач психологов в образовательных организациях.

Разрешение конфликтов между студентами в вузе представляет собой совокупность внешних и внутренних действий психолога и субъектов образовательного процесса. Важную роль играет служба психологической помощи в ВУЗе. Ее целью является создание условий, способствующих эффективной профилактики конфликтов в студенческой группе.

Задачи профилактического направления деятельности психологической службы:

- формирование у преподавателей и студентов потребности в психолого-педагогических знаниях, в повышении конфликтологической культуры
- участие в организации и проведении мероприятий, направленных на повышение конфликтологической культуры и компетентности участников образовательного процесса
- профилактика конфликтогенных факторов образовательного процесса [3].

Большое внимание, при организации профилактической работы со студенческими группами, психологи уделяют психологическим тренингам. В научной литературе тренинг объясняется как форма обучения и передачи информации. Он подразумевает под собой групповое занятие на определенную тему и во время занятия участники решают каждый свою проблему. Основной акцент в профилактическом тренинге следует ставить на отработку навыков и поведения для конструктивного разрешения конфликтов [2].

Как правило, в ходе тренинга происходит эффект переноса стратегий и шаблонов поведения, применяемых в жизни, на поведение в ходе тренинга. Наиболее ценным является возможность отработки успешных моделей поведения (порой не характерной для индивидуума в жизни) в ходе тренинга, и последующая проба применения таких моделей в жизни.

Для того чтобы студенты потренировались конструктивно вести себя в конфликте, составляя

тренинг можно включить метод моделирования конфликтных ситуаций.

Для успешности этого метода, можно использовать следующие приемы:

- разделить участников тренинга на микрогруппы для взаимной критики и предложений альтернативных решений,
- предложить наглядно изобразить примеры решений проблемы,
- спокойно обсудить результаты и подвести итоги [2].

Анализ психологической литературы по проблеме возможности психологической профилактики конфликтов легли в основу разработки и последующей реализации программы *психологической профилактики конфликтов в студенческой группе*. Целью программы является формирование позитивного межличностного отношения и профилактика конфликтных ситуаций в студенческом коллективе.

Программа рассчитана на 10 занятий, **которые проводятся 1 раз в неделю с продолжительностью 60 – 90 минут. Формой проведения программы является психологический тренинг (ролевые игры, моделирование, групповая дискуссия, беседа).**

**Программа направлена на решение следующих задач:**

- создать в группе атмосферу взаимного принятия, безопасности и поддержки
- сформировать позитивные межличностные отношения в студенческом коллективе;
- развить умение конструктивного решения конфликтных ситуаций;

В ходе составления программы мы учитывали следующие принципы:

Учет возрастнопсихологических индивидуальных особенностей. Данный принцип позволяет наметить в пределах возрастной нормы программу оптимизации развития для каждого конкретного человека, учитывая его индивидуальные особенности.

Комплексность методов психологического воздействия. Психологу необходимо использовать всё многообразие методов и техник психологической науки, и при этом учитывать, что ни одна из методик и техник не является неотчуждаемой собственностью конкретной теории.

Опора на разные уровни организации психических процессов. При составлении коррекционных программ необходимо опираться на более развитые психические процессы и использовать методы, их активизирующие.

Программированное обучения. Данный принцип означает, что составление программ строится на последовательных логических операциях. Именно в таком случае программа считается наиболее эффективной.

Усложнение. Каждое задание должно проходить ряд этапов: от минимально простого – к максимально сложному.

Учет эмоциональной сложности материала. Профилактическое занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

Профилактическая программа включает в себя диагностический и профилактический блок работы. Диагностический блок включает в себя изучение предрасположенности студентов к конфликтам и определения динамики, полученной после проведения программы.

В нашем исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

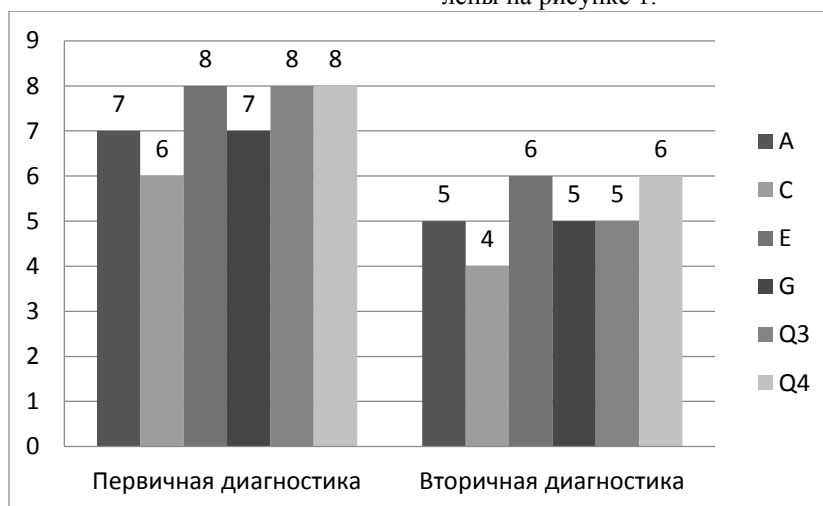
1. 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (фактор А, С, Е, G, Q3, Q4).

2. Тест «Личностная агрессивность и конфликтность» (П.А.Ковалев, Е.П.Ильин).

3. Опросник «Психологическая атмосфера в коллективе» (Л.Г. Жедунова).

Динамика результатов исследования по итогам реализации программы представлена в виде диаграмм первичного и повторного эксперимента.

Результаты повторной диагностики по методике 16-факторный опросник Р. Кеттелла представлены на рисунке 1.



*A – замкнутость, C – эмоциональная неустойчивость, E – независимость,*

*G – недобросовестность, Q3 – низкий самоконтроль поведения, Q4 – внутренняя напряженность*

Рис. 1 Сравнительные результаты методики изучения личностных характеристик студенческих групп по «16 – факторному личностному опроснику» (Р. Кеттелла)

После проведения профилактической программы личностные характеристики студентов изменились. Шкала внутренняя напряжённость, недобросовестность, независимость, эмоциональная неустойчивость, замкнутость уменьшились на 10%. Это означает, что 10 студентов группы стали лучше работать в группе, более спокойны, расслаблены и

общительны. Шкала низкого контроля поведения уменьшилась на 15%. 3 студента группы стали более дисциплинированными и дипломатичными.

Результаты, полученные в ходе повторной диагностики по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» (П.А.Ковалев, Е.П.Ильин) представлены на рисунке 2.



Рис. 2 Сравнительные результаты методики изучения склонности к конфликтности у студентов по «Личностной агрессивности и конфликтности» (П.А.Ковалева, Е.П.Ильина)

Результаты повторной диагностики свидетельствуют о положительной динамике практически по всем показателям. Число студентов с высоким уровнем конфликтности уменьшилось на 25% (5 человек). Средний уровень агрессии увеличился на 5% (1 студент). Показатели низкого уровня агрес-

сии также увеличились на 15% (3 человека). Конфликтность в учебной группе снизилась, что положительно повлияет на образовательный процесс.

На рисунке 3 наглядно представлены сравнительные результаты по методике Л.Г. Жедуновой «Психологическая атмосфера в коллективе»

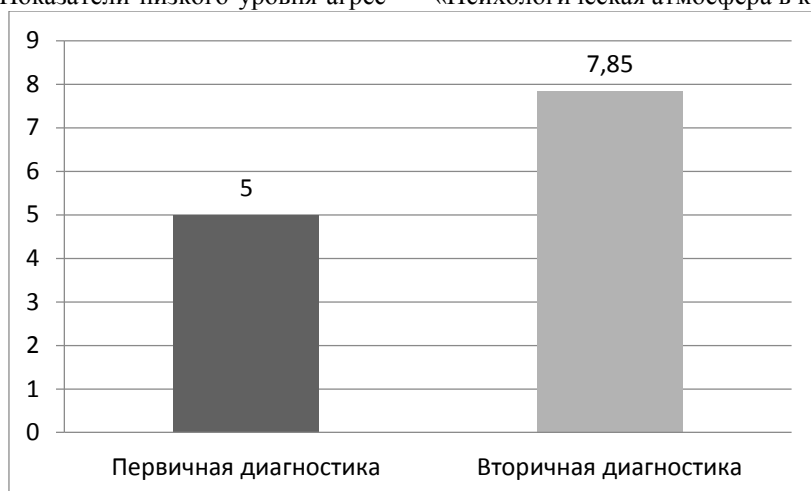


Рис.3 Сравнительные результаты методики изучения психологического климата в студенческой группе «Психологическая атмосфера в коллективе» (Л.Г. Жедунова)

В экспериментальной группе при первичной диагностике средняя оценка была равна 5 баллам, а после проведения профилактической программы стало 7,85. Это связано с тем, что студенты стали лучше соблюдать групповые нормы, и стали более гибкими в конфликтных ситуациях

В результате апробации построенной нами программы были отмечены позитивные изменения коммуникативных навыков студентов, они стали более сплочёнными, менее стеснительными, более общительными, не боялись высказывать свою точку зрения на ситуацию. У студентов сформировались навыки конструктивного разрешения конфликтов.

Таким образом, психологическую профилактику конфликтов можно считать эффективным

средством для уменьшения общего уровня конфликтности внутри студенческой группы, а также улучшения психологического климата, что положительно влияет на усвоение учебной программы.

#### Список литературы:

1. Браткова В.А., Демидова Л.И. Коррекция уровня конфликтности студентов вуза / Вестник современных исследований. - № 12-1 (27), декабрь, 2018, С. 31-34.
2. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография. — СПб.: Образование, 1997. —238 с.
3. Медведева Н.И. Психологическая помощь первокурсникам в адаптации к обучению в университете // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 13. С. 314-316.

**Елистратова Валерия Анатольевна**

Российская Федерация, г.Калуга

Калужский Государственный университет Им. К.Э.Циолковского, студентка 2 курса

Научный руководитель: **Дувалина Ольга Николаевна**

Российская Федерация, г.Калуга

Калужский Государственный университет Им. К.Э.Циолковского, к.псих.н., доцент

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОНОЗИГОТНЫХ БЛИЗНЕЦОВ

**Elistratova Valeria Anatolyevna**

Russian Federation, Kaluga

Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, 2nd year student

Scientific adviser: **Duvalina Olga Nikolaevna**

Russian Federation, Kaluga

Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, candidate of psychological sciences, associate professor

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF MONOZYGOTIC TWINS

**Аннотация:**

Явление близнецовости заинтересовывало исследователей с давних времен, в связи с тем, что во все времена рождение близнецов было необыкновенным событием, которое вызывало удивление. Со временем близнецы стали объектом исследования науки. Высокий интерес к данному явлению возрос в 70-е годы XIX в.: было выявлено, что существует два типа близнецов – dizygotные и monozygotные. В то же время была определена ценность близнецового исследования, как метода генетики (Ф. Гальтон). Однако в подлинно научный метод изучение близнецов перевоплотилось в 20-е годы XX в., когда возникло аргументированное представление о двух типах близнецов и надежные методы диагностики зиготности (Равич-Щербо И.В.). Однако главная особенность близнецов не только в том, что они имеют идентичный набор генов, но и в том, что это способствует их специфическому психо-эмоциональному развитию.

**Abstract:**

*The phenomenon of twins has interested researchers since ancient times because twins' borning was unusual event for all of that times. Over time, twins became objects of science research. The highest point of interest was at 70th years of 19-th century : it was known, that there are 2 types of twins - dizygotic and monozygotic. At the same time the value of twins researching was determined (F. Halton). However, researching of twins became a real science method at 20th years of 20-th century, when argumented ideas about 2 types of twins and reliable methods of diagnostic zygotity had been appeared (Ravich-Sherbo I.V.). The main feature of twins isn't only in that they have an identical set of gens, but also is in that this set contributes to their specific psycho-emotional development.*

**Ключевые слова:** близнецы, монозиготные близнецы, dizygotные близнецы, одиночно-рожденные, «близнецовая ситуация».

**Keywords:** twins, monozygotic twins, dizygotic twins, single-born, "twin situation".

Известно, что у преобладающей части млекопитающих рождается более одного детеныша за один раз. Это связано с тем, что одновременно происходит созревание нескольких яйцеклеток во время овуляции. Но у некоторых видов животных и у человека в том числе обычно созревает лишь одна яйцеклетка и, следовательно, рождается только один детеныш. В качестве исключения случается так, что при оплодотворении яйцеклетки на первичных стадиях формирования зигота делится на две части. Такое явление приводит к появлению на свет монозиготных близнецов. Их внешность почти идентична, так как они имеют одинаковый генетический набор, но несмотря на это они очень разные, с определенными индивидуальными особенностями в строении и функционировании организма и отдельных его систем.

Жизнедеятельность близнецов отличается от жизнедеятельности одиночнорождённых детей тем, что близнецы растут в паре, то есть находятся на одной стадии физического и психического развития и имеют практически одинаковый жизненный опыт, что создаёт уникальную социальную ситуацию. Таким образом, характеристики условий развития психики близнецов в основном определяются отношениями близнецов друг с другом, отношением окружающих людей к близнецам и, прежде всего, отношением к ним их родителей.

В специфику психического развития близнецов входит два основных фактора: отношение окружающих (родителей) к близнецам и отношение близнецов между собой. Окружающие подчёркивают сходства близнецов и стремятся индивидуализировать их. Родители также могут способствовать подавлению индивидуальных черт близнецов, одевая их в одинаковую одежду, называя похожими именами и воспринимая детей как одного ребёнка с одинаковыми потребностями и желаниями.

Постоянное общение близнецов друг с другом влияет на формирование их самосознания, возможна взаимозависимость «лидер – ведомый». Факт доминирования наблюдается и у монозиготных близнецов, и у dizygotных, но у dizygotных близнецов данное явление встречается чаще, в отличие от монозиготных. Основными факторами доминирования одного близнеца над другим являются биологические особенности, физические способности, школьная успеваемость, личностное восприятие.

Сергиенко Е.А. с соавторами говорит о том, что данные факторы по-разному влияют на разные виды близнецов. В монозиготной близнецовой паре больше внимания при распределении ролей уделяется интеллектуальному развитию, учебной успеваемости и физической силе, а у dizygotных – первенство рождения, рост, вес при рождении. Определённые условия среды могут способствовать увеличению или уменьшению внутриварного сходства близнецов. Однако средовые условия развития не влияют на их внутриварное сходство по психологическим характеристикам, которое будет определяться реальной зиготностью, а не воспринимаемой. [5].

А. Гезелл также ставил под сомнение, что под влиянием средовых условий могут меняться основные психологические черты, например, темперамент. Воспитание и наследственность может оказывать большое влияние на личность без того, чтобы происходили глубокие изменения ее структуры..

Известно, что по характеру близнецы отличаются друг от друга. Один может быть более активным, склонным к лидерству, другой более спокойным, склонным к пассивному образу жизни. Такие различия чаще всего зависят от отношений внутри пары. В зависимости от отношений между собой, близнецы делятся на следующие психологические

типы: «тесно связанные», «в меру зависимые» или «крайние индивидуалисты».

«Тесно связанные» близнецы стараются во всём быть похожими друг на друга, чаще всего и окружающие воспринимают их как единое целое. Именно такие близняшки часто откликаются не на своё имя, а на имя брата\сестры, не отличают своё отражение в зеркале или изображение на фотографиях. Особенно сильное сходство интересов и темпераментов, в большинстве случаев, наблюдается у монозиготных близнецов. Для родителей такой пары важно помнить, что их дети отдельные личности и необходимо воспитывать их, поддерживая их собственную индивидуализацию. В «тесно связанной» паре есть свои сильные стороны: ребенок всегда может надеяться, что рядом есть человек, у которого он найдет понимание и поддержку в трудной ситуации; у него есть товарищ в случае, когда не ладятся отношения с друзьями. Слабые стороны: вдвоём сильнее, чем в одиночку, но объединяясь против родительского воспитания и авторитета, они могут создать существенный «перевес» в свою сторону; «тесно связанным» близнецам бывает сложно находиться в разлуке, развивать коммуникативные навыки вне своей пары.

Чтобы привязанность близнецов друг к другу не стала проблемой, при воспитании и общении нужно подчеркивать индивидуальность каждого из детей: чаще обращаться к ним по отдельности; отучать от привычки отвечать друг за друга; давать задания, чтобы каждому приходилось выполнять их индивидуально; поощрять общение и дружбу с другими детьми.

Но всё необходимо делать аккуратно и постепенно, чтобы воспитать детей друзьями, а не соперниками. Иначе возникнет противоположная по отношению пара – «крайние индивидуалисты». Такие дети сопротивляются своему сходству с близнецом и стремятся превзойти своего близнеца. Например, один может нарочито плохо учиться, если его близнец, наоборот, преуспевает в этом. Или один станет спортсменом, а другой засядет за книги. Такие взаимоотношения наиболее ярко проявляются в школе, так как близнецы попадают в новую для них социальную среду. В данной ситуации родителям и учителям необходимо уметь сглаживать конфликтные ситуации и учить детей идти на компромисс, чтобы добиться гармонии внутри пары.

Золотая середина всех трёх психологических типов близнецов – «в меру зависимые». Близнецы такой пары хорошо понимают и поддерживают друг друга, не замыкаются на семейных отношениях, общаясь и с другими сверстниками. Являются самодостаточными личностями и легко вливаются в коллектив, несмотря на наличие в нём брата или сестры.

Французский исследователь Р. Заззо был первым психологом, глубоко исследовавший "близнецовую ситуацию". Он изучал ее как фактор умственного и личностного развития близнецов. Она играет одну из особенных ролей в эмоциональном, когнитивном, личностном и социальном развитии

близнецов. По словам Р. Заззо, её специфика заключается в том, что близнецы воспринимают себя в основном только парами, чем отдельными личностями.[6].

Чаще всего проявлением близнецовой ситуации является отставание в речевом развитии и различные речевые аномалии, одной из них является криптофазия – собственный интимный язык близнецов. Семенов В. с соавторами выделяет основную причину отставания речевого развития близнецов в том, что социальная сфера внутри пары не создала необходимости развития коммуникативных навыков вне пары. В дальнейшем это приводит к проблемам и в других психических сферах. Близнецы становятся застенчивыми и молчаливыми, так как не имеют достаточный лексикон и не могут в достаточной мере понимать речь окружающих. Следовательно, это приводит к возникновению нарушений коммуникативных навыков.

Монозиготные близнецы отличаются от однояйчатых детей и по другим физическим и психическим показателям. Главной причиной является уникальность их совместного развития. Одиночно-рождённый малыш каждый день располагается в обществе взрослых, и он обязан осваивать обычную социализированную речь, чтобы воспринимать своё окружение и быть понятным самому. У близнецов не возникает необходимости в общении с окружающими, так как они всегда могут найти «собеседника» в лице брата\сестры, и им не нужно учиться понимать нормальную речь, так как они находят способы общения внутри своей пары. Хотя, данное явление наблюдается не всегда. Некоторые близнецовые пары, наоборот, начинают говорить и развивать свою речь раньше сверстников. Находясь всё время вместе близнецы не теряют возможность иметь «собеседника», а обучаясь речи у родителей, ищут способ передать полученную информацию своему близнецу.

В школьном возрасте, у близнецов появляются трудности, связанные с социальной адаптацией. В новом обществе им необходимо освоить психологическую и физическую независимость не только по отношению к родителям, что является проблемой всех детей, но и по отношению друг к другу. Из-за этого у близнецов возникают проблемы с успеваемостью на начальном этапе образования, но в средней школе ситуация улучшается и успеваемость приходит в норму. Семенов В.В. подчёркивает, что у монозиготных близнецов присутствует стремление получать одинаковые оценки. [8].

Иным, не менее важным фактором, характеризующим специфику становления монозиготных близнецов, принято считать фактор внутривоспитательных отношений близнецов.

Специфичность данных отношений характеризуется тем, что два малыша одного возраста постоянно находятся в обществе друг друга. С одной стороны, систематическое общение близнецов, общие условия развития, отношение к ним окружающих как к паре приводят к появлению своеобразных факторов становления самосознания. Это фактор, получивший название «реакции близнецовости»,

действующий в сторону нивелирования различий между членами близнецовой пары. С иной стороны, то же самое систематическое общение близнецов друг с другом и общение их как пары с другими детьми нередко приводит к рассредоточению социальных ролей, что способствует их большей дивергентности и формированию у них различных психологических свойств.

Монозиготные близнецы чьё внешнее сходство очень высоко, привыкают смотреть на партнера как на свое зеркальное отражение, отзываются на имя собрата, иногда называют себя одним общим именем, приписывают брату-партнеру собственные личностные черты и качества, а в крайних случаях могут смешивать события, происходящие с ними и с их близнецом. Все это чрезвычайно затрудняет процесс индивидуализации близнецов.

Подводя итоги, мы можем заметить, что развитие детей в близнецовых парах определяет их личностное, интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие. А также, что психологическое развитие близнецов отличается от развития одиночнорождённых детей. Невзирая на имеющиеся риски и трудности, особенности «близнецовой» ситуации в основном благотворно оказывают влияние на психологическое развитие близнецов. Очень важно не допустить, чтобы дети теряли свою личность. Каждый должен быть индивидуальностью. Они могут быть похожи в своих привычках, характерах, мироощущениях, но тем не менее они должны быть личностями. Большую роль в становлении близнецов как личностей играет то, какой

путь воспитания выберут родители. Близнецов можно назвать особенными детьми, так как они удивляют не только своей похожей внешностью, но и отличительным и уникальным психологическим развитием.

#### Литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - М.: Просвещение, 1997. - 323 с.
2. Зырянова Н.М. Школьный путь близнецов // *Семья и школа*, 2007, № 8. с. 12-14.
3. Особенности развития близнецов // Под ред Г.К.Ушаковой. М.: Медицина, 1994.
4. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2001.
5. Сергиенко Е.А., Рязанова Т.Б., Виленская Г.А., Дозорцева А.В., Развитие близнецов и особенности их воспитания, М.: Институт психологии РАН, 2000.
6. Zazzo R. The Twin Condition and the Couple Effects on Personality Development. — *Acta Geneticae Med. Et. — Gemellol*, 1976.
7. Равич-Щербо И.В. Психогенетика: учеб. [для студ. вузов, обучающихся по специальности и направлению "Психология"] / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко; [ под ред. И.В. Равич-Щербо]. — М.: Аспект Пресс, 2000.
8. Психологические очерки о близнецах / [Семенов В.В., Кочубей Б.И., Егорова М.С. и др.]. - М.: Вопросы психологии, 2003.

## PHILOSOPHICAL SCIENCES

УДК: 101

Квасова А.А.,  
Козленко Э.И.

Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина

## ПЕРСПЕКТИВЫ ФИЛОСОФСКОГО РОМАНА КАК ЖАНРА

Kvasova A.,  
Kozlenko E.

Kuban state agrarian University named after I. T. Trubilin

## PERSPECTIVES OF THE PHILOSOPHICAL NOVEL AS A GENRE

**Аннотация.**

В теории литературы жанр философского романа не имеет однозначной трактовки. Большинство исследователей в качестве его основных характеристик выделяют наличие особого типа сюжета как движения идеи или же особого типа персонажа как искателя истины, а также особых пространственно-временных характеристик, которые подчеркивают универсальность изображаемого. В качестве примера приведены произведения, в которых затронута проблема философского романа.

**Abstract.**

In the theory of literature, the genre of the philosophical novel does not have an unambiguous interpretation. Most researchers identify as its main characteristics the presence of a special type of plot as the movement of an idea or a special type of character as a seeker of truth, as well as special space-time characteristics that emphasize the universality of the depicted. As an example, there are works that address the problem of the philosophical novel.

**Ключевые слова:** роман, философский роман, литературный жанр, философия, жанровая специфика, истина, художественность.

**Keywords:** novel, philosophical novel, literary genre, philosophy, genre specificity, truth, artistry.

Философский роман как жанр определенно представляет интерес для современной науки и литературы. Понятие «философский роман» прочно вошло в литературоведческий обиход, так как оно используется как отечественными, так и зарубежными исследователями, и критиками. В современном мире любая информация, любое значение могут стать социально значимыми феноменами при условии их практического воплощения в знаковую форму, благодаря которой мы можем констатировать, что в настоящий момент отношение к любой отрасли знания следует выстраивать через осмысление ее литературного характера.

Произведениям философского романа характерна наибольшая степень эмоциональной убедительности. Самый популярный период философских романов для литературы – период Просвещения. Этот период характеризуется работами Монтескье, Вольтера, Дидро и другими. В России по жанру «философский роман» писали Одоевский, Чернышевский, Толстой, Герцен и другие. Философскими также называют наиболее глубокие по своему художественному смыслу романы, в качестве примера можно привести романы Достоевского и Стендаля. Имеется в виду что писатели этих романов, подобно философам, раскрывают основные вопросы, касающиеся человеческого бытия, и стремятся создать представление о мире.

В монографии Гаранина выделяются три уровня проявления философии в литературоведении. Первый – это нравственно эстетический, который является наиболее широким по своему содержанию. В нем заключается скрытая мысль героя произведения о человеке и мире.

В творчестве Тургенева можно увидеть «идеальные начала» философского романа, писатель ввел данный жанр в литературу и воодушевил его ореолом сочувствия и авторского признания, другими словами, осмыслил как реальное воплощение нравственных устремлений общества. Так, в романе «Накануне» Тургенев показал с помощью своих героев мечту об объединении нации для решения важных исторических задач.

В произведении «Война и мир» Толстой показал «идеальное» общество, в котором все здоровые силы охвачены единым патриотическим порывом. Писатель предлагает свое философское осмысление как глобальных исторических происшествий, так и событий жизни одного человека. Для Толстого события из истории нации и частной жизни человека приравниваются, так как в них проявляются общие законы бытия. На протяжении всего романа мы наблюдаем философские рассуждения писателя и в эпилоге они еще раз суммируются. Толстой акцентировал наше внимание на вопросы о движущих силах истории и о роли так называемых «великих людей» в историческом процессе. [1]

Роман представляет собой одну из великих вершин реалистической литературы. Безукоризненный аспект присущ характеристике Андрея Болконского и Пьера Безухова, в связи с различием идеальной природы этих образов. Дружба героев возвышена, а их любовь к одной и той же девушке воплощает начало женственности в романе. Сцены из жизни Ростовых, их семейная идиллия, показывают органическое единство с картинами войн и исторических катаклизмов. Эти эпизоды проникнуты нравственным благополучием и занимают важное место в образной системе романа, так как связаны с исторической концепцией произведения.

Философская концепция в романе Толстого выражена не только в образах Наполеона и Кутузова, но и в каждом герое произведения, ведь каждый образ иллюстрирует идеи нравственной философии автора. Толстой, как и все русские писатели XIX века, пытался акцентировать внимание читателя на проблеме положительного героя и искал его в дворянской семье, так как в современной ему русской жизни он не видел таких героев, но обратившись к истории, он нашел подходящие образы. [3]

Второй уровень философичности связан с мировоззренческой идейной стороной художественных произведений. Особенность данного изучения проявляется в широте рассматриваемых проблем, в опосредованности отношения философской проблематики к произведениям искусства. Данный уровень затрагивает историю литературы, которая исследует философско-эстетические позиции того или иного писателя.

В работе А.В. Гулыги «Искусство и век науки» указаны произведения С. Залыгина, гегелевская и современная философии, что и показало всю глубину творения писателей. Творчество этих мыслителей взаимодействует с разными философскими школами и течениями.

Сложившиеся на сегодняшний день концепции литературных произведений о философичности, показывают конкретную историко-литературную задачу, в которых творчество писателя склоняется к философским исканиям современности или же предшествующих эпох.

Третий уровень философичности связан с выделением философской проблематики в самостоятельную сферу деятельности, которая является специфическим объектом исследования. Данная сфера показывает принадлежность принципа к философскому мышлению и философской проблематике. [1]

Первым писателем, который понял значение идеального начала в современной реалистической литературе, был Николай Гаврилович Чернышевский. Его реалистический роман «Что делать?» выразил свой социалистический идеал и был ориентирован на традицию мировой утопической литературы.

Роман Чернышевского содержит всестороннее изложение социалистических идеалов мыслителя. Наши беллетристы считают нужным возвращаться к действительности. Но Чернышевский, как революционер, не мог вписаться в рамки настоящего.

Истинный смысл его романа сочетается только в живой связи с будущим.

Философский роман как жанр возник в Западной Европе в век Просвещения, когда были созданы классические образцы жанра. К этим образцам относятся «Кандид» Вольтера, «Племянник Рамо» Дидро и «Новая Элиза» Руссо. [7] Значение этого жанра окончательно определено в литературе. К философскому роману также можно отнести произведения Сада, которые, несмотря на свою скандальную репутацию, являются этапом развития данного жанра, зачастую пародийным.

В первой половине XIX века представителями философского романа стал британский философ Томас Карлейль с произведением «*Sartor Resartus*». Особую роль в становлении жанра в XIX веке сыграл философ Кьеркегор. Данный жанр побудил мыслителя издавать не только трактаты, но и художественно написанные произведения, которые проникнуты духом философского анализа. Также к жанру философского романа относят произведения русской литературы XIX века – особенно сочинения Достоевского и Толстого. [6]

На протяжении всей своей истории философский роман испытывал влияние поэтики фантастического. С развитием фантастики как отдельного жанра философский роман занял там особое место. Примером фантастического философского романа может служить «Солярис» Клайва Льюиса и «Чужак в чужой стране» Роберта Хайнлайна. В отечественной литературе к жанру фантастического философского романа можно отнести «Улитку на склоне» Аркадия Стругацкого и Бориса Стругацкого и «Геометрический лес» Геннадия Гора.

В 1938 году был написан философский роман французского мыслителя Жан-Поль Сартра. Это произведение является одним из самых известных в XX веке. В данном произведении затрагивается проблема существования, которая является базовой для философии. [2] Для Сартра важно значение человеческой свободы, которая возникает через преодоление трудностей.

В основе философского романа лежит философская концепция. В основу романа «Тошнота» легла философия существования «Экзистенциализма». Основная цель главного героя романа – выбраться из повседневной жизни и разобраться в своем отношении к окружающему миру.

В произведении Сартра философский смысл приобретает существование Антуана Рокантена, существование первого встречного человека. Состояние тошноты означает появление такого смысла, при котором «простой человек» превращается в экзистенциалистского героя. В романе осуществляется натуралистическая каталогизация наличного существования. [5]

Композиция романа отличается логичность художественных эпизодов, которые можно увидеть в философских рассуждениях о существовании. Роман заканчивается четкими философскими положениями, которые выражают основные выводы, достигшие главного героя произведения. [4] Итогом является то, что Антуан «нашел себя». Он

нашел своеобразный выход из состояния тошноты. В основе романа лежит философское направление «экзистенциализм». В своем романе Сартр раскрывает философию существования, опираясь на основные черты данного направления.

В наше время интерес к философской проблематике достаточно велик. Однако содержание, которое вложено в это понятие разными исследователями, лишено терминологической однозначности, что может говорить о малой теоретической разработанности проблемы. Таким образом, следует отметить, что в философском направлении существует обширный перечень литературных жанров, так как формирование и развитие особенностей жанра философии происходило в течение всего периода его бытия, и этот процесс не может считаться окончательно завершенным в настоящее время.

#### Список литературы:

1. Бютор, М. Роман как исследование / М. Бютор. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 208 с.
2. Еникеев, А. А. Проблема чтения и письма в контексте поэтики и прагматики философского

текста // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. № 122. С. 867-887.

3. Еникеев, А. А. От герменевтики к философии текста: логика развития лингвистической философии XX в. // Общество: философия, история, культура. 2018. № 3. С. 9-12

4. Кузнецов, В. Ю. Философия философии. Тексты философии [Текст] / В. Ю. Кузнецов. – М.: Академический проект, 2017. – 248 с

5. Многообразии жанров философского дискурса. Коллективная монография: учеб. пособие / Е. Ю. Базаров, И. С. Бельский, А. А. Еникеев [и др.]. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2001. – 276 с.

6. Хлебникова, О. В. Классификация жанров философской литературы // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 4 (56) Т. 1. С. 201-207.

7. Эпштейн, М. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук / М. Эпштейн. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 864 с.

**Неменко Екатерина Петровна**

*Доцент, Кандидат философских наук*

*Департамент философии/ кафедра истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры УрФУ им. Первого президента РФ Б.Н. Ельцина, Екатеринбург*

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11822](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11822)

### КАК ИЗУЧАТЬ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В МАССОВУЮ КУЛЬТУРУ: ПРИМЕР ТЕЛЕСЕРИАЛОВ<sup>1</sup>

**Nemenko Ekaterina Petrovna**

*Associate Professor, PhD in Philosophy*

*Department of Philosophy / Department of the History of Philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Theory of Culture Ural Federal University, Yekaterinburg*

### HOW TO STUDY ENGAGEMENT IN POPULAR CULTURE: TELEVISION SERIES EXAMPLE

#### **Аннотация.**

*В статье рассматривается модель вовлеченности зрителя в массовую культуру на примере взаимодействия с героями телесериалов. Вводится концепт «избирательного невнимания» для того, чтобы выявить условия возможности вовлеченности. «Избирательное невнимание» позволяет воспринимать героев сериалов всерьез, при этом осознавая, что они являются вымышленными. Специфика их присутствия в социальной реальности заключается в том, что они представлены в виде стилизованных образов, в то время как в виртуальных мирах они действуют как социальные субъекты. Установлено, что диспозиция открытости, расположенность зрителя к воздействию персонажей обусловлена асимметричным, односторонним типом контакта, который происходит не в воображении зрителя и не в виртуальном мире, а в реальности «первого порядка».*

#### **Abstract.**

*The article discusses the model of the involvement of the viewer in popular culture as an example of interaction with the heroes of television series. The concept of "selective inattention" is introduced in order to identify the conditions for the possibility of involvement. "Selective inattention" allows you to take the heroes of the series seriously, while realizing that they are fictitious. The specificity of their presence in social reality is that they are presented in the form of stylized images, while in virtual worlds they act as social entities. It has been established that the disposition of openness, the viewer's disposition to the influence of characters is due to an asymmetric, one-sided type of contact, which occurs not in the viewer's imagination and not in the virtual world, but in "first order" reality.*

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-33-01080

**Ключевые слова:** вовлеченность, массовая культура, Ирвинг Гофман, телесериалы, взаимодействие, виртуальная реальность, социология культуры, А. Шюц.

**Keywords:** involvement, popular culture, Irving Hoffmann, television series, interaction, virtual reality, sociology of culture, A. Schütz.

Продукты массовой культуры более плотно, чем «высокое искусство», вплетены в ткань повседневности, а потому оказывают более интенсивное и разностороннее влияние на наши практики, способности самоидентификации, эмоциональное состояние и т.д. Такие явления массовой культуры, как видеоигры, телесериалы, музыка и многое другое – не просто «воздействуют» на нас или «потребляются» нами, но в отличие от более «серьезных» жанров образуют устойчивые паттерны повседневных интеракций и практик, более плотно связанных с другими моментами повседневной рутины. Тонкая граница между повседневностью и массовой культурой делает эту область чувствительной к моральным, правовым, культурным противоречиям. Поэтому точки соприкосновения массовой культуры и повседневности неоднократно становятся местами публичных дебатов, что делает их привилегированной областью гуманитарной экспертизы.

Для того, чтобы иметь возможность анализировать и оценивать различные аспекты воздействия массовой культуры, необходимо определиться с концептуальной рамкой исследования. На сегодняшний день нам ясно, что привычный концепт потребления больше не объясняет всех аспектов опыта аудитории массовой культуры. Необходимо найти такой концепт, который позволит исследовать активное участие пользователя/зрителя во взаимодействии с продуктами массовой культуры. Мы остановились на концепте вовлеченности (involvement), разработанном американским социологом Ирвингом Гофманом. Отталкиваясь от его разработок («Fun in games», 1961), мы создали модель вовлеченности зрителя, которая позволяет проанализировать инвестиции зрителя в процесс взаимодействия с тем или иным продуктом массовой культуры, а также каналы воздействия этих произведений на зрителя. Другими словами, нас интересовало их взаимодействие. Более масштабная цель проекта – разработка программы гуманитарной экспертизы на основе нашего аналитического инструмента, позволяющая тестировать и анализировать влияние на зрителей/пользователей конкретных культурных продуктов по заданным параметрам. Программа будет выявлять следующие параметры пользовательского опыта:

► Что является условием вовлеченности зрителя и какова ее структура.

► Как продукт включается в повседневные социальные практики и жизненную траекторию зрителя (как значимое для жизни событие, как яркое эмоциональное переживание и разрыв с повседневностью, или как модификация социальных практик и ресурс для социальных стратегий в «реальной» жизни).

► Что происходит с социальным действием и взаимодействием с Другим внутри виртуального

пространства (как меняются стратегии конструирования доверия, симпатии/антипатии, признания).

Рассмотрим, как возможно применить модель вовлеченности к практике просмотра телесериалов. Несмотря на то, что массовая культура со времен критики Франкфуртской школы имеет репутацию поверхностной и «второсортной», она интересна для нас тем, что способна притягивать, вызывая у своих поклонников восхищение и даже зависимость. История культуры XX века показала, что массовая культура является эффективным медиумом, который способен создавать собственные миры и наделять смыслом социальные практики. Виртуальные миры – это реальность «второго порядка», как бы назвал это Альфред Шюц (Шюц, 2003). Весь комплекс средств «производства миров» в массовой культуре, таких как специфическая трансформация времени и пространства, особый ритм и эстетика, заслуживают серьезного рассмотрения и анализа, если мы хотим понять законы притяжения виртуальных миров. Здесь мы сосредоточимся на вопросе взаимоотношений, возникающих между зрителями и персонажами виртуальных миров, на примере современного телесериала. Этот специфический тип отношений, который преодолевает противопоставление социальной реальности и виртуальных миров и отличается от обычных «имманентных» социальных отношений, мы и называем вовлеченностью, используя термин Ирвинга Гоффмана. Модель вовлеченности подчеркивает позитивный, добровольный и желаемый характер практики. Для того, чтобы модель вовлеченности была применима к анализу отношений героев телесериалов и зрителей, мы должны обратить внимание на притягательную природу виртуальной реальности телесериала, который «приглашает», притягивает зрителей, а также готовность зрителя войти в этот мир и испытать на себе его влияние.

Что мы подразумеваем под «отношениями зрителя с персонажем» с точки зрения вовлеченности?

1) Это подразумевает определенную диспозицию или открытость зрителя для влияния персонажей.

2) Это подразумевает особую трансформацию социальных ролей и поведения в виртуальных мирах.

3) Это подразумевает, что персонажи так или иначе влияют на зрителей не только в их воображении, но и в реальности «первого порядка».

Классическая эстетика основана на конвенции, согласно которой зритель / читатель не должен путать художественную литературу и реальность (Компаньон, 2001). Тем не менее, недавние эмпирические исследования опыта потребителей телесериалов показывают, что все сложнее: зрители действительно не путают персонажей сериалов с реальными людьми, но приписывают им

своеобразную реальность (Chavlon-Demersay, 2012). Вовлечение в виртуальные миры возможно, когда имеет место явление «избирательного невнимания» (selective inattention). Гоффман дает такое определение этому понятию: «Когда человек начинает заниматься деятельностью, с кем-то или один, он может быть захвачен ею, увлечен ею, поглощен - быть, как мы говорим, спонтанно вовлеченным в нее. В этот момент он выбирает не останавливать внимание на чем-то еще. Зрительное и когнитивное погружение происходит вместе с искренней неосведомленностью о чем-то другом, кроме этой деятельности («избирательное невнимание»). Спонтанное участие в установленном фокусе внимания подтверждает реальность мира действия и нереальность других потенциальных миров» (Goffman, 1961). В момент погружения в виртуальный мир мы не полностью верим в его реальность, но и не считаем его фальшивым. Для вовлеченности зрителю необходимо иметь внутреннюю настрой, диспозицию, которая временно приостанавливает неверие. «Неверие лишает религиозные символы их автоматической силы, в то время как приостановление неверия восстанавливает его, но только в той степени, в которой человек этого хочет. Управляя верой и неверием, отбирая символы или наделяя их силой, человек может регулировать интенсивность своего эмоционального опыта. Это требует умелого использования способности воображения» (Cambell, 1987). «Избирательное невнимание» является необходимым условием, чтобы зритель серьезно относился к персонажам, чтобы он воспринимал их как реальных в момент погружения в виртуальный мир.

Поскольку зритель находится в режиме «избирательного невнимания», он готов испытывать «серьезные» эмоции по поводу персонажей, судить их, высказывать свое мнение о них и подвергаться их влиянию. Каким образом персонажи могут влиять на зрителя? Если мы хотим понять природу вовлеченности, нам нужны концепты, которые позволяют ухватить новые пространства, возникающие каждый раз в результате «взаимодействия» между зрителями и персонажами. Другими словами, мы должны принять способность действовать с обеих сторон. Теории рецепции не кажутся подходящими для этой задачи, поскольку они принимают в качестве отправной точки субъекта рецепции. «Восприятие должно определяться (tackled) с точки зрения изображения, а не с субъекта, который его воспринимает. Благодаря видимому зрению возможно, а музыка делает возможным прослушивание» (Cossia, 2016). Если персонажи действуют не только в виртуальных мирах, но на каком-то уровне и в социальной реальности, мы можем поставить вопрос о характере их действий. Хорошо известный ответ из классической эстетики - теория мимесиса. Персонажи в романах или в театре просто копируют реальность и ведут себя так, как будто они настоящие. Этот ответ не может нас удовлетворить, потому что он не объясняет трансформацию «ре-

альных» социальных ролей и поведения в виртуальных мирах. Это также не объясняет, почему виртуальные миры кажутся такими привлекательными.

Шавлон-Демерсей утверждает, что сериалы не только создают воображаемые миры, но и могут быть мобилизованы в повседневной жизни, предлагая зрителям схемы, которые предшествуют и каким-то образом формируют их опыт. Артикуляция между воображением и опытом реализуется через определенные отношения с персонажами. Как показывают исследования Chavlon-Demersay, зрители часто забывают сюжет, но их интерес сосредоточен на поведении персонажей. Персонаж не является простой проекцией воображения зрителя. Скорее зритель устанавливает отношения с персонажем, как с Другим, наделенным стойкой инаковостью. Отношения между зрителями и персонажами могут быть описаны как отношения с Другим. Это своего рода отношения с Другим, потому что зритель испытывает самые разные чувства по отношению к персонажу (симпатия, антипатия, гнев, уважение, жалость и т. Д.). «Спонтанное участие в совместной деятельности часто приводит участников к какой-то исключительной солидарности и позволяет им чувствовать родство, близость и взаимное уважение» (Goffman, 1961).

В то же время этот тип отношений существенно отличается от отношений с реальным человеком: он асимметричен и не взаимен. Зритель думает о персонаже только на основании наблюдения за его внешними проявлениями и поведением. Поскольку зритель никогда не получает отклика на свои эмоции и мнения, он использует свое воображение, чтобы достроить недостающие фрагменты в образ персонажа, каким он его видит. Тем не менее зрители судят о персонажах, делают о них не эстетические, а моральные суждения, как будто они судят о реальных людях. Еще одним следствием этой асимметрии является дистанция персонажей от зрителя. Поскольку они принадлежат к другому порядку реальности, зритель чувствует себя защищенным и расслабленным. Он не ожидает, что на него будет оказано плохое воздействие, что его обманут или будут манипулировать им. Персонажи влияют на зрителя всегда в одностороннем порядке: они могут выражать только некоторые качества, которые могут понравиться или не понравиться. Это базовое неравенство с персонажами создает благоприятные возможности для вовлеченности. Другими словами, часть фильтров, которые заставляют нас критично воспринимать информацию, поступающую от Другого, во взаимодействии с персонажем телесериала отсутствуют.

Если мы предположим, что зритель наделяет персонажей определенной реальностью, как мы можем описать специфику этой реальности? Согласно Гоффману, некоторые трансформационные правила применяются к внешним атрибутам персонажей, когда они проходят через границу виртуального мира. Хотя персонажи выглядят в основном как люди, их поведение совершенно иное: они гораздо более последовательны и понятны, чем ре-

альные люди (это особенность жанра сериала: в отличие от фильмов, они имеют протяженную структуру, которая позволяет персонажам развиваться и раскрываться со временем). Стилизация, проделанная над ними сценаристами, очищает их от второстепенных случайностей. Если привычное поведение человека, представляющее определенную регулярность, мы называем его характером, то в случае персонажа телесериала каузальная связь перевернута, т.к. его поведение и реакции определяются замыслом автора. Это делает персонажей более стилизованными, последовательными и предсказуемыми, чем социальные актеры. Горизонт действий персонажей ограничен, поскольку они связаны этим обязательством последовательности. Более того, исследование Шавлон-Демерсей показывает, что связность и предсказуемость героев зрители предвкушают и ожидают больше всего. То есть связность характера является объектом желания и инвестиций зрителей. Структурная обедненность персонажей создает ресурс, который зрители могут использовать для прояснения самой социальной реальности. В результате виртуальные миры кажутся зрителям более последовательными, понятными и осмысленными, а их повседневная жизнь воспринимается как далекая, непредсказуемая и хаотичная (Shavlon-Demersy, 2012).

В данной статье мы протестировали модель вовлеченности зрителя на примере взаимодействия с героями телесериалов. Мы вывели, что диспозиция открытости, расположенность зрителя к воздействию персонажей обусловлена ассиметричным, односторонним типом контакта, который происходит не в воображении зрителя и не в виртуальном мире, а в реальности «первого порядка». Условием

вовлеченности со стороны зрителя является использование им его способности «избирательного невнимания». «Избирательное невнимание» позволяет воспринимать героев сериалов всерьез, при этом осознавая, что они являются вымышленными. Специфика их присутствия в социальной реальности заключается в том, что они представлены в виде образов, в то время как в виртуальных мирах они действуют как социальные субъекты. Действовать как образ означает воздействовать на чувства удовольствия / неудовольствия субъекта без непосредственного взаимодействия с ним. Благодаря ассиметричному характеру коммуникации с образами они всегда оставляют широкое пространство для работы воображения.

#### Список литературы:

1. Компаньон А. Демон теории. Литература и здравый смысл. М.: Изд-во Сабашниковых, 2001.
2. Куренной В. Унылая субстанция и доставляющие лулзы «Теория Большого взрыва» и культура исследовательского университета // Логос, № 3, 2013. С. 75-83.
3. Шюц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение, т.3, №2, с. 3-34, 2003.
4. Campbell, Colin, The romantic ethic and the spirit of modern consumerism. Princeton, 1987.
5. Chalvon-Demersay, Sabine, La part vivante des héros de séries // Faire des sciences sociales. Critiquer. Pascale Haag et Cyril Lemieux (dir.), Éditions de l'EHESS. Paris, 2012. P. 31-57.
6. Coccia, Emanuele, Sensible life: a micro-ontology of the image. Fordham university Press, 2016.
7. Gofman, Erving, Fun in games. Chicago university press, 1961.

УДК: 1.14.141.5.

**Фирсова А. А.**

*Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики*

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11823](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11823)

#### ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА Н.О. ЛОССКОГО

**Firsova A. A.**

*Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics*

#### RESEARCH OF CREATIVITY N.O. LOSSKY

##### **Аннотация**

*Нереально создавать перспективу, никак не взирая в уроки нынешнего. Может быть, способность видеть ретроспективно, построит путь и к тому человеческому виду, о котором мечтали философы-классики, рассчитывая на успех «просветительского» движения, итогом которого был бы выход человека «из состояния своего несовершеннолетия» (Им. Кант). [1] Почему же стать взрослым никак не получилось? И цель осталась мечтой? Статья посвящена одному из русских философов начала 20 века, но при этом, более академическому философу, по сравнению с Бердяевым, Шестовым и т.д. Создатель философии интуитивизма, собственной версии монадологии, переводчик Канта «Критики чистого разума». Более правомерен тот маневр, который получил распространение в последние годы и исходит из оптики самого Лосского. Он настаивал, что все его учение, которое развивается им, фактически с начала 20 века, с его первых работ, уже оригинальных – это развитое целостного учения. Цель работы заключается в том, что я провела всеобщий анализ духовно-нравственной философии Н. О. Лосского, ее исторических оснований и теоретических предпосылок. Морально-этические взгляды мало изучены, этому соответствует анализ работ творчества Н. О. Лосского. Обобщающие работы по этой проблеме отсутствуют. В исследовании происходит сопоставление полученных результатов с известными, и*

выдвигаются новые идеи. Результат данной работы относится к перспективному социально-экономическому направлению. В процессе выполнения работы был проведен глубокий анализ литературы по интернету, научным журналам, статьям.

**Abstract**

*It is impossible to build the future, despite the lessons of the present. Perhaps the ability to see in retrospect will pave the way to the human type that the classical philosophers dreamed about, hoping for the success of the "enlightening" movement, the result of which would be the exit of a person "from the state of his minority" (Im. Kant). Why didn't it become adult? And the dream remained a dream? The article is dedicated to one of the Russian philosophers of the beginning of the 20th century, but at the same time, to a more academic philosopher, in comparison with Berdyaev, Shestov, etc. Creator of the philosophy of intuitionism, his own version of monadology, translator of Kant's "Critics of Pure Reason". More legitimate is the approach that has become widespread in recent years and proceeds from the optics of Lossky himself. He insisted that all of his teaching, which he had been developing, in fact, from the beginning of the 20th century, from his first works, already original, was the development of a holistic teaching. The purpose of the work is that I conducted a global analysis of the spiritual and moral philosophy of N. O. Lossky, its historical foundations and theoretical premises. Ethical views have been little studied, this corresponds to an analysis of the works of N. O. Lossky. There are no generalizing works on this problem. In the work, the results are compared with the known ones, and new ideas are put forward. The result of this work relates to a promising socio-economic direction. In the process of doing the work, a deep analysis of the literature on the Internet, scientific journals, and articles was carried out.*

**Ключевые слова:** интуитивизм, солипсизм, неокантианство, персонализм, монадология, философская система, гносеология, метафизика.

**Keywords:** intuitionism, solipsism, neo-Kantianism, personalism, monadology, philosophical system, epistemology, metaphysics.

Николай Онуфриевич Лосский (1870-1965) – входит в историю русской мысли, прежде всего, как крупнейший философ-интуитивист, создатель оригинальной, религиозно-философской мысли. Авторитетные представители самых разных направлений отметили заслуги Лосского в разработке проблем гносеологии, логики, метафизики и философии ценностей. Благодаря работам Лосского русский интуитивизм оказал весьма значительное влияние на общее развитие культуры XX века. В среде русского зарубежья работы Лосского подверглись внимательному рассмотрению, наблюдалась оживлённая полемика о его месте в истории русской философии. Николаем Онуфриевичем были увлечены, а также о нем писали Б. В. Яковенко, С. А. Левицкий, В. В. Зеньковский, В. Н. Ильин и многие другие. Существенный интерес представляет жизненная судьба Н. О. Лосского. Всего 95 лет прожил один из крупнейших, а по мнению замечательного нашего современного исследователя, и Западной, и русской философии Пиамы Павловны Гайдено. Вот она считает, что Лосский – самый великий русский философ. [1, с. 456] Хотя бы по той причине, что это единственный философ, который стремился создать систему.

Биография Лосского, с точностью, под копирку напоминает биографию Владимира Сергеевича Соловьева, Семена Франка, Николая Бердяева и т.д. Николай Онуфриевич родился в Витебской губернии. Отец, Онуфрий Иванович, являлся славянином, православным. Мать была польского происхождения, католичка. Несмотря на преобладание польской крови, семья считала себя русской. Николай Онуфриевича в молодые годы исключают из Витебской гимназии за атеизм. Причем по словам Лопатина о Соловьеве: «Я не видел такого последовательного атеиста», также и Николай Лосский. Но ничего, есть Запад. Он уезжает в Берн поступает на

философский факультет, слушает там лекции. Затем возвращается в Россию. Обучается сначала на естественном, а потом на историко-филологическом факультете Санкт-Петербургского университета. Сначала изучает физику, особый интерес у него вызывает анатомия, а потом философия. Слушает доклады и лекции главы русского неокантианства А. И. Введенского, благодаря которому, гносеология надолго оказывается в центре интересов молодого философа. Большое влияние на Николая Онуфриевича Лосского оказывает Алексеев, сын известного русского философа А. Козлова. Также, с весьма сложным материальным положением, он занимается переводами, и Соловьев заказывает ему переводы небольших трактатов Канта. Помимо них, Лосский переводит книги Ф. Паульсена, Куно Фишера, затем берется за "Критику чистого разума" Канта. "Труд этот, - вспоминал Лосский, - я предпринял не ради уже заработка и не по заказу какого-либо издательства, а по собственной инициативе. Я считал, что существенным условием для преодоления критицизма должно быть знание и точное понимание "Критики чистого разума", книги, написанной тяжелым языком и потому малодоступной широким кругам общества". Этим переводом мы пользуемся и по сей день. [2, с. 718]

Путь Лосского в философию весьма непрост, уже к окончанию университетского курса им были продуманы контуры будущей философской системы, создание которой стало важнейшим делом всей его жизни. В 1898 году Лосский защищает дипломную работу и становится приват-доцентом кафедры философии Петербургского университета. Затем уезжает поработать на Запад, за границу. Работает под руководством Виндельбанда – известного неокантианца, Вундта – одного из психологов. В 1916 году он становится профессором Санкт-Пе-

тербургского Университета. И все ничего революция, гражданская война. Лосский никуда не собирается уезжать, в отличие от многих. Интересно, что из большинства философов, ни Франк, ни Бердяев, ни Лосский сами не уезжают, их насильно высылают в 1922 году, но ни революция, ни болезнь, которая постигла его в период революции, не отвлекли Лосского от главного - разработки нового гносеологического направления - интуитивизма. И здесь начинаются годы скитаний Прага (1922-1942), Братислава, Париж. Лосский надолго остается в Париже после завершения Второй Мировой войны, потом США и там он преподает в Университетах.

Одна из первых работ 1906 года - «Обоснование интуитивизма», которая принесла Николаю Лосскому огромную славу. Эта работа рассчитывает становление Лосского как русского философа со своим собственным положением. Производя оценку значения этой работы, уже позднее, С. Л. Франк в статье "Сущность и ведущие мотивы русской философии" (1925) писал: "... лишь с работы Николая Лосского "Обоснование интуитивизма" возникает специфическая русская научно-систематическая философская школа, которая, может быть, позднее превратится в своеобразный эталон для русской научно-философской традиции". [6, с. 243] Над своей гносеологической концепцией Лосский продолжает работать и дальше, уточняя ее основные понятия, критически соотнося ее с влиятельными в то время теориями знания: философов имманентной школы, Бергсона, ряда русских философов и даже представителей диалектического материализма.

Еще очень интересный факт, свою диссертацию Николай Онуфриевич писал по Канту. Он оставил свои воспоминания. Вот удивительно, крупнейший философ, а воспоминания пишет, как автобиографию для отдела кадров – скучно, однообразно. Но поразило меня, и даже можно привести такой пример, что называется «настоящий философ». Пишут диссертацию о Канте: «Его волнует обоснования в жизни внешнего мира». Кант, как известно, эту проблему решает очень просто: есть вещи в себе, они не познаваемы, если бы они были непознаваемыми, то они стали бы явлениями и тогда проблема внешнего мира превратилась снова в солипсизм. Его нет, а есть мои собственные какие-то впечатления. [3, с. 654] И вот Лосский пишет, в конце 19 или в начале 20 века, он преподает на высших женских курсах – первое женское высшее учебное заведение. И вот он пишет диссертацию и ездит на женские высшие курсы на велосипеде. И вот говорит: «еду я один раз и так задумался о проблеме существования внешнего мира, что не заметил, как дорогу мне пересекает тяжелая повозка, запряженная лошадьми, и я попал под лошадь, велосипед мой пришел в полную негодность, меня отвезли в больницу. Вот из этого несчастного случая проблема существования внешнего мира так и осталась нерешенной. Вот это философский подход. Поломанный велосипед, травмы – это не доказательства, нет.

Интуитивизм подразумевает, что нужно принять существование новейшей информативной способности. У Канта все плоско: «Чувство, разум». Однако, согласно суждению Лосского, с их помощью невозможно решить проблему существования внешнего мира, а вот интуиция, вполне позволяет ее решить. И потом, на основании сформулированного им интуитивизма, он пишет другие значимые философские работы. У Николая Лосского есть известный учебник по истории русской философии, написанный им в достаточно зрелом возрасте, когда он уже понимает, что мир его признал, он крупнейший философ – достойный отельной главы в своем учебнике. [6] Но было бы нескромностью написать о себе. Однако он все-таки пишет о себе главу – коротко и понятно. А затем более подробно излагает свою философскую концепцию в другой книге – «Учение о перевоплощении».

Также, когда в 1908-1909 г. он преподает в Петербургском университете, начинаются его занятия метафизикой, что впоследствии находит свое отражение в книге "Мир как органическое целое" (1917). Как мыслитель систематического склада, Лосский с самого начала имеет в виду, что его гносеология должна получить онтологическое (метафизическое) обоснование. В своих метафизических поисках он обращается к истории философии: читает "Историю метафизики" Э. Гартмана, творения Фихте, Гегеля, Шеллинга.

Резюме онтологии Лосского звучит следующим образом: "... В основе мира, и притом выше мира, есть Бог не как совершенство, а более того - как Сущее сверхсовершенство. Далее, в основе мира, и притом в составе самого мира, есть Царство Божие, Царство Духа как осуществленный идеал. [4, с. 1236] Существа, наиболее далекие от него, могут надеяться достигнуть его, потому что это Царство есть и лучи его хоть в малой мере по благодати Божией освещают каждого из нас, помогая переносить бедствия и тягости той несовершенной жизни, на которую мы обрекли себя". Лосский не удовлетворен апофатическим богословием, которое ограничивается только отрицательными понятиями Абсолюта: Абсолютное не есть воля, не есть разум, не есть многое, не есть простое и т. д., и т. п. Опираясь на живой религиозный опыт Бога, Абсолютное можно характеризовать положительным образом, как Добро. Онтология Лосского служит средством этики.

Свою метафизическую систему Лосский называл идеал-реализмом, полагая, что всякое реальное (в пространстве и времени) бытие существует на основе бытия идеального. Все сущее состоит из активных деятелей, действительных или потенциальных личностей. [3, с. 505] Действительная личность отличается от потенциальной тем, что она осознает ценности, особенно нравственные. Свое учение Лосский называет также персонализмом.

В работе «Учение о перевоплощении», где первая глава называется глава «Иерархический персонализм», а один из параграфов – «Персонализм», он вводит понятие действительной личности. Дей-

ствительная личность – это всякое существо, способное сознавать абсолютные ценности и должностное существование, руководиться ими в своем поведении. [4] Примером действительной личности может служить человек. Ключевым здесь является понятие «абсолютные ценности». И здесь Лосский приводит пример ситуации, которую каждый из нас в разной степени переживает. Допустим, пишет он, «сиджу я у себя в квартире, включил пластинку, которая играет, восторгаюсь голосом певца и вдруг звонок в дверь, ко мне забегает взволнованный друг и говорит, что у него случилась беда и срочно просит оказать ему помощь. Я спешно одеваюсь, беру зонт, мы идем к нему, домой и я думаю, чем могу быть полезен своему другу». Обычная ситуация, но ведь в чем здесь смысл. А смысл в том, что «Я, открывающий дверь на звонок. Я, тот, кто спешит включить пластинку. Я, тот, кто спешит помочь другу». Это один и тот же Я. Я существо сверхвременное, сверхпространственное, придающее временную и пространственную форму своим жизненным проявлениям. Наше Я производит большую часть своих душевных и материальных проявлений не одними своими силами, а в союзе со своим телом.

Из слов Лосского: «Так человеческое “я” есть деятель, который, может быть, миллиарды лет назад вёл жизнь протона, потом, объединив вокруг себя несколько электронов, усвоил тип жизни кислорода, затем, усложнив ещё более своё тело, поднялся до типа жизни, например, кристалла воды, далее перешёл к жизни одноклеточного животного и – после ряда перевоплощений, или, лучше сказать, выражаясь термином Лейбница, после ряда метафороз – стал человеческим “я”». [1]

Далее философ вводит понятие «субстанциальный деятель», когда он говорит о Я не как о себе, а как о некоем абстрактном субъекте. Здесь мы видим, что Лосский развивает одно из основоположений философии Лейбница – его монадологию. При этом он исходит из того, что Я неделимо, потому что непространственно и сверхвременно, но, тем не менее, оно проявляет себя в пространстве и во времени в виде каких-то состояний. Оно не изменяется, а это и есть субстанция. Субстанция – это и есть наше Я. Если вспомнить спор Лейбница со Спинозой, который сказал, что субстанция – это Бог, она одна. Субстанция является основанием для всего. Лейбниц сказал – нет. Самое главная особенность субстанции – это не то, что она одна. Она должна быть самостоятельной, деятельной. Вот, что главное в мысли Лейбница: она деятельна, потому что независима. Поэтому и называют такую субстанцию внепространственной. Учитывая данный фактор, Лосский называет события, т.е. все временное и пространственно-временное бытие, термином «реальное бытие», а все вневременное и непространственное термином «идеальное бытие». Идеальный мир – это мир, который возвышается над временем и не имеет пространственных очертаний, мир идей. А то, что проявляется у нас в жизни, в пространстве, Лосский называет реальным бытием. [3] К области идеального, т.е. вневременного и

непространственного бытия, принадлежат, кроме субстанциальных деятелей, все бытие, выразимое в общих понятиях. То есть те самые идеи, идеи в общих понятиях. Идеи бывают различные, например, те, которые определяют форму предметов (формальные идеи, математические), а есть идеи, которые определяют содержание предметов (материальные). Основные формальные идеи и некоторые материальные идеи сотворены Богом. В то же время многие материальные идеи сотворены субстанциальными деятелями. Как утверждает Лейбниц: «монады, они вне временны, просты, деятельны, нематериальны, внепространственны, вечны, но сотворены Богом». Что же касается человека, как монада, проявляет себя в материальном мире. Формальные и материальные идеи пассивны, не деятельны, в отличие от идеальных (которые относятся к области субстанциального деятеля). Субстанциальные деятели суть самостоятельные существа, тогда как формальные и материальные идеи не действуют самостоятельно, они принадлежат субстанциальным деятелям как их идеи. [3, с.1001] Имея в виду это различие, можно сказать, что формальные и материальные идеи суть абстрактно-идеальное бытие, а субстанциальные деятели суть конкретно-идеальное бытие.

В составе вселенной, а то есть мира, мы нашли, так сказать, три этажа бытия. Самое основное бытие суть субстанциальные деятели, т.е. конкретно-идеальное бытие. Далее, второй этаж образуют формальные и материальные идеи, т.е. абстрактно-идеальное бытие. Наконец, третий этаж есть реальное бытие, т.е. временные и пространственно-временные события, творимые субстанциальными деятелями соответственно идеям.

Все деятельности личности имеют целестремительный характер. Не только действительная, но также и потенциальная личность, т.е. всякий субстанциальный деятель, даже и стоящий на самой низкой ступени развития, например, электрон, совершает все свои действия целестремительно. [2, с. 1567] Электрон производит отталкивание другого электрона, но притягивает к себе протон. Любая деятельность целестремительна. Таким образом, нет чисто механических, т.е. материальных процессов: всякий механический процесс есть психо-механический. Итак, персонализм есть миропонимание телеологическое: всякая причинность имеет характер целестремительный, а не бесцельно механический. Все деятели суть существа живые, одушевленные, персонализм есть панвитализм.

Самая ранняя работа Лосского «Обоснование интуитивизма». Он приходит к выводу, что монады не имеют «окна», они интуитивно чувствуют друг друга. Вот это называют «единосущие» этих монад (Лейбниц) или субстанциальных деятелей (Лосский). Они не радикально обособлены друг от друга, существует интимная связанность их друг с другом, благодаря которой переживания деятеля А существует не только для него, но и для деятеля В. Эта спаянность всех субстанциальных деятелей друг с другом есть единосущие их. [1]

Почему они единосущны? Они работают в одной и той же природе, откуда она взялась? Она может быть только творением сверхмирового начала, Бога. Учение об этом происхождении мира изложено в фундаментальной книге «Мир как органическое целое». Связь субстанциальных деятелей, как и у Лейбница, объясняется их единосущностью, тем, что она должна откуда-то возникнуть. Вот эту единосущность мы чувствуем в религиозном опыте, в котором каждый из нас может ощутить личного Бога, как существо абсолютно совершенное, как обстоятельность жизни и как всеобъемлющая Любовь. Именно Любовь связывает воедино всех субстанциальных деятелей, придает им интуитивное ощущение друг друга. Здесь могут появиться противоречия между умозрением, открывающим Сверхмировое начало будто сверхличное, и религиозным опытом, обнаруживающим Его как личного Бога. Но их, по Лосского, нет. [1, с. 460] В самом деле, Сверхличному началу, создающему мир как систему личностей, понятно также и личное бытие. Бог есть создание сверх-лично-личное. Немыслимо принимать личность исключительно только в нашем плане, как личность субстанциального деятеля. [2] Личность, как объясняет Лосский, очень сложноватое понятие, его невозможно определить. Определить возможно исключительно кое-что общее. Личность может только чувствоваться.

Бог, как абсолютное добро и абсолютное совершенство, не нуждается в мире. Он творит мир не для Себя, а для нас. Поэтому Бог сотворил мир как систему бесконечного множества личностей. Связь личностей друг с другом вследствие единосущия так интимна, что каждый деятель может познавать непосредственно не только свои эмоции, но и чужое бытие в подлиннике. Именно эту разработанную Лосским теорию знания он и называет интуитивизмом. Интуиция есть непосредственное восприятие познающим субъектом не только свои чувств и хотений, но даже предметов внешнего мира в подлиннике, т.е. не посредством субъективных изображений, символов или конструкций нашего рассудка, а так, как они действительно существуют во внешнем мире. [6, с. 242]

Единосущность, познание которой интуитивно – все это Лосский называет Царством Божиим. Благодаря единосущию не только наше знание, но также и наши чувства любви, ненависти, отвращения направлены непосредственно на само чужое бытие в подлиннике. Конечно, единосущие тварного существа с Богом невозможно, однако возможен тесный союз с Богом благодаря тому, что есть посредник между Богом и тварью, Богочеловек Иисус Христос, воплотившийся Логос, приобщивший к своей Божественной природе человеческую природу. Как Бог-Сын Он единосущен Богу-Отцу и Духу Святому, а как человек он единосущен со всеми тварными личностями. [1, с. 467] Отсюда следует, что тварная личность, любящая Христа совершенную любовью, именно более, чем себя самое, становится конкретно единосущною со Христом и Его человеческой природой, а потому при

благодатной помощи Христа созерцает Бога «лицом к лицу» и удостоивается обожения по благодати. Совокупность таких обоженных лиц образует особую своеобразную область бытия – Царство Божие. [6]

Члены Царства Божия сопричастны совершенствам Бога: они получают доступ к некоторым сторонам Божественного всеведения: сочетая единодушно свои силы и пользуясь содействием Бога, они способны к высшим ступеням творческой деятельности. Их творчество имеет собранный характер: каждый небожитель творит нечто индивидуальное, своеобразное, иное, чем остальные члены Царствия Божия, но так, что творимые им процессы гармонически соотносятся друг с другом, формируют единое органическое целое. В этом Царстве Божиим осуществлено абсолютное добро. Для приобщения абсолютного добра необходима правильная установка целей деятельности. Наивысшую важность имеет Бог, и поэтому Он должен быть любим более всего на свете. Вслед за Богом идет ценность каждой личности как индивидуума. Поэтому всякую личность, включая свое Я, мы должны вслед за Богом любить более всего остального на свете. Еще ступенью ниже стоят неличные абсолютные ценности, например, истина, нравственное добро, свобода, которые все суть слагаемые абсолютного добра, подчиненные ценности личностей. Еще ниже стоят относительные ценности нашего эгоистического царства бытия, тоже имеющие много рангов. [5]

Личность, безусловно, свободна. Свобода есть то, что нельзя определить. Учение о свободе воли в философии называется индетерминизмом. Противоположное учение, детерминизм, состоит в утверждении, что свободы воли нет. Детерминизм считается строго научным учением, а индетерминизм с пренебрежением отвергается как ненаучное взгляды на этот мир. Индетерминист вполне согласен с тем, что события не возникают сами собой, каждое из них имеет причину. Но причину может быть лишь то, что обладает творческой силой. События суть нечто проходящее, возникающее и исчезающее во времени. Они не имеют творческой силы и не могут быть причиной новых событий. Только сверхвременные и сверхпространственные деятели, т.е. только личности, действительные и потенциальные, являются носителями творческой силы. Необходимо различать формальную и материальную свободу. Формальная свобода состоит в том, что деятель в данном случае может воздержаться от какого-либо определенного проявления и заменить его другим. Эта свобода не утрачивается ни при каких условиях. [4, с. 896] Материальная свобода выражается в том, что способен творить деятель, какую степень творческой мощи он обладает. Она безгранична в Царстве Божиим, в котором деятели причастны всемогуществу Божию. Каждый субстанциальный деятель свободно творит все свои изъяснения. Субстанциальный деятель может овладеть тип жизни согласно идее кристалла горного хрусталя, но может подняться и выше по ступеням природы, положим, инфузории, далее

многоклеточного животного, наконец, человека и т.п. Итак, Бог не творил кислорода, водорода, Бог не творил вещей, тигров и т.п. Все эти типы жизни изобретены самими субстанциальными деятелями в процессе эволюции. [2, с. 674]

Есть также в одном из параграфов ключевого труда Лосского «Учение о перевоплощении» «эгоистическое царство бытия». Некоторые деятели – вероятно, число их бесконечно велико – сразу выступают на правильный путь, соответствующий замыслу Бога о мире: они любят только абсолютные ценности. Такие деятели, совершенно свободные от эгоизма, образуют Царство Божие. Другие деятели – вероятно, число их тоже неизмеримо велико – выступают на путь эгоизма: они тоже стремятся к абсолютной полноте жизни, но хотят ее только для себя или в лучшем случае еще небольшого числа других личностей. В борьбе за свое существование деятели – эгоисты овладевают определенным объемом пространства путем актов отталкивания других деятелей, стремящихся завладеть тем же пространством. [4, с. 410] Таким образом, возникает материальное тело деятеля, т.е. относительно непроницаемый объем, творимый им и принадлежащий ему. Следовательно, материальная природа существует только в нашем царстве эгоистичного бытия, как следствие взаимной борьбы. Крайняя степень обособления, известная из современной науки о природе, есть состояние свободных электронов, протонов и т.п. Даже и такое элементарное существо стремится, хотя и бессознательно, к более содержательной жизни и достигает этой цели путем вступления в союз с другими субстанциальными деятелями. Поэтому, возникают атомы, молекулы, одноклеточные организмы, многоклеточные растения и животные, человек, социальное целое. Таким образом получается иерархическое строение природы: в системе атома есть центральный деятель, которому подчинены атомы и т.д. В системе человека такой центральный деятель есть человеческое Я, ему подчинены непосредственно деятели, заведующие центрами мозга, как сердце, печень и т.п. Метафизический дуализм, утверждающий такое строение мира, можно называть иерархическим персонализмом. [3]

Н. О. Лосский, понимая мир как органическую взаимосвязь сущего, т.е. как единство и общительность, связность людей в границах сущего, безусловно, открывает путь к становлению нового типа рациональности как языка уже неклассической философии.

Философ - персоналист, объясняющий, то что общество состоит из личностей - функционирующих или возможных потенциалов - однако все без исключения они живут не только лишь целеполагающая, но имеется иная взаимозависимость от мира. При этом, человек способен функционировать в данном мире и разрушительно: «глупость, малоразвитость, неопытность, безграмотность, сущность обстоятельств, создающие стеснения свободы». Взаимосвязь элементов во всемирном целом даёт надежду на восстановление взаимосвязей с индивидами, положение человека в обществе, никак не связанной ни с целым, ни с другими элементами критически. В работе происходит сопоставление полученных результатов с известными, и выдвигаются новые идеи. Результат данной работы относится к перспективному социально-экономическому направлению. В процессе выполнения работы был проведен глубокий анализ литературы по интернету, научным журналам, статьям. Несомненно, можно сделать умозаключение о том, что Николай Онуфриевич приходит к такой мысли, что бытие есть не только как таковое, но и является ценностью. Для Н. О. Лосского понятие ценности несводимо к отдельным характеристикам бесконечного мира, фиксирующим только положительные основы бытия.

Подобным способом, по Лосскому, группа ценности в собственном высшем смысле выражает безукоризненное значение и смысл бытия, в таком случае имеется всякая ценность или сполна совершенна, или, согласно крайней мере, содержит в себе лучший подход.

#### Список литературы

1. Гайденок П.П. Интуитивизм и иерархический персонализм Н. О. Лосского // История русской философии. М., 2001. - С.456-468.
2. Лосский Н. О. Избранное. М., 1991-622 С.
3. Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. - М., 1999.-408 С.
4. Лосский Н. О. История русской философии. М., 1991. - 480 С.
5. Веселова Н. А. Н. О. Лосский о социальном развитии // Актуальные проблемы управления персоналом. -Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2006. С. 121- 126.
6. Веселова Н. А. Проблема прогресса в духовно-нравственной философии Н. О. Лосского // Актуальные проблемы управления персоналом. - Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2007. С. 241-246.

Colloquium-journal №12(64), 2020

Część 5

(Warszawa, Polska)

ISSN 2520-6990

ISSN 2520-2480

Czasopismo jest zarejestrowany i wydany w Polsce. Czasopismo publikuje artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Magazyn jest wydawany w języku angielskim, polskim i rosyjskim.

Częstotliwość: co tydzień

Wszystkie artykuły są recenzowane.

Bezpłatny dostęp do elektronicznej wersji magazynu.

Przesyłając artykuł do redakcji, autor potwierdza jego wyjątkowość i jest w pełni odpowiedzialny za wszelkie konsekwencje naruszenia praw autorskich.

Opinia redakcyjna może nie pokrywać się z opinią autorów materiałów.

Przed ponownym wydrukowaniem wymagany jest link do czasopisma.

Materiały są publikowane w oryginalnym wydaniu.

Czasopismo jest publikowane i indeksowane na portalu eLIBRARY.RU,

Umowa z RSCI nr 118-03 / 2017 z dnia 14.03.2017.

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak, Ewa Kowalczyk**

«Colloquium-journal»

Wydrukowano w «Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland»

Format 60 × 90/8. Nakład 500 egzemplarzy.

E-mail: [info@colloquium-journal.org](mailto:info@colloquium-journal.org)

<http://www.colloquium-journal.org/>