

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



4 2025
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 4 (555) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Култур-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Аскар Алеевич Шейх-Али* (Шейхгали) (1885–1968), инженер, создатель первой в России пишущей машины для татарского письма на основе арабской графики.

Аскар Шейх-али родился в 1885 году в Санкт-Петербурге в дворянской семье генерал-майора Шихалиева Али Давлетовича, уроженца Дагестана. После окончания учебы в Петербургском университете и службы в армии Аскар Алеевич работал в Московском лесотехническом институте. К технике его тянуло с самого детства, образованные родители такому увлечению не препятствовали, хотя отец мечтал, чтобы Аскар стал военным.

Хорошее образование и вложенная родителями любовь к своей истории способствовали тому, что Аскар не забывал о корнях. Он знал татарский язык, умел писать и читать на нем, но зарабатывал все-таки техническими навыками. В Москве, кроме обслуживания лабораторного оборудования, он занимался ремонтом разной техники — от замков до пишущих машин. Идея создать устройство, которое позволяло бы печатать на татарском, очень увлекла механика.

Имя Аскара Шейх-Али, вероятно, так и осталось бы в архивах созданного им производства, если бы не бывший конструктор Казанского завода ЭВМ, директор Музея истории вычислительной техники Маргарита Бадрутдинова. Она случайно нашла среди прочих бумаг обанкротившегося предприятия папку с грифом «секретно». В папке хранилось несколько документов о бывшем дворянине, офицере царской армии Аскаре Шейх-Али, который изобрел пишущую машинку с арабским шрифтом.

В то время в мире не существовало печатных машин для арабской письменности, а в Советском Союзе их вообще не производили. Были только привозные «Ундервуд», «Ремингтон», «Континенталь» и «Мерседес». Придумать каретку с более чем сотней символов очень сложно, да и от ошибок в тексте это бы вряд ли спасло.

Аскар Шейх-Али разработал на базе привозных печатных машин кинематическую схему, которая заставляла каретку перемещаться на один, два, три или четыре интервала в зависимости от ширины буквы. И вместо десятков клавиш с разным написанием появилось лишь четыре дополнительные вроде сегодняшней shift: «начальная», «конечная», «серединная» и «отдельная». Использовать такую машину могли не только татары, но и марийцы, чуваша, мордвина и другие народы.

В 1924 году Аскар Шейх-Али получил патент на свое устройство, в Казани появилась мастерская «Татязмаш», для которой изобретатель приобрел станки и пригласил рабочих.

Из «Ундервудов» и «Мерседесов» создавались машины с арабским шрифтом. Спрос на них был и в республиках Союза, и в Китае, Иране, Ливане и Индии. Но в том же 1924 году правительство решило последовать примеру Турции и «настойчиво рекомендовало» всем национальным республикам ввести латинский шрифт вместо арабского. Аргументы были железными:

арабиза способствует консервации религиозных настроений и является реакционной помехой на пути к социализму.

Однако языковую реформу Шейх-Али не поддерживал, поскольку, как и многие представители интеллигенции, считал, что переход на латиницу оторвет народ от литературного наследия и потомки вряд ли смогут прочесть даже эпитафии на надгробных камнях предков. Интернационализация в этом может только навредить, особенно если отказ от арабизы будет полным.

В мае 1927 года 82 человека, среди которых были ученые, врачи, учителя, юристы, писатели, студенты и другие представители образованного класса, подписали письмо Сталину, в котором высказали свои опасения по поводу внедрения яналифа — нового тюркского алфавита. Аскар Шейх-Али подписался под 78-м номером.

Он продолжил работу над своим устройством и смог протолкнуть идею создания фабрики по изготовлению печатных машин «Яналиф» в СССР. В 1929 году сборка опытного образца первой машины была завершена, сейчас он хранится в Казанском Музее истории вычислительной техники. Вскоре изготовили еще несколько экземпляров, которые представили в Москве. Устройство было зарегистрировано в ноябре того же года как «первая в СССР пишущая машина, изготовленная целиком из советских материалов».

Через год мастерская «Татязмаш» была преобразована в фабрику пишущих машин имени Самед Ага Агамалы Оглы — руководителя Азербайджанской ССР, который особенно рьяно выступал за перевод тюркских языков на латиницу. С 1931 года на фабрике пишущие машины выпускались со шрифтами для 44 языков народов СССР, поставлялись в Турцию, Монголию, Китай и другие страны, а весной в кабинет Шейх-Али пришли люди из госбезопасности и арестовали изобретателя за ту самую подпись под «письмом 82-х». Обвинительное заключение ему не предъявили, но он был отправлен в лагеря на пять лет: сначала на строительство Байкало-Амурской магистрали, затем в Карелию.

Весь срок изобретателю отбывать не пришлось. Его освободили из лагеря на полтора года раньше. Но так как возвращаться в Казань бывшему заключенному было запрещено, он переехал в Волжск Марийской АССР, устроился инженером-конструктором на одно из деревообрабатывающих предприятий, где его неоднократно поощряли за хорошую работу.

Несколько раз Аскар Алиевич писал прошения о реабилитации. Он боялся за судьбу своих дочерей и внуков, на которых падала тень изменника Родины. Только в 1959 году дело Шейх-Али было пересмотрено в Верховном суде Татарской Республики. Приговор был отменен за отсутствием состава преступления. Изобретателю на тот момент было 74 года. А в 75 лет он смог вернуться в Казань, где прожил еще девять лет до самой смерти.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Розенберг М. В., Шмыкова А. А.**
Организация проектной деятельности старшекласников с использованием виртуальной реальности 281
- Романенко Т. Н., Кодаченко И. А.**
Особенности приобщения детей дошкольного возраста к народным традициям и обычаям 283
- Саргсян Е. А.**
Задания муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку для учеников 7–8-х классов в 2023/2024 учебном году 285
- Тимофеева М. Н.**
Цифровая грамотность как ключевой навык XXI века: роль педагогов в формировании компетенций 286
- Шилова Е. В.**
Особенности фонематических компетенций у детей со стёртой формой дизартрии 289

ПСИХОЛОГИЯ

- Андреев В. А.**
Психологическая готовность сотрудников правоохранительных органов к применению огнестрельного оружия 291
- Башкиров М. П.**
Психологические науки в современном мире 292
- Дьякова В. Ю.**
Влияние типа темперамента на выбор стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков 294
- Корелина Н. В.**
Аутоагрессия в подростковом возрасте: теоретический анализ проблемы 297

- Корнеева И. А.**
Теоретические аспекты исследования целеполагания как ресурса психологической безопасности личности обучающихся с разным уровнем академической успеваемости 300
- Лариончева Ю. А.**
Влияние стрессовых ситуаций на здоровье человека 303
- Овчинникова А. И.**
Эмпирическое исследование связи временной перспективы и саморегуляции поведения в юношеском возрасте 306
- Овчинникова А. И.**
Развитие я-концепции в подростковом возрасте 309
- Овчинникова А. И.**
Особенности временной перспективы в юношеском возрасте 311
- Чевокина А. Л.**
Изотерапия как метод коррекции эмоционально-волевых нарушений у старших дошкольников в условиях цифровизации 313
- Шаблиевский М. Ю., Овчинникова А. И.**
Эмпирическое исследование самоотношения подростков с разной степенью ясности я-концепции 316
- Шаблиевский М. Ю.**
Эмпирическое исследование особенностей профессионального выбора старшекласников с разным уровнем креативности 317
- Шаблиевский М. Ю.**
Особенности самоотношения в подростковом возрасте 319
- Шаблиевский М. Ю.**
Особенности профессионального выбора старшекласников 321
- Шаблиевский М. Ю.**
Сущность креативности и ее проявление в старшем школьном возрасте 323

Шрамова Е. Н.
Взаимосвязь эмоционального интеллекта
и агрессивности в подростковом возрасте..... 325

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Алендеева М. А.
Пина Бауш — создательница направления
«Танцтеатр» 328

Попова А. Н.
Фрида Кало как символ мексиканской
национальной идентичности 330

Шутова Д. Д.
Стоунхендж: загадка древности
и вдохновение для современности 332

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Allaberenov A. G.
Hyperbolized adjectives in English 343

Светличная А. А.
Переводческие трансформации
при переводе исторических текстов 345

Семкин И. А.
Речевые акты, угрожающие позитивному
и негативному лицу адресата 347

Сушкина М. А.
Коммуникация в интернете: типы
конфликтных личностей и коммуникативные
стратегии в онлайн-дискуссиях..... 349

ПЕДАГОГИКА

Организация проектной деятельности старшеклассников с использованием виртуальной реальности

Розенберг Мария Владимировна, студент магистратуры;
Шмыкова Анна Андреевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

Современное образование стремится к созданию условий для развития у учащихся навыков, соответствующих требованиям цифрового общества. Одним из ключевых методов достижения этой цели является проектная деятельность, которая представляет собой дидактическое средство, направленное на активизацию познавательной активности, развитие критического мышления и формирование личностных качеств учащихся. Этот метод предполагает выполнение учебных проектов, в рамках которых старшеклассники приобретают знания и умения через решение практически значимых задач.

Проектная деятельность способствует интеграции знаний из разных областей, позволяет формировать исследовательские навыки и учит работать в команде. Она важна для старшеклассников, поскольку помогает им определиться с профессиональными интересами, развивает способность к самостоятельному обучению и подготовке к выполнению реальных профессиональных задач. В старших классах проекты становятся более сложными и междисциплинарными, что делает их особенно актуальными в условиях современной образовательной системы [1].

Метод проектов отличается тем, что обучение осуществляется через детальную разработку проблемы и предполагает достижение дидактической цели с получением реального, практически значимого результата. Этот результат может быть оформлен в виде материального продукта, научного отчета, презентации или иной формы, соответствующей содержанию проекта [1]. Таким образом, метод проектов является не только средством обучения, но и инструментом интеграции знаний из различных дисциплин, что способствует междисциплинарному подходу к обучению.

С точки зрения педагогической технологии, метод проектов представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, которые по своей природе являются творческими.

В условиях цифровизации образования метод проектов находит свое применение в сочетании с современными

технологиями, включая виртуальную реальность. Использование VR в проектной деятельности значительно расширяет ее возможности, позволяя моделировать сложные процессы и явления, недоступные для непосредственного наблюдения в реальной жизни. Это делает процесс обучения более наглядным и увлекательным, а также способствует формированию навыков работы с инновационными инструментами.

Виртуальная реальность — это технология, позволяющая создавать компьютерно-смоделированные среды, в которых пользователи могут взаимодействовать с объектами и явлениями в режиме, близком к реальному. VR в образовании помогает старшеклассникам лучше усваивать учебный материал за счет наглядности, возможности практической работы и высокого уровня вовлеченности.

Виртуальная реальность может использоваться в проектной деятельности старшеклассников для решения образовательных задач в различных предметных областях. Она позволяет реализовывать проекты, требующие моделирования процессов, недоступных для наблюдения в реальных условиях, проведения безопасных экспериментов, а также изучения объектов, удаленных в пространстве или времени. Такой подход способствует развитию технической грамотности, креативности и навыков работы с инновационными инструментами.

Примеры использования виртуальной реальности в проектной деятельности старшеклассников демонстрируют ее универсальность. В социально-экономическом направлении учащиеся могут создавать виртуальные симуляции экономических процессов, таких как работа виртуального рынка или моделирование бюджетов различных государств. Это позволяет развивать аналитические способности, понимание экономических закономерностей и навыки управления данными.

Гуманитарные науки также успешно используют возможности VR. Старшеклассники могут создавать виртуальные экскурсии по историческим местам, моделировать

события прошлого или разрабатывать интерактивные учебные материалы для изучения языков и культур. Эти проекты развивают навыки анализа информации, критического мышления и креативности, что особенно важно для гуманитарного профиля.

Интеграция инновационных технологий, таких как виртуальная реальность, в проектную деятельность способствует созданию образовательной среды, соответствующей требованиям современного общества. Она позволяет учащимся развивать ключевые компетенции, готовит их к профессиональной деятельности и формирует навыки работы с цифровыми инструментами. Эффективность такого подхода подтверждается многочисленными исследованиями, демонстрирующими улучшение уровня усвоения учебного материала, повышение мотивации учащихся и их вовлеченности в образовательный процесс [3].

В естественно-научных дисциплинах VR применяется для моделирования природных явлений, проведения химических реакций, создания виртуальных лабораторий или изучения физических процессов. Например, учащиеся могут разработать виртуальную модель экосистемы, исследовать влияние внешних факторов на её элементы или проводить эксперименты, требующие высокой степени безопасности и точности. Это способствует углубленному пониманию предмета и развитию исследовательских умений [4].

На этапе планирования проекта учащиеся формулируют проблему, ставят цели исследования и разрабатывают гипотезы. Использование VR-технологий позволяет моделировать процессы и явления, которые трудно или невозможно наблюдать в реальной жизни. Например, учащиеся могут создать виртуальную модель вулкана, изучить его строение и процессы извержения или провести симуляцию воздействия различных факторов на экосистему.

Этап выполнения проекта включает создание VR-сцен. Учащиеся проектируют виртуальные объекты, настраивают их свойства и взаимодействия, создавая интерактивные симуляции. Такой подход позволяет глубже понять теоретические аспекты изучаемых явлений, а также

развивать технические навыки, связанные с программированием, 3D-моделированием и анализом данных.

Эксперименты и исследования в виртуальной среде отличаются высокой степенью безопасности и экономической эффективности. Например, в рамках изучения химии учащиеся могут проводить виртуальные эксперименты с использованием опасных веществ, не подвергаясь риску, а в физике — моделировать сложные механические системы или электромагнитные процессы.

Полученные результаты обрабатываются, анализируются и визуализируются с использованием возможностей VR, что способствует лучшему восприятию данных и формированию научных выводов. Учащиеся могут наблюдать динамические изменения, взаимодействия и последствия своих действий в реальном времени, что делает процесс обучения более интерактивным и увлекательным.

Заключительным этапом является презентация проекта, которая также может быть выполнена в формате виртуальной демонстрации. Например, учащиеся могут представить виртуальную экскурсию по созданной модели, объясняя ее основные компоненты и демонстрируя результаты исследований. Такой подход развивает навыки публичного выступления и работы в команде, а также стимулирует креативность.

Интеграция VR в проектную деятельность по естественно-научному направлению способствует междисциплинарному подходу, так как требует применения знаний из математики, физики, биологии, информатики и других наук. Это позволяет учащимся получить целостное представление о изучаемых процессах и подготовиться к решению комплексных задач, востребованных в современном научно-техническом сообществе [5].

Кроме того, использование VR в проектной деятельности способствует экономической эффективности образовательных проектов. Технология позволяет сократить затраты на проведение экспериментов, моделирование процессов и создание учебных материалов, исключая необходимость использования дорогостоящих ресурсов и оборудования. Это делает её доступной для образовательных учреждений с различным уровнем финансирования [5].

Литература:

1. Баурова, Т. А. «Метод проектов в образовательной практике». — Москва: Просвещение, 2020.
2. Черникова, И. А. «Виртуальная реальность в образовательной среде». — Казань: КФУ, 2021.
3. Козлова, Н. В. «Инновационные технологии в образовании: теория и практика». — Санкт-Петербург: СПбГУ, 2019.
4. Johnson, L., Becker, S., Estrada, V. «Trends in Virtual Reality in Education». — Horizon Report, 2021.
5. Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. «Effectiveness of virtual reality-based learning in STEM disciplines: A meta-analysis». — Computers & Education, 2014.

Особенности приобщения детей дошкольного возраста к народным традициям и обычаям

Романенко Татьяна Николаевна, учитель-логопед;

Кодаченко Ирина Алексеевна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 21 села Александровка МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье рассматривается опыт работы детского сада по приобщению дошкольников к народным традициям и обычаям, что способствует всестороннему развитию личности ребенка. Авторы подчеркивают важность формирования уважительного отношения к культурному наследию с раннего возраста. Описаны практические подходы, такие как тематические недели, творческие мастерские, музыкальное воспитание и празднование народных обрядов, а также сотрудничество с этнографическими музеями. Отмечены трудности, связанные с отсутствием методической базы, и предложены оригинальные решения для их преодоления. Статья акцентирует внимание на значимости воспитания культурного понимания и уважения с целью формирования личности с широким мировосприятием.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, народные традиции, культурное наследие, всестороннее развитие, тематические недели, творческие мастерские, музыкальное воспитание, этнографические музеи, методическая база, культурное понимание.

Приобщение детей дошкольного возраста к народным традициям и обычаям представляет собой важную задачу в воспитании молодого поколения. Важно не только сохранять культурное наследие, но и передавать его следующим поколениям, чтобы формировать этнокультурную идентичность ребенка и расширять его кругозор. Для понимания значимости этой задачи стоит обратиться к размышлениям известных авторов и педагогов, занимающихся вопросами национального воспитания.

Народные традиции богаты ритуалами, играми, сказками и песнями, которые передаются из поколения в поколение. В них содержится мудрость предков, нравственные и этические нормы, а также элементы национальной идентичности. Дошкольный возраст — период активного познания мира, когда ребёнку интересно все новое. Известный педагог Л. С. Выготский подчеркивал, что «воспитание, организованное в лучших традициях народной педагогики, развивает эмоциональный фон и способствует приобретению ценностных ориентиров» [1].

Игры и сказки занимают особое место в процессе приобщения к традициям. Они не только развлекают, но и учат детей взаимодействовать в социуме, развивают их эмоциональную сферу. По словам Д. Б. Эльконина, специалиста в области детской психологии, «игровая деятельность воспроизводит опыт предшествующих поколений и формирует нравственные основы личности» [2].

Сказки открывают для детей мир народной мудрости. Через них малыши знакомятся с понятиями доброты, справедливости и честности. Более того, сказки выполняют функцию передачи культурных норм и традиций, формируя в сознании ребенка представление о хорошем и плохом. Как говорил известный литературовед В. Я. Пропп, «сказка является концентрированным отражением народного мировоззрения» [3].

Праздники и обряды — это еще один способ передачи традиций. Важно, чтобы дети были вовлечены и активно участвовали в таких событиях. На примерах специфиче-

ских праздников, таких как Масленица или Рождество, дети не только узнают об обычае, но и начинают понимать его значение и символику. Благодаря таким традициям у детей формируется понимание их культурных корней и уважения к ним. Согласно утверждению Н. Ф. Виноградовой, «народные обряды позволяют ребенку стать сопричастным истории своего народа» [4].

Воспитание в духе народных традиций также способствует успешной социализации детей. В процессе знакомства с культурными ценностями своего народа дети начинают воспринимать и уважать культурное разнообразие других этнических групп. Интеграция традиций разных народов в воспитательный процесс способствует толерантности и межкультурной коммуникации, что критически важно в условиях глобализации. К. Д. Ушинский отмечал, что «приобщение ребенка к традициям народной культуры помогает понимать и принимать культурные особенности других народов» [5].

Однако процесс воспитания в духе народных традиций не лишен своих сложностей. Особо остро встают проблемы адаптации народных традиций к современным условиям. С. Т. Шацкий указывал на то, что «приобщение к традициям должно учитывать изменившиеся условия общественной жизни и адаптировать обычаи к современным реалиям, сохраняя их значимость» [6]. Это подразумевает изменение подходов к обучению и использование современных технологий для привлечения интереса детей.

Приобщение детей дошкольного возраста к народным традициям и обычаям — одна из важных задач современного воспитания. Народные традиции играют значимую роль в формировании личности ребенка, его моральных и нравственных ориентиров. Игры, сказки, обряды и праздники позволяют передавать культурный опыт, который будет служить основой для дальнейшего развития. Проблемы адаптации традиций к современности требуют внимательного подхода и творческих решений, однако

важность и необходимость этого процесса остаются неизменными.

Работа ив нашем в детском саду всегда полна увлекательных вызовов и возможностей, особенно когда речь заходит о приобщении детей дошкольного возраста к народным традициям и обычаям. В нашем учреждении эта задача приобрела особое значение, поскольку мы уверены, что воспитание уважительного и бережного отношения к культурному наследию способствует всестороннему развитию личности ребенка.

Во-первых, важно понимать, что дошкольный возраст является тем периодом, когда дети особенно восприимчивы к образовательному и воспитательному влиянию. Они открыты к новым знаниям и впечатлениям, их воображение активно формируется, и в это время особенно важно заложить основы уважения и интереса к культурным традициям. Мы начали нашу работу с внедрения тематических недель, посвященных различным аспектам народной культуры. Эти недели включали в себя игровую и познавательную деятельность, которая позволяла детям через игры и театрализованные представления познакомиться с народными традициями.

Важным элементом работы стала организация творческих мастерских, где дети имели возможность своими руками создавать традиционные изделия. Это рукоделие не только развивало мелкую моторику, но и позволяло ребятам глубже погрузиться в процесс, почувствовать связь с культурой. Например, в рамках одной из мастерских мы научили детей изготавливать тряпичных кукол, что вызвало много положительных эмоций и откликов как у самих детей, так и у их родителей.

Кроме того, мы уделяли большое внимание музыкальному воспитанию, ведь народные песни и танцы являются неотъемлемой частью традиционной культуры. Регулярные занятия хоровым пением и хореографией, на которых дети разучивали народные мотивы, способствовали не только музыкальному, но и эмоциональному развитию детей, формированию чувства ритма и артистизма. Наши воспитатели и музыкальный руководитель проделали большую работу, разучивая с детьми не только тексты и мелодии, но и объясняя их культурный контекст и значение.

Не менее значимой частью нашей работы стало проведение праздников и событий, посвященных народным календарным обрядам. Масленица, Иван Купала, Рождество — все эти праздники мы стремились отмечать

с учетом их исторической и культурной значимости. Празднование таких событий помогало детям почувствовать, что они являются частью большой культурной системы, научиться понимать и уважать традиции своих предков. Родители активно поддерживали нас в этой деятельности, часто становясь участниками мероприятий и внося свои идеи и предложения.

Примечательным аспектом нашего подхода к приобщению детей к традициям стало сотрудничество с местными этнографическими музеями и мастерскими. Экскурсии, которые мы организовали, дали детям возможность увидеть культурные артефакты вживую, познакомиться с ремеслами и даже пообщаться с мастерами, которые продолжали традиции, передаваемые из поколения в поколение. Эти поездки всегда вызывали у детей особый интерес и помогали укрепить те знания и навыки, которые они получили в стенах детского сада.

Конечно, в процессе работы мы сталкивались с определенными трудностями. Одной из них было отсутствие единой методической базы по обучению детей народным традициям, что заставляло нас разрабатывать собственные программы и подходы, подбирая наиболее эффективные методы работы. Однако это только стимулировало творческий потенциал наших педагогов, которые с энтузиазмом принимались за решение этих задач.

Результатом такой комплексной работы стали не только знания и умения, которые приобрели дети. Важно было наблюдать, как у них формируется более глубокое понимание своего культурного наследия, как они учатся уважать и ценить многогранность окружающего мира. В конечном счете, наше стремление воспитывать в детях уважение к народным традициям имело гораздо большее значение, чем простое ознакомление с фольклором или историей. Это был процесс формирования личности с широким мировосприятием и уважительным отношением к различным культурам.

Таким образом, работа по приобщению детей дошкольного возраста к народным традициям в нашем детском саду стала важным элементом образовательного процесса, направленного на всестороннее развитие детей. Каждый день мы стремимся сделать так, чтобы маленькие посетители нашего детского сада не только развивались интеллектуально, но и выходили за его порог с чувством гордости за свое культурное наследие, понимая и ценя богатства окружающего мира.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1996.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1999.
3. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1986.
4. Виноградова Н. Ф. Народные традиции и современное воспитание. — М.: Просвещение, 2002.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950.
6. Шацкий С. Т. Теория и практика воспитательной работы. — М.: Педагогика, 1981.

Задания муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку для учеников 7–8-х классов в 2023/2024 учебном году

Саргсян Екатерина Андреевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Султанова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Московская международная академия (г. Москва)

В статье автор исследует задания муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в 2023–2024 учебном году.

Ключевые слова: Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку, муниципальный этап, ученики 7–8-х классов, задания муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку для 7–8-х классов.

Олимпиадное движение в России является мощным механизмом для развития талантов среди детей и молодежи, предоставляет прекрасные возможности для самореализации подросткам, юношам и девушкам, усиливает их мотивацию к изучению предмета на продвинутом уровне, позволяет формировать учащимся успешное портфолио и, самое главное для многих участников, предоставляет послабления при поступлении в ВУЗы при успешном участии и даже возможность зачисления без экзаменов. [1]. Причем некоторые вузы учитывают результаты участия в олимпиадах, начиная с 8 класса [2].

Однако достичь успеха на олимпиадах удается далеко не всем ее участникам. Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку и ее муниципальный этап не исключение.

Для успешного участия в олимпиаде школьник должен не только иметь сравнительно стандартный перечень навыков аудирования, чтения и письма и высокий уровень знания английского языка, но и широкий кругозор, знания в области истории, страноведения и регионоведения, быть эрудированными и стрессоустойчивыми, уметь мыслить нестандартно. Кроме того, результативность участника значительно увеличит знакомство и проработка возможных типов и форматов заданий. Однако при подготовке учеников следует помнить, что задания прошлых лет могут и не повториться в этом году в таком же виде. Оптимальный уровень владения английским языком для успешного участия в этапе учеников 7–8-х классов — это А2-В1 по шкале Совета Европы. [3].

В 2024 году школьный этап ВСОШ по английскому языку проводился для школьников 7–8-х классов 24 сентября в дистанционном формате, муниципальный этап — 23 ноября в 10.00 в очном формате с использованием дистанционных информационно-коммуникационных технологий. Максимальная продолжительность этапа — 90 минут. Утверждено приказом количество баллов за школьный тур, необходимых для прохождения в муниципальный этап: 48 баллов для 7-х классов и 58 баллов для 8-х классов при максимально возможных 74 баллах [4]. В московских школах выезд к местам проведения второго тура происходит группой учащихся в сопровождении ответственного учителя — работника школы. Для участия в муниципальном туре школьник должен знать

свой логин и пароль для входа на сайт mos.ru и иметь, иметь с собой наушники для выполнения заданий по аудированию и ручку, чтобы можно было использовать черновик. Многие дети, прошедшие в муниципальный этап, не участвуют в нем, т. к. не уверены в своих знаниях и силах, ведь условия школьного этапа предполагают возможность пользования словарем, Интернетом и даже помощью других людей.

В 2023–2024 учебном году муниципальный этап ВСОШ по английскому языку состоял из 3 частей, содержащих определенное количество заданий. На выполнение каждой части отводился свой временной интервал. Проведем обзор заданий.

Часть 1. Интегрированное чтение и аудирование. Время выполнения — 30 минут. Всего содержит 6 вопросов, предполагающих выбор варианта ответа из предложенных. Максимальное количество баллов за задание — 8. Участникам предлагается ситуация, в которой у нерусскоязычной семьи Фасси, путешествующей по России, остался один день в Москве, и они выбирают, куда им отправиться в этот день. Сначала участник должен ознакомиться с текстом о трех достопримечательностях Москвы — Манежной площади, Арбате и Царицыно, и ответить на вопросы по тексту. На чтение текста и ответы на вопросы по нему отводится 15 минут. Затем участникам предлагается прослушать текст, в котором каждый из четырех членов семьи Фасси высказывает свои пожелания, как хотел бы провести последний день в Москве. Участник должен учесть пожелания и выбрать наиболее подходящее место их трех.

Часть 2. Чтение. Максимально возможный балл за выполнение — 22. Рекомендованное время выполнения — 35 минут. В этой части школьникам сообщается, что некая девочка Эми Смит находится в лагере в штате Мичиган (США), а ее родители получают в один из дней ее пребывания в лагере 3 e-мейла. Далее приведены эти электронные письма с подписью. В письмах определенные слова выделены жирным шрифтом. В письмах описывается ситуация, ее развитие и завершение, в которой на территорию лагеря приходит медведь.

Задание 1 в данной части предполагает, что надо найти значения 12 выделенных жирным в текстах писем слов, правильно соединив их с 12 описаниями. Следу-

ющее задания — это 6 вопросов о письмах, предполагающие выбор варианта ответа. 2 из 6 вопросов лингвострановедческого характера и имеют место отсылки к таким популярным англоязычным произведениям, как фильм *The Wizard of Oz* и книге Дж. Р. Р. Толкиена *The Lord of the Rings* и один вопрос предлагает найти слово в письме, где автор проявляет чувство юмора, а 7-й вопрос — написать это слово. Причем ключи предлагают три слова в качестве возможного варианта ответа. 8-е задание в данной части предполагает множественный выбор не более 3 правильных ответов на вопрос, какие действия предприняла администрация лагеря в ситуации появления медведя на ее территории. В данном задании применен один фразовый глагол *move on*.

Часть 3. Лексика и грамматика. Рекомендуемое время выполнения — 25 минут. Максимальный балл — 35. В задании 1 приведен текст про деревья секвойи с 18 пропусками. Нужно заполнить пропуски, выбрав один из 4 вариантов ответа, подходящие текста.

Задание 2 также предполагает заполнение пропусков в тексте про то, как друзья хотели сделать покупку в интернете, но попались на удочку мошенникам. Здесь

участник заполняет пропуски приведенными идиоматическими выражениями, используя языковую догадку. Всего 8 пропусков и идиом.

И последнее 3 задание части 2 содержит 3 загадки о словах, где нужно самому вписать слово-отгадку. [5]

В 2023/2024 учебном году в Москве из 7103 учеников 7-х классов, принявших участие в испытаниях, 312 преодолели порог в 48 баллов и стали победителями, еще 109 преодолели порог 39 баллов и стали призерами. Из 8141 участника 8-х классов, принявших участие, 332 преодолели порог в 52 балла и стали победителями, 1200 преодолели порог в 44 балла и стали призерами. [6]

Несмотря на то, что победа или призовое место для участников муниципального этапа ВСОШ по английскому языку для учеников 7–8-х классов не приносит денежного или иного материального вознаграждения ученикам, интерес к участию и победам в нем растет как среди подростков, их родителей, так и у администрации школ и учителей. Однако для успешного решения заданий олимпиады необходима специальная подготовка, как на протяжении всего обучения, так и непосредственно перед испытаниями.

Литература:

1. Гулов А. П. Цифровые технологии при подготовке к всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку / А. П. Гулов — Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки» — 2023 г. — с.59–66.
2. Информационно-коммуникационный портал «Комсомольская правда». URL: kp.ru. Дата обращения: 19.11.2024
3. Гулов А. П. Методические и нормативно-правовые основы подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку: учебно-методическое пособие / А. П. Гулов — Обнинск: Титул, 2022 г. — 108 стр.
4. Приказ Департамента и науки города Москвы от 22 октября 2024 года № 01–12–239/24 г. Москва «Об утверждении количества баллов, необходимого для участия в муниципальном этапе всероссийской олимпиады школьников в городе Москве в 2024/2025 учебном году по первой группе общеобразовательных предметов» // vsoш.цмп.рф. — 2024–23 октября.
5. Официальный сайт Всероссийской олимпиады школьников по г.Москве. URL: vos.olimpiada.ru. Дата обращения: 19.11.2024.
6. Единая система регистрации. URL: reg.cpm.moscow. Дата обращения: 19.11.2024

Цифровая грамотность как ключевой навык XXI века: роль педагогов в формировании компетенций

Тимофеева Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, преподаватель
Казанское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

В статье автор демонстрирует приемы использования цифровых образовательных ресурсов на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: цифровая грамотность, онлайн-ресурсы, интерактивные платформы.

В современном мире цифровые технологии проникают во все сферы жизни, и образование не является исключением. Цифровая грамотность становится не просто желательным, а необходимым навыком для

успешной адаптации к условиям информационного общества. XXI век ознаменован бурным ростом цифровых технологий, которые не только изменили способы получения и обработки информации, но и трансформировали

подходы к обучению и воспитанию подрастающего поколения. В этом контексте цифровая грамотность определяется как способность эффективно и критически использовать цифровые технологии для поиска, оценки, создания и обмена информацией. В этой статье мы рассмотрим, что такое цифровая грамотность, почему она важна для обучающихся, и как педагоги могут способствовать её формированию в рамках учебного процесса, особенно в контексте преподавания русского языка и литературы [1].

Педагоги играют ключевую роль в формировании цифровой грамотности у обучающихся. Они не только передают знания, но и становятся проводниками в мире информации, помогая детям развивать навыки критического мышления, анализа и оценки источников. В условиях информационной перегрузки умение ориентироваться в потоке данных, отличать факты от мнений и находить надежные источники информации становится жизненно важным.

В последние десятилетия цифровые технологии значительно изменили образовательный процесс, включая предметы гуманитарного цикла, такие как русский язык и литература. Интеграция технологий в обучение позволяет не только разнообразить методы преподавания, но и повысить уровень вовлеченности обучающихся, а также улучшить качество усвоения материала. Цифровые технологии предлагают новые форматы обучения, которые делают изучение русского языка и литературы более интерактивным. Использование мультимедийных презентаций, видеолекций и онлайн-курсов позволяет преподавателям представлять материал в более наглядной и доступной форме [2]. Обучающиеся могут просматривать видеозаписи чтения произведений классиков, участвовать в виртуальных экскурсиях по литературным местам или прослушивать аудиокниги.

С помощью интернета ребята получают доступ к обширной библиотеке литературных произведений, критических статей, исследований и рецензий. Платформы «ЛитРес», «КиберЛенинка» и другие предоставляют возможность читать и анализировать тексты, что способствует более глубокому пониманию произведений. Онлайн-ресурсы позволяют учителям использовать разнообразные материалы для подготовки уроков, включая электронные учебники и интерактивные задания.

Цифровые технологии способствуют развитию критического мышления у обучающихся. В процессе работы с текстами в интернете школьники учатся анализировать информацию, различать факты и мнения, а также оценивать достоверность источников. Это особенно важно в контексте изучения литературы, где интерпретация произведений может варьироваться в зависимости от культурного и исторического контекста [3].

Существует множество интерактивных платформ и приложений, которые помогают обучающимся развивать навыки русского языка. Приложения для изучения грамматики, словарные тренажеры и платформы для создания литературных проектов позволяют детям практи-

ковать язык в игровом формате, делая процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Цифровые технологии открывают новые возможности для обсуждения литературных произведений. Платформы для онлайн-дискуссий и форумов позволяют обучающимся обмениваться мнениями о прочитанных книгах, делиться своими интерпретациями и задавать вопросы. Это не только развивает коммуникативные навыки, но и способствует формированию сообщества единомышленников.

Кроме того, использование цифровых технологий позволяет обучающимся реализовывать творческие проекты на основе изучаемого материала. Создание блогов о литературе, видеороликов по мотивам произведений или мультимедийных презентаций дает детям возможность проявить свою креативность и глубже погрузиться в изучаемую тему [4].

Таким образом, взаимодействие цифровых технологий с такими предметами, как русский язык и литература, открывает новые горизонты для обучения и воспитания обучающихся. Интеграция технологий в образовательный процесс делает изучение языка и литературы более увлекательным и доступным, развивая при этом критическое мышление, креативность и коммуникативные навыки. Важно, чтобы педагоги активно использовали эти возможности, создавая современное образовательное пространство, соответствующее требованиям XXI века.

Педагоги играют ключевую роль в формировании цифровой грамотности у обучающихся. Они должны не только владеть современными технологиями, но и уметь интегрировать их в учебный процесс. Это включает:

1. Создание условий для практического применения цифровых технологий: педагоги должны использовать различные форматы уроков, чтобы обучающиеся могли применять свои знания на практике.

2. Развитие критического мышления: обучение должно направляться на то, чтобы обучающиеся умели анализировать информацию, различать достоверные источники от недостоверных.

3. Стимулирование сотрудничества: использование цифровых платформ для работы в группах помогает развивать навыки командной работы и коммуникации.

Разработка урока по теме «Цифровая грамотность»

Урок по русскому языку и литературе: «Цифровая грамотность в мире литературы»

Формат урока: Ролевой театр

Тема урока: «Как не потеряться в океане информации?»

Цели урока:

1. Понять, что такое цифровая грамотность и её значение для изучения литературы.

2. Научиться критически анализировать информацию о литературных произведениях и их авторах.

3. Развить навыки работы с цифровыми ресурсами и командной работы.

Оборудование:

- Компьютеры или планшеты с доступом в интернет.
- Проектор и экран для презентации.

- Раздаточные материалы с заданиями и ролями.
- Карточки с персонажами (литературные герои, авторы, критики).

- Награды для участников (значки, сертификаты).

Ход урока:

1. Введение (10 минут)

– Тема: «Цифровая грамотность: важный навык для современного читателя».

- Метод: Обсуждение.

- Действия:

Подготовка: преподаватель делит класс на группы по 4–5 человек.

Учитель начинает с вопроса: «Что такое цифровая грамотность? Почему она важна для нас как читателей?». Обучающиеся делятся своими мнениями, учитель фиксирует основные идеи на доске. Далее преподаватель объясняет, как цифровая грамотность помогает находить, оценивать и использовать информацию о литературе. За наиболее точные и близкие по смыслу определения группы участников получают фрагменты кода, которые помогут открыть замок в конце урока.

2. Ролевая игра (30 минут)

Каждая группа получает карточки с ролями. Роли могут включать:

- Литературный критик
- Автор книги
- Главный герой произведения
- Читатель
- Исследователь цифровых источников

Задания: Каждая группа получает сценарий, в котором они должны подготовить короткую сценку (3–5 минут) о том, как их персонаж использует цифровые ресурсы для поиска информации о литературе.

Этап 1: Исследование персонажа (5 минут)

Каждая группа исследует своего персонажа, используя интернет. Они должны найти информацию о произведениях, частью которых он является.

Группы готовят короткие заметки о своем персонаже.

Этап 2: Сценарий (15 минут)

Группы разрабатывают сценарий, в котором их персонажи взаимодействуют друг с другом. Например, литературный критик может обсуждать с автором, как важно использовать надежные источники информации, а читатель может поделиться своими впечатлениями о книге.

Этап 3: Презентация сценки (15 минут)

Каждая группа представляет свою сценку остальным. Учитель и обучающиеся задают вопросы после каждой презентации.

3. Обсуждение и рефлексия (5 минут)

После всех представлений учитель задает вопросы:

– Какие аспекты цифровой грамотности были важны для ваших персонажей?

– Как вы можете использовать эти навыки в своей учебе?

– Какие источники информации вы считаете наиболее надежными?

– Обучающиеся делятся своими мыслями и впечатлениями о выполненных заданиях.

В завершение урока ученики собирают код по частям, получая их за успешное выполнение заданий. На интерактивной доске они видят загадочный замок, который откроется только при вводе полного кода. Этот момент становится символом открытия новых знаний и возможностей, отражая процесс познания и стремление к обучению.

В заключение можно с уверенностью утверждать, что цифровая грамотность становится неотъемлемой частью образовательного процесса и жизнедеятельности современного человека. Педагоги играют ключевую роль в этом процессе, так как именно они способны не только передать знания, но и сформировать у обучающихся критическое мышление, умение анализировать информацию и использовать цифровые технологии ответственно и эффективно.

В условиях быстро меняющегося мира, где технологии становятся основным инструментом общения и работы, важно, чтобы образовательные учреждения адаптировались к новым вызовам. Педагоги должны не только осваивать новые инструменты, но и быть готовыми обучать своих учеников навыкам, которые помогут им успешно ориентироваться в цифровой среде [5].

Таким образом, формирование цифровой грамотности требует комплексного подхода, включающего разработку соответствующих программ, повышение квалификации педагогов и активное сотрудничество с родителями и обществом. Успех в этой области откроет новые горизонты для обучающихся, обеспечивая им возможность быть конкурентоспособными в глобальном обществе и вносить свой вклад в его развитие.

Литература:

1. Баранов, А. А. Цифровая грамотность: от теории к практике. Москва: Издательство «Просвещение», 2020.
2. Громова, И. В., & Сидорова, Н. П. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2019.
3. Кузнецова, Т. В. Цифровая грамотность в контексте современного образования. Журнал «Современные образовательные технологии», 3(1), 12–20, 2021.
4. Левин, Д. А. Критическое мышление и цифровая грамотность: как научить детей анализировать информацию. Журнал «Образование и цифровые технологии», 2(4), 45–52, 2018.
5. Мартынова, Е. В. Использование онлайн-ресурсов в преподавании литературы. Журнал «Литература в школе», 6(2), 30–35, 2022.

Особенности фонематических компетенций у детей со стёртой формой дизартрии

Шилова Елена Викторовна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

Статистические данные о росте количества детей в дошкольных образовательных организациях со стёртой формой дизартрии приводит в своей статье «Актуальные проблемы диагностики и коррекции отклонений в развитии речи детей» на сайте «Логопроект» Е. Ф. Архипова. Согласно её данным, среди детей дошкольного возраста с речевым нарушением — общее недоразвитие речи 50 % имеют стёртую форму дизартрии, а среди детей с фонетико-фонематическим недоразвитием этот процент достигает показателя 35 %.

Научные разработки в области изучения стёртой формы дизартрии связаны с именами таких исследователями, как Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, О. А. Токарева, Н. В. Артамонова, Е. Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская.

Н. В. Артамонова определяет стертую дизартрию как легкое расстройство фонетического и просодического компонентов речи, которые образовались вследствие негрубого нарушения иннервации артикуляторных органов. Ученый также считает, что причиной такого диагноза могут быть такие предположительные явления, как заболевания матери различными инфекциями или другими сложностями здоровья во время беременности, осложнениями в родовой деятельности, а также заболевания ребенка инфекциями, связанные с повреждением ЦНС [1].

А. А. Фахретдинова применяет в своем исследовании следующее определение данному термину: стертая дизартрия — это патология развития речи в виде расстройства фонетического и просодического компонентов речевых функций из-за микроорганического поражения головного мозга [5]. Автор выделяет три группы детей с данной патологией.

Главной особенностью стертой дизартрии является факт обнаружения данного диагноза, который можно

более точно определить у ребенка в возрасте 5 лет, подтвердить данный диагноз поможет невролог, и лечение должно быть комплексным (медицинским, психолого-педагогическим и логопедическим) [2].

Анализ специфики речевого развития при стертой форме дизартрии позволяет говорить о том, что всегда нарушенным в той или степени является звукопроизношение, фонематические компетенции, просодическая сторона речи.

Фонематические компетенции можно представить в форме фонематической системы, которая более широкая, в отличие простого фонематического слуха и восприятия. В фонематическую систему входят четыре фонематические функции, где кроме фонематического восприятия присутствуют фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления [3].

Особенности фонематических компетенций у детей со стертой дизартрией описаны автором учебного пособия «Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей» Е. Ф. Архиповой.

По мнению Л. В. Лопатиной, дети с данной речевой патологией не подмечают все вышеперечисленные особенности в процессе говорения, с другой стороны, схожие дефекты в чужой речи или в записи, распознаются легче.

Е. Ф. Архипова отмечает: «Для правильного формирования звуковой стороны речи ребёнок должен иметь не только подготовленный к этому артикуляторный аппарат, но и уметь хорошо слышать и различать правильно и неправильно произносимые звуки в своей и чужой речи». Следует отметить, что у детей со стёртой формой дизартрии нарушение фонематической системы является вторичным и степень их недоразвития зависит от выраженности дизартрического компонента.

Таблица 1. Группы нарушений при стёртой форме дизартрии (классификация А. А. Фахретдиновой)

Группы нарушений при СФД	Параметры
1 группа — нарушения звукопроизношения и просодики	хороший уровень развития речи в целом; недостатки в дифференциации предлогов; ошибки в образовании приставочных глаголов; нарушения слоговой структуры слова, а именно слова со сложной слоговой структурой (пуговица, сковорода, снеговик и т. д.).
2 группа — нарушения звукопроизношения и просодической части речи, дополненное незаконченным процессом формирования фонематического слуха.	единичные лексико-грамматические ошибки; трудности при восприятии заданий на слух и повторении слогов и слов с оппозиционными звуками; словарь ниже возрастной нормы.
3 группа — полиморфное нарушение звукопроизношения и недостаток просодической стороны речи; недоразвитие фонематического слуха	бедный словарь; выраженные ошибки грамматического строя; отсутствие связного высказывания; трудности в усвоении слов различной слоговой структуры.

Таблица 2. Характеристика фонематических компетенций у детей со стёртой формой дизартрии (по Е. Ф. Архиповой)

Фонематические компетенции	Характеристика
Звукопроизношение	нечеткое артикулирование звуков; смешение, искажение, замены, пропуски звуков; частое межзубное или боковое произнесение звуков; трудности в произношении сложно-слоговых слов.
Фонематическое восприятие	трудности в различении близких по звучанию слов (слов-квазиомонимов); неумение подобрать картинки на заданный звук, узнавание слогов; неустойчивость слухового внимания; низкий уровень слухоречевой памяти.
Фонематический слух	трудности в определении граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков — ошибки в дифференциации слогов с оппозиционными гласными: твёрдые — мягкие, звонкие — глухие. в некоторых случаях трудности в дифференциации неречевых звуков.
Фонематический анализ	ошибки в вычленения первого и последнего звуков в слове; сложности в определении местоположения звука в слове.
Фонематический синтез	несформированность умения соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно составленного из звуков

Таким образом, к особенностям фонематических компетенций у детей со стёртой формой дизартрии можно отнести несформированность слуховой и произносительной дифференциации фонем, причем эти трудности возникают не только при дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но и при различении более контрастных звуков.

Кроме того, минимальные дизартрические нарушения ограничивают формирование тех умственных операций, которые являются составляющими фонематического вос-

приятия (отсюда неспособность осуществлять фонематический анализ в умственном плане).

Нарушения в формировании фонематических компетенций приводят к тому, что дети со стёртой формой дизартрии имеют недоразвитие нескольких компонентов речи, так как, кроме неспособности воспринимать на слух близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи они приобретают отставание в развитии словаря, так как он не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки.

Литература:

1. Артамонова Н. В. Стертая дизартрия // Красота и медицина. — [М.] — 2023. — URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/speech-disorder/erased-dysarthria> (дата обращения 07.12.2024).
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. — М.: Астрель, 2008. — 254 с.
3. Васильева Н. С. Роль развития фонематических функций у детей со стертой дизартрией для дальнейшего обучения // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2011. — № 11. — С. 177–181.
4. Развитие фонематической компетенции // Русских Анна Викторовна. Учитель-логопед. — [Б. м.] — 2015–2024. — URL: <https://govorun-nfds61.edumsko.ru/folders/category/19561> (дата обращения 07.12.2024).
5. Фахретдинова А. А. Особенности развития фонетико-фонематической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2024. — Т. 20. — С. 2931–2935.

ПСИХОЛОГИЯ

Психологическая готовность сотрудников правоохранительных органов к применению огнестрельного оружия

Андреев Владислав Алексеевич, курсант

Научный руководитель: Савранов Андрей Андреевич, преподаватель

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

В данной статье рассматриваются ключевые аспекты подготовки сотрудников правоохранительных органов к применению огнестрельного оружия в реальных условиях. Для эффективного использования огнестрельного оружия в условиях, когда на кону стоит жизнь и здоровье, сотрудники должны обладать определенными качествами, например, профессионализм, тактическое мастерство, физическая и морально-психологическая подготовка. Статья подчеркивает важность качественной подготовки сотрудников к использованию огнестрельного оружия в реальных условиях и необходимости развития определенных качеств личности, которые помогут им выполнять свои обязанности в экстремальных условиях.

Ключевые слова: служебная подготовка сотрудников правоохранительных органов, огневая подготовка, использование огнестрельного оружия, психологическая подготовка.

Psychological readiness of law enforcement officers to use firearms

This article discusses the key aspects of training law enforcement officers to use firearms in real-world situation in Russia. For effective use of firearms in condition where life and health are stake, employees must have certain qualities, such as professionalism, tactical skill, physical and moral-psychological training. The article emphasizes the importance of high-quality training of employees for the use of firearms in real conditions and the need to develop certain personal qualities that will help them perform their duties in extreme conditions.

Keywords: service training of law enforcement officers, firearms training, use of firearms, psychological training.

Подготовка в области психологии и профессиональных навыков является одним из ключевых элементов в области работы сотрудника правоохранительных органов. Важно подчеркнуть, что такая подготовка должна быть регулярной и постоянной, включая в себя как теоретические, так и практические знания. Необходимо также принимать во внимание индивидуальные особенности каждого сотрудника и оказывать ему поддержку в процессе его профессионального развития. Особое внимание уделяется управлением стрессовыми ситуациями и эмоциональной регуляции.

Способность уверенно действовать в сложных ситуациях зависит от высокого уровня профессиональной подготовки, которая включает в себя физическую, психологическую и другие виды тренировок. Без должного внимания со стороны преподавателей и руководителей невозможно представить себе сотрудника, способного адекватно и в соответствии с законом реагировать на сложные ситуации в своей деятельности [4].

Экстремальная ситуация сама по себе является своего рода «раздражителем», и продолжительность ее воздействия определяется психологическим состоянием и личными качествами сотрудника [1].

Можно выделить несколько факторов, способных помешать сотруднику справиться с экстремальными ситуациями, возникающими при исполнении служебных обязанностей:

1. Физиологический фактор. В правоохранительные органы приходят сформированные личности со своими особенностями, среди которых возможна неспособность организма адаптироваться к экстремальным условиям.

2. Психический фактор. Он непрерывно связан с первым, поскольку связан с личностью сотрудника. К этой категории можно отнести травмы детства или психологические нарушения, не проявляющиеся в повседневной жизни, но способных проявиться в экстремальных условиях.

3. Психологический фактор. Категория формируемая на основе работы с личностью сотрудника. Готовность со-

трудника к сложным ситуациям, возникающим во время службы зависит от того, как и в каком объёме была проведена работа с конкретным сотрудником.

Сотрудник правоохранительных органов, используя огнестрельное оружие, в той или иной степени испытывает стресс. Это напрямую связано с тем, что не каждый человек, в том числе сотрудник, способен нанести вред жизни и здоровью другого человека, особенно если этот вред связан с применением огнестрельного оружия.

Чтобы сотрудник правоохранительных органов мог уверенно применять огнестрельное оружие, нужно развивать в нем навыки самоконтроля. Для этого следует создать и постоянно совершенствовать систему специальных упражнений и тренировок.

Среди данных методов подготовки можно выделить:

1. Психологическая подготовка и поддержка, которая поможет сотрудникам осознать свои чувства и действия в экстремальных обстоятельствах, научиться контролировать свои реакции и управлять своим состоянием. Сотрудники получают индивидуальную помощь и поддержку, что позволит им лучше справляться со стрессом и сложными ситуациями.

2. Применение техник дыхательной гимнастики и медитации. Эти методы помогают сотрудникам расслабиться,

контролировать свои эмоции и повышать концентрацию в сложных ситуациях. Она также способствует снижению стресса и тревожности, что положительно влияет на психологическое состояние сотрудников.

3. Также активно применяются разнообразные групповые занятия и встречи, которые способствуют обмену опытом между сотрудниками правоохранительных органов, развитию их профессиональных умений и укреплению связей между коллегами. Это способствует улучшению коммуникации между сотрудниками, повышению уверенности в своих способностях и контролю над эмоциями в различных обстоятельствах [3].

Чтобы эффективно справляться со стрессом, сотрудники правоохранительных органов должны обладать определенными личностными качествами. Для того, чтобы понять, какие именно качества необходимы, нужно разобраться в том, что такое оружие и в чем его необходимость. Оружие-это устройства и предметы, конструктивно созданные для того, чтобы поражать живую цель, а также подавать сигналы.

Из определения становится ясно, что оружие предназначено для помощи сотрудникам безопасно предупредить, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и правонарушения, а также подавать сигналы [2].

Литература:

1. Алтуниев А. Ю., Мулянова С. П. Психологическая и психофизиологическая готовность к применению оружия // Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник материалов Всероссийской конференции. (Орел, 21 мая 2021 г.). Орел: Орловский юридический институт Министерства внутренних дел России имени В. В. Лукьянова. С. 15–19.
2. Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник материалов Всероссийской конференции. (Орел, 21 мая 2021 г.). Орел: Орловский юридический институт Министерства внутренних дел России имени В. В. Лукьянова. С. 222–225.
3. Тихонович М. И. Формирование психологической готовности сотрудников органов внутренних дел к применению огнестрельного оружия в реальных условиях / М. И. Тихонович // Наука-2020. — 2022. — № 1(55). — С. 49–54.
4. Фроленков В. Н. Некоторые вопросы психологической подготовки стрелка // Наука-2020. 2021. № 2 (47). С. 54–58.

Психологические науки в современном мире

Башкиров Михаил Павлович, студент

Камчатский государственный технический университет (г. Петропавловск-Камчатский)

В статье автор описывает основные понятия такой науки, как психология. Психология очень важна в современном мире. Этому и посвящается данная статья.

Ключевые слова: психология, наука, сознание, будущее, разум.

Психология — это наука, изучающая сознание, поведение и процессы, происходящие в человеческом уме. Её принципы находят применение не только в научных исследованиях, но и в различных сферах жизни, таких как образование, медицина, бизнес и социальные науки. Цель данной статьи — рассмотреть основные до-

стижения психологии, её направления и потенциальные области для дальнейших исследований [1].

Психология как самостоятельная наука начала формироваться в конце XIX века. Основателем психологического метода является Вильгельм Вундт, который открыл первую лабораторию по экспериментальной пси-

хологии в 1879 году в Лейпциге. С тех пор наука прошла через несколько этапов развития, включая:

1. Структурализм: Исследование структуры сознания посредством самоанализа.
2. Функционализм: Изучение процессов ума и их роли в адаптации к окружающей среде.
3. Психоанализ: Введение концепции бессознательного и его влияния на поведение.
4. Бихевиоризм: Фокус на наблюдаемом поведении и отказ от изучения внутренних переживаний.

Когнитивная психология изучает ментальные процессы, такие как восприятие, память, мышление и принятие решений. Важнейшие достижения этой области включают развитие моделей обработки информации и понимание последних достижений в нейробиологии [2].

Социальная психология исследует влияние общества на поведение и мысли человека. Она рассматривает темы группового поведения, межличностных отношений, предвзятости и развития идентичности. Эксперименты, такие как «эксперимент с бирюзовой водой» Стэнли Милгрэма, значительно расширили наше понимание человеческой природы.

Клиническая психология занимается диагностикой и лечением психических расстройств, а также проведением психологического консультирования. Использование различных терапевтических подходов, таких как когнитивно-поведенческая терапия и психотерапия, демонстрирует эффективность интервенций в улучшении качества жизни пациентов.

Развивающаяся психология фокусируется на том, как люди изменяются на протяжении всей жизни. Она исследует различные аспекты развития — от младенчества до пожилого возраста — охватывая когнитивное, эмоциональное и социальное развитие.

Нейропсихология обращает внимание на взаимосвязь между мозгом и поведением. Исследования показывают, как повреждения различных участков мозга могут влиять на когнитивные функции и поведение. Это направление играет важную роль в понимании неврологических заболеваний и разработке методов реабилитации.

Психологические науки имеют большое значение в различных аспектах жизни человека и общества. Вот несколько ключевых причин их важности:

1. Понимание поведения: Психология помогает понять, почему люди ведут себя так, как они ведут. Это знание может применяться в разных сферах, таких как образование, работа и семья.

2. Эмоциональное здоровье: Психологические науки играют важную роль в исследовании способов поддержания и восстановления психического здоровья, что особенно актуально в условиях стресса и жизненных трудностей.

3. Развитие личности: Знания о психологии способствуют лучшему пониманию процессов личностного роста и развития, что может помочь людям достигать своих целей и улучшать качество жизни.

4. Социальные отношения: Психология позволяет понять динамику межличностных отношений, что важно для построения гармоничных связей в семье, дружбе и на работе.

5. Улучшение образования: Психологические исследования способствуют разработке эффективных методов обучения и воспитания, что ведет к улучшению образовательных процессов.

6. Профилактика и лечение: Психологические науки играют ключевую роль в разработке методов профилактики и лечения психических расстройств, что важно для общего благополучия общества.

7. Кросс-культурный анализ: Психология позволяет изучать, как культура и среда влияют на поведение и мысли людей, что важно для глобального понимания человеческой природы.

Эти аспекты подчеркивают важность психологических наук не только для индивидуального человека, но и для общества в целом, способствуя более глубокой интеграции знаний о человеческой природе в различные сферы жизни.

Психология как наука продолжает развиваться, отражая сложность человеческого опыта и поведения [3].

Экзистенциалисты рассматривают вопросы смысла жизни, свободы выбора, ответственности и смерти. Эта школа психологии стремится помочь людям найти смысл в их существовании и справиться с экзистенциальной тревогой.

Каждая из этих областей имеет свою специфическую методологию и подходы к исследованию человеческой психики и поведения. Вместе они составляют комплексную картину того, как работает человеческий разум и как он взаимодействует с окружающим миром.

Литература:

1. Голдштейн Е. Когнитивный разум. — М.: Изучение, 2018.
2. Майерс Д. Психология. — М.: Мировые публикации, 2014.
3. Баумейстер Р. Саморазвитие. — М.: Пресса Гилфорда, 2016.

Влияние типа темперамента на выбор стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков

Дьякова Виктория Юрьевна, студент

Научный руководитель: Прокурова Софья Витальевна, кандидат психологических наук, доцент
Волгоградский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

В данной статье рассматривается влияние типа темперамента на выбор подростками стратегий поведения в конфликтных ситуациях — сложная и малоизученная область психологии развития. Анализ теоретических моделей поведения в конфликте, подкрепленный обширными данными из литературы, позволяет предположить существование корреляции между темпераментом (холерическим, сангвиническим, флегматическим, меланхолическим) и предпочтением определенных стратегий разрешения конфликтов: сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление, конкуренция. Возрастная группа — подростки, период активного формирования личности и особо чувствительный к влиянию социальных факторов.

Ключевые слова: темперамент, подростки, конфликт, стратегии поведения, модель Томаса-Килмана.

Введение

Актуальность исследования выбора подростками стратегий поведения в конфликтных ситуациях определяется растущей распространенностью конфликтов в этой возрастной группе и их разрушительными последствиями. Центр развития инклюзивного образования РАО сообщает о следующей статистике: буллинг затрагивает 21 % российских подростков [1]. Ещё значительнее данные 2022 года: более 95 % подростков ежедневно используют соцсети, многие — часами, способствуя распространению агрессии и кибербуллинга [1]. Результат — проблемы с учебой, общением, повышенная тревожность, даже суицидальные мысли. Исследование лаборатории профилактики асоциального поведения НИУ ВШЭ показало, что лишь 30 % учащихся никогда не становились жертвами травли — это серьезный показатель [2]. Поэтому разработка эффективных методов профилактики и разрешения конфликтов — необходимость.

Существующие модели поведения в конфликте, например, известная модель Томаса-Килмана (сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление, конкуренция), хотя и полезны, не всегда учитывают специфику подросткового возраста. Работы А. Я. Анцупова и А. Я. Шипилова [3], а также Т. В. Драгуновой [4], описывающие общие принципы конфликтологии и психологические особенности подростков, недостаточно глубоко прорабатывают выбор стратегий именно в подростковом возрасте. Проблема в недостатке исследований, специально посвященных влиянию личностных факторов, таких как темперамент, на выбор стратегий разрешения конфликтов у подростков.

Цель исследования — выявить взаимосвязь между типом темперамента и выбором стратегии поведения в конфликте. Для этого мы проанализируем существующие теоретические модели, такие как модели Томаса-Килмана и Фишера-Юри. Задачи исследования включают

тщательный анализ научной литературы, систематизацию и обобщение данных о влиянии темперамента на поведение в конфликтах, а также разработку практических рекомендаций для работы с подростками в конфликтных ситуациях.

Особенности конфликта в подростковом возрасте

Подростковый возраст — бурный период интенсивного психофизиологического развития. Это оказывает значительное влияние на восприятие и, что особенно важно, на разрешение конфликтов. Специфические особенности подросткового периода, такие как эмоциональная лабильность, постоянно меняющееся настроение, и, конечно же, формирование самосознания, накладывают свой неизгладимый отпечаток на конфликтное поведение.

В психологии существует множество подходов к определению самого понятия «конфликт». Например, Н. В. Гришина рассматривает конфликт как реакцию на препятствия, встречающиеся на пути к достижению поставленных целей. А. И. Анцупов предлагает более широкое определение, видя в конфликте способ разрешения противоречий, нередко сопровождающийся негативными эмоциями, стрессом и даже агрессией. К. Левин, в свою очередь, описывает конфликт как ситуацию столкновения противоположно направленных сил, динамическое взаимодействие, полное напряжения и сопротивления [5, с. 221]. Это разнообразие интерпретаций отражает невероятную сложность данного феномена. Каждый подход привносит свою уникальную перспективу, обогащая наше понимание природы конфликта и его влияния на формирующуюся личность.

Эмоциональная лабильность, характерная для подростков, играет огромную роль в возникновении и развитии конфликтов. Подростки часто проявляют импульсивность, не всегда адекватно оценивая потенциальные последствия своих действий; это одна из причин частых

конфликтов. Процесс формирования самосознания также имеет огромное значение. Подростки стремятся к самоутверждению, и часто остро реагируют на критику, воспринимая её как угрозу своему хрупкому статусу [6, с. 284]. Такая реакция приводит к своеобразным, специфическим формам конфликтного поведения, зачастую непредсказуемым и сложным для взрослых.

Конфликты классифицируются по разным критериям, создавая сложную, многоуровневую систему. По количеству участников выделяют внутриличностные, межличностные, межгрупповые и социальные конфликты. В подростковом возрасте встречаются все эти типы, причем внутриличностные конфликты часто проистекают из непростого выбора между личными желаниями и давлением социальных ожиданий — вечный конфликт поколений. Межличностные конфликты зачастую возникают из-за конкуренции за ресурсы, будь то материальные блага или более абстрактный социальный статус, место в иерархии.

Конфликты также делятся на деструктивные и конструктивные, в зависимости от их целей и результатов. Деструктивные конфликты не способствуют решению проблем, а только усугубляют ситуацию, порождая затяжной цикл негативных эмоций и взаимного недоверия. Напротив, конструктивные конфликты могут способствовать личностному росту, укреплению взаимоотношений и развитию компромиссных решений. В подростковом возрасте умение отличать эти типы и направлять конфликт в конструктивное русло является важнейшим навыком, способствующим гармоничному развитию личности. Ещё один важный параметр — характер протекания: явные (открытые) и скрытые (латентные) конфликты. Скрытые конфликты, часто более сложные для диагностики, требуют особого подхода [3, с. 134].

Особенности восприятия и переживания конфликтов подростками тесно переплетаются с их эмоциональной лабильностью и незрелостью когнитивных функций. Искаженное восприятие ситуации, укоренившиеся стерео-

типы и предубеждения значительно затрудняют поиск компромисса, делая его практически невозможным. Индивидуальные особенности темперамента и уровень личностного развития также оказывают существенное влияние на выбор стратегий поведения в конфликтной ситуации. Всё это привносит значительную сложность в изучение данного феномена, делая его предметом постоянных исследований.

Стратегии поведения подростков в конфликтных ситуациях

Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях у подростков определяется многими факторами, включая тип темперамента. Модель Томаса-Килмана описывает пять стратегий поведения в конфликте: сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление и конкуренция (рис. 1).

Сотрудничество ищет взаимовыгодное решение. Компромисс предполагает взаимные уступки. Избегание — уход от конфликта. Приспособление — удовлетворение потребностей другой стороны. Конкуренция — достижение собственных целей любой ценой. Каждая стратегия имеет свои плюсы и минусы; эффективность зависит от ситуации и личности. Сотрудничество отлично работает, если есть время и желание совместного поиска решения, но не подходит для срочных дел. Компромисс решает проблему быстро, но может оставить обе стороны частично недовольными. Избегание откладывает решение, приспособление чревато эксплуатацией, а конкуренция — разрушением отношений.

Однако этот выбор не так прост. Условия эффективного применения каждой стратегии зависят от контекста и целей участников. Сотрудничество требует времени и доверия. Компромисс — готовности к уступкам. Избегание — низкой значимости конфликта. Приспособление — приоритета сохранения отношений. Конкуренция — уверенности в себе и готовности к риску. Выбор



Рис. 1. Модель Томаса-Килмана [4, с. 215]

стратегии не всегда осознанный, особенно у подростков, часто импульсивность и эмоции берут верх над разумом.

Модель Фишера и Юри (принципиальные переговоры) отличается от модели Томаса-Килмана. Фишер и Юри фокусируются на интересах, а не на позициях, предлагая структурированный подход к переговорам, нацеленный на взаимовыгодные решения. В отличие от Томаса-Килмана, с её набором готовых стратегий, Фишер и Юри ориентированы на процесс поиска решения. Это требует хороших коммуникативных навыков и эмпатии — сложно для некоторых подростков. Зато результат — более устойчивые и взаимовыгодные решения. Модель Томаса-Килмана предлагает готовые стратегии взаимодействия. Модель Фишера и Юри фокусируется на поиске взаимовыгодного решения, исходя из интересов, а не позиций. Томас-Килман проще, но менее эффективен в сложных ситуациях. Фишер и Юри сложнее, но даёт более устойчивые и удовлетворяющие всех результаты, хотя и требует более развитых коммуникативных навыков [6, с. 285]. Понимание моделей Томаса-Килмана и Фишера и Юри необходимо для анализа стратегий подростков.

Анализ взаимосвязи темперамента и выбора стратегий поведения в конфликте у подростков

Рассмотрим влияние особенностей темперамента на выбор подростками стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Холерики, известные импульсивностью, вспыльчивостью и неуёмной энергией, часто выбирают конкуренцию и соперничество — их стремление к быстрому, решительному разрешению конфликта, к доминированию, зачастую ведёт к эскалации и разрушению отношений. Они могут перейти на личности, резко повысить голос, прибегнуть к агрессии, не задумываясь о послед-

ствиях — такое поведение требует коррекции, развития самоконтроля, эмпатии, навыков конструктивного диалога.

Сангвиники, общительные, оптимистичные и активные, предпочитают компромисс и сотрудничество, стремясь к быстрому разрешению, сохраняя хорошие отношения. Однако, их гибкость имеет свои пределы: чрезмерное стремление к компромиссу может привести к ущемлению собственных интересов. Излишний оптимизм — ещё один фактор риска; он может помешать адекватно оценить ситуацию и выбрать наиболее эффективную стратегию. Поэтому необходимо научить их различать ситуации, где компромисс оправдан.

Флегматики, спокойные, уравновешенные и неторопливые, часто выбирают сотрудничество или избегание конфликтов. Их стремление к спокойствию, избегание напряжённых ситуаций может приводить к уступкам даже тогда, когда это нецелесообразно. Пассивность, отсутствие активного участия в разрешении конфликта, может привести к накоплению негативных эмоций и ухудшению отношений в долгосрочной перспективе. Важно развивать у них навыки активного взаимодействия и асертивного поведения.

Наконец, меланхолики, высокочувствительные, мнительные, склонные к переживаниям, часто выбирают избегание или приспособление. Конфликты их пугают; они избегают любых напряжённых ситуаций. Но постоянное избегание ведёт к накоплению негативных эмоций, снижению самооценки и развитию чувства беспомощности. Постоянные уступки, приспособление к обстоятельствам — это путь к игнорированию собственных интересов. Поэтому для них необходимо развивать асертивность, навыки саморегуляции и повышать самооценку, помогая им обрести уверенность в себе. Таким образом, влияние темперамента на выбор стратегии поведения в конфликте представим в таблице 1.

Таблица 1. Влияние темперамента на стратегию поведения в конфликте [5, с. 225]

Тип темперамента	Характерные черты	Предпочитаемая стратегия
Холерик	Импульсивность, вспыльчивость, энергичность	Соперничество
Сангвиник	Общительность, оптимизм, активность	Компромисс
Флегматик	Спокойствие, уравновешенность, медлительность	Сотрудничество
Меланхолик	Чувствительность, мнительность, склонность к переживаниям	Избегание

Тип темперамента сильно влияет на выбор подростками стратегий поведения в конфликте. Однако, он не является единственным определяющим фактором. Другие переменные, такие как социальный опыт, воспитание, и даже конкретная ситуация конфликта, играют не менее важную роль.

Заключение

Наша работа выявила прямую связь между типом темперамента и выбором стратегий поведения в кон-

фликтных ситуациях у подростков. Холерики, с их импульсивностью и склонностью к доминированию, часто выбирают конкурентную стратегию, иногда переходящую в открытую агрессию. Сангвиники, напротив, предпочитают компромисс, стремясь к быстрому и, как правило, мирному разрешению конфликта; они ценят гармонию в отношениях. Флегматики, известные своим спокойствием, часто избегают конфликтов или приспособляются к обстоятельствам, уступая. Меланхолики же, часто из-за боязни негативных последствий, также избегают конфронтации, предпочитая пассивное поведение.

Эти данные подтверждают необходимость индивидуального подхода к профилактике и разрешению конфликтов в подростковой среде.

Практические рекомендации, вытекающие из полученных результатов, просты, но важны. Педагогам и психологам необходимо использовать дифференцированный подход, адаптируя методы работы к особенностям каждого темперамента. Для холериков необходимо сосредоточиться на развитии самоконтроля и управлении гневом, обучая их конструктивным способам выражения эмоций. Сангвникам нужно помочь развить навыки асертивного пове-

дения, чтобы они могли отстаивать свои интересы, не идя на невыгодные компромиссы. Флегматиков следует стимулировать к активности, повышая их уверенность в себе и способность выражать свои мнения. Меланхоликам необходимо помочь повысить самооценку и развить коммуникативные навыки, чтобы они чувствовали себя более уверенно в социальном взаимодействии. Родителям же рекомендуется создавать поддерживающую атмосферу дома, учитывая индивидуальные особенности темперамента своего ребенка, и помогать ему развивать навыки конструктивного общения и разрешения конфликтов.

Литература:

1. Сайт Центра развития инклюзивного образования Российской академии образования (РАО) [электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rusacademedu.ru>. — Дата обращения: 20.01.2025.
2. Сайт Института образования НИУ ВШЭ [электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ioe.hse.ru>. — Дата обращения: 20.01.2025.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. «Конфликтология: Учебник для вузов». — М.: ЮНИТИ, 2020. — 551 с.
4. Драгунова Т. В. «Психологические особенности подростка. Возрастная и педагогическая психология». — М.: Академия, 2021. — 356 с.
5. Залецкая, Е. К. Конфликтное поведение и конфликтологическая компетентность в подростковом возрасте // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2024. — № 3. — С. 221–225.
6. Рахматулина, А. А. Механизмы психологической защиты в подростковом возрасте // Вестник науки. — 2022. — № 4 (49). — С. 284–286.

Аутоагрессия в подростковом возрасте: теоретический анализ проблемы

Корелина Наталья Владимировна, студент магистратуры

Научный руководитель: Попельчук Галина Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент

Херсонский государственный педагогический университет

Статья посвящена изучению проблемы аутоагрессии в подростковом возрасте, ее причинам и последствиям. Рассмотрены аспекты аутоагрессивного поведения, такие как предрасположенность подростков к саморазрушению, влияние социокультурных факторов и механизмы формирования негативных эмоций. Акцентируется внимание на необходимых мерах профилактики, направленных на развитие позитивной «Я-концепции» и навыков эмоциональной регуляции.

Ключевые слова: аутоагрессия, саморазрушение, саморазрушительное поведение, подростки, подростковый возраст, методы, профилактика, коррекция.

Подростковый возраст является особым периодом, когда гармония с окружающим миром и личная идентичность часто подвергаются серьезным испытаниям. В условиях современного общества, характеризующегося быстро меняющимися социальными, экономическими и культурными условиями, подростки сталкиваются с множеством стрессовых факторов, что может приводить к возникновению различных форм агрессии, в частности, к выражению агрессии по отношению к себе. Аутоагрессия не только указывает на наличие психоэмоциональных проблем у подростков, но и может привести к негативным последствиям, таким как суицидальные мысли и попытки, которые влекут за собой серьезные проблемы как для молодых людей, так и для их близких [4].

За последние десятилетия наблюдается устойчивый рост числа случаев аутоагрессивного поведения, причиняющего вред здоровью подростков. По данным Всемирной организации здравоохранения, в 2023 году примерно 20 % подростков во всем мире хотя бы раз в жизни пытались причинить себе вред. В Российской Федерации, согласно данным Министерства здравоохранения, от 7 % до 15 % подростков регулярно проявляют поведение, связанное с самоповреждением, а в некоторых регионах это число достигает 30 % [6].

Аутоагрессия в подростковом возрасте является сложным и многогранным феноменом, который привлекает внимание ученых в различных областях, включая психологию, психиатрию и социологию. В последнее

время тема аутоагрессии стала предметом активного изучения в мировой научной среде, как в отечественной, так и за рубежом.

Теоретический анализ показывает, что тема аутоагрессии в подростковом возрасте исследовалась в различных аспектах в контексте психологии и социальной педагогики. Однако основное внимание уделялось лишь проявлениям аутоагрессивного поведения, тогда как недостаточно проанализированы его психологические причины и факторы, способствующие его профилактике. Исследователи акцентируют внимание на необходимости комплексного подхода к изучению данного явления, что позволяет более глубоко понять механизмы формирования аутоагрессии и разработать эффективные методы ее профилактики.

Практическое положение дел также свидетельствует о том, что многие социальные педагоги и психологи не обладают достаточными знаниями и навыками для работы с подростками, проявляющими аутоагрессию. Анализ практики показывает, что часто отсутствуют четкие алгоритмы действий в ситуациях, связанных с саморазрушительным поведением, а также недостаточно разработаны программы профилактики, что приводит к запущенности данного явления и его негативным последствиям [7].

В работах Т. В. Быковой [3], Е. Г. Ивановой [10], Е. Л. Солдатовой [14], и других авторов рассматриваются психологические механизмы формирования аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте. Ученые отмечают, что данный феномен тесно связан с кризисом идентичности, характерным для данного возрастного периода. Подростки, переживающие трудности в процессе становления «Я-концепции», поиска смысложизненных ориентиров, зачастую прибегают к аутоагрессивным формам поведения как способу справиться с внутренним напряжением и негативными эмоциями.

Кроме того, в исследованиях подчеркивается роль неблагоприятных условий социализации, нарушений детско-родительских отношений, наличия психических расстройств и других факторов в формировании аутоагрессивного поведения у подростков. Так, Т. В. Быкова [3], Е. Г. Дозорцева [9] выявили, что для подростков с аутоагрессивными тенденциями характерны такие особенности семейной ситуации, как эмоциональная холодность, отвержение, гиперопека, непоследовательность родителей в воспитании.

Особое внимание в психологической литературе уделяется вопросам профилактики аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте. Так, А. В. Микляева [12] и Е. Л. Солдатовой [14], предлагают комплексные программы психологической помощи подросткам, направленные на формирование позитивной «Я-концепции», развитие навыков эмоциональной регуляции, конструктивного совладания со стрессом, повышение стрессоустойчивости и другие

Ряд авторов, таких как Н. В. Вострокнутов [5] и Е. Б. Лактионова [11], акцентируют внимание на роли семьи в профилактике аутоагрессивного поведения под-

ростков. Ими разработаны программы психологической помощи родителям, направленные на гармонизацию детско-родительских отношений, повышение родительской компетентности в вопросах воспитания.

Вместе с тем, несмотря на широкий спектр существующих исследований, посвященных данной проблематике, ряд вопросов остается недостаточно изученным. В литературе недостаточно внимания уделяется специфическим факторам, способствующим развитию аутоагрессивного поведения именно в контексте современных социальных изменений и новых форм взаимодействия среди подростков. В частности, аспекты влияния цифровых технологий, социальных сетей на аутоагрессию остаются слабо исследованными. Необходимо целенаправленное исследование психологических причин и профилактики аутоагрессии в подростковом возрасте, что позволит не только расширить теоретические знания в данной области, но и создать эффективные практические рекомендации для специалистов, работающих с подростками.

Цель исследования заключается в анализе феномена аутоагрессии в подростковом возрасте и выявление его отдельных характеристик, причин и способов коррекции поведения.

Аутоагрессия является формой агрессивного поведения, при которой индивид направляет агрессию на самого себя, что может проявляться в различных формах, включая самоповреждение, самокажнь, негативное самооценивание и другие действия, направленные против собственного тела или психического благополучия.

А. Гюенбюль [8] рассматривал аутоагрессию как осознанную активную деятельность, которая направлена на причинение явного или неявного вреда самому себе как физически и открыто, так и завуалированно, например, в форме злоупотребления разрушительными привычками, суть в направленности действий на вред самому себе, самонаказание и самоистязание.

Г. Паренс [13] дает схожее понимание аутоагрессии как агрессию, направленную на себя лично по причине различного рода расстройств личности, при этом аутоагрессию он также понимает как одно из личностных расстройств.

Как отмечает, О. И. Сочивко, важный вклад в концепцию самоагрессии внес американский психолог Норман Фарбероу, который понимал под ней суицид как крайнюю форму проявления, а также широкий спектр любого разрушения самого себя и причинения самому себе вреда, вплоть до трудоголизма [15].

Причины развития аутоагрессивного поведения у подростков разнообразны и могут быть связаны как с психологическими, так и с социальными и культурными факторами. Одной из основных психологических причин аутоагрессии является низкая самооценка. Подростки, которые не уверены в себе и своих возможностях, могут прибегать к самоповреждению как способу справиться с внутренними конфликтами и эмоциями. Депрессия и тревожные расстройства также играют значительную

роль в формировании этого поведения, так как эмоциональные расстройства нередко провоцируют стремление подростка снять внутреннее напряжение путем аутоагрессии [2].

Социальные факторы также влияют на развитие аутоагрессивного поведения. Подростки, растущие в агрессивной или неблагоприятной социальной среде, чаще являются жертвами стресса и давления, что может вызывать желание перенаправить негативные эмоции на себя. Модели поведения, наблюдаемые в семье, когда члены семьи проявляют агрессию к себе или другим, могут стать основой для подражания. Кроме того, чувство изоляции и одиночества, возникающее из-за трудностей в социальных взаимодействиях, может способствовать использованию аутоагрессии как способа привлечь внимание или выразить свое недовольство [16].

В условиях стремительных изменений в обществе, включая развитие технологий, изменение социальных норм и рост конкуренции, подростки могут терять точку опоры. Психологическая помощь и поддержка в подростковом возрасте играют ключевую роль в преодолении кризисов и формировании здоровой личности. Для предотвращения и коррекции аутоагрессивного поведения у подростков существует ряд методов. Одним из наиболее эффективных является психотерапия, особенно когнитивно-поведенческая терапия, которая помогает подросткам осмыслить и изменить негативные мысли и поведенческие паттерны, связанные с аутоагрессией. Групповая терапия

и программы поддержки позволяют подросткам делиться своими переживаниями и получать понимание от сверстников, что также может уменьшить чувство изоляции. Образовательные программы по повышению осведомленности о психическом здоровье помогают подросткам и их семьям распознавать ранние признаки проблемы и обращаться за необходимой помощью [1].

Создание поддерживающей атмосферы со стороны семьи и друзей играет важную роль в профилактике аутоагрессии. Безопасная и принимающая среда, где подростки могут свободно выражать свои эмоции и переживания, способствует снижению стресса и агрессии. Наконец, физическая активность и творческие увлечения могут стать отличной альтернативой для самовыражения и снятия напряжения, способствуя формированию здоровых способов справляться с трудными ситуациями [1].

В результате проведенного анализа можно констатировать, что аутоагрессия трактуется как сложный многофакторный процесс, включающий психологические, социальные и биологические аспекты. На формирование аутоагрессивного поведения влияют как личностные, так и социальные факторы. Понимание причин аутоагрессивного поведения у подростков и применение комплексных методов профилактики и коррекции могут существенно помочь в решении этой серьезной проблемы и способствовать улучшению психического здоровья молодежи. Профилактика требует комплексного подхода, включающего работу как с подростками, так и с их окружением.

Литература:

1. Ахметзянова Ю. Р. Коррекция и профилактика аутоагрессии у подростков // Актуальные вопросы современной науки и инноватики: Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Уфа, 27 сентября 2024 года. — Уфа: ООО «Научно-издательский центр «Вестник науки»», 2024. — С. 158–168.
2. Баландин В. С., Недогонов А. А., Кобыльченко Е. С. Аутоагрессия как форма саморазрушающего поведения: причины и пути лечения // Актуальные вопросы современных научных исследований: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Минск, 15 февраля 2021 года. — Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2021. — С. 213–216.
3. Быкова Т. В. Особенности детско-родительских отношений как предпосылки развития аутоагрессивного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. — 2020. — Т. 25, № 2. — С. 81–90.
4. Великжанина О. О., Ишмуллина Г. И. Особенности проявления аутоагрессии у современных подростков // Илшевские чтения: Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Сибай, 24 ноября 2017 года / Ответственный редактор Р. Р. Байзигитова. — Сибай: Сибайский информационный центр — филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2017. — С. 181–183.
5. Вострокнутов Н. В. Программа психологической помощи родителям подростков с аутоагрессивным поведением // Консультативная психология и психотерапия. — 2020. — Т. 28, № 3. — С. 24–35.
6. Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье: Подростки. Доклад о состоянии психического здоровья и самоубийства среди подростков. — Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2021. — 80 с. — URL: <https://www.who.int> (дата обращения: 08.11.2024).
7. Григорьева Т. В. Психологические аспекты аутоагрессии у подростков // Журнал психологии и педагогики. — 2022. — Т. 15, — № 4. — С. 45–58.
8. Гюенбюль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости. — Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2021. — 232 с.
9. Дозорцева Е. Г. Детско-родительские отношения как фактор развития аутоагрессивного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 1. — С. 65–75.

10. Иванова Е. Г. Психологические факторы формирования аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте // Вопросы психологии. — 2019. — № 3. — С. 45–52.
11. Лактионова Е. Б. Роль семьи в профилактике аутоагрессивного поведения подростков // Вопросы психологии. — 2019. — № 5. — С. 67–75.
12. Микляева А. В. Профилактика аутоагрессивного поведения подростков: современные подходы // Консультативная психология и психотерапия. — 2020. — Т. 28, — № 2. — С. 8–19.
13. Паренс Г. Агрессия наших детей. — Москва: Наука, 2018. — 263 с.
14. Солдатова Е. Л. Программа профилактики аутоагрессивного поведения у подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2019. — № 1. — С. 86–96.
15. Сочивко О. И. Профилактика деструктивного поведения несовершеннолетних // III международный пени-тенциарный форум «Преступление, наказание, исправление»: (к 20-летию вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации): сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической 69 конференции. — Рязань: Академия ФСИН России, 2019. — С. 297–298.
16. Шахова А. В. Влияние социально-психологических факторов семьи на возникновение аутоагрессии у подростков // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. — 2024. — № 7(63).

Теоретические аспекты исследования целеполагания как ресурса психологической безопасности личности обучающихся с разным уровнем академической успеваемости

Корнеева Инга Александровна, студент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье автор рассматривает целеполагание как ресурс психологической безопасности личности обучающихся с разным уровнем академической задолженности.

Ключевые слова: целеполагание, психологическая безопасность, личность, обучающийся.

В современной психологии вопрос психологической безопасности личности обучающихся остается открытым и является предметом обсуждения, поскольку психологическая безопасность как состояние находится на стыке личностного и общественного, внутреннего и внешнего, что, безусловно, отражает непосредственную зависимость от взаимодействия субъекта с окружающей его средой [12].

К вопросу о психологической безопасности личности возвращались многие ученые. Так, по мнению А. Фрейд, целенаправленно сформированные психологические механизмы защиты, в число которых входят вытеснение и проекция, помогают индивиду снизить тревожность и поддерживать психическое равновесие [14]. Г. Моррей считает, что социальное окружение играет важную роль в поддержании психологического благополучия личности. Дж. Уотсон, Б. Скиннер и А. Бандура в своих работах склонялись к мнению о том, что важно формировать позитивное отношение к окружающим, что влечет за собой укрепление уверенности и психологической устойчивости, особенно в стрессовых ситуациях [4]. Бихевиористы также подчеркивали на необходимость позитивного подкрепления и комплексных тренингов, направленных на развитие конструктивного поведения и адаптивных навыков, поскольку позволяют человеку лучше адаптироваться к вызовам внешней среды [4].

Э. Фроммом и К. Роджерс склонялись к тому, что психологическая безопасность имеет значение базовой потребности личности, предшествующей стремлению к самоактуализации. Стабильность в социуме и благоприятная социальная среда, по мнению Э. Фромма, являются залогом для формирования чувства защищенности и поддерживают психологическое здоровье личности. В основе таких идей лежит значение о важности социального окружения, которое в перспективе способно удовлетворять потребности человека в уважении и поддержке [15].

Современные исследования придерживаются идеи о психологической безопасности личности в контексте его индивидуального благополучия, включающего в себя как личностный, так и социальный контексты. Так, зарубежные исследователи под психологической безопасностью понимают состояние защищенности, необходимое для удовлетворения основных потребностей человека, что особенно остро отражается в нестабильное для общества время [16].

Д. Кан и В. Бейли — сторонники организационной психологии, и они считают, что психологическая безопасность личности связана с возможностью человека проявлять инициативу, не опасаясь за свою репутацию или карьеру. Психологическая безопасность, по мнению выше названных авторов, рассматривается как фактор, позво-

ляющий команде быть более сплоченной с возможностью предотвращения различных форм психологического давления [2].

Отечественные ученые, такие как И. А. Баева и М. Р. Биянова, в своих исследованиях придерживаются мнения о том, что в основе психологической безопасности личности лежит важность эмоционального климата в образовательной среде: например, создание условий психологической безопасности в школе способствуют развитию эмоциональной устойчивости детей и подростков и снижению тревожности и неуверенности у последних [1]. В. П. Вишневская и И. Н. Панарин отмечают, что доверительные отношения в семье и профессиональной группе являются важными факторами в формировании психологической устойчивости личности и способности противостоять неблагоприятным факторам.

Среди работ ряда ученых отмечается двоякая природа психологической безопасности. Так, И. А. Баева в своих работах пишет, что психологическая безопасность включает в себя как окружение человека, так и индивидуальные ресурсы личности: например, психологическая безопасность школьной среды способствует укреплению психологической устойчивости учащихся, поскольку стимулируют развитию у последних социальных и личных качеств без опасений различных форм психологического давления. И. А. Полина в своих работах акцентирует внимание на необходимости социальной поддержки и эмоциональной взаимопомощи для создания безопасного пространства в образовательных учреждениях, поскольку, по мнению автора, стабильность и защищенность влияют на формирование позитивного самоощущения у подростков [10].

Г. В. Грачев под психологической безопасностью личности рассматривает устойчивость психики, способность личности поддерживать баланс и самоконтроль. Т. С. Кабаченко обращает внимание на социокультурные аспекты психологической безопасности: по мнению автора, факторы внешней среды могут нарушать социальные связи и эмоциональные состояния индивидов [6].

В современных условиях понятие «среды» включает в себя не только непосредственное социальное окружение, но и виртуальную и информационную среду, поскольку все эти понятия в совокупности оказывают влияние на внутреннее состояние человека. Т. М. Титаренко в своих работах подчеркивает, что психологическая безопасность «находится» на перекрещивании личностного и экологического, внутреннего и внешнего, что, безусловно, означает ее зависимость от взаимодействия субъекта со средой [13]. Современные информационные условия зачастую формируют новые угрозы, часто более опасные, чем непосредственные физические угрозы, в связи с чем потенциально первые оказывают значительное влияние на психологическое состояние личности.

Стоит отметить и двойственную природу психологической безопасности. Деструктивные воздействия могут исходить как извне, например, в форме угроз со стороны общества, социальных страхов, так и изнутри, когда про-

изошла деформация внутреннего состояния самого человека из-за навязанных или «выдуманных» самим человеком состояний тревоги, беспокойств. Однако в большинстве случаев негативные воздействия имеют внешнюю природу.

Вопрос изучения целеполагания носит теоретическую и прикладную значимость, поскольку целеполагание исследуется как с позиции индивидуальной деятельности, так и с точки зрения общественных установок и ожиданий, так как последние формируют общую структуру целей и приоритетов в обществе.

В отечественной и зарубежной литературе имеются сведения о теоретических основаниях целеполагания. Так, Э. Толмен ввел понятие «когнитивных карт» как системы ориентиров, на основе которых человек старается достичь желаемых результатов. Автор придерживается идеи, ориентированной на формирование цели и разработки стратегии для ее достижения. Эта идея легла в основу когнитивной теории мотивации, рассматривающей целеполагание как процесс, базирующийся на рациональном и планируемом мышлении [15].

А. Бандура рассматривает целеполагание как синтез когнитивных, эмоциональных и поведенческих факторов, когда люди ставят цели, основываясь на предыдущем положительном и отрицательном опыте, социальные ожидания и модели поведения. С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев в свою очередь делают акцент на индивидуальные аспекты мотивации и самоорганизации в процессе целеполагания.

В основе современных подходов к целеполаганию у ряда ученых лежит уточнение и систематизации механизмов, базирующихся в основе целеполагания. Так, В. Р. Шадриков считает, что природа целеполагания — целостно-рациональная, поскольку целеполагание включает в себя влияние социальных факторов и индивидуальных характеристик личности.

О. К. Тихомиров выделял процессы целеприятия и целепорождения, где на интеллектуальном уровне человек принимает цели, предложенные обществом, и порождает новые цели, исходя из внутренних потребностей [13]. Важно отметить, что исследователь указывал на разницу между произвольным и непроизвольным целеполаганием: при произвольном — человек сознательно формирует цели и выбирает способы их достижения.

С. Л. Рубинштейн выделял в целеполагании внутренний и внешний уровни, считая, что на внешнем уровне формируются конкретные задачи, а на внутреннем — более общие цели, направленные на самоконтроль и саморегуляцию. Автор утверждал, что деятельность человека невозможно представить без целенаправленного поведения, и что именно целеполагание превращает деятельность в осмысленный процесс.

По мнению А. Бандуры, процесс постановки целей неразрывно связан с мотивацией, поскольку последняя объясняет, что именно побуждает человека стремиться к достижению целей. Автор в своих работах указывает, что

мотивация и цели формируются через наблюдение и общение с другими людьми, когда человек, наблюдая за поведением других, создает собственные мотивации и ставит свои цели. Исследователь показывает важность окружающих людей и социальных норм в процессе постановки целей личности.

О. И. Блинецова и И. Н. Воробьева детально рассматривают этапы и уровни развития способности к целеполаганию [3]. О. И. Блинецова выделяет этапы осознания цели, ее принятия и окончательного целеобразования, где каждая стадия вносит свой вклад в формирование устойчивой мотивационной установки. Воробьева же говорит о трёх уровнях целеполагания: от низкого уровня, где цели навязаны и слабо осознаются, до высокого, при котором человек самостоятельно формирует систему целей, ориентированную на саморазвитие и удовлетворение внутренних потребностей.

Этапный подход в отечественной психологии имеет параллели и в западных теориях. Так, Дж. Локк в своей теории постановки целей также выделяет важность этапов и подчеркивает, что процесс постановки цели развивается от общей идеи до конкретного плана, включая промежуточные задачи и конечные результаты. Оба подхода свидетельствуют о том, что структурирование и этапность цели оказывают влияние на её успешное достижение.

Однако среди ученых встречается и противоположное мнение. Так, с точки зрения О. К. Тихомирова и Н. Ф. Наумовой, целеполагание — это творческий процесс, который актуализируется в условиях неопределённости. В таких ситуациях появляется необходимость в творческом мышлении, так как недостаток информации требует нестандартных решений.

Целеполагание в ключе современной психологии и педагогики остается предметом обсуждения. Особенно остро этот вопрос касается обучающихся с различным уровнем академической задолженности. В данном вопросе целеполагание сфокусировано на таких аспектах как мотивация, самооценка, личностные черты и адаптивные стратегии. В данной области исследователи стремятся понять, как особенности целеполагания и индивидуально-психологические черты учащихся влияют на их академические достижения и психологическое состояние, поскольку в условиях современной образовательной системы возникает необходимость оптимизации процессов обучения и поддержки студентов для повышения их устойчивости к различным факторам и успешности.

Так, А. В. Литвинова, изучая особенности целеполагания у студентов с разным уровнем академической успеваемости, в своих работах пишет о том, что студенты с высокой успеваемостью ориентированы на внутренние мотивы и обладают развитым умением планировать и достигать поставленные цели, тогда как у студентов со средней успеваемостью преобладают внешние мотивы, и они испытывают сложности в планировании. Этот вывод объясняет важность не только когнитивных способностей, но и мотивационных и волевых процессов, ко-

торые играют роль в академической успеваемости студентов [7].

Исследование А. М. Мишкевича подчеркивает связь между личностными чертами и успеваемостью старшеклассников, выявляя взаимозависимость учебной успеваемости с такими чертами, как добросовестность и открытость опыту. Автор считает, что добросовестные и открытые опыту старшеклассники демонстрируют более высокую успеваемость и отсутствие академической задолженности. Добросовестность, усердный труд, открытость опыту, любознательность, стремление к новым знаниям — все это, по мнению Е. Р. Слободской, также связаны с целеполаганием и формированием академической мотивации у школьников [9].

Современные исследования в области педагогической психологии уделяют значительное внимание понятию психологической безопасности обучающихся. П. И. Беляева в своих работах пишет о важности доверия к педагогам, отсутствию предвзятости, взаимопомощи среди детей и активному участию родителей в школьной жизни детей, что, в свою очередь, играет ключевую роль в создании психологической безопасности обучающихся и способствует академической успеваемости школьников.

Марченко А. В. и соавторы считают, что академическая успеваемость рассматривается как результат взаимодействия интеллектуальных способностей и личностных характеристик подростков. Исследование выявило, что успешность в учебе связана с такими качествами, как общительность, открытость, развитое мышление, самостоятельность, эмоциональная устойчивость и воображение. Эти факторы помогают подросткам лучше адаптироваться к образовательным требованиям и эффективнее использовать свои знания.

Анализ существующих исследований показывает, что академическая успеваемость, психологическая безопасность личности и целеполагание рассматриваются в разнообразных аспектах. В частности, психологическая безопасность изучается как результат благоприятной образовательной среды, поддерживающей субъективное благополучие и снижающей школьную тревожность. Академическая успеваемость трактуется как показатель интеллектуальных способностей, личностных характеристик и стратегий саморегуляции, а целеполагание — как фактор, повышающий мотивацию и снижая тревожность. Однако, несмотря на значительный объем данных, в существующих работах не всегда отводится должное внимание рассмотрению академической успеваемости в контексте целеполагания как ресурса психологической безопасности личности обучающихся.

В контексте изучаемой проблемы необходимо анализировать взаимосвязь между целеполаганием, академической успеваемостью и психологической безопасностью личности. Важно учитывать, как целеполагание может способствовать повышению устойчивости к учебным стрессам и созданию благоприятного психоэмоциональ-

ного климата у обучающихся с различными уровнями академической успешности. Такой подход позволяет расширить существующее представление о роли целеполагания как ключевого ресурса для формирования психологической безопасности в образовательной среде.

Параметры изучения психологической безопасности личности включают в себя следующее: индивидуальные ресурсы личности, социальную поддержку, среду и ее влияние, информационную безопасность. Иными сло-

вами, психологическая безопасность личности является «продуктом» взаимодействия характеристики среды и активности субъекта.

Важным аспектом формирования психологического состояния является способность личности адекватно реагировать и эффективно реагировать на внешние и внутренние воздействия. При этом личности важно уметь сохранять уверенность в будущем и, спокойствие и устойчивость в настоящем.

Литература:

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие профилактики психического здоровья ее субъектов // Идеологические и психологические основы профилактики и предупреждения экстремизма и терроризма в Современной России. — Махачкала: АЛЕФ, 2014. — 504–516 с.
2. Балюкова И. Б., Секретарева К. Л. Роль индивидуально– психологических характеристик в формировании психологически безопасной 92 образовательной среды//Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 65–71.
3. Блинецова, О. И. Способность к целеполаганию как ключевая компетентность в профессиональной подготовке студентов [Текст] / О. И. Блинецова // Среднее профессиональное образование: приложение. — 2010. — № 2. — С. 43–47.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 268 с.
5. Журавлев А. Л., Тарабрин Н. В. Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям (вместо предисловия) // Проблемы психологической безопасности: сборник научных статей. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 5–21.
6. Кабаченко Т. С. Психология управления. М.: Педагогическое общество России, 2005. 384 с.
7. Литвинова А. В. Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 708–721. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.708-721>
8. Мишкевич А. М. Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 101–116. DOI: 10.17759/psyedu.2021130107
9. Полина А. В. Доверие к себе и к миру как основа психологической безопасности личности // Человек в современном мире: кризис и глобализация: международная междисциплинарная коллективная монография. М.: Энциклопедист–Максимум, 2020. С. 277–282.
10. Роменец В. А. Предмет и принципы историко–психологического исследования: дис. Д-ра. психол. наук. Киев, 1989. 60 с.
11. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления. М.: Когито-Центр, 2010. 304 с.
12. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] / О. К. Тихомиров. — М.: Академия, 2002. — 288 с.
13. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. — М.: Педагогика-пресс, 1993. — 144 с.
14. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 608 с.
15. Johnson C. E., Keating J. L., Molloy E. K. Psychological safety in feedback: What does it look like and how can educators work with learners to foster it? // Medical education. 2020. Vol. 54. № 6. P. 559–570.
16. Lam C. B., McBride-Chang C. A. Resilience in Young Adulthood: The Moderating Influences of Gender-related Personality Traits and Coping Flexibility // Sex Roles. 2007. Vol. 56. № 3–4. P. 159–172.

Влияние стрессовых ситуаций на здоровье человека

Лариончева Юлия Анатольевна, студент
Тольяттинский государственный университет (Самарская обл.)

В статье рассматривается всеобъемлющее воздействие стресса на физическое и психическое состояние индивидов. Стресс как естественная реакция организма на внешние и внутренние раздражители играет важную роль в адаптации, однако его хроническое проявление может привести к серьезным проблемам со здоровьем. Автор детально описывает различные виды стресса и их влияние на сердечно-сосудистую, иммунную и эндокринную системы. Обсуждаются такие

физические последствия стресса, как повышение артериального давления, ослабление иммунной реакции и нарушения пищеварения, а также психические проблемы, включая тревожные расстройства и депрессию.

Статья также акцентирует внимание на когнитивных изменениях, таких как ухудшение памяти и концентрации внимания. Важным аспектом является рассмотрение долгосрочных последствий стресса, включая развитие хронических заболеваний и ухудшение качества жизни. Автор предлагает эффективные стратегии управления стрессом, такие как физическая активность, практики релаксации и укрепление социальных связей. В целом, материал подчеркивает необходимость осознанного подхода к стрессу и разработки индивидуальных методов его минимизации для поддержания здоровья и благополучия. Статья станет полезным ресурсом для читателей, стремящихся понять и преодолеть негативные последствия стресса.

Ключевые слова: стресс, последствия стресса, здоровье, влияние стресса, способы борьбы со стрессом.

Введение

Понятие стресса стало неотъемлемой частью жизни современного человека. По мнению Е. Ю. Гречушникова, в настоящее время термин «стресс», изначально вошедший в обиход в 60-е годы прошлого века как модное слово, стал настоящим бичом для человечества XXI века. [2, с. 111]

По мнению В. В. Суворовой, стресс представляет собой «функциональное состояние организма, возникающее в ответ на негативное внешнее воздействие на его психические функции, нервные процессы или работу периферических органов». [6, с. 141] Стресс может быть вызван различными факторами, и специалисты выделяют две основные категории его причин: внешние и внутренние.

К внешним причинам относятся изменения в привычном образе жизни, такие как:

- увеличение рабочего объема и нагрузки;
- недопонимание со стороны близких;
- острый финансовый дефицит и другие.

Внутренние причины связаны с личными проблемами, возникающими в результате воображения и внутреннего восприятия, например:

- пессимистический взгляд на жизнь;
- низкая самооценка;
- чрезмерные требования как к себе, так и к окружающим;
- внутренние конфликты личности. [6, с.132]

Цель данной статьи — рассмотреть понятие стресса, виды стресса, влияние стресса на здоровье человека, какие последствия оказывает стресс на физиологическом и психоэмоциональном уровнях, как можно бороться со стрессом.

Основная часть

С английского языка слово «стресс» переводится как давление, натяжение или усилие, а также как внешнее воздействие, вызывающее данное состояние. Существует мнение, что английский термин «stress» имеет свои корни в латинском слове «stringere», что означает «затягивать».

На протяжении времени понятие «стресс» претерпело значительные изменения и стало более обширным.

Термин «стрессор» теперь охватывает не только физическое, но и исключительно психологическое воздействие, в то время как слово «стресс» начало обозначать реакцию не только на физически вредные факторы, но и на любые события, провоцирующие отрицательные эмоции.

В ходе исследования воздействия стресса на организм Селье выделил три уровня влияния. Первый уровень — это первоначальная реакция на сигнал опасности извне. В этот момент мозг подает сигнал «ТРЕВОГА!», что приводит к полной мобилизации внутренних ресурсов организма. Кровь приливает к мышцам, лицо краснеет, сердечный ритм учащается, а дыхание становится более частым и глубоким.

Следующая стадия — стабилизация, в ходе которой все системы организма стремятся восстановить равновесие, используя силы, накопленные на предыдущем этапе. Завершает процесс стадия истощения, которая возникает вследствие длительного стресса. [2]

По мнению В. А. Фролова, Люди реагируют на стресс разными способами:

1. «Бей» — некоторые становятся агрессивными и готовы к конфликту.
2. «Беги» — другие пытаются избежать проблемы, что может привести к депрессии и изоляции.
3. «Двойной ответ» — в этом случае человек остается в полном молчании и кажется парализованным, не способным на реакцию. [9, с. 87]

Существует два основных типа стресса: острый, который также называют эустрессом, и хронический, известный как дистресс. Эустресс, или «хороший» стресс, активизирует резервы организма, способствует адаптации и помогает справляться с возникшими трудностями. Он имеет кратковременный характер, что позволяет организму мобилизовать свои защитные механизмы для поддержания жизнедеятельности, не истощая их. Таким образом, эустресс не оказывает разрушительного влияния на здоровье.

В противоположность этому, дистресс представляет собой «вредный» стресс, который длится дольше и может истощать ресурсы организма. [1, с. 158]

Рассмотрим воздействие стресса на здоровье человека. Процесс развития стресса у каждого индивида проис-

ходит по схожему механизму. При встрече со стрессовым фактором центральная нервная система активирует сигнал тревоги. Далее реакция организма осуществляется неосознанно, благодаря вегетативной, автономной нервной системе. Начинается мобилизация основных органов и систем, что обеспечивает выживание в экстремальных ситуациях. Под воздействием симпатической нервной системы увеличивается частота дыхания и сердечного ритма, а также повышается артериальное давление. Физиологические изменения, вызванные стрессом, приводят к централизации кровообращения, направленного на поддержку работы легких, сердца и головного мозга. В этом состоянии выделяются гормоны стресса, такие как адреналин и норадреналин. Люди могут испытывать ощущение сухости во рту и расширение зрачков. Тонус мышц значительно повышается, что иногда выражается в дрожи конечностей, подергивании век или уголков рта.

С течением времени и развитием адаптационного синдрома влияние стресса на здоровье становится заметным в виде реакции организма на новые условия жизни. Долгосрочные эффекты стресса могут включать хроническую усталость, ухудшение иммунной функции и даже развитие психических расстройств. Поэтому важно учитывать не только мгновенные физиологические реакции, но и возможные долгосрочные последствия для здоровья, чтобы разрабатывать эффективные стратегии управления стрессом и обеспечивать поддержку психоэмоционального благополучия. [10, с. 922]

Хронический стресс вызывает разнообразные заболевания, такие как бронхиальная астма, болезни ЖКТ, артериальная гипертензия, головные боли и кожные недуги, включая псориаз. К ним можно добавить сердечно-сосудистые патологии, которые ответственны за более 50 % случаев смертности и часто связаны с длительным эмоциональным напряжением. [5, с. 121]

Хронический стресс может вызывать разнообразные проблемы с психическим здоровьем, например, развитию тревожных расстройств, таких как генерализованное тревожное расстройство, паническое расстройство и фобии. Люди, страдающие от хронического стресса, часто ощущают постоянное беспокойство и страх. Также этот стресс может приводить к депрессии, которая проявляется в чувствах беспомощности и утраты интереса к жизни. К тому же, хронический стресс может вызывать психосоматические заболевания, включая головные боли и сердечно-сосудистые проблемы, а также ухудшать концентрацию и память. [6]

Кроме того, стресс может вызывать изменения в поведении, проявляющиеся в раздражительности, агрессии и социальной изоляции, а также снижать самооценку и уверенность в себе. Стресс часто приводит к расстройствам сна, таким как бессонница, что в свою очередь усугубляет существующие психологические проблемы. В долгосрочной перспективе хронический стресс увеличивает вероятность развития более серьезных психических забо-

леваний, таких как шизофрения и биполярное расстройство. [1, с. 158]

Развитие стрессоустойчивости снижает уровень стресса, улучшая способности к преодолению трудных ситуаций и регулированию эмоций. Стрессоустойчивость — это способность человека справляться с напряжениями, трудностями и стрессовыми ситуациями, сохраняя при этом психоэмоциональное равновесие и здоровье.

Исследование стрессоустойчивости становится важной задачей науки, особенно в условиях быстрого ритма жизни в мегаполисах, где стрессы могут возникать в любой сфере — на работе, дома и в общественных местах. С решением этой проблемы открываются перспективы для улучшения качества жизни и психического здоровья населения.

Так, в своей работе Тузова Л. В., Голева И. В. и другие акцентируют внимание на значимости тренировки стрессоустойчивости. В этой связи важно развивать стрессоустойчивость с детства, включая чтение драматических сказок, обучение конструктивному выражению и проживанию полного спектра эмоций, а также формирование уверенности в себе. Взрослым рекомендуется смотреть фильмы ужасов, что помогает адаптировать нервную систему и минимизировать риск негативных последствий, таких как инсульт, инфаркт и тромбоз в будущем. Для профилактики стресса также полезны навыки расслабления, включая массаж, плавание, бег, прогулки и медитацию. Важно балансировать физические нагрузки и отдых. Все эти профилактические меры, а также поддержка психологов и социальных служб позволяют легче справляться с травматическими ситуациями и избегать серьезных последствий. [3]

Кроме того, управление процессами стрессоустойчивости нуждается в вмешательстве на организационном уровне. Руководство организации должно регулярно разрабатывать различные мероприятия, направленные на сплочение коллектива, а также развивать внутреннюю культуру и корпоративные ценности.

Итак, на основе вышесказанного, можно выделить общие рекомендации для борьбы со стрессом:

Практика дыхания — уделите несколько минут медленному и осознанному дыханию. Это поможет успокоить ум и снизить уровень тревожности.

Расслабление тела — закройте глаза, сосредоточьтесь на своем дыхании и стремитесь расслабить все части тела.

Напряжение мышц — поочередно напрягая, а затем отпуская каждую группу мышц, вы сможете уменьшить физическое напряжение и расслабить тело.

Определение причины — проанализируйте ситуацию, чтобы выявить источник вашего нервного напряжения. Понимание корня проблемы поможет вам более эффективно с ней справляться.

Поиск выхода из стресса — разработайте несколько стратегий преодоления стрессовой ситуации и выберите ту, которая покажется вам наиболее подходящей.

Анализ результатов — сделайте выводы из проведенного самоанализа, чтобы понять, какие меры были наи-

более эффективными, а что можно было бы улучшить в будущем.

Физическая активность — регулярные физические упражнения способствуют выработке эндорфинов и помогают снять напряжение, что также способствует улучшению психоэмоционального состояния.

Социальная поддержка — общение с близкими и друзьями поможет вам поделиться переживаниями и получить моральную поддержку. [8, с. 159]

Занятия хобби — уделите время любимым занятиям или увлечениям, это может стать отличным способом отвлечься от негативных мыслей.

Выводы

Итак, были рассмотрены рассмотреть понятие стресса, виды стресса, влияние стресса на здоровье человека, последствия стресса на физиологическом и психоэмоциональном уровнях, способы борьбы со стрессом.

Литература:

1. Болдырева, О. А. Влияние стресса на здоровье студента и способы борьбы с ним / О. А. Болдырева // Наука XXI века: актуальные направления развития. — 2020. — № 1–2. — С. 157–159
2. Ванян М. Н., Юденко В. И. Управление процессами стрессоустойчивости персонала // Экономика и бизнес: теория и практика. 2022. № 9.
3. Голева И. В., Тузова Л. В. Теоретический анализ проблемы стресса и взаимосвязь со стрессоустойчивостью // Вестник науки. 2024. № 3 (72).
4. Гречушников, Е. Ю. Влияние стрессовых ситуаций на здоровье человека / Е. Ю. Гречушников // Молодой ученый. — 2022. — № 16 (411). — С. 417–420.
5. Мельникова, Е. В. Влияние стрессовых ситуаций на здоровье человека // Вестник магистратуры. 2022. № 4–4 (127).
6. Лукашова Л. Н., Любушкина Л. А. Влияние стресса на психику человека // Инновационная наука. 2023. № 12–2.
7. Пронина, В. А. Влияние стрессовых ситуаций на здоровье человека // Научный сетевой журнал «Столыпинский вестник» № 3/2022.
8. Тузова, Л. В. Роль социальной поддержки в преодолении травматического стресса / Л. В. Тузова, И. В. Голева, Р. С. Фунтов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 7 (506). — С. 158–161.
9. Фролов, В. А. Влияние стрессовых ситуаций на здоровье человека // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 1–2 (88).
10. Шогенов Б. Ю., Кумахова Д. Б. Влияние стресса на человека // Экономика и социум. 2020. № 1 (68).

Эмпирическое исследование связи временной перспективы и саморегуляции поведения в юношеском возрасте

Овчинникова Анна Игоревна, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье представлены полученные в ходе эмпирического исследования данные по тематике связи временной перспективы и саморегуляции поведения в юношеском возрасте.

Ключевые слова: временная перспектива, саморегуляция, связь, юношеский возраст.

В ходе исследования была поставлена гипотеза, которая заключается в том, что существует связь между вре-

Стресс — это состояние напряжения и давления, которое возникает в ответ на различные факторы, воспринимаемые как угроза или вызов для организма.

Стресс может оказывать как положительное, так и негативное воздействие на психическое здоровье человека. Эустресс способен мотивировать к действиям и улучшению результатов, тогда как дистресс может стать причиной различных психофизиологических расстройств.

Стресс может быть как физическим, так и психологическим, проявляясь в различных формах, включая физиологические, эмоциональные и поведенческие реакции.

Развитие стрессоустойчивости способствует минимизации стресса в жизни человека. Для борьбы со стрессом и последующего развития стрессоустойчивости полезно практиковать осознанное дыхание, расслабление тела, напряжение и расслабление мышц, анализировать причины стресса, разрабатывать стратегии преодоления, проводить самоанализ результатов, заниматься физической активностью, общаться с близкими и уделять время хобби.

менной перспективой и саморегуляцией поведения в юношеском возрасте, а именно: чем выше показатели гедони-

стического настоящего, тем выше показатель гибкости чем выше показатель восприятия будущего, тем выше уровень программирования, чем выше показатель восприятия фаталистического будущего, тем ниже общий уровень саморегуляции, показатели моделирования и оценивания результатов.

Выборку эмпирического исследования составили 30 человек юношеского возраста (16–17 лет), учащихся МБОУ СОШ № 33 г. Белгорода. Исследование проводилось в онлайн формате с использованием сервисов Google Forms.

Для определения особенностей саморегуляции поведения у лиц юношеского возраста использовалась методика «Стили саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой.

Для определения особенностей временной перспективы у лиц юношеского возраста была использована методика «Опросник временной перспективы» Зимбардо.

Математическая обработка результатов диагностики проводилась при помощи программы IBM SPSS Statistics 2021, для подтверждения или опровержения гипотезы был использован корреляционный анализ Спирмена.

После проведения исследования факторов временной перспективы среди 30 лиц юношеского возраста были получены следующие результаты. Исходя из результатов исследования, большинство опрошиваемых (63 %) имеют высокий показатель по шкале негативного прошлого, что говорит о пессимистичном отношении к прошлым событиям и воспоминаниям, которые могли носить травматичный характер или субъективно быть восприняты как негативные. Юноши с высокими показателями негативного восприятия прошлого чаще бывают подвержены депрессивным состоянием, имеют повышенный уровень агрессии и тревожности. У 37 % лиц юношеского возраста средний уровень восприятия негативного прошлого, что может говорить о ситуативной и умеренной фиксации на негативных событиях прошлого, восприятии прошлого как негативного лишь в некоторых ситуациях.

Фактор восприятия позитивного прошлого в средней степени выражен у 57 % опрошиваемых. Такие люди признают некоторые события прошлого как положительные, однако также признают многие моменты прошлого как негативные, неприятные, как те, которые хотелось бы изменить. У 43 % юношей фактор положительного прошлого не выражен, что говорит о том, что они редко принимают события прошлого как необходимые для развития, зачастую погружаются в депрессивные воспоминания, отрицают положительное влияние прошлого на их настоящее.

Низкий показатель по шкале фаталистического настоящего наблюдается у 27 % юношей, что может говорить об их активной позиции в настоящем, убежденности в том, что их жизнь зависит от их действий и готовности брать ответственность за свое будущее на себя. 27 % опрошиваемых, напротив, имеют высокий показатель по данной шкале, считая, что человек бессилен против воли судьбы и случая, редко признавая за собой возможность что-то изменить в жизни. Зачастую они не удовлетворены

своим настоящим, но никак не могут это изменить в силу своих убеждений. Чуть меньше половины юношей, 46 %, считают, что есть сферы жизни, на которые они могут повлиять, но также есть вещи, которые от них не зависят, они действуют ситуативно.

Фактор восприятия гедонистического настоящего не выражен у 67 % юношей, большинство опрошиваемых отрицают значимость получения удовольствия от настоящего, часто жертвуют приятными моментами в настоящем, ориентируясь на получение вознаграждений в будущем. Для таких людей характерна способность планировать, более высокая организованность, контроль над собой. 27 % опрошенных могут умеренно позволить себе развлечения и приятные, спонтанные действия в настоящем, контролируя при этом свои действия и планируя будущее. У 6 % юношей данный фактор выражен, что говорит об их ориентации на удовольствие в настоящем, такие люди, как правило, отличаются низкой способностью взвешивать будущие последствия, импульсивностью, стремлением к поиску ощущений, при этом они довольно энергичны и активны.

20 % юношей получили высокие баллы по данной шкале. Это говорит о высокой мотивации на достижение будущих целей и вознаграждений у таких юношей, у них развита способность предвидеть будущие последствия, организованность, амбициозность. Зачастую у таких людей присутствует стресс, связанный с ощущением нехватки времени. У 74 % опрошенных средняя степень ориентации на будущее, что говорит об их умеренной ориентации на будущие события, среднем уровне планирования, организации и понимания своих целей в будущем. У 6 % данный фактор не выражен, такие люди избегают заглядывать в свое будущее и предпринимать активные действия для достижения каких-либо успехов в будущем, ориентированы на настоящее либо застревают в воспоминаниях прошлого.

Рассмотрим результаты, полученные при исследовании стилей саморегуляции поведения в юношеском возрасте. У большинства опрошенных лиц юношеского возраста (70 %) средний общий уровень саморегуляции. Такие юноши в большинстве случаев адекватно реагируют на изменение условий в жизни, в средней степени способны компенсировать влияние своих особенностей на достижение поставленных целей, однако в отдельных ситуациях неспособны компенсировать какие-либо неблагоприятные условия, подвержены мнению окружающих и воздействию извне. У 17 % юношей общий уровень саморегуляции высокий, что говорит об их высокой степени осознанности, самостоятельности, гибкости, ориентации на достижение успеха, выработанности четких способов саморегуляции в разных ситуациях. У 13 % опрошенных уровень саморегуляции низкий, что может говорить об их подверженности внешним условиям и стрессам, низкой способности преодолевать неблагоприятные условия, более низкой успешности по сравнению с другими юношами.

30 % юношей имеют высокие показатели по шкале «Планирование», имеют четкие, реалистичные планы на будущее, способны грамотно и четко ставить цели, и предполагать пути их достижения. У 13 % опрошенных этот фактор не выражен, такие юноши часто меняют цели и имеют расплывчатые представления о своем будущем, что в подавляющем большинстве случаев препятствует достижению этих планов. 57 % юношей имеют средний показатель по данной шкале, что говорит об их способности формулировать цели и планировать будущее относительно четко либо в отдельных конкретных сферах, однако некоторые их представления также могут быть не реалистичны, расплывчаты, часто меняться.

По шкале «Моделирование» равное количество опрошенных (по 36 %) имеют как высокий, так и средний уровень, большинство юношей способны адекватно оценить свои способности и значимые условия для достижения той или иной цели, что способствует их более четкому представлению о своих планах и будущей программы действий, у 28 % юношей данный показатель не выражен, что может свидетельствовать о частой неадекватной оценке своих сил и внешних обстоятельств, частом уходе в свои фантазии вместо грамотного распределения своих действий.

У большинства лиц юношеского возраста (66 %) средний уровень выраженности такого стиля саморегуляции, как программирование. Они способны самостоятельно разрабатывать планы и продумывать способы достижения своих целей, во многих случаях могут перестроить планы, однако иногда их представления не отличаются достаточной четкостью и адекватностью, что может приводить не совсем к тому результату, который ожидался. У 27 % данный фактор не выражен, что говорит об их нежелании продумывать свои действия наперед, склонности действовать спонтанно, не зная к чему приведут их действия, такие юноши вместо того, чтобы продумать программу действий предпочитают действовать наугад, идти путем проб и ошибок. Лишь у 7 % высокий уровень по данной шкале, что характеризует их как способных детально продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, перестраивать свои планы адекватно возникающим обстоятельствам и корректировать свои действия в случае ошибок до получения желаемого результата.

По шкале «Оценивание результатов» у 40 % подростков высокие показатели. Они, как правило, способны адекватно оценить себя, свое поведение и свои действия, а также продумать и понять причины своих поступков, успехов и неудач. 53 % подростков способны в целом оценить и скорректировать свои действия и поведение, однако в некоторых случаях бывают недостаточно критичны, или наоборот, неадекватно критичны к себе, что зачастую ухудшает состояние и снижает уровень успешности их действий. 7 % подростков не умеют оценить себя объективно, а, следовательно, адекватно скорректировать свои действия, работать над собой.

По шкале «Гибкости» у половины опрошенных (53 %) выявлен низкий уровень, что характеризуется неспособностью приспособиться к быстро меняющимся условиям, среагировать и изменить уже построенные планы под влиянием внешней ситуации. У таких юношей неудачи часто связаны с тем, что они не успевают скорректировать свои действия и чувствуют себя неуверенно в условиях меняющейся среды. У 40 % средне развита способность перестроиться при неожиданной смене обстоятельств, а 7 % юношей комфортно чувствуют себя в постоянно меняющихся условиях и способны свободно подстраиваться и регулировать свои действия.

У 50 % юношей высокий уровень по шкале «Самостоятельности», такие люди способны автономно планировать, осуществлять и оценивать свою деятельность, не подвержены влиянию общественного мнения. 7 % опрошенных не могут продумывать свои действия самостоятельно, постоянно опираются на мнение окружающих, восприимчивы к критике, без контроля со стороны часто ошибаются и не могут самостоятельно принимать решения. 43 % опрошенных в некоторых случаях могут советоваться или опираться на мнение окружения, однако способны также принимать решения, организовывать свою деятельность самостоятельно.

Для подтверждения гипотезы был выполнен корреляционный анализ показателей обеих методик, направленный на поиск связи между шкалами результатов. Были получены следующие результаты. В результате проведенного анализа были выявлены статистически значимые обратные корреляционные связи по нескольким показателям (рис. 2.3). Так, была выявлена взаимосвязь с уровнем восприятия фаталистического настоящего с фактором общего уровня саморегуляции ($r = -0,703$, $p \leq 0,01$), моделирования ($r = -0,792$, $p \leq 0,01$) и оценивания результатов ($r = -0,634$, $p \leq 0,05$), связь восприятия гедонистического настоящего с гибкостью ($r = 0,543$, $p \leq 0,05$), связь восприятия будущего с программированием ($r = 0,573$, $p \leq 0,01$).

Так, юноши с высоким показателем восприятия фаталистического настоящего имеют внешний локус контроля, считают себя неспособными повлиять на обстоятельства жизни и испытывают трудности в саморегуляции собственной деятельности, испытывают затруднения в объективном восприятии внутренних и внешних факторов, влияющих на достижение поставленных целей, им тяжело оценить результаты своей деятельности, оценка отличается недостаточной критичностью вследствие размытости границ собственной ответственности за собственную жизнь.

Юноши с более высоким показателем восприятия гедонистического настоящего, вследствие концентрации на настоящем моменте, имеют высокие показатели гибкости, легче воспринимают меняющиеся обстоятельства и способны менять свои планы и перестраивать свою деятельность в переменчивых условиях.

Юноши с высокими показателями восприятия будущего наиболее успешно способны программировать свою

деятельность в будущем, ставить четкие цели и разрабатывать развернутые планы действий вследствие более четкого понимания возможных изменений в будущем.

Таким образом, показатели временной перспективы и восприятия времени связаны с показателями саморегуляции у лиц юношеского возраста, а именно: чем выше по-

казатели гедонистического настоящего, тем выше показатель гибкости чем выше показатель восприятия будущего, тем выше уровень программирования, чем выше показатель восприятия фаталистического будущего, тем ниже общий уровень саморегуляции, показатели моделирования и оценивания результатов.

Литература:

1. Слижевская, А. Н. Временная перспектива и особенности формирования отношения ко времени в юношеском возрасте [Текст] / А. Н. Слижевская, О. В. Гудименко, И. В. Лоткин // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8 (134).
2. Чистякова, Н. В. Особенности саморегуляции и принятия решения в юношеском возрасте [Текст] / Н. В. Чистякова // В сборнике: Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы современной науки, достижения и инновации. Сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции. — 2020. — С. 222–228.

Развитие я-концепции в подростковом возрасте

Овчинникова Анна Игоревна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Статья содержит теоретическую информацию о развитии я-концепции в подростковом возрасте.

Ключевые слова: я-концепция, развитие, подростковый возраст.

У. Джеймс, американский исследователь, одним из первых изучил идею Я-концепции, внося большой вклад в разработку данной темы в психологии. Его теория гласит, что личность имеет «глобальное Я», которое содержит в себе две составляющих: я-сознающее (I) и я-как-объект (Me). Я-как-объект состоит из 4 частей: Я духовное, материальное, социальное и телесное. Все вместе они образуют неповторимый образ каждой личности, совокупность представлений человека о себе как о личности. Джеймс предлагал формулу оценивания личностью самой себя, исходя из сравнения достигнутых успехов и уровня притязаний [4].

Теория «зеркального Я» смогла получить развитие в трудах американского исследователя Дж. Г. Мида. В своей теории автор выдвигает центральным термином понятие активной деятельности. В трудах исследователя любая активная деятельность описывается с точки зрения социальных взаимоотношений, которые связывают между собой людей в социуме. В своих трудах, социолог подчеркивает, что основу человеческого социума составляют социальные действия, которые выступают неким фундаментом, скрепляющий сознание и самосознание человека.

Согласно теории А. А. Реана, подростковый возраст играет ключевую роль в формировании личности человека, его самосознания и дальнейшего развития. Ученый указывает в своих трудах на то, что в процессе подросткового возраста личность формирует индивидуальную и независимую оценочную систему взглядов на мир и на самого

себя в частности. Данный возраст по мнению автора также примечателен развитием рефлексии личности, а также способностей к собственной оценке событий и самого себя. Подростковый возраст предстает в теории автора как этап, формирующий чувство собственной значимости для человека, он начинает чувствовать себя уникальным и важным, для себя. Смена ориентации внешнего оценивания на систему внутренних оценок также характерна для данного возраста, по мнению автора [5].

Подростковый возраст предлагает важные изменения в сфере самосознания для человека, благодаря чему, данный этап жизни является одним из самых важных возрастных периодов в формировании личности. Подобные бурные и быстрые перемены имеют сильное влияние на подростка во всех отношениях, как внутренних, так и внешних. При осмотре трудов Б. Г. Ананьева, можно выделить что автор рассматривал в данном возрасте проблемы самосознания, подчеркивая то, что подросток становится для себя неким объектом познания. В трудах автора данный возраст порождает личную систему оценивания самого себя, которая не будет ссылаться на внешнюю оценку и отражает при этом отношение личности к себе. В данном возрасте происходит перераспределение ценностей, а также формирование самоуважения и в дальнейшем происходит потребность в данном чувстве.

Согласно исследованиям А. А. Реана, подростки испытывают острую необходимость в переходе на качественно новый уровень взаимодействия с окружающими взрос-

лыми — «взрослый и взрослый». Если этого перехода не происходит, подростки начинают испытывать психосоциальную дезадаптацию, происходит нарушение в самооценке подростка и в его я-концепции в целом [10].

На данном этапе формирования личности, Я-концепция претерпевает серьезные изменения, что является для подростка стрессовой ситуацией. Я-концепция, сформированная на более ранних этапах жизни, под влиянием перемен в физическом и психическом развитии, вынужденно изменяется, подстраивается под особенности подросткового этапа. На первый план выходит общение с группой сверстников, и особенности взаимоотношений с одноклассниками и друзьями оказывают колоссальное влияние на я-концепцию подростка.

В подростковом периоде самооценка приобретает качественно новые функции. Подросток начинает осознавать себя как индивидуальность, как личность, которой присущи какие-либо качества. Знания о себе становятся обобщенными, подросток осознает свою деятельность, особенности своих отношений с социумом. В этот период происходит переход от детства к взрослости. Возрастает самостоятельность ребенка, отчего подросток по-новому видит себя, у него появляется желание разобраться в себе [9]. В этом возрасте происходят глобальные изменения как в физическом, так и в психическом состоянии ребенка, меняются и условия его жизни. Появляются новые формы поведения, меняется ведущий тип деятельности, на первый план выходит общение со сверстниками [6].

А. Е. Личко считал, что у подростков появляется характерная поведенческая черта — реакция эмансипации. Это значит, что подростки стремятся освободиться от влияния окружающих взрослых, будь то родители или учителя, но подросток при этом не старается противиться им, он скорее пытается стать им равным [8].

Самооценка и я-концепция тесно связаны друг с другом, и в подростковом возрасте они имеют свои особенности. Как мы видим из вышеизложенного, они очень сильно зависят от ситуации, в которой находится подросток, и в зависимости от этого могут очень сильно меняться. Перемены эти в подростковом возрасте происходят крайне быстро, и влияют на них отношения подростка с окружающими сверстниками и взрослыми людьми.

Литература:

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс // М. Прогресс — 2013. — 422 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: монография: пер. с англ. [Текст] / Р. Бернс // Общая ред. и вступит. сл. В. Я. Пилиповского. — М.: Прогресс. — 1986. — 420 с.
3. Блохина, Т. С. Соотношение понятий «я-концепция» и «образ Я» [Текст] / Т. С. Блохина // Теория и эмпирия. Академия. — 2017. — № 3, С. 23- 28.
4. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки. [Текст] / А. В. Захарова // М. МГППУ. — 2007. — 100 с.
1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. // М. Смысл; Академия. — 2005. — 352 с.
2. Мид, Дж.Г. Избранное: сборник переводов. [Текст] / Дж. Г. Мид // М. ИНИОН РАН. — 2014. — 290 с.
3. Орлов, А. А. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» человека [Текст] / А. А. Орлов // Вопросы психологии. — 2016. — № 2. — 69–74 с.

В подростковом возрасте возникает необходимость в поддержке и принятии другими людьми опыта и поведения для дальнейшей их концептуализации в собственном «я» [7]. Таким образом, я-концепция играет важную роль в развитии и становлении личности. Она связана с самооценкой, самосознанием, уровнем личной зрелости, идентичностью. Я-концепция способствует приобретению внутренней согласованности личности, формирует целостность личности [3]. Степень отчетливости и устойчивости Я- концепции определяется ее ясностью, которая отражает внутреннюю согласованность представлений личности о самой себе [1].

Степень ясности выражается в репрезентации заданных в концепции характеристик. Ясность я-концепции как характеристика стабильности личностных черт тесно связана с самооценкой личности. Она отражает уровень последовательности и стабильности оценки собственных личностных черт, способностей и качеств, а также концептуализации себя. Ясность я-концепции играет важную роль в становлении личности. Индивиды с высокой степенью ясности я-концепции обладают большей уверенностью в понимании себя и последовательно описывают свои характеристики. Высокая ясность я-концепции проявляется в психологической стабильности и благополучии личности [2], наличии творческого воображения, четкости идентификационных позиций и высоком уровне самооценки [1].

Индивиды с низкой степенью ясности опираются на социальные стандарты репрезентации собственного «я», сравнивают свою внешность с другими и на основе этого искажают собственный образ «я». Такие индивиды более уязвимы для внешних источников самоопределения, что приводит к неудовлетворенности своей внешностью и телом. Избегание привязанностей также связано с низкой самооценкой и низким уровнем ясности я-концепции. Близкие люди помогают прояснить я концепцию и понимание собственной личности. При этом обратная связь поддерживает существующий уровень ясности. Уровень ясности я-концепции в значительной мере оказывает влияние на конструирование образа «я», так как именно ясность понимания собственного «я» определяет параметры репрезентации [2].

4. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: спецкурс. [Текст] / С. Р. Пантелеев // М. Издательство МГУ. — 1991. — 100 с.
5. Прихожан, А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста [Текст] / А. М. Прихожан. // М. — 2007.
6. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Текст] / Н. И. Сарджвеладзе. // Тбилиси: «Мецниереба». — 1989. — 206 с.

Особенности временной перспективы в юношеском возрасте

Овчинникова Анна Игоревна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье представлена теоретическая информация по теме особенности временной перспективы в юношеском возрасте.

Ключевые слова: *временная перспектива, юношеский возраст, особенности.*

Под временной перспективой можно понять самопознание, имеющее сложную факторную структуру, которая объединяет афферентный синтез, смысл жизни, принятие результата действия, сознательные эффекты, ответственность за жизнь и набор коррелятов их восприятия своего прошлого, настоящего и будущего, а также адекватную мобилизацию организм, когда все его функциональные системы работают оптимально и удовлетворяют потребности. К. Левин был тем, кто первым среди психологов заявил о создании модели временного пространства. Согласно его убеждениям, во времени есть несколько мест: настоящее, близкое и далекое прошлое и будущее, а в пространстве есть несколько уровней: истинный уровень и то, что лежит в основе фантазии (нереального).

Концепция человеческого восприятия времени основана на взаимодействии объективного отсчета (измеряемого хронологическими приборами) и субъективного (сформированного персональными интерпретациями). Согласно представлениям К. Левина, существует взаимозависимость между настоящим, прошлым и будущим, которая базируется на интеграции последних двух в контекст настоящего. В рамках его теоретических положений, восприятие настоящего неразрывно связано с обращением к прошлому опыту и представлением человеком будущего. Таким образом, осознавая и проживая текущую действительность, индивид неизменно включает в этот процесс как ретроспективу прошлого, так и планирование перспектив [6, с. 25].

Ж. Ньютен разграничил «временную перспективу, временную ориентацию и временной аттитюд или отношение ко времени». По мнению исследователя, временную перспективу индивида можно описать как явления определенного характера, которые представлены в его сознании как некие эпизоды из его пережитого опыта и будущих событий.

По мнению В. Ленса, по мере взросления человек обретает определенное познание собственной временной пер-

спективы, основываясь на прошлом опыте и предвосхищении возможного будущего. Подобное восприятие, по мнению автора, усиливается и становится более сложным конструктом нашего сознания, которое может быть неким отражением уникального жизненного пути человека.

«Юность рассматривается как психологический возраст перехода к независимости, период самоопределения, доступа к интеллекту, идеологической зрелости и гражданственности, формирования мировоззрения, нравственного сознания и самосознания» [2].

Юношеский возраст характеризуется завершением процесса формирования тела человека. Этот возраст также интересен проявлением некоторых общественных обязанностей: получение паспорта гражданина страны, возможность выбора профессии, учебная и научная деятельность в высших учебных заведениях, наступление уголовной ответственности за свои действия и так далее. Все это накладывает определенный отпечаток на сознание человека, который имеет определенный уникальный жизненный опыт, что влияет на его осознание временной перспективы, сильно меняющейся вместе с социальными явлениями [3, с. 207].

Проблематика жизненной перспективы человека начало интересовать ученых и философов еще во второй половине XX века. Проблемой личности как субъекта жизни занимались К. А. Абульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Н. А. Логинова, Л. И. Анцыферова, Т. Б. Карцева и др. В настоящее время изучение проблем жизненного пути продолжается, в чем убеждают результаты исследований таких психологов, как: В. И. Ковалев, А. А. Кролик, Р. А. Ахмеров, К. В. Карпинский, В. М. Слуцкий, С. С. Гончарова и М. И. Яковчук. В работах К. А. Абульхановой-Славской, ее сотрудников и учеников отношения «личность — жизнь» определяются целостным подходом [1].

На современном этапе развития научных знаний отмечается увеличение объема эмпирических данных, ука-

зывающих на значительное влияние не только предшествующего опыта, но и перспективного видения на поведенческую активность индивида, так называемым «опережающим отражением». Соответственно, наши действия, поведение, и то, как мы используем свой ум и тело, во многом зависят от того, какое будущее мы себе представляем. То есть, мечты, планы, и то, как человек видит себя в будущем, определяют нынешнее положение дел.

В. Э. Чудновский описывает овладение временем прежде всего как умение видеть своё будущее, планировать его и думать о том, как мы хотим там себя чувствовать. Нужно стараться воплощать свои планы в жизнь и стремиться стать лучше [7, с. 304].

«Переживание собственной уникальности приводит к открытию одиночества, поэтому чувство текучести и необратимости времени сталкивает юношество с проблемой конечности своего существования и темой смерти. Она занимает много места в дневниках, размышлениях, чтении и интимных беседах, что свидетельствует о формировании еще одного элемента юношеского самознания — философской рефлексии» [4, с. 140].

Временная перспектива в юношеском возрасте переживает свое созревание и этот процесс требует серьезных затрат от организма и его психики в целом, так как картина мира и окружения постепенно меняется, заполняясь как новыми приоритетами, так и старыми. В процессе создания временной перспективы сохраняется опасность отказа юношей брать ответственность за собственные действия и судьбу, уделяя большее внимание или даже утопая в прошлом, в настоящем времени отличаясь инфантилизмом и наивностью, путая подобное поведение с неким планированием жизни. Здоровым и конструктивным решением подобного кризиса в следствии формирования временной перспективы является появление

способности предвосхищать собственное будущее, реализуя планы и цели в настоящем, применяя опыт прошлых лет.

Представления юношей о возможностях, которые могут дать те или иные этапы человеческой жизни, отличаются повышенной субъективностью. В 16 лет может казаться, что в 25 лет жизнь прожита, она кончается, взрослость отождествляется с неподвижностью и обыденностью. Поэтому в юноше конфликтно существуют страстная жажда нового, взрослого опыта и страх перед жизнью, желание не взрослеть, что в свою очередь определяет специфику восприятия времени, что оказывает в дальнейшем существенное влияние на его дальнейшее развитие. Исходя из сказанного выше, возникает необходимость исследования особенностей переживания прошлого, настоящего и будущего в данный возрастной период [5, с. 47].

Исходя из всего описанного выше, можно подытожить тему понятия временной перспективы в юношеском возрасте, описывая ее как структурно сложную психическую конструкцию, которая включает в себя анализ пережитого опыта, целеполагание и установку приоритетов, принятие ответственности за собственные действия в настоящем. Также данное определение вмещает в себя удовлетворение потребностей, находящихся как в настоящем времени, так и в предвосхищенном будущем, на которое ориентированы социально активные люди юношеского возраста. Понять как общую тенденцию временную перспективу можно с трудом, ведь данная величина является очень субъективной в рассматриваемом возрасте, из-за чего выборка будет сильно варьироваться. На это в первую очередь влияет пережитый индивидуальный опыт, который весьма трудно учитывать в статистических исследованиях.

Литература:

1. Анисимова, Д. О. Особенности развития временной перспективы в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Д. О. Анисимова // *Мировая наука*. — 2022. — № 11 (68). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-vremennoy-perspektivy-v-yunosheskom-vozraste>
2. Белановская, О. В. Временная перспектива жизненных планов в юношестве [Электронный ресурс] / О. В. Белановская // *Проблемы социальной психологии личности* — 2023. — Режим доступа: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30275
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов // *Ростов на Дону: Феникс*. — 2008. — 304 с.
4. Плахотникова, И. В. Особенности развития личностной саморегуляции в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / И. В. Плахотникова // *Журнал Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций* — 2017. № 1 — С.139–144. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24357711>.
5. Савина, Е. А. Проблема развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии [Текст] / Е. А. Савина // *Современная зарубежная психология*. — 2020. — Том 4. № 4. — С. 45–54.
6. Утина, Л. А. Возрастные особенности развития саморегуляции у подростков в условиях СОШ [Текст] / Л. А. Утина // *Молодой ученый*. — 2020. — № 33 (323). — С. 80–81.
7. Шигапова, Л. Г. Исследование волевой саморегуляции подростков и юношей [Текст] / Л. Г. Шигапова // *Международный студенческий научный вестник*. — 2015. — № 5–2. — С. 304–305.

Изотерапия как метод коррекции эмоционально-волевых нарушений у старших дошкольников в условиях цифровизации

Чевокина Алена Леонидовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Седова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет (Самарская обл.)

Данная работа посвящается исследованию эффективности изотерапии как инструмента психологической коррекции, который может работать на устранение, восстановление и уравнивание эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников, в жизнь которых активно включены цифровые технологии. Изучены теоретические и практические аспекты изотерапии, направленные на снижение тревожности, улучшение эмоциональной регуляции и повышение психического благополучия детей. Результаты исследования могут быть полезны в разработке комплексных программ поддержки детей в условиях цифровизации.

Ключевые слова: изотерапия, эмоционально-волевая сфера, цифровизация, дети.

Актуальность темы исследования заключается в активно растущем влиянии цифровых технологий на развитие эмоционально-волевой сферы. Стремительная цифровизация оказывает как позитивное, так и негативное воздействие на психическое состояние дошкольников, включая повышенную тревожность, агрессивность и снижение навыков саморегуляции. Изотерапия, основанная на использовании творческой деятельности, становится перспективным методом для гармонизации эмоционального состояния детей и профилактики нарушений. В работе представлено экспериментальное исследование с участием старших дошкольников, направленное на оценку эффективности авторской программы изотерапии.

Разработанная методика использует методы известных подходов к диагностике и коррекции эмоционального состояния детей-дошкольников. Основу составили методики «Паровозик» (С. В. Велиева), тест детской тревожности (модификация Р. Тэммл, В. Дорки, М. Амэн) и методика Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация». Эти инструменты позволили комплексно оценить изменения в эмоционально-волевой сфере детей в ходе исследования.

Целью является разработка и апробация программы изотерапии, направленной на коррекцию нарушений эмоционально-волевой сферы дошкольников, испытывающих влияние цифровой среды.

Объект исследования — эмоционально-волевая сфера старших дошкольников, живущих в цифровой среде и активно использующих цифровые технологии.

Новизна исследования заключается в разработке авторской модели использования изотерапии, адаптированной к особенностям современного цифрового мира. Исследование выявило ключевые эмоциональные и волевые особенности детей, активно взаимодействующих с цифровыми устройствами, и предложило эффективные коррекционные техники.

Изотерапия улучшает эмоциональное состояние детей при следующих условиях:

1. Регулярность занятий — не менее двух раз в неделю на протяжении трех месяцев.

2. Использование разнообразных изотерапевтических техник, направленных на развитие саморегуляции и творческого выражения.

3. Создание безопасной среды для эмоционального самовыражения.

Эмпирическая база исследования включала результаты диагностики 40 старших дошкольников, разделенных на экспериментальную и контрольную группы. Для оценки динамики применялись количественные и качественные методы анализа, а также статистические инструменты, включая критерий Манна — Уитни.

Основой работы послужили труды отечественных ученых: Л. С. Выготского и А. В. Запорожца — по вопросам эмоционального развития дошкольников; Л. Д. Лебедевой и М. В. Киселевой — в области арт-терапии; Г. У. Солдатовой, В. Н. Шляпникова — по влиянию цифровой среды на детей. Эти работы легли в основу изучения специфики эмоционально-волевого развития дошкольников и разработки коррекционных программ.

В рамках исследования проведен теоретический анализ, направленный на изучение особенностей эмоционально-волевой сферы дошкольников и влияния цифровой среды на их развитие. Выделены ключевые характеристики нарушений, включая повышенную эмоциональную возбудимость, трудности в идентификации эмоций и снижение уровня самоконтроля.

Для коррекции этих нарушений разработана авторская программа изотерапии, которая основывается на ведущих методиках диагностики:

— методике «Паровозик» (С. В. Велиева) — для оценки эмоционального состояния;

— модификации теста детской тревожности (Р. Тэммл, В. Дорки, М. Амэн) — для выявления уровня тревожности;

— методике «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова) — для диагностики способности к интерпретации эмоций.

Авторская программа включает 40 часов занятий, проводимых дважды в неделю на протяжении трех месяцев. Занятия направлены на развитие саморегуляции, эмоционального интеллекта и снижение тревожности через ис-

Таблица 1. Элементы авторской методики

Элементы методики	Выводы, которые позволяет сделать методика
Создание безопасной и поддерживающей атмосферы, где дети могут свободно выражать свои эмоции	Методика способствует снижению уровня тревожности и агрессивности
Использование различных техник творческого самовыражения, стимулирующих развитие сенсорного опыта и саморегуляции	Улучшаются показатели эмоциональной регуляции и самоконтроля
Постепенное вовлечение детей в процесс осознания и управления своими эмоциями через изобразительную деятельность	Формируются навыки эмпатии и позитивного взаимодействия со сверстниками

пользование техник рисования, лепки, коллажирования и песочной терапии.

Для подтверждения эффективности разработанной методики необходимо ее апробирование в реальных условиях. Практическая часть исследования проводилась на базе частного образовательного учреждения «Кругозор», где была организована работа с экспериментальной и контрольной группами, включающими по 20 детей.

Этапы практического исследования:

1. Диагностика до эксперимента — с использованием вышеуказанных методик, определение базового уровня эмоциональных нарушений.

2. Реализация программы — проведение изотерапевтических занятий с экспериментальной группой.

3. Диагностика после эксперимента — сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной групп для выявления изменений.

Данные теста подтвердили, что 30 % детей экспериментальной группы находились в состоянии тревожности средней степени, а еще 20 % — высокой. В контрольной группе показатели тревожности были практически аналогичными.

На этапе первичной диагностики 50 % детей обеих групп имели трудности в интерпретации эмоциональных

состояний, а 25 % не могли распознавать эмоции других людей.

Первичная диагностика показала, что у большинства дошкольников из обеих групп наблюдаются серьезные нарушения в эмоционально-волевой сфере. Это выразилось в высоком уровне тревожности, трудностях в интерпретации эмоций и преобладании негативного эмоционального состояния.

По завершении программы изотерапии предполагалось улучшение эмоционального состояния детей, снижение тревожности и развитие навыков интерпретации эмоций. Для подтверждения гипотезы планировалось проведение итоговой диагностики с использованием тех же методик.

Данное исследование подтвердило актуальность использования изотерапии с целью коррекции эмоционально-волевой сферы у дошкольников, у которых были выявлены нарушения из-за активной вовлеченности в цифровую среду.

Основные результаты исследования:

1. Более 60 % участников обеих групп находятся в негативном психическом состоянии разной степени выраженности.



Рис. 1. Итоги проведенного диагностического теста по эмоциональному состоянию детей дошкольного возраста в исследуемых группах по методике «Паровозик» С. В. Велиевой, %

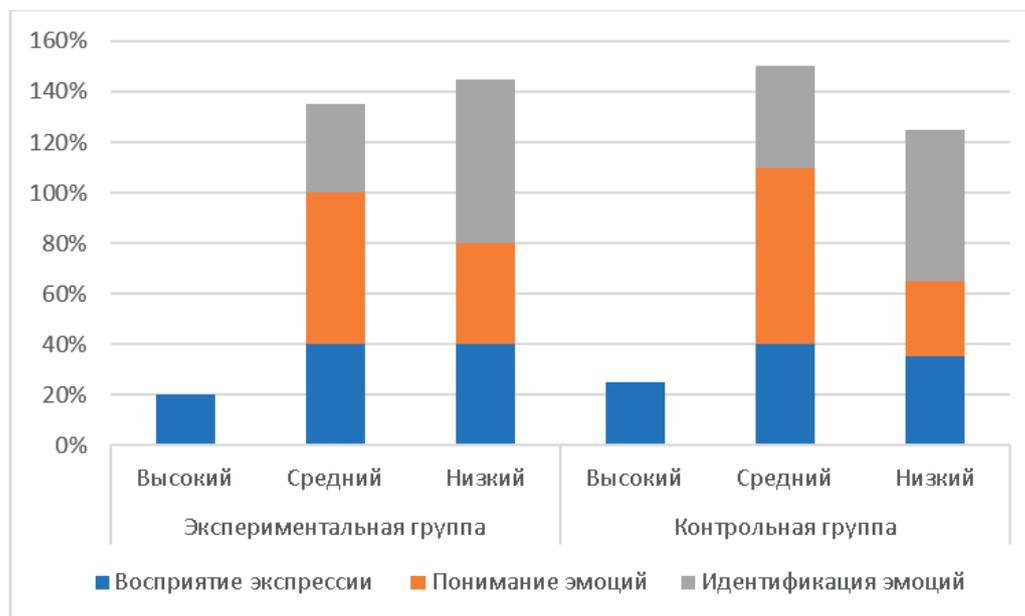


Рис. 2. Итоги проведенного диагностического теста по эмоциональной идентификации по методике Е. И. Изотовой

2. У большого процента детей тревожность достигает средней и высокой степени, это подтверждает необходимость коррекционных уроков.

3. У трети детей присутствуют трудности с эмоциональной идентификацией, это отражается на их способности к взаимодействию с людьми и развитию эмпатии.

Применение авторской программы изотерапии, включающей 40 часов занятий, позволило создать безопасные условия для творческого самовыражения детей, снизить тревожность, улучшить показатели саморегуляции и раз-

вить эмоциональный интеллект. Таким образом, применение изотерапии подтвердило свою результативность в качестве метода, способствующего улучшению эмоционального состояния детей в контексте активного взаимодействия с цифровой средой.

В перспективе дальнейшие исследования могут сосредоточиться на расширении возрастной группы участников, разработке и внедрении новых изотерапевтических подходов, а также на изучении ее длительного воздействия на эмоциональное благополучие детей.

Литература:

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб: Союз, 2018. 222 с.
2. Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. 1974. № 3. С. 59–73
3. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2013. С. 81.
4. Киселева Н. М. ИЗО-терапия как средство коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста // Научные исследования и разработки студентов: сборник материалов III Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары, 2017. С. 37–43.
5. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С.71–80.
6. Велиева С. В. Психические состояния детей дошкольного возраста: дис. канд. психол. наук. Казань, 2001. 231 с.
7. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 2021. 274 с.

Эмпирическое исследование самоотношения подростков с разной степенью ясности я-концепции

Шабалиевский Матвей Юрьевич, студент;

Овчинникова Анна Игоревна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье представлены данные по эмпирическому исследованию самоотношения подростков с разной степенью ясности я-концепции.

Ключевые слова: самоотношение подростков, я-концепция, подростковый возраст.

Гипотеза исследования: существуют различия в самоотношении у подростков с разной степенью ясности я-концепции, а именно: подростки с высокой степенью ясности я-концепции имеют более высокие показатели глобального самоотношения, самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самоуверенности, самопринятия и самопонимания, чем подростки с низкой, средней и средней ближе к низкой или высокой степени я-концепции.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 5» г. Курчатова Курской области. В исследовании принимали участие 30 подростков в возрасте 14–15 лет.

Для изучения самоотношения подростков была использована «Методика исследования самоотношения» за авторством С. Р. Панталева.

Для определения уровня ясности я-концепции была использована «Методика изучения ясности «я-концепции» (Self-Concept-Clarity — SCC) за авторством Дж. Кэмпбелла.

Для поиска статистически достоверных различий был использован Н-критерий Краскела-Уоллиса в программе IBM SPSS Statistics 25.

После проведения исследования уровня ясности я-концепции были получены следующие результаты. Около трети подростков (33 %) имеют среднюю, ближе к низкой степенью ясности я-концепции. Подростки, обладающие степенью ясности я-концепции ниже среднего, как правило, не уверены в наличии или отсутствии у себя тех или иных качеств либо в степени их выраженности, плохо понимают особенности своего характера и поведения, нечетко и с осторожностью описывают себя при необходимости.

Чуть меньше трети подростков (27 %) имеют высокий уровень ясности я-концепции и характеризуются четким, полноценным пониманием себя, своих черт характера и особенностей поведения, имеют сформированный и непротиворечивый собственный образ, отличаются стабильным поведением в различных социальных ситуациях. Вследствие стабильного и четкого понимания себя они обычно испытывают меньшую потребность в оценке себя со стороны и ориентации на мнение окружающих в своем образе и поведении.

Около 17 % опрошенных имеют степень ясности я-концепции среднюю, ближе к высокой, что в целом говорит об их стабильном и целостном образе «Я», который под влиянием каких-либо сильных воздействий со стороны может незначительно меняться.

23 % подростков имеет средний уровень ясности я-концепции, что говорит об их частичном понимании самих себя и относительно сформированном внутреннем образе «я», при том, что этот образ может быть недостаточно четким или меняться в определенных ситуациях либо под давлением извне.

Рассмотрим результаты, полученные при исследовании у подростков особенностей самоотношения. Средний балл по шкале глобального самоотношения находится в среднем диапазоне ближе к высокому показателю.

Общий показатель самоуважения у опрошенных также средний, но чуть ближе к низкому уровню.

Общий показатель аутосимпатии для данной выборки находится на среднем уровне.

Средний балл по шкале ожидаемого отношения также находится в среднем диапазоне, но чуть ближе к низкому, что говорит о том, что опрошенные в зависимости от ситуации они могут быть как уверены, так и не уверены, что окружающие доброжелательно отнесутся к отдельным их поступкам или особенностям характера и поведения.

Средний уровень среди опрошенных по шкале самоинтереса близок к высокому, опрошенные в большей степени испытывают выраженный интерес к самим себе, стремление узнать себя лучше, общаться с собой «на равных» и уверенность в том, что они интересны для других людей.

По шкале самоуверенности среди опрошенных подростков значение в основном среднее, подростки в зависимости от ситуации стремятся быть уверенными в своих достижениях, самостоятельности, надежности, однако довольно часто испытывают сомнения в себе и своих силах, чувствуют высокую внутреннюю напряженность.

По шкале отношения других также в целом общий показатель по выборке находится на среднем уровне, что может говорить о том об умеренном стремлении большинства подростков в той или иной степени вызвать уважение к себе от окружающих, установку на получение одобрения от социума, готовность что-то делать, чтобы чувствовать себя принятым окружением.

По шкале самопринятия средний балл среди опрошенных близок к высокому, большинство подростков в выборке испытывают потребность в самопринятии, стремятся к дружескому отношению и согласию с самим собой.

По шкале саморегуляции общий балл соответствует среднему уровню, часть подростков стремится к большей

самостоятельности и самодостаточности, возвращают свой внутренний стержень и стремятся к тому, чтобы взять ответственность за свою жизнь в свои руки, а часть испытывает недостаток саморегуляции, считает себя жертвой внешних, неподвластных им жизненных обстоятельств.

Средний балл по шкале самообвинения ближе к низкому, это говорит о том, что в среднем большинство подростков в выборке не испытывают склонности к самообвинению и не акцентируют излишнее негативное внимание на своих неудачах, однако ситуативно в некоторых значимых случаях все же могут обвинять себя и заниматься самобичеванием.

Согласно результатам, так как средний уровень среди опрошенных по шкале самопонимания довольно близок к высокому, подростки в значимой степени стремятся активно познать себя больше и глубже, анализировать себя и наполнять свой внутренний мир, предпринимая для этого какие-то действия, однако в некоторых сферах может быть переоценка своего духовного «я» или сомнения в ценности собственной личности.

По шкале самопонимания общий показатель среди подростков на среднем уровне.

Для подтверждения гипотезы был выполнен поиск значимых различий в выраженности показателей самоотношения у подростков с разным уровнем ясности я-концепции. Для поиска статистически достоверных различий был использован Н-критерий Крускала-Уоллиса в программе IBM SPSS Statistics 2021.

В результате проведения статистического анализа были обнаружены значимые различия по нескольким показателям. Так, достоверные различия по шкале «Глобальное самоотношения» у подростков с разной степенью

ясности я-концепции говорят о преобладании положительного самоотношения у подростков с высокой степенью я-концепции (Нэмп=13,061, $p \leq 0,01$). Подростки с высокой степенью самоидентичности и четким сформированным индивидуальным образом «я» склонны к более положительному и устойчивому самоотношению в целом, не подвержены влияниям на степень самоотношения со стороны.

Существуют также статистически значимые различия в таких показателях, как самоуважение (Нэмп=10,125, $p \leq 0,05$), аутосимпатия (Нэмп=9,036, $p \leq 0,05$) и самоинтерес (Нэмп=12,256, $p \leq 0,01$) при разном уровне ясности я-концепции.

Значимые различия были выявлены в показателях шкал, направленных на измерение выраженности установок на те или иные внутренние действия в адрес «я», а именно: Самоуверенность (Нэмп=14,467, $p \leq 0,05$), Самопринятие (Нэмп=12,723, $p \leq 0,01$), Самоинтерес (Нэмп=6,811, $p \leq 0,05$), Самопонимание (Нэмп=9,438, $p \leq 0,05$). Найденные различия говорят о преобладании у подростков с высокой степенью ясности я-концепции значимости отношения к себе в данных сферах и готовности предпринимать действия для их развития.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что существуют различия в самоотношении у подростков с разной степенью ясности я-концепции, а именно: подростки с высокой степенью ясности я-концепции имеют более высокие показатели глобального самоотношения, самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самоуверенности, самопринятия и самопонимания, чем подростки с низкой, средней и средней ближе к низкой или высокой степени я-концепции.

Литература:

1. Бернс, Р. Развитие я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс // М. Прогресс — 2013. — 422 с.
2. Блохина, Т. С. Соотношение понятий «я-концепция» и «образ Я» [Текст] / Т. С. Блохина // Теория и эмпирия. Академия. — 2017. — № 3, С. 23- 28.
3. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки. [Текст] / А. В. Захарова // М. МГППУ. — 2007. — 100 с.

Эмпирическое исследование особенностей профессионального выбора старшеклассников с разным уровнем креативности

Шаблиевский Матвей Юрьевич, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье представлены результаты исследования особенностей профессионального выбора старшеклассников с разным уровнем креативности.

Ключевые слова: профессиональный выбор, креативность, особенности, старший школьный возраст.

Эмпирическое исследование в данной работе представляет собой сбор данных и математические расчеты,

с целью выявления особенностей профессионального выбора старшеклассников с разным уровнем креативности.

Также необходимо подтвердить или опровергнуть поставленную ранее гипотезу о том, что существуют особенности профессионального выбора у старшеклассников с разным уровнем креативности, а именно, у старшеклассников с высоким уровнем креативности преобладающим профессиональным направлением будет «человек — художественный образ», а у старшеклассников с низким уровнем креативности преобладающим профессиональным направлением будет «человек — техника».

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: диагностика изучаемых групп, определение уровня креативности старшеклассников; проанализировать особенности профессионального выбора старшеклассников с разным уровнем креативности; формулировка выводов.

Необходимо проанализировать сущность методик, примененных с целью достижения поставленных задач. Для определения уровня креативности в выборке был использован «Тест вербальной креативности» за авторством С. Медника в адаптации А. Н. Воронина.

Тест вербальной креативности предназначен для диагностики вербальной креативности путём перекомбинирования респондентом элементов данной ему ситуации.

Для определения профессиональной направленности старшеклассников был использован «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) за авторством Е. А. Климова.

Для поиска статистически достоверных различий был использован Н- критерий Краскела-Уоллиса в программе IBM SPSS Statistics 25.

Перейдем к полученным результатам. Наибольший процент опрошенных (36 %) имеют низкий уровень креативности, что может говорить о преобладании шаблонного мышления, выборе стандартных, знакомых путей и решений в жизненных ситуациях. 26 % исследуемых старшеклассников имеют средний уровень креативности, 29 % показали хороший результат при прохождении методики и получили уровень креативности выше среднего, что говорит об их умении мыслить нестандартно и использовать оригинальные решения и идеи в некоторых ситуациях. 2 человека (6 %) показали высокий уровень креативности, а 1 человек (3 %) — очень низкий уровень.

Можно говорить о том, что чуть больше трети опрошенных старшеклассников не имеют тенденции к креативному подходу в жизненных вопросах. Такие подростки зачастую стремятся в возникающих жизненных ситуациях действовать по уже известному, намеченному плану. Треть старшеклассников, напротив, часто склонны искать креативные подходы ко многим жизненным вопросам и задачам, стремятся мыслить нестандартно и продуцировать новые идеи. Чуть меньше трети опрошенных могут проявлять креативность ситуативно, однако чаще всего все же не склонны к излишне оригинальным идеям, предпочитают жить и действовать по знакомым правилам.

Рассмотрим результаты, полученные при исследовании у старшеклассников выраженности к различным

профессиональным сферам. Согласно полученным результатам, у большинства опрошенных старшеклассников средний уровень склонности к профессиям типа «человек — природа», что говорит о том, что они имеют базовые предпосылки к такой деятельности, как работа в саду или огороде, уход за растениями, животными, изучение биологии, однако не являются максимально предрасположенными к такой работе. 19 % человек имеют высокую склонность к сферам работы, связанным с природой. Можно предположить, что эти люди обладают такими качествами, как наблюдательность, способность предвидеть и оценивать изменчивые природные факторы, терпение, настойчивость, а также могут быть готовы работать вне коллективов, иногда в трудных погодных условиях, в грязи. 16 % человек вовсе не имеют склонности к данной профессии, не любят работать с природой и не испытывают потребности в этом.

Большинство старшеклассников (58 %) не имеют никакой склонности к профессиям типа «Человек — техника». Их не привлекает или даже отталкивает такая деятельность, как лабораторные работы по физике, химии, электротехнике, изготовление моделей, работа с бытовой техникой, машинами, механизмами, станками. 39 % юношей имеют среднюю склонность и базовые предпосылки для работы в данной сфере. Лишь 1 человек (3 %) имеет высокую склонность к данному типу профессии. Скорее всего, для испытуемого характерна хорошая координация движений, точное зрительное, слуховое, чувственное восприятие, развитое техническое мышление, умение концентрировать внимание и наблюдательность, так как эти качества обеспечивают наибольшую эффективность в работе с техникой.

У подавляющего большинства старшеклассников (68 %) средняя склонность к профессии «Человек — человек» — они в умеренной степени стремятся к работе с людьми, общению, налаживанию доброжелательных контактов, помощи и сотрудничеству. 19 % опрошенных имеют высокую степень склонности к данному типу профессий, что может говорить о них как о людях, которые стремятся к другим людям, умеют легко вступать в контакт с незнакомыми людьми и испытывают устойчивое хорошее самочувствие при работе с ними, обладают выдержкой, способны контролировать эмоции, обладают развитой речью и коммуникативными навыками, базовыми знаниями психологии людей. 13 % исследуемых юношей предпочитают отказаться от работы с людьми, им не рекомендованы профессии сферы обслуживания, здравоохранения, образования, защиты общества.

Большинство опрошенных (71 %) также имеют средний уровень склонности к работе в сфере «Человек — знаковая система», что говорит об их умеренных и ситуативных возможностях в работе с такими предметами, как тексты на родном или иностранном языках, цифры, формулы, таблицы, чертежи, звуковые сигналы. 22 % старшеклассников не подходит деятельность, связанная с вычислениями, си-

стематизированием информации, программированием, экономикой или статистикой. Наконец, 7 % имеют выраженную склонность к данному типу профессий, обладая такими качествами, как орошая оперативная и механическая память, способность к длительной концентрации внимания, точность восприятия, усидчивость, терпение и логическое мышление.

Среди старшеклассников оказался наибольший процент тех, кто имеет выраженную склонность к работе в сфере «Человек — художественный образ», 36 % опрошенных получили высокий результат по данной шкале. Люди, предрасположенные к работе с художественным образом, зачастую обладают развитыми художественными способностями и зрительным восприятием, им присуща также развитая наблюдательность, зрительная память, творческое воображение. Как правило, их отличает знание психологических законов эмоционального воздействия на людей. 61 % опрошенных имеют среднюю склонность к работе в художественной и творческой сфере. Один человек, 3 %, не имеет склонности к таким видам деятельности, как создание и проектирование художественных произведений, изготовление различных из-

делий по образцу или размножение художественных произведений в массовом производстве.

Для подтверждения гипотезы был выполнен поиск значимых различий в преобладании склонности к определенным профессиональным сферам среди старшеклассников с разным уровнем креативности. Для поиска статистически достоверных различий был использован Н-критерий Крускала-Уоллиса в программе IBM SPSS Statistics 2021.

Существуют статистически значимые различия в склонности к профессиональным сферам у старшеклассников с разным уровнем креативности по показателю профессии типа «человек — техника» (Нэмп=10,245, $p \leq 0,05$) и «человек — художественный образ» (Нэмп=14,083, $p \leq 0,01$).

Так, исходя из полученных данных, можно сказать, что старшеклассники с более высоким показателем креативности чаще других имеют выраженную склонность к профессии «человек — художественный образ». Креативность и творческое воображение, способность создавать что-то новое и уникальное, придумывать идеи является полезными, зачастую необходимым качеством и одной из предпосылок для выбора профессии данного типа.

Литература:

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону: Феникс. — 2008. — 304 с
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов // — М.: Издательский центр «Академия». — 2007. — 304
3. Савенков, А. И. Основные подходы к диагностике креативности [Электронный ресурс] / А. И. Савенков // Наука и школа. — 2014. — № 4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-diaagnostike-kreativnosti>.

Особенности самоотношения в подростковом возрасте

Шаблиевский Матвей Юрьевич, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье представлена теоретическая информация об особенностях самоотношения личности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: самоотношение, особенности, подростковый возраст.

Самоотношение — это в первую очередь некое личностное образование, задача которого отражена в общении с окружающими людьми, их оценкой индивида и обратной связью на его действия. Несмотря на схожесть данного понятия с самооценкой, это далеко не тождественные термины. Самоотношение не несет в себе основной функции в критическом отношении к самому себе, своей внешности и личности. Самоотношение также не подразумевает сравнения собственных ресурсов с требованиями, выдвигаемыми социумом. Поприщем для формирования самоотношения в личности человека становится подростковый возраст, в процессе проживания которого ребенок может становиться более нервным, снижая свою уверенность в себе. В данном возрасте ха-

рактерно влияние эмоций на личность и поступки подростка более сильно, чем в другие периоды. И. И. Чеснокова, в своих трудах описывает данный процесс как эмоционально-ценностное образование [1].

В конце XX века, в 1974 году, понятие самоотношения было впервые употреблено психологом Н. И. Сарджвеладзе. Автор описывал данный термин в рамках отношения субъекта, его потребностей и ситуации, в которой они могут быть удовлетворены, а также действия, направленные на удовлетворение этих самых потребностей. Ученый был выходцем школы Д. Н. Узнадзе. Данное направление рассматривало отношение индивида к себе как особый конструкт личности, его устойчивое новообразование.

Самоотношение в трудах Сарджвеладзе рассматривается как некий центр личности, в котором, автор смог выделить несколько основных компонентов: эмоциональный, когнитивный, конативный. Эмоциональный компонент самоотношения трактуется, как эмоциональное отношение человека к себе. Когнитивный компонент самоотношения раскрывается за счет познавательных психических функций человека, сюда же относится самооценка. Конативный компонент понимается как непосредственные действия, направленные человеком на самого себя, а также сама готовность к данным действиям. В данной теории также выделяется два способа отношения к себе: 1) Я как объект (объективный); 2) Я, как субъект (субъективный) [6].

В направлении самоотношения, одно из наиболее разработанных теорий можно считать концепцию В. В. Столина. В своих трудах, автор объясняет понятие самоотношения, как лежащее на поверхности сознания, представленность личностного смысла «Я». Основой самоотношения по мнению автора является процесс, в котором собственное «Я», черты и качества оцениваются личностью по отношению к собственным мотивам, выражающим потребность в самореализации. Автор отмечает, что самоотношение состоит из нескольких компонентов, аспектов: 1) самоуважение; 2) аутосимпатия; 3) эмоциональное пространство, в котором осуществляются действия-установки [7].

В исследованиях многих психологов подростковый возраст выступает как весьма благополучный для развития самоотношения, адекватной и здоровой самооценки, целостной и ясной «Я-концепции» [2]. Особенности самоотношения и самооценки имеют непосредственное отражение во внешних проявлениях личности в данном возрасте. Так, при снижении самооценки подростка, можно наблюдать склонность принижать собственные шансы на успех, то ведет к исполнению лишь базовых и не сложных целей. Такое положение может препятствовать развитию ребенка в данном возрасте. При повышенной самооценке наоборот, наблюдается тенденция к переоценке собственных ресурсов и возможностей.

В подростковом возрасте самоотношение формируется, прежде всего, вследствие учебной деятельности, а также продуктов данной деятельности. Суть в том, что оценка данных показателей поступает от окружающих подростка людей, значимых взрослых или сверстников. Подобные оценки преподавателей сильно влияют на формирование самоотношения.

Процесс формирования самоотношения можно назвать весьма тонким и хрупким, имеющим большое количество граней. Формирование самоотношения начинается с межличностных отношений, в которых действия и черты под-

ростка оцениваются положительно, в соответствии с его поступками. В противном случае, подростку будет необходима помощь в формировании благоприятных социальных взаимоотношений, для положительной и справедливой оценки его деятельности. Чем лучше подросток ощущает себя в своем коллективе, который его поддерживает и поощряет, тем выше он начинает оценивать свои силы и личностные черты, повышая уровень самоотношения [4].

Основным переживанием для подростка в его возрасте является эмоционально-ценностное отношение к себе. Компоненты самоотношения в данном возрасте полностью соответствуют составляющим во взрослой личности. К данным компонентам можно отнести: когнитивный, поведенческий, эмоциональный компоненты. Ученые И. В. Дубровина и Е. И. Савонько сходятся во мнении о том, что в данном возрасте у детей происходит изменение ориентации с оценки внешнего, на оценку себя самого и собственного внутреннего мира. В данном возрасте человеку характерна эмоциональная нестабильность, внутренние противоречия, а также радикальное оценивание собственных черт личности и внешности. И. В. Дубровина механизмом самосознания выдвигает личностную рефлексию [3].

Также, одним из аспектов самоотношения, некоторые исследователи выделяют завершение половой идентичности. Подкреплено это формированием на данном этапе комплекса знаний и оценок о себе, как о представителе того или иного пола, в соответствии с эталонами поведения и менталитета общества [3].

А. М. Прихожан отмечала, что важнейшим образованием самосознания в подростковом возрасте является эмоционально-ценностное отношение подростка к самому себе. По ее теории, в возрасте 12–13 лет в структуру личности ребенка встраиваются как положительные, так и отрицательные отношения к себе и окружающим. Данные оценки зависят в первую очередь от мнения и влияния ценных людей, окружающих ребенка. Далее, к 13–14 годам у подростка формируется оперативная самооценка, которая определяет отношение ребенка к себе, на данном возрастном этапе [5].

Самоотношение в подростковом возрасте прямым образом зависит от внешней оценки и обратной связи окружающего общества. Люди, окружающие подростка прямым образом влияют на формирование его собственных суждений о самом себе. Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что подростковый возраст является самым благоприятным поприщем для формирования самоотношения. Корректировка самоотношения в данном возрасте возможна при формировании собственного «Я», принятия недостатков своего тела, а также понимания собственных достоинств.

Литература:

1. Campbell J. D. Self-Esteem and Clarity of the Self-Concept // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990, 59(3), 538–549. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.538>.

2. Жданов, А. А. Особенности Я-концепции обучающихся подросткового возраста. Психология человека в образовании. [Текст] / А. А. Жданов // т. 2, № 3, — 2020. — С. 230–235.
3. Рифер Ю. С. Аллея науки. Т. 2. [Текст] / Ю. С. Рифер // Алтайский государственный педагогический университет Россия, г. Барнаул № 5 (32). — 2019. — С. 203–208
4. Соколова, Е. Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей [Текст] / Е. Т. Соколова // Вопросы психологии. — 2015. — № 2 31–42 с.
5. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. // М.: Изд-во МГУ. — 1983. — 284 с.
6. Фоменко, Н. В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка [Текст] / Н. В. Фоменко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2014. — 201–204 с.
7. Фролов, А. А. Исследование Я-концепции в различных теоретических подходах. [Текст] / А. А. Фролов // Вестник краснодарского университета МВД России. — 2015. — № 4, 287–292.

Особенности профессионального выбора старшеклассников

Шаблиевский Матвей Юрьевич, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье собрана подробная информация об особенностях профессионального выбора старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональный выбор, особенности профессионального выбора, старший школьный возраст.

С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская в своих работах рассматривают проблему профессионального самоопределения во взаимосвязи с исследованиями жизненного пути человека. С. Л. Рубинштейн показал, что проблема самоопределения зависит от взаимоотношений человека с окружающим миром. Он считал, что отношение человека к самому себе — является ключевым моментом в понимании феномена самоопределения и в значительной степени зависит от его отношения к окружающим и окружающим к нему [8].

Первоначально на профессиональном выборе как психическом факторе в русской психологии, сделал акцент С. Л. Рубинштейн, подчеркивая важность внутренних сил, изменяющих внешние действия. Идеи С. Л. Рубинштейна развивались в работах К. А. Абульхановой-Славской, И. С. Кона, И. В. Дубровиной, Л. И. Божович, В. Ф. Сафина и Г. П. Никова. В зарубежной психологической науке термину «самоопределение» соответствует понятие «идентичность» [11].

Явление идентичности рассматривается в работах Э. Эриксона, Дж. Марсиа, А. Ватермана, И. Гофмана, Ю. Хатбермаса и пр. Авторы освещают особенности и стадии протекания процессов достижения личностной и социальной идентичности [3].

Основным фактором, который может влиять на профессиональное самоопределение в системе образования, выделяют психолого-педагогическое сопровождение учащихся. Данный аспект является неотъемлемой частью образовательного процесса. От правильно спланированного и реализованного сопровождения выпускников, будет зависеть формирование их личности, социальной коммуникации и ответственности [10].

В нахождении собственной профессиональной ориентации, выпускники и ученики старших классов выделяют

ключевую роль педагогов. Ведь именно они способны помочь им понять положительные и отрицательные стороны определенных отраслей профессиональной деятельности, а также разных профессий. В связи с такой важной ролью, каждый педагог должен быть осведомлен о различных профессиях и возможных карьерных путях [4].

Профессиональное самоопределение по мнению Н. С. Прижниковой, является длительный и многомерный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности. А данный аспект является непосредственной частью новообразования подросткового возраста [9].

Профессиональное самоопределение — сложный и многоступенчатый процесс, рассматриваемый с разных сторон, с разных позиций и точек зрения. С одной стороны, профессиональное самоопределение можно рассматривать как задачу, поставленную обществом перед конкретным человеком (социологический подход). С другой стороны, профессиональное самоопределение можно рассматривать как процесс принятия целой серии следующих одно за другим решений, при этом индивидуум старается сохранить равновесие между своими предпочтениями, влечениями и потребностями общества (социально-психологический подход). Еще один подход рассматривает профессиональное самоопределение — как процесс выработки индивидуального стиля жизни, немаловажная часть которого — профессиональная деятельность (дифференциально-психологический подход) [12].

Н. С. Пряхников в своих работах писал о том, что профессиональное самоопределение — это длительный и сложный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности, который является компонентом личностного новообразования старшего школьного возраста. Он считает, что профессиональное самоопреде-

ление — это процесс, состоящий из нескольких этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии. В своих работах Н. С. Пряжников рассматривал вопрос личностного самоопределения как поиск «образа я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди людей, которые его окружают [9].

С точки зрения Е. А. Климова, самоопределение — это деятельность человека, которая заключается в создании образов желаемого будущего, осознании себя, своих личностных качеств, своего места среди других людей [5]. Е. А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения:

1) гностический (перестройка сознания и самосознания);

2) практический (реальные изменения социального статуса человека). В ранней юности процесс самоопределения составляет основное содержание развития личности, в свою очередь формирование профессиональной направленности образует основное содержание самоопределения [6].

В этом возрасте у старшеклассника происходит смена взглядов. Самоанализ становится более осознанным, в том числе к профессиональной сфере [7]. В подростковом возрасте процесс самоопределения занимает главное место в развитии личности ребенка. Содержание развития личности направленно на формирование профессионально-квалификационной направленности, что в свою очередь образует основное содержание самоопределения [5].

Е. А. Климов предложил модель — «восьмиугольник основных факторов выбора профессии», которая отражает основные факторы, на которые ориентируется школьник при выборе профессии [6].

Американский исследователь Дж. Холланд в своей теории выдвигает положение о том, что выбираемая

профессия напрямую зависит от сформировавшегося у человека типа личности. Основная идея теории Дж. Холланда заключается в том, что успех и удовлетворенность в профессии определяется тем, в какой степени тип личности человека соответствует профессиональному типу среды [10]. В западной культуре можно выделить шесть типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный. Каждый тип формируется под влиянием культурных и личностных факторов (родители, социальный класс, физическое окружение, наследственность) [2].

В Японии профессиональная ориентация является одним из основных направлений государственной политики. Японский ученый С. Фукуяма определяет три основных фактора профессионального самоопределения — самоанализ, анализ профессий, профессиональные пробы. Чтобы выбрать профессию, учащиеся должны проанализировать свой характер, умения, навыки, интеллектуальные способности и физическую силу. Причем, самоанализ проходит под наблюдением взрослых, выступающих в качестве экспертов (родители, учителя, психологи). Это является необходимым условием для того, чтобы у подростка сложилась адекватная оценка своих способностей [1].

Исходя из приведенной информации, можно сделать вывод о том, что профессиональное самоопределение старшеклассников представляет собой процесс формирования отношения к профессионально-трудовой сфере, осуществляемый через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. В этом возрасте происходит отказ от подростковых фантазий, а выбор профессии начинает осуществляться на основе оценки интересов, уровня учебной подготовки, здоровья, склонностей и возможностей.

Литература:

1. Gruszka A., Tang M. The 4P's Creativity Model and its Application in Different Fields In book: Handbook of the management of creativity and innovation: Theory and practice (pp.51–71) Chapter: 3 — Publisher: World Scientific PressEditors: Tang Min, Christian H. Werner, May 2017. — URL: https://www.researchgate.net/publication/316644392_The_4P's_Creativity_Model.
2. Варданын, Н. Т. Теоретический обзор исследований развития личности и социальной идентичности [Текст] / Н. Т. Варданын // Научно-издательский центр «Социосфера» Факультет бизнеса Высшей школы экономики в Праге Информационный центр. Материалы II международной научно-практической конференции. — 2012–23–27 с.
3. Войтюк, Д. К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности. [Текст] / Д. К. Войтюк // Дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск. — 2004. — 224 с.
4. Захарова, О. Г. Определение понятия «креативность» в научной литературе [Электронный ресурс] / О. Г. Захарова // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. — Санкт-Петербург: Свое издательство. — 2017. — 15–17 с. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12734>
5. Князева, Т. Н. Мотивационные предпочтения выбора профессии в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Т. Н. Князева, Л. А. Смолина // Нижегородский психологический альманах. — 2015. — № 1; Режим доступа: psykaf417.esrae.ru/ru/1-8
6. Коджешау, М. А. Компьютерное тестирование как инструмент определения уровня креативности. [Текст] / М. А. Коджешау // Сборник материалов 13-й Международной научно-практической конференции. НИЦ «Апробация». — 2016. — 30–32 с.

7. Мальцева, Л. В. Теоретические подходы к изучению сущности профессионального самоопределения в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / Л. В. Мальцева // Вестник, серия 12, выпуск 4 — Санкт-Петербург: СПбГУ. — 2010. — 115–119 с.
8. Миронова-Тихомирова, А. С. Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза: Дисс. ... канд. психол. наук. [Текст] / А. С. Миронова-Тихомирова // Хабаровск. — 2006. — 161 с
9. Рекешева, Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: Дисс. канд. психол. наук. [Текст] / Ф. М. Рекешева // Астрахань. — 2007. — 156 с.
10. Столяренко, Л. Д. Общая психология [Текст] / Столяренко Л. Д. — Ростов-на-Дону: Феникс. — 2000. — 672 с.
11. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л. Д. Столяренко — М., 2018. — 591 с Тажина, Г. О. Социальные факторы готовности к профессиональному выбору старшеклассников [Текст] / Г. О. Тажина, Л. Д. Горбунова, Л. Н. Едыгенова. // Проблемы педагогики. — 2016. — № 7 (18). — С. 31–41.

Сущность креативности и ее проявление в старшем школьном возрасте

Шаблиевский Матвей Юрьевич, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье представлена теоретическая информация по тематике креативности в старшем школьном возрасте.

Ключевые слова: креативность, проявления креативности, старший школьный возраст.

Для того, чтобы раскрыть суть креативности, структуру и характерные особенности понятия, рассмотрим необходимые теоретические данные в научных трудах различных ученых.

Справочник по психологии описывает понятие креативности как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [5].

На ряду с данным определением, принято говорить о креативности как о способности к творческой деятельности. Данная способность отличается отклонением от стандартных и базовых цепочек мышления, что приводит к появлению новых оригинальных, лежащих в разных плоскостях, быстрых идей [1].

Л. С. Выготский говорил, что высшее выражение творчества до сих пор доступно только немногим избранным гениям человечества, но и в каждодневной окружающей нас жизни творчество является необходимым условием существования. Все, что выходит за пределы рутины и в чем заключается хоть доля нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека [2].

Одним из первых ученых, занимавшихся проблематикой креативности, был Л. Терстоун. Исследователь в своих записях обращает внимание на «разницу между творческими способностями и способностями к обучению, на значение в творческой активности факторов неинтеллектуальных, в первую очередь темперамента».

Определенная концепция творческой деятельности обрела более целостный вид и некоторую славу только после изысканий Дж. Гилфорда. Предложенная им концепция вносит различия между конвергенцией и дивергенцией.

Ученый подчеркивал важность операции дивергенции, называя ее основой креативности. Данную особенность исследователь называл определенным типом мышления, которое способно двигаться в разных направлениях. На основе своих открытий ученый предлагает несколько параметров, характеризующих креативность: оригинальность; семантическая гибкость; образная адаптивная гибкость; семантическая спонтанная гибкость [6].

Изучая на практике, какое мышление развивается у детей больше, психолог пришел к выводу, что в процессе роста и обучения в большей степени развивается конвергентное мышление, а это в свою очередь препятствует формированию творческих способностей. Последователь исследований в области креативности Е. П. Торренс, продолжал исследовать креативное мышление. По мнению, Е. П. Торренса креативность — это «способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знании, дисгармонии и т. д» [4].

Современными исследователями было сформировано из нескольких теорий список критериев креативности продукта и их определения. Значения критериев были сформулированы в ходе научно-исследовательской работы, согласованы и дополнены экспертными мнениями. К данным критериям можно отнести:

1. Оригинальность. Как и в исследованиях Гилфорда, описывает наличие максимально отличающихся идей и не очевидных ответов, которые выделяют индивида из определенной статистики.

2. Восприимчивость. Повышенная чувствительность и внимательность к мелочам, определение и выделение предмета из большого множества.

3. Метафоричность. Способность видеть между строк определенный скрытый смысл. Также описывается как

способность находить в простом сложное, «сравнивать используемые понятия с другими необычными путями».

4. Осмысленность продукта. Критерий креативности, который описывает неслучайность полученных ответов и идей. Индивид осознает все ассоциации и выделяемый контекст.

5. Гибкость. Способность развития различных плоскостей мышления индивидом.

6. Воображение. Создание концептуально нового продукта через преобразование прошлых знаний и идей.

7. Чувство юмора. Способность акцентировать внимание на различных противоречиях в предложенных заданиях, задачах; акцентирование внимания на противоречиях [6].

Оригинальный тест, построенный на собственной концепции креативности, предложен американским психологом С. Медником. В тесте С. Медника для диагностики креативности используется «оценка отдаленных ассоциаций». Автор исходит из того, что в творческом процессе присутствуют обе составляющие: как дивергентная, так и конвергентная. Чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс их решения. Все элементы должны быть увязаны по смыслу, логически. Автор подчеркивает, что при этом решения могут быть как творческими, так и стереотипными.

В. Н. Дружинин отмечает, что сотрудники его лаборатории, проводившие ревалидизацию теста С. Медника на русской выборке, — Т. В. Галкина и Л. Г. Хуснутдинова — обнаружили существенную разницу в ответах испытуемых в условиях ограничения времени выполнения заданий и при отсутствии таких ограничений. Ограничение лимита времени негативно сказалось на ответах как высо-

кокративных, так и низкокреативных обследуемых, при этом влияние фактора отсутствия лимита времени на высококреативных было значительно большим [3].

Л. Г. Хуснутдиновой обнаружена еще одна особенность: оригинальные ответы появляются не на первых стадиях решения творческих задач, а спустя некоторое время. Вероятно, требуется время на преодоление инерции мышления. Другой не менее интересный результат, полученный в данных исследованиях, заключается в том, что стимуляция речемыслительной креативности путем создания у испытуемых установки на творческий, оригинальный ответ, повышает результативность ответов испытуемых, но в большей мере это влияет на продуктивность низкокреативных детей [7].

Таким образом, исходя из приведенной выше информации, можно сказать, что креативность это в первую очередь не конкретное понятие, а совокупность индивидуальных особенностей личности, определяющих возможность успешного осуществления конкретного вида творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности. Креативность не сводится к имеющимся у индивида знаниям, умениям и навыкам. Творческие способности проявляются в интересе, стремлении и эмоциональном отношении к творчеству, в качестве знаний, уровне развития логического и творческого мышления, воображения, самостоятельности и настойчивости в творческом поиске и обеспечивает создание субъективно нового в той или иной области. Креативность в подростковом возрасте имеет свойственные для данного возраста особенности. Подростки более идейны и креативны, стремятся показать себя в разных сферах жизни, выделяя себя среди таких же сверстников.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. — М., Педагогика, 2019. — 534 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. 2-е изд. [Текст] / В. Н. Дружинин // — СПб.: Издательство «Питер». — 1999. — 368 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону: Феникс. — 2008. — 304 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов // — М.: Издательский центр «Академия». — 2007. — 304 с.
5. Попов, П. П. Инновационные и традиционные подходы к развитию и оценке креативности [Текст] / П. П. Попов, П. Г. Бондарева // Педагогика: история, перспективы. — 2020. — Том. 3. № 5. 62–76 с.
6. Ревина, И. А. Формирование готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в подростковом возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук. [Текст] / И. А. Ревина // Нижний Новгород. — 2008–236 с.
7. Секретарева, В. О. Модель профессионального самоопределения [Текст] / В. О. Секретарева // Уральский государственный педагогический университет — 2019 г.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте

Шрамова Екатерина Николаевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская обл.)

Статья охватывает две важные темы: эмоциональный интеллект и агрессивность в подростковом возрасте.

Проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и агрессивности в подростковом возрасте является важной областью исследования. Понимание механизмов, лежащих в основе этих явлений, может помочь разработать эффективные программы профилактики и коррекции агрессивного поведения у подростков.

Цель статьи — краткий анализ понятий эмоционального интеллекта и агрессии у подростков, и их взаимосвязь.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоция, подростковый возраст, агрессия подростковая агрессивность, эмоции подростков.

Введение

В настоящее время наблюдается растущий интерес к исследованиям агрессии в контексте эмоционального интеллекта. Тем не менее, взаимосвязь между уровнем агрессии и развитием компонентов эмоционального интеллекта остается недостаточно изученной.

Понятия «агрессия» и «агрессивность» и особенности их развития в подростковом возрасте изучали А. Бандура, Р. Уолтерс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, Г. Паренс, М. Е. Гурьев и др.

Исследователи агрессии имеют разные точки зрения на то, что она собой представляет, и следует ли ее расценивать как положительное или как отрицательное явление. Вот несколько примеров:

1. Альберт Бандура и Роберт Уолтерс:

— Они предложили концепцию социального научения, согласно которой агрессия усваивается через наблюдение за поведением других людей. То есть дети могут учиться агрессивному поведению, наблюдая за агрессией взрослых или сверстников [3].

2. Леонард Берковиц:

— Он разработал фрустрационно-агрессивную гипотезу, согласно которой фрустрация (неудовлетворенность) часто приводит к агрессии. Однако позднее он уточнил, что фрустрация сама по себе не всегда ведет к агрессии, но может способствовать её возникновению [4].

3. Ричард Бэрон и Дебора Ричардсон:

— Они определяют агрессию как любое поведение, нацеленное на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, которое не желает такого обращения. Они также подчеркивают, что агрессия имеет место, когда результатом действий являются негативные последствия [5].

4. Генри Паренс:

— Его работы фокусируются на развитии агрессии в контексте семейных взаимоотношений и воспитания. Он рассматривает агрессию как результат неправильного воспитания и отсутствия адекватных моделей поведения [6].

5. Михаил Е. Гурьев:

— Исследовал агрессию в контексте подросткового возраста, рассматривая её как реакцию на стрессовые факторы и социальные условия [7].

Сегодня многие авторы сходятся на том, что агрессия — это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. По их мнению, агрессия имеет место тогда, когда результатом действий являются какие-либо негативные последствия.

В подростковом возрасте к индивидуальным особенностям и возможным психопатологическим причинам агрессивного поведения добавляется фактор кризиса переходного периода. Эта кризисная стадия усиливает проявление различных форм агрессии, свойственных подростковому возрасту. Подростковый период — это сложный, но важный этап становления личности. В это время формируется зрелость и представление о себе. Общение играет ключевую роль в жизни подростков, хотя часто оно становится источником трудностей и переживаний. Это отчасти объясняется особенностями их эмоционального состояния. Многие подростки еще не умеют контролировать, а иногда даже и не понимают собственные эмоциональные переживания и переживания окружающих, проявляют неадекватные эмоциональные реакции, зачастую ярко выраженные чрезмерные эмоции. Подростки стремятся поскорее стать взрослыми, ощущают свою уникальность и непохожесть на других, но сталкиваются со стороны окружения с непониманием и с подавлением своих проявлений. Из-за этого усиливается агрессивное поведение и стремление противостоять окружению. Так, перед педагогами, родителями и психологами встает задача: как справиться с такой агрессией и эмоциональностью подростка. Здесь полезно обратиться к концепции «эмоционального интеллекта».

В истории психологии был период, когда акцент делался преимущественно на когнитивных аспектах мышления, таких как память, восприятие, логическое мышление и решение задач. Это было связано с развитием информационного подхода к изучению интеллекта, который рассматривал умственные процессы через призму обработки информации.

Однако со временем стало очевидно, что для полного понимания человеческого интеллекта необходимо учитывать также эмоциональную составляющую — то есть те

аспекты, которые связаны с восприятием и пониманием эмоций, мотивацией, социальными взаимодействиями и межличностным общением.

Современное восприятие эмоционального интеллекта опирается на концепцию социального интеллекта, созданную Э. Торндайком, Дж. Хилфордом и Г. Айзенком [10].

Социальный интеллект — включает в себя способность понимать социальные ситуации, распознавать эмоции других людей, эффективно взаимодействовать с ними и адаптироваться к различным социальным контекстам. Он стал важным дополнением к традиционным представлениям об интеллекте, поскольку позволяет рассматривать интеллектуальные способности не только как абстрактные познавательные функции, но и как средства, помогающие человеку успешно функционировать в обществе.

Таким образом, понятие социального интеллекта стало своеобразным мостиком между когнитивными и аффективными аспектами мышления, подчеркивая важность интеграции этих двух сторон в процессе познания и взаимодействия с окружающим миром.

Ховард Гарднер внес значительный вклад в изучение когнитивных процессов через свою теорию множественного интеллекта. В своей работе он выделил несколько типов интеллектов, среди которых важное место занимают внутриличностный и межличностный интеллекты. [1].

Значительное влияние на развитие психологии, особенно в области изучения мотивации и личностного роста оказал А. Маслоу. Его концепция самоактуализации стала важной частью гуманистической психологии и сыграла ключевую роль в формировании представлений об эмоциональном интеллекте. Российский ученый Л. С. Выготский акцентировал внимание на тесной взаимосвязи между интеллектом и эмоциями [8].

Непосредственно термин «EQ — emotional quotient», коэффициент эмоциональности, по аналогии с IQ — коэффициентом интеллекта — предложил в 1985 году Р. Бар-Он. П. Но концепция эмоционального интеллекта была разработана в начале 1990-х годов Питером Саловеем и Джоном Майером. Они интерпретировали эмоциональный интеллект, как способность субъекта замечать и распознавать свои и чужие чувства и эмоции, дифференцировать их и применять данные подобных наблюдений в процессе координации собственного мышления и поведения [2].

К 1997 г. Джон Мейер и Питер Сэловей доработали и расширили свою модель эмоционального интеллекта, представив четырехкомпонентную иерархичную модель. Эта модель включает четыре ключевых компонента, каждый из которых представляет собой определенный уровень развития эмоциональных способностей: [2]:

1. Восприятие, определение эмоций, их проявление. Умение распознавать и различать собственные эмоции и эмоции других людей. Фиксировать факт проявления эмоционального состояния. Это включает в себя умение замечать тонкие различия в эмоциональных состояниях и правильно интерпретировать их.

2. Использование эмоций для содействия мышлению: Способность использовать эмоции для улучшения когнитивной деятельности. Например, положительные эмоции могут способствовать креативному мышлению, тогда как негативные эмоции могут фокусировать внимание на решении проблем.

3. Понимание эмоций: Способность анализировать и понимать причины возникновения различных эмоций, а также их последствия. Это включает в себя понимание сложных эмоциональных состояний и динамики изменения эмоций со временем.

4. **Управление эмоциями.** Способность контролировать эмоции. Это осознанная регуляция эмоций посредством их осмысления. Умение испытывать как позитивные, так и негативные эмоции, снижение интенсивности негативных переживаний, а также способность вызывать определенные эмоции либо абстрагироваться от них в зависимости от поставленных целей.

Важно отметить, что каждый компонент касается как собственных эмоций, так и эмоций других людей.

Питер Сэловей, Джон Мейер и Дэвид Карузо внесли значительный вклад в развитие концепции эмоционального интеллекта, предложив свою модель, которая получила широкое признание в научной литературе. Согласно данной модели, эмоции содержат важные данные о наших отношениях с окружающими людьми и объектами. Эти отношения могут быть реальными, существующими в настоящем, либо воображаемыми, основанными на воспоминаниях или фантазиях. Таким образом, эмоции служат своего рода индикатором значимости этих связей для нас. Эмоциональный интеллект в данном случае рассматривается, как способность обрабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, сопоставлять их между собой, использовать эмоциональные данные как основу для интеллектуальной деятельности и принятия решений.

Эмоциональный интеллект является одним из элементов общего интеллекта. Он заключается в умении распознавать эмоции других людей, а также осознавать и анализировать свои собственные эмоциональные состояния и причины, их вызвавшие. Также этот концепт включает в себя способность корректно реагировать на эмоциональные реакции окружающих и управлять своим собственным эмоциональным поведением.

Одним из источников агрессивного поведения подростков мы можем предположить неспособность понять и адекватно отреагировать на переживания окружающих.

Подавление эмоций приводит к их вытеснению из сознания, а невозможность психологической переработки эмоций может привести к различным негативным последствиям, таким как психосоматические расстройства, девиантное и делинквентное поведение, особенно у людей с низким уровнем самоконтроля. [9].

Широкие перспективы для разработки эффективных стратегий профилактики и коррекции агрессивного по-

ведения открывает дальнейшее изучение взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и агрессивностью у подростков.

Развитие эмоционального интеллекта может оказаться эффективным способом предотвращения девиантного поведения подростков и уменьшения их склонности к аг-

рессии. Улучшение уровня эмоционального интеллекта поможет подросткам глубже осознать и управлять своими эмоциями, наладить взаимоотношения с другими людьми и избегать вовлечения в неблагоприятные группы. Это заложит основы для создания здорового и гармоничного общества.

Литература:

1. Гарднер Говард. Структура разума: теория множественного интеллекта: пер. с англ. / Говард Гарднер. М.: ООО «И. Д. Вильямс». 2007. 512с.
2. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey, D. Mayer, // *Imagination, Cognition and Personality*. — 1990. — V. 9. — P. 185–211.
3. Бандура А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320с.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. — Спб.,-2001
5. Бэрон Р, Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 1998. 336 с.
6. Агрессия наших детей / Генри Паренс; Перевод с англ. Л. Г. Герциг, А. В. Решетникова. — Москва: Изд. дом «Форум»: ИНФРА-М, 1997. — 152, [2] с
7. Гурьев, Михаил Евгеньевич. Этнопсихология [Текст]: учебное пособие / М. Е. Гурьев, В. А. Юрченкова; МВД, Санкт-Петербургский ун России,. — Москва: МОРКНИГА, 2014. — 293
8. Агрессия детей и подростков / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб., 2004. 316 с.
9. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // *Вопросы психологии*. 1997. № 4.
10. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. — Новопо-лоцк: ПГУ, 2014. — 388 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Пина Бауш — создательница направления «Танцтеатр»

Алендеева Маргарита Александровна, студент
Челябинский государственный институт культуры

Статья посвящена характерным чертам Танцтеатра Пины Бауш, уникального направления, которое стало знаковым в современном искусстве, сочетая элементы танца и театра. В работе рассматриваются ключевые аспекты, формирующие этот стиль: интеграция танца и театра, эмоциональная глубина, нестандартное использование пространства, визуальная эстетика, импровизация, музыкальное оформление и обсуждение социальных тем. Каждый из этих элементов способствует созданию многослойных и выразительных спектаклей, которые остаются актуальными и вдохновляющими для зрителей и артистов по всему миру. Путь Пины Бауш к созданию Танцтеатра представляет собой важный вклад в историю искусства, открывая новые горизонты для понимания человеческой природы и культурных контекстов.

Ключевые слова: Пина Бауш, Танцтеатр, хореограф, танцовщица, уникальное направление.

Введение

Пина Бауш — это имя, которое стало символом нового взгляда на современный балет и танец в целом. Создательница жанра «Танцтеатр», она соединяла элементы театра и танца, создавая уникальные, многослойные и эмоционально насыщенные спектакли. В этой статье мы рассмотрим жизнь и творчество Пины Бауш, её влияние на мир искусства и наследие, которое она оставила.

Ранние годы и образование

Пина Бауш родилась в 1940 году в семье, где искусство и культура играли важную роль. Постоянное окружение танца и театра с ранних лет способствовало её желанию заниматься искусством. Важным этапом в её жизни стало обучение в балетной школе в Вуппертале, а затем на курсах в Академии танца в Тель-Авиве и в США. Эти поездки позволили ей познакомиться с различными стилями, техниками и подходами к танцу.

Во время обучения в США её работы, такие как мастер-классы по современному танцу и взаимодействию с другими формами искусства, вдохновили её на создание собственных постановок, в которых смешивались театральные элементы и различные танцевальные техники. Посещение балетов, мюзиклов и экспериментальных театров значительно расширило её представление об искусстве и о том, какие возможности открывает синергия между танцем и театром.

Возвращение в Германию и работа в Вуппертале

После окончания учёбы Пина Бауш начала работать в различных труппах, но вскоре поняла, что хочет создать

что-то своё. В 1973 году ей была предложена должность художественного руководителя Танцевального театра Вуппертала, что стало отправной точкой её карьерного творчества.

Вернувшись в Германию после обучения, Пина быстро начала делать карьеру как танцовщица и хореограф. В 1973 году она была назначена художественным руководителем Танцевального театра Вуппертала. Это назначение стало ключевым моментом, так как именно здесь она могла реализовать свои идеи и творческие устремления.

Под руководством Бауш театр начал превращаться в целую лабораторию для экспериментов с формой и содержанием. Она сразу же начала внедрять в работы театра свой уникальный стиль, радикально отличающийся от традиционных хореографических постановок. Бауш стремилась создать не просто танец, а театральное действие, в котором бы танцоры выражали эмоции, мысли и идеи через движение. Бауш начала интегрировать в свои постановки личные истории, диалоги, музыку и элементы театра, создавая уникальный синтез, который стал известен как Танцтеатр.

Характерные черты Танцтеатра

1. Интеграция танца и театра

Синтез форм: Пина Бауш ввела в танец элементы традиционного театра, добавив в свои постановки диалоги, монологи и актерскую игру. В отличие от классического балета, где хореография зачастую является самоцелью, в Танцтеатре движение становится инструментом для передачи сюжета и характера персонажей. Это позволяет зрителям не только наслаждаться движением, но и следить за развитием драмы.

Нарративность: Каждая работа Бауш имеет чёткую нарративную структуру. Спектакли полны символизма и метафор, что придаёт им дополнительные слои значений, позволяя каждому зрителю интерпретировать произведение по-своему.

2. Эмоциональная глубина

Личностные темы: Бауш исследовала свои личные переживания и внутренние конфликты через танец. Темы любви, потери, одиночества и радости часто становятся центром её работ, делая их эмоциональными и близкими зрителю. Этот аспект открывает путь для глубокой идентификации с персонажами и их переживаниями.

Универсальность эмоций: Несмотря на личный характер многих явлений, эти эмоции являются универсальными, что позволяет зрителям из разных культур и жизненных ситуаций сопереживать происходящему на сцене. Чувство общности, которое возникает между зрителями и танцорами, становится одной из отличительных черт Танцтеатра.

3. Нестандартное использование пространства

Форма сцены: Спектакли Бауш часто проходят на нестандартных сценах. Она может использовать круговые сцены или даже контекстуальные места, такие как общественные площади. Это создает эффект близости и вовлеченности, позволяя зрителям стать частью действия.

Декорации и окружение: В ее работах сцены могут быть изменены неоднократно, включая неожиданные предметы или используемые в неожиданных контекстах вещи — от мебели до природных объектов. Это не только создает уникальную атмосферу, но и служит символом внутренних конфликтов внутри персонажей.

4. Визуальная эстетика

Костюмы и символизм: Бауш уделяла особое внимание костюмам, которые не только выполняли практическую функцию, но и становились выразительными средствами, отражая внутреннее состояние персонажей. Например, ткани, цвета и формы костюмов могли символизировать эмоции или отношения между персонажами.

Комплексное сочетание: В спектаклях Бауш часто использовались элементы освещения и звука, что создавало сложные визуальные образы. Взаимодействие света и движения может значительно менять восприятие сцены и создавать новые уровни понимания.

5. Импровизация как метод

Живое исполнение: Импровизация играет значительную роль в Танцтеатре. Бауш поощряла танцоров привносить свои идеи, чувства и жизненные переживания в чары спектаклей, что делало каждое исполнение уникальным. Такой подход создает атмосферу свободы и спонтанности, позволяя артистам находить новые нюансы в каждом выступлении.

Творческий процесс: Во время репетиций Бауш часто использовала техники импровизации, позволяя танцорам открываться новому и спонтанному. Это подходило её философии о том, что артисты должны быть душевно вовлечены в процесс создания, что ведёт к подлинному и искреннему исполнению.

6. Музыка и звук

Многообразие музыкальных стилей: Пина Бауш базировала свои постановки на разнообразной музыке — от классических композиций до современного попа и этнических мелодий. Это разнообразие создает уникальные музыкальные пейзажи, которые усиливают эмоциональную нагрузку спектаклей.

Звуковая среда: Батумская в звуковом оформлении использует не только музыку, но и различные звуки окружающей среды. Шумы, крики и тишина могут служить крайне важными инструментами для создания настроения, подчеркивая драматические моменты и усиливая переживания.

7. Социальные и культурные контексты

Освещение общественных тем: В многих работах Танцтеатра Бауш затрагиваются актуальные социальные вопросы — от идентичности до вопросов гендера и культурных различий. Используя танец как средство для критики общества, Бауш стремилась вызвать дискуссии о сложных темах.

Культурное различие: Работы Бауш исследуют влияние культурных факторов на индивидуальную и коллективную идентичность. Это придаёт её спектаклям актуальность, позволяя зрителям задаваться вопросами о своих собственных социальных контекстах и переживаниях.

Знаковые произведения

Среди множества спектаклей Пины Бауш выделяются несколько наиболее значимых:

«Кафе Мюллер» (1978): Эта работа стала символом её стиля. Здесь переплетаются темы любви и одиночества, а танцоры словно блуждают в пространстве, отражая внутреннюю борьбу и эмоциональное состояние.

«Контакт Improvisation»: Этот спектакль стал настоящей революцией в танцевальном искусстве, предлагая новые способы взаимодействия и импровизации как процессу, так и результату.

«Бриндле» (1975): В этом произведении Бауш исследовала тему идентичности и культурных различий, комбинируя элементы разных танцевальных стилей и культур.

Влияние на современное искусство

Пина Бауш оказала огромное влияние на современный танец и театр. Её работы вдохновили многих хореографов и художников, которые начали экспериментировать с формами и темами, которые она внедрила. Она открыла новые горизонты для танцевальных представлений, которые теперь рассматриваются не только как физическое искусство, но и как средство эмоциональной и культурной коммуникации.

Наследие Пины Бауш

Пина Бауш ушла из жизни 30 июня 2009 года, но её наследие продолжает жить. Танцтеатр Вупперталя, который она возглавляла, продолжает существовать и развиваться, представляя её работы и создавая новые спектакли в её духе. Научные исследования, посвященные её творчеству, продолжают увеличиваться, а её спектакли по-прежнему востребованы по всему миру. Пина Бауш оставила неиз-

гладимый след в мире искусства, и её идеи остаются актуальными и по сей день.

Заключение

Творчество Пины Бауш — это не только обогащение танцевального языка, но и важный шаг к более глубо-

кому пониманию человеческих чувств и взаимоотношений. Она создала уникальный стиль, который продолжает вдохновлять поколения артистов, показывая, что танец может быть не только формой искусства, но и средством глубокого самовыражения и социальной критики. Пина Бауш навсегда останется легендой, изменившей мир театра и танца.

Литература:

1. Борисенко Л. Пина Бауш готовится к новому столетию // Культура. — 25.02.1999.
2. Гердт О. Пина Бауш: Ничья // Театр. — <http://oteatre.info/onstage/15111/>
3. Попова, Н. Пина Бауш — «главная статья немецкого экспорта» и легенда хореографии / Н. Попова. — Текст: электронный // РИА Новости, Культура: [сайт]. — URL: <http://ria.ru/culture/20100727/258905564>.
4. Пина Бауш (Pina Bausch). Современная хореография. — Текст: электронный // Интернет-журнал «Культура и искусство»: [сайт]. — URL: http://www.cultandart.ru/dance/233-pina_baush_pina_bausch__sovremennaja_horeografija_
5. Романцова О. Королева в мужских ботинках // Культура. — 26.08.2003.
6. Федоренко Е. «Кому — Москва, кому — Париж» // Культура. — 11.07.2007.
7. Федоренко Е. Пина Бауш: «Я терпеливо жду своей роли»... // Культура. — 22.12.2004.
8. Францева Е. Пина Бауш: «Вообще я против конкретики» // Культура. — 11.07.2007.

Фрида Кало как символ мексиканской национальной идентичности

Попова Ангелина Николаевна, студент

Научный руководитель: Акоева Наталья Борисовна, доктор исторических наук, доцент
Краснодарский государственный институт культуры

В статье описываются основные аспекты жизни художницы, сложный творческий путь и непростая семейная жизнь с Диего Риверой.

Ключевые слова: Фрида Кало, Диего Ривера, Мексика, автопортреты.

Фрида Кало — национальное достояние Мексики

Она была яркой и спорной, откровенной и несчастной. Вместо нее говорят ее картины, полные жизни и стремления достичь высоких целей вопреки всему, особенно физическому недугу. Густые черные брови, множество драматических автопортретов и очень экзотических картин. Непростая история жизни, Южная Америка, коммунизм — все это ассоциируется у большинства людей с Фридой Кало. Она прожила тяжелую жизнь, умерев в 47 лет, но осталась в истории искусства как самобытный художник. Ее творчество — это удивительная смесь мексиканских народных мотивов наивного искусства и сюрреализма. Она была увлечена идеями Зигмунда Фрейда, а сами сюрреалисты называли ее «лентой, обернутой вокруг бомбы». Как она говорила, в ее жизни произошли две трагедии: первая — трамвай, вторая — Диего. Они и стали главными темами ее картин. Жизненный девиз этой смелой, сильной женщины можно выразить одной-единственной фразой — «Зачем мне ноги, если у меня есть крылья, чтобы летать?».

Фрида Кало родилась 6 июля 1907 года. В детстве девочка мечтала стать доктором. В пятнадцать лет она на-

чала обучение в Национальной подготовительной школе «Препаратория», где на протяжении двух лет изучала медицинское дело [1].

Когда ей было семнадцать лет, она попала в страшнейшую автокатастрофу. Автобус, на котором она ехала, столкнулся с трамваем. Было много жертв, поручень сломался и пронзил Фриду на уровне таза. Позвоночник молодой девушки был сломан в трех местах, ребра были переломаны, повреждены оба бедра, а правая нога была поломана в одиннадцати местах. Будучи совсем юной, она перенесла более тридцати операций и целый год лежала прикованная к постели. Именно в это время, после трагедии, она впервые попросила у отца кисти и краски, чтобы как-то справиться с болью. Для Фриды сделали специальный подрамник, который ей позволял работать лежа, под балдахином кровати прикрепили большое зеркало, чтобы она могла видеть себя. Так она и писала свои картины. Фрида Кало в первую очередь известна своими автопортретами, это был ее любимый жанр. Из 143 картин 55 — портреты. Сама Фрида говорила так: «Я пишу себя, потому что много времени провожу в одиночестве и потому что являюсь той темой, которую знаю

лучше всего». При всей своей авангардной манере письма она всегда тесно чувствовала связь с мексиканской культурой и искусством народов Америки. В ее автопортретах можно встретить экзотические растения, животных, национальные костюмы, которые она очень любила.

Как для картин Фриды, так и для Мексики характерен культ смерти [2].

Она смерти не боялась, и в этом было некое театральное страдание. В ее работах часто встречаются маски черепа, танцующие скелеты или цомпантли — ацтекские инсталляции из черепов принесенных в жертву пленников.

В 1928 году у Фриды назревают отношения с мексиканским художником Диего Риверой. Он был старше ее на 20 лет, очень известный художник, создатель национальной школы монументальной мексиканской живописи. В 1929 году она стала его третьей женой. Совместная жизнь складывалась тяжело. Постоянные скандалы, измены, расставания, но при всем этом хаосе Фрида испытывала к нему какую-то болезненную привязанность. В своем дневнике она писала: «Диего — начало, Диего — мой ребенок, Диего — мой друг, Диего — художник, Диего — мой отец, Диего — мой возлюбленный, Диего — мой супруг, Диего — моя мать, Диего — я сама».

Сегодня Фриду называют иконой феминизма, хотя сама себя такой она не считает. В многочисленных интервью Диего художница винила себя и считала себя недостаточно мудрой, красивой, верной, хорошей женой. Ибо отношение в семье зависит только от женщины [3].

Всю жизнь ее преследовали последствия ужасной аварии, она не могла иметь детей и, пережив несколько неудачных беременностей, стала первой художницей, которая обратилась в творчестве к теме потере ребенка, невозможности стать матерью. Самая драматичная картина — «Госпиталь Генри Форда». Фрида изобразила на кровати себя соединенной красными нитями «пуповинами» с различными предметами. Плод — потерянный ребенок, орхидея — увядшее материнство, улитка — мучительно тянущееся время, металлическое устройство — болезненные процедуры, через которые прошла девушка.

После перенесенной операции она оставалась в больнице несколько недель. В этот период Диего ее поддерживал как мог, но тема о детях была для них запретной. Многие считают, что Фрида помешалась, создав свидетельство о рождении своего воображаемого сына, которого назвала Леонардо. В своем дневнике она писала, что он родился в 1925 году, в больнице Красного Креста, где Фрида работала после аварии. Таким образом она выразила свое желание в том, что не могло случиться в ее жизни.

Финальной точкой в отношениях с Диего стал его жуткий роман с ее младшей сестрой. Диего вступил в отношения с сестрой Фриды, которую она очень любила и с которой была близка. После этого случая она написала картину в 1935 году «Немного маленьких уколов». Картина была написана по мотивам не только истории Фриды, но и нашедшей тогда криминальной истории.

«Я всего лишь ткнул ее несколько раз» — так говорил некий мужчина, который зарезал свою жену. Узнав об этой истории, Фрида написала драматичную картину: залитая кровью кровать, над окровавленным телом женщины стоит совершенно невозмутимый мужчина в шляпе, точно такой же, как у Диего, и с чертами его лица, а сверху над мужчиной и женщиной парит лента с названием, которую держат голуби, так раньше украшали свадьбы в Мексике. Работа является циничной и одновременно драматичной.

Несмотря на то, что ее история жизни — это две больших аварии, невозможность стать матерью, 33 операции, она была очень живой, энергичной, раскрепощенной, активной. У нее не было никаких комплексов по поводу роли женщины в обществе, она вела себя как хотела и считала нужным, была остра на язык, упряма, но всегда оставалась душой компании. Фрида жила ярко, и люди чувствовали в ней не только внутренний стержень, но и огонь, к которому тянулись, чтобы погреться. В 1939 году она едет в Париж, где ее творчество становится сенсацией. Проходила выставка тематического мексиканского искусства, на которой одна из картин Фриды была приобретена Лувром. В 1940-х годах ее картины появляются на заметных выставках. 40-е годы — период расцвета художницы, время ее самых интересных и смелых работ, таких как «Думай о смерти», «Маска смерти» [4].

Фрида страдала от физической боли, и тема успеха была ей чужда. Ее первая персональная выставка в Мексике прошла только в 1953 году. К тому времени Фрида уже не могла встать с постели. На открытие выставки ее принесли на кровати. Художница была нарядная, красивая, разговаривала с публикой, но не могла передвигаться.

Образ смерти в живописи Фриды Кало неоднозначен. Смерть и жизнь неразрывны. И если жизнь бессмысленна, то смерть — это всего лишь прекращение жизни. Она ни хороша, ни плоха, поскольку есть отражение жизни. А в обычной жизни смерть — постоянный попутчик. Она «оплодотворяет жизнь» [5].

За неделю до смерти Фрида, будто предчувствуя свой уход, написала в дневнике: «Надеюсь, в этот раз уход будет удачным и я больше не вернусь». Некоторые из-за этой фразы, оставленной в дневнике, предполагают, что она покончила жизнь самоубийством, что ее смерть не случайна, но, по официальным данным, она умерла от воспаления легких.

После ее смерти голубой дом, в котором она проживала, стал музеем ее памяти. Ее признали в Мексике как национальную художницу.

В 2002 году на телеэкраны вышел фильм Джули Теймор «Фрида», главную роль в котором сыграла Сальма Хайек. В фильме показана биография художницы, ее жизнь, любовь, смерть.

В целом история Фриды Кало очень трагичная. Невозможно абстрактно воспринимать ее жизнь. Это история очень смелой духом женщины, с непростыми картинами, которые являлись сублимацией ее переживаний и внутреннего мира.

Литература:

1. Эррера Х. Фрида Кало. М. : ЭКСМО-Пресс, 2011. — 192 с.
2. Нохлин Л. Почему не было великих художниц? М. : РОССПЭН, 2005. — С. 15–46.
3. Альчук А. Роль женщины в истории визуального искусства XX века / Спецвыпуск, 200. — С. 23–25.
4. Андреев Л. Г. Сюрреализм. М. : Высшая школа, 1972. — 230 с.
5. Громова Е. М. Образ смерти в живописи Фриды Кало // Культура и цивилизация. — 2019. — Т. 9, № 5А. — С. 12–22.

Стоунхендж: загадка древности и вдохновение для современности

Шутова Дарья Дмитриевна, студент
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Статья посвящена исследованию Стоунхенджа как уникального памятника древности. Рассматриваются его историческое значение, мифологические интерпретации и археологические теории. Особое внимание уделено влиянию Стоунхенджа на культуру и искусство. Автор анализирует символику и культурную роль монумента, подчёркивая его значение в современной науке и популярной культуре.

Ключевые слова: Стоунхендж, мифология, археология, неолит, голубые камни, ритуалы, древние культуры, британская история, культурное наследие, искусство и литература.

Stonehenge: the mystery of antiquity and inspiration for modernity

The article is devoted to the study of Stonehenge as a unique monument of antiquity. Its historical significance, mythological interpretations and archaeological theories are considered. Special attention is paid to the influence of Stonehenge on culture and art. The author analyzes the symbolism and cultural role of the monument, emphasizing its importance in modern science and popular culture.

Keywords: Stonehenge, mythology, archeology, Neolithic, blue stones, rituals, ancient cultures, British history, cultural heritage, art and literature.

Стоунхендж — мегалитическое сооружение в графстве Уилтшир, Англия, включённое в список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО. Этот монумент, расположенный на юго-западе Англии, вызывает интерес учёных, писателей и художников на протяжении столетий. Как он появился? Для чего служил и каково его значение в современной культуре? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо рассмотреть Стоунхендж через призму археологии, мифологии и его влияния на искусство.

Языческое искусство на Британских островах зародилось ещё в эпоху палеолита. Археологические данные свидетельствуют, что южная часть Англии была заселена значительно раньше остальных регионов Британских островов, что объясняется более благоприятным климатом. Первые люди, населившие эту область, принадлежали к виду *Homo antecessor* или гейдельбергскому человеку.

С наступлением эпохи неолита искусство получило новый импульс, связанный с потребностью в изображении духовных или культурных символов. В этот период начали появляться каменные пирамиды, символизировавшие монументальные могилы, длинные курганы и другие произведения монументального искусства. Примерно к середине неолита, около 3500–3000 годов до н. э., началось возведение Стоунхенджа. Хотя идея его строительства возникла ещё в раннем неолите, формирование кургана относится к более позднему времени.

Стоунхендж представляет собой кольцевую и подковообразную композицию из вертикально установленных камней, известных как менгиры. Одним из наиболее удивительных аспектов Стоунхенджа является то, что голубые камни, составляющие центральную часть конструкции, были привезены из Пресели в Уэльсе — на расстояние около 240 км от памятника. Геологические исследования показали, что эти камни имеют уникальный состав, отличающий их от местных пород. Согласно некоторым теориям, голубым камням приписывались целебные свойства.

Древние жители Британских островов, вероятно, принадлежали к кельтским племенам, хотя другие народы также могли участвовать в строительстве этого монументального сооружения. Выбор местоположения Стоунхенджа на юго-

западе Англии не случаен: этот регион отличался благоприятным климатом, способствовавшим развитию сельского хозяйства и созданию монументальных памятников.

Функции Стоунхенджа

Функции отдельных элементов Стоунхенджа, таких как менгиры и центральный круг, остаются предметом научных дискуссий. Однако различные гипотезы и археологические данные помогают уточнить их возможные значения:

Менгиры

Менгиры — это вертикально установленные каменные блоки, которые в Стоунхендже формируют части внешних и внутренних кругов. Их функция могла быть многогранной:

— **Астрономическая функция.** Многие учёные предполагают, что менгиры использовались для астрономических наблюдений, например, для отслеживания движений Солнца и Луны. Каменные блоки также могли указывать на важные моменты солнечного года, такие как летнее и зимнее солнцестояния.

— **Культовые и ритуальные цели.** Менгиры могли служить символами, связанными с поклонением и ритуалами. В некоторых культурах камни воспринимались как проводники между миром живых и мёртвых. Возможно, менгиры обозначали священные места или служили ориентирами для паломничества.

— **Группировка и символика.** Расположение менгиров, вероятно, отражало социальную структуру или культовые ценности. Например, существовали предположения, что менгиры символизировали представителей племени, духов или иных мифологических существ. Однако современные исследования опровергли эту гипотезу, основываясь на археологических данных.

Центральный круг

Центральный круг Стоунхенджа состоит из крупных каменных блоков, известных как сарсены, которые образуют основу монументальной структуры. Вокруг этого круга размещены более мелкие камни, так называемые «голубые камни».

— **Культурная роль.** Центральный круг, вероятно, имел сакральное значение. Это было место проведения ритуалов и праздников, связанных с природными циклами и важными событиями в жизни общества. Возможно, здесь проходили церемонии в честь богов или предков.

— **Астрономические наблюдения.** Центральный круг мог использоваться для наблюдения за астрономическими явлениями, особенно солнцестояниями и равноденствиями. Некоторые учёные предполагают, что в центре круга находился точный ориентир для таких наблюдений.

— **Место захоронений.** В центре круга и его окрестностях археологи нашли захоронения, что подтверждает гипотезу о важности этого места для ритуалов смерти и почитания предков.

— **Связь с космосом.** Центральный круг, возможно, символизировал связь земной жизни с небесами, отражая концепцию микрокосма и макрокосма.

Арочные конструкции

В центре круга находятся большие камни, соединённые между собой горизонтальными камнями, образующими арки. Эти элементы могли выполнять следующие функции:

— **Символическая структура.** Арки могли символизировать ворота или переход между мирами, например, от мира живых к миру мёртвых. Это добавляет сакральный аспект к общей структуре Стоунхенджа.

— **Астрономическое значение.** Некоторые арки могли быть ориентированы на определённые астрономические явления, такие как восходы и заходы Солнца или Луны в ключевые моменты года. Это указывает на продвинутое знание древних людей в области астрономии.

Таким образом, функции менгиров и центрального круга в Стоунхендже были как практическими, так и символическими. Этот монумент мог служить для астрономических наблюдений, ритуалов, поклонений и социальных практик, объединяющих людей в их культуре и верованиях.

Гипотезы о назначении Стоунхенджа

— **Религиозное святилище.** Одна из гипотез утверждает, что Стоунхендж использовался как место для проведения обрядов поклонения богам. Однако многие аспекты этой теории остаются дискуссионными.

— **Некрополь.** Другая версия предполагает, что Стоунхендж был местом захоронений. Археологические находки подтверждают проведение захоронений на территории памятника, однако эта гипотеза частично пересмотрена.

Связь с другими памятниками

Раскопки выявили наличие других мегалитических сооружений, что свидетельствует о значимости региона. Например, «Путь мёртвых» (Dead Kings' Way) соединяет Стоунхендж с несколькими курганами, что подчеркивает значимость ритуалов и религиозных обрядов, проходивших на этом пути. Исследования также показывают связь Стоунхенджа с Дюррингтонскими стенами и другими древними памятниками.

Происхождение названия

Точный перевод староанглийского названия Стоунхенджа — Stanhengues — остаётся неоднозначным. В Средневековье его интерпретировали как «подвешенные камни» или «висячие камни». Современное название Stonehenge переводится как «каменный круг». Интересно, что вторая часть слова стала основой для археологического термина *henge* — ритуального круга, окружённого грунтовым валом и рвом.

Влияние на искусство и культуру

Стоунхендж стал символом британской культуры и истории. В разные эпохи он вдохновлял художников, писателей и музыкантов. Например, он упоминается в романах Томаса Харди, а также изображается в произведениях художников XVIII и XIX веков. Мифы и загадки Стоунхенджа продолжают привлекать внимание, делая его важным объектом культурного наследия.

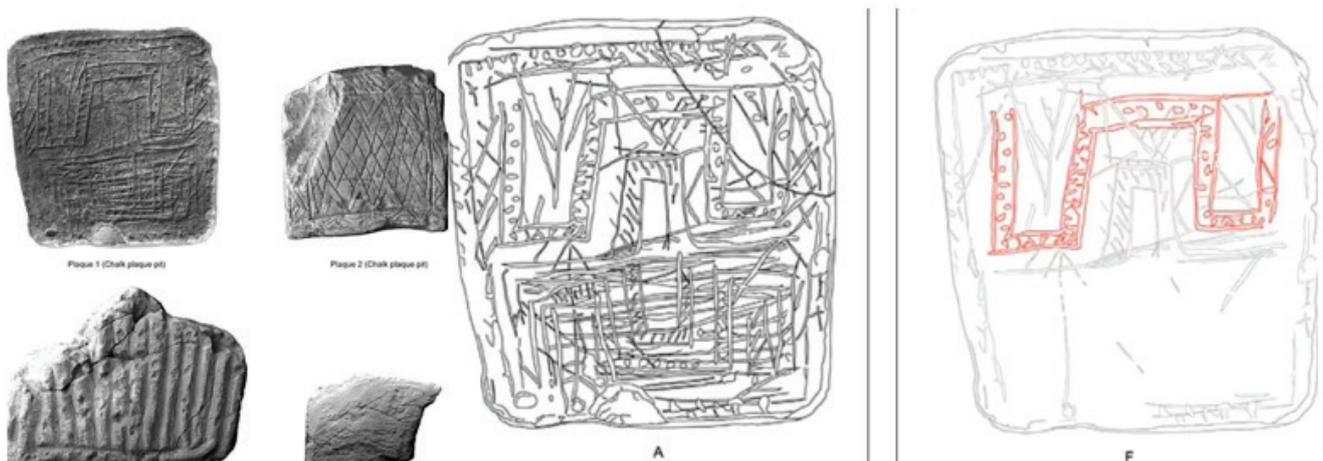
Стоунхендж в интерпретации мифологии и культов

Стоунхендж — это своего рода универсальная дверь в прошлое. Место, где культ, астрономия и древняя религия пересекаются.

Стоунхендж окружён множеством интерпретаций, которые связаны как с кельтской мифологией, так и с физическими культами, характерными для древних народов.

В кельтской мифологии Стоунхендж часто ассоциировался с друидами — жрецами, которым приписывали знание магии, астрономии и медицины. Считалось, что это священное место служило ареной для обрядов поклонения богам солнца и луны. На некоторых камнях Стоунхенджа были обнаружены резные орнаменты, которые могут быть связаны с изображениями солнечных и лунных циклов, а также символами поклонения духам природы. Эти изображения могли быть использованы как часть ритуалов, а также для передачи мифов и духовных учений.

Искусство того времени отражало легенды и мифы, связанные с такими культовыми местами, как Стоунхендж. На территории Британских островов находили резные камни и орнаменты, изображавшие символы солнца, луны, животных и природных духов. Эти мотивы были тесно связаны с кельтскими мифами о сотворении мира, взаимодействии человека с природой и поклонении высшим силам. Орнаменты, созданные в эпоху неолита и бронзового века, украшали предметы быта, оружия и ритуальные инструменты, что подтверждает важность Стоунхенджа как культурного и духовного центра того времени.



Резные орнаменты

Геометрические узоры: На некоторых камнях Стоунхенджа также были обнаружены геометрические узоры, такие как спирали, волны и концентрические круги. Эти узоры могут быть связаны с представлениями о бесконечности, цикличности времени и природы, что отражает важность ритуалов, связанных с жизнью, смертью и возрождением. Спираль, например, часто символизирует движение, изменения, цикл жизни, рост и развитие, что также могло быть связано с кельтской концепцией вечного цикла.

Изображения солнечных и лунных циклов: Другим важным аспектом являются символы, которые могут быть связаны с солнечными и лунными циклами. Эти символы могли играть ключевую роль в астрономических и религиозных практиках. Камни Стоунхенджа ориентированы так, что они точно соответствуют восходу солнца в дни летнего и зимнего солнцестояний. Это, возможно, было связано с культом солнечных богов или богов, олицетворяющих небесные тела. Предполагалось, что изображения солнца или луны могли использоваться в ритуалах для связи с космическими явлениями и для обозначения времени года.

Абстрактные знаки: Некоторые символы на камнях Стоунхенджа представляют собой абстрактные знаки, которые трудно интерпретировать однозначно. Эти знаки могут отражать ритуальные или магические практики, используемые в шаманизме и других религиозных учениях. Абстрактные изображения могли символизировать элементы природы, человеческие эмоции или духовные учения, которые передавались устно в рамках того времени.

Вместе все эти символы, возможно, помогали установить связь с небесными явлениями, природными силами и духовными учениями того времени, а также служили важным инструментом в ритуальной и социальной жизни древних народов, использовавших Стоунхендж.

Каменные круги символизировали вечный цикл жизни, смерти и возрождения, который был центральной темой кельтской веры. Согласно мифам, Стоунхендж мог быть местом, где проводились ритуалы, связанные с праздниками солнцестояния и равноденствия. Его архитектура, построенная с учётом астрономической точности, позволяла наблюдать за движением небесных тел, что, вероятно, играло ключевую роль в ритуальной жизни кельтов. Например, восход солнца в день летнего солнцестояния идеально совпадает с центральной осью Стоунхенджа, что подтверждает его связь с поклонением небесным явлениям.

Физические культы, связанные со Стоунхенджем, фокусировались на его предполагаемом влиянии на здоровье и жизненную силу. Некоторые теории предполагают, что камни могли быть использованы как часть целебных ритуалов. Голубые камни, привезённые из Уэльса, возможно, считались обладающими магической энергией, способной исцелять болезни. Эти верования находят отклик в археологических находках, указывающих на использование Стоунхенджа как места для лечения или духовной терапии. Некоторые учёные считают, что камни могли использоваться в обрядах очищения, где сочетались молитвы, природные элементы и энергетические свойства минералов.

Искусство того времени также отражало легенды и мифы, связанные с такими культовыми местами, как Стоунхендж. На территории Британских островов находили резные камни и орнаменты, изображавшие символы солнца, луны, животных и природных духов. Эти мотивы были тесно связаны с кельтскими мифами о сотворении мира, взаимодействии человека с природой и поклонении высшим силам. Орнаменты, созданные в эпоху неолита и бронзового века, часто украшали предметы быта, оружие и ритуальные инструменты.



Орнаменты

Одним из ключевых аспектов искусства было создание амулетов и талисманов, которые, как считалось, могли наделять владельцев силой и защитой. Некоторые из них изображали сцены из мифов, таких как история о гигантах, построивших Стоунхендж, или о волшебнике Мерлине, перенесшем камни из Ирландии. Впечатляющее искусство резьбы по кости и камню также содержало изображения небесных тел, что подчёркивало астрономическое значение памятника.

Современные исследования также подтверждают, что расположение и структура Стоунхенджа могли выполнять функцию символического «моста» между миром живых и миром духов. Такая интерпретация подкрепляется теорией о захоронениях, обнаруженных на территории памятника. Считается, что некрополь был местом, где не только хоронили умерших, но и проводили сложные ритуалы, связанные с почитанием предков. Например, расположение захоронений и их ориентация указывают на возможную связь с астрономическими циклами, что подчеркивает духовное и космологическое значение памятника.

Артефакты, найденные рядом со Стоунхенджем, дают ценную информацию о культуре и жизни древних людей. Вот какие находки были обнаружены и что они могут рассказать:

Кремневые орудия труда: Вокруг Стоунхенджа были найдены множество кремневых орудий, таких как ножи, скребки и прокольные инструменты. Эти артефакты свидетельствуют о высоком уровне технологии обработки камня у древних людей. Кремневые орудия использовались для охоты, обработки пищи и, вероятно, для строительства самого монумента.

Погребальные комплексы: В окрестностях Стоунхенджа археологи обнаружили несколько погребальных памятников, включая курганы, могилы с кремацией и захоронения, что указывает на развитые ритуалы, связанные с погребением. Могилы часто содержат богатые захоронения с оружием, украшениями и другими ценными предметами. Это предполагает, что Стоунхендже было связано с культурами смерти и загробной жизни.

Погребения людей с особым статусом: В ряде захоронений были найдены особые предметы, такие как металлические изделия, которые могли быть привезены из других регионов, что подтверждает существование определённой социальной иерархии. Эти находки говорят о том, что в древности была развита культура погребений с богатым ритуалом и особым отношением к личному статусу.

Образцы древних растений: Остатки растений, найденные в окрестностях Стоунхенджа, помогают исследователям понять, какие растения использовались в пищу и в медицинских целях, а также какие растения могли быть связаны с ритуалами или поклонением.

Каменные круги и их обломки: Некоторые каменные обломки, найденные рядом с главным комплексом, показывают, что Стоунхендж мог быть частью более крупной структуры, возможно, с дополнительными каменными сооружениями. Это может свидетельствовать о сложной символике, связанной с расположением камней и их значением для древних людей.

Эти находки подтверждают, что культовые и социальные практики древних людей в районе Стоунхенджа были развиты и разнообразны. Ритуалы смерти, высокие социальные статусы, развитое ремесло и хозяйственные практики — все это свидетельствует о глубоком культурном и духовном значении Стоунхенджа для общества того времени.

Дополнительно Стоунхендж мог служить местом консолидации общин. Его строительство потребовало значительных усилий, включая перевозку массивных камней на большие расстояния. Это предполагает существование организованного общества с чёткой социальной структурой. Возможно, сам процесс возведения памятника носил ритуальный характер, объединяя общину в символическом акте взаимодействия с природой и сверхъестественным.

Упоминания

Уильям Стакли

Уильям Стакли (William Stukeley) был одним из первых учёных, кто посвятил свою работу изучению Стоунхенджа. Этот английский археолог и антиквар XVIII века значительно повлиял на восприятие древних памятников, включая Стоунхендж.

Его исследования заложили основу для дальнейшего изучения древних памятников и их интерпретации. В своей работе Стакли использовал методы, которые, хотя и были ограничены знаниями того времени, оказались крайне важны для развития науки.

В своей книге «*Stonehenge: A Temple Restor'd to the British Druids*» (1740) Стакли предположил, что Стоунхендж был построен друидами — жрецами кельтов. Он считал, что архитектура комплекса могла быть связана с кельтскими религиозными практиками. Хотя современные исследования опровергли эту теорию, она оказала значительное влияние на общественное восприятие Стоунхенджа в XVIII веке.

В своих интерпретациях учёный акцентировал внимание на культурном контексте, связывая Стоунхендж с кельтскими друидами. Он выдвинул популярную в своё время теорию, что памятник являлся храмом для их ритуалов. Также

Стакли уделял внимание астрономическому назначению Стоунхенджа, указывая на ориентацию камней относительно солнцестояний и предполагая, что памятник мог быть древней обсерваторией.

Ещё одной важной идеей учёного стало предположение об астрономическом назначении памятника. Он изучал расположение камней, их размеры и ориентацию, предполагая, что Стоунхендж мог быть древней обсерваторией и использовался для проведения ритуалов, связанных с солнечными и лунными циклами.

Он тщательно документировал памятник, измеряя размеры камней, фиксируя их расположение и ориентацию. Стакли создавал подробные зарисовки и схемы, которые позволили сохранить данные о состоянии Стоунхенджа в XVIII веке. Кроме того, он проводил сравнительный анализ, изучая аналогичные памятники, чтобы выявить общие черты их конструкции и назначения.

Одной из ключевых методик Стакли стали теоретические реконструкции. Он пытался восстановить предполагаемый изначальный вид Стоунхенджа, создавая модели, которые, несмотря на некоторые ошибки, впоследствии стали важной основой для последующих исследований.

Работа Стакли не только укрепила интерес к древним сооружениям, но и заложила системный подход в археологии, включая использование зарисовок, измерений и гипотетических реконструкций. Его идеи вдохновили множество последующих исследователей и способствовали развитию научных методов изучения древностей.

Неудивительно, что столь впечатляющий памятник стал основой для множества легенд и мифов.

Джефри Монмут

Самая известная легенда о происхождении Стоунхенджа принадлежит перу Джефри Монмута (Geoffrey Monmouth). В своём эпическом труде «История королей Британии» (Historia Regum Britanniae) он описывает, как Стоунхендж был построен с помощью Мерлина по просьбе короля Утера Пендрагона. Мерлин построил памятник в память о погибших британских воинах, которые погибли в бою с саксами. В легенде также утверждается, что Стоунхендж был местом захоронения самого короля Утера и его отца.

Легенда относит это событие ко времени саксонского завоевания Англии, предположительно к VI веку. Джефри также утверждает, что Стоунхендж служил не только мемориалом для павших, но и местом захоронения самого короля Утера Пендрагона и его отца, короля Константина.

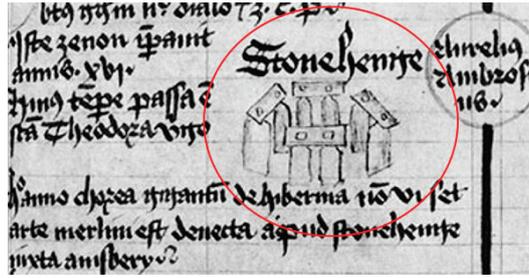
Современные археологические раскопки показывают, что массовых захоронений (братской могилы) на территории комплекса не найдено. Также нет никаких следов захоронений королевских особ. Однако исследования подтвердили, что в насыпи Стоунхенджа действительно есть следы древних кремаций, относящихся к более ранним периодам.

Таким образом, труд Джефри Монмута, хотя и является эпохальной работой, остаётся скорее сборником мифов и легенд, нежели историческим источником.

Рукописи

Рукопись «Scala Mundi», найденная в 2006 году в Дуэ, Франция, датируется примерно 1440 годом и является самым древним изображением Стоунхенджа. В тексте указано, что памятник был построен в 480–486 годах н. э., что вызвало восторг сторонников теории Джефри Монмута. Однако считается, что рукопись основана на более поздних источниках, в том числе и на труде Монмута.





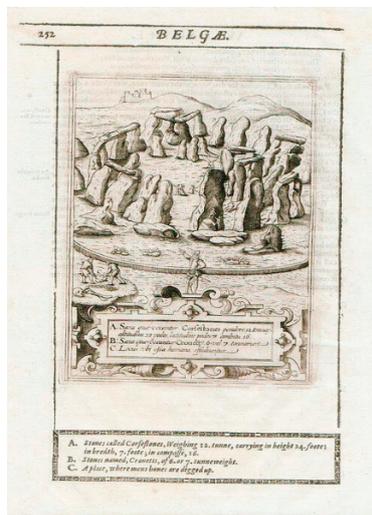
Однако вероятность, что манускрипт «Scala Mundi» был основан на легендах Монмута, изложенных в его труде «История королей Британии» (около 1190 года) или его рукописной копии очень велика. В Средние века подгонка дат, текстов и изображений к существующим источникам была распространённой практикой.

До находки рукописи «Scala Mundi» самым древним изображением Стоунхенджа считалась работа Лукаса де Хиера (Lucas de Heere), датируемая 1575 годом. Она выполнена с натуры и ныне хранится в Британском музее. Ещё одно изображение Стоунхенджа появилось в атласе Джона Спида (John Speed Atlas), изданном в 1611 году. Оба рисунка детально передают состояние и расположение камней Стоунхенджа в Средние века.

Однако первое на тот момент зафиксированное упоминание о Стоунхендже датируется XIV веком. Автор Уэйс создал иллюстрацию к рукописи «Roman de Brut», которая называлась «Вера в легенду о короле Артуре». Согласно легенде, камни Стоунхенджа символизировали рыцарей Круглого стола: горизонтальные камни олицетворяли дружбу и преданность, а алтарь в центре круга — Священный Грааль, о котором мечтал каждый рыцарь.



В средневековых рукописях довольно часто встречаются иллюстрации, связанные со Стоунхенджем. Одно из самых интересных изображений можно найти в манускрипте Уильяма Кэмдена «Уилтшир» (1610 год). Автором гравюры, как предполагается, был Уильям Кипп.

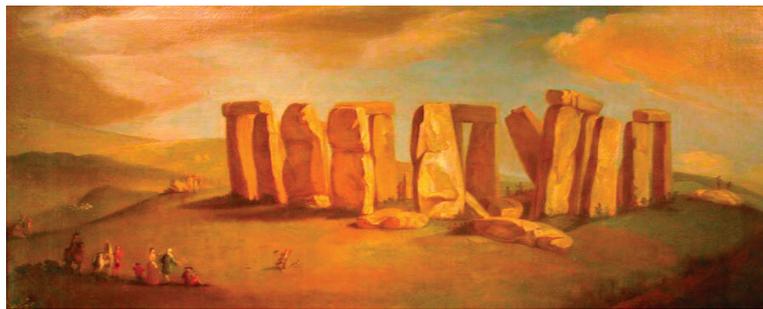


Бритни Камден «Уилтшир» 1610 год. Автор гравюры — Уильям Кипп

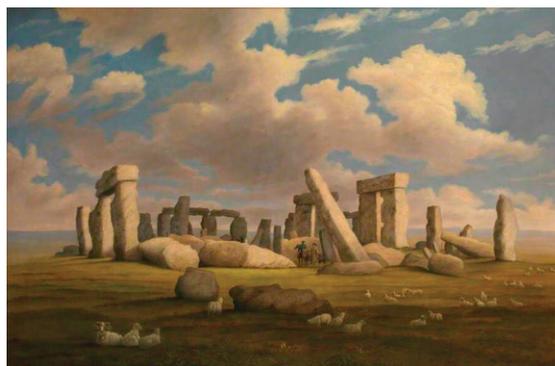
Стоунхендж — это не просто камни, это зеркало, в котором отражается целый мир древних представлений и философий о жизни и смерти.

Современные интерпретации Стоунхенджа в искусстве

Художники черпали вдохновение не только из исторических фактов своего времени, но и из древних мифов и археологических открытий, оставленных предками. Они создавали книги, карты и гравюры, стремясь запечатлеть дух ушедших эпох. Писатели и поэты переплетали реальность с фантастическими мотивами, и их творчество отражало стремление понять и осмыслить прошлое, которое казалось скрытым за завесой времени.



Самое раннее известное изображение Стоунхенджа в живописи датируется 1730 годом. Автор картины неизвестен



Картина Ричарда Тонга из Бата, начало 18 века



Работа Майкла Скотта кажется почти абстрактной, пока ваш глаз не заметит, что художник находится близко к камням внутри круга

Стоунхендж также оказал влияние на музыкальную индустрию, становясь важным визуальным символом в декорациях концертов. Например, The Beatles использовали его изображения в 1965 году, а Black Sabbath включили Стоунхендж в дизайн сцены во время тура *Born Again* в 1983 году.



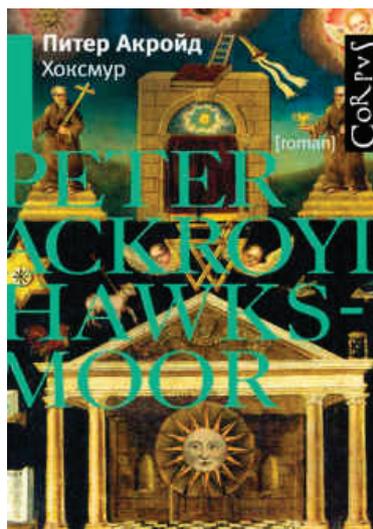
Black Sabbath «Born Again» 1983

Ни один трек не связан с альбомом *Born Again* так тесно, как песня *Stonehenge*. Интересный случай произошел, когда Гизер Батлер предложил идею создать декорации в виде настоящего Стоунхенджа для предстоящего тура. Однако продюсерская компания ошибочно интерпретировала размеры: вместо сантиметров использовали дюймы, в результате чего была создана декорация, превосходящая реальные размеры Стоунхенджа.

Группа **Ten Years After** (1969) выпустила альбом под названием *Stonedhenge*. Несмотря на название и оформление, альбом не имеет прямого отношения к памятнику. Тематика песен сосредоточена на чувствах и любви, однако альбом стал важным этапом в карьере группы.

Две песни, посвящённые Стоунхенджу, заслуживают особого внимания: *Stonehenge* Илвиса и песня Моджо Никсона. Первая песня задается вопросом: «Какова цель Стоунхенджа? Гигантский гранитный торт или тюрьма, из которой слишком легко сбежать?». Вторая песня задает риторический вопрос: «Кто построил Стоунхендж?», на который хор отвечает: «Элвис!».

Стоунхендж занимает важное место в литературе. В романе Питера Акройда «Хоксмур» (1985) памятник становится символом вечности, а в серии «Секреты бессмертного Николаса Фламелья» он выполняет роль портала, через который можно попасть в различные альтернативные вселенные.



Питер Акройд «Хоксмур» (1985)

Для Акройда Стоунхендж становится символом вечности и преодоления мимолетности. В его романе герой Дайер становится архитектором под влиянием лидера своей секты Мирабилиса, который говорит: «Пусть Камень будет твоим Богом, и ты найдешь Бога в Камне». Памятник воспринимается как место оккультных сил и тёмного прошлого. Дайер видит в его камнях следы труда и страданий тех, кто их возводил: «Я почувствовал труд и агонию тех, кто его построил, и знаки Вечности, вписанные в этот Камень».

Краткий список фильмов, вдохновлённые Стоунхенджем:

1. «Stonhenge Apocalypse» (2010) — канадский научно-фантастический фильм, который рассказывает о таинственных событиях вокруг Стоунхенджа, когда группа учёных пытается разгадать его связь с древними технологиями и предсказаниями конца света. В фильме Стоунхендж изображён как нечто большее, чем просто археологический памятник, символизируя вмешательство высших сил.

2. «The Stonehenge Enigma» (2008) — документальный фильм, исследующий загадки Стоунхенджа и его связь с древними астрономическими знаниями. Хотя это не художественная работа, фильм создает мифологическую атмосферу, вдохновлённую этим древним памятником.

3. «Henge» (2009) — короткометражный фильм, где Стоунхендж используется как важный символ. Фильм исследует мистическую силу и загадку каменных сооружений, предполагая, что они были созданы для общения с потусторонним миром.

4. «The Wicker Man» (1973) — культовый фильм ужасов, в котором используется множество элементов древней британской мифологии. Хотя Стоунхендж в фильме напрямую не присутствует, атмосфера ритуалов и поклонения природе, присущая фильму, во многом перекликается с теми мифами и магическими представлениями, которые ассоциируются с этим памятником.

5. «Doctor Who» (с 1963 года) — Стоунхендж был использован как часть сюжетной линии в нескольких сериях знаменитого британского научно-фантастического сериала. В серии «The Stones of Blood» (1978) Стоунхендж изображён как место, связанное с древними магическими силами и галактическими путешествиями, что подчёркивает его мистическую репутацию.

6. «Avengers: Age of Ultron» (2015) — в этом фильме Стоунхендж фигурирует как одно из мест, через которое проходит сила, приводящая к глобальным катастрофам. Камни Стоунхенджа становятся местом ключевых событий, которые связывают землю и космос, подчеркнув их мистическую и неизведанную силу.

В сфере телевидения и кино Стоунхендж используется как мистический или мифологический объект. Он появляется в таких сериалах, как «Доктор Кто», «Теория большого взрыва», «Легенды завтрашнего дня» (где Стоунхендж открывает портал в ад). Даже в эпизоде «Губка Боб Квадратные Штаны» персонаж строит подобие Стоунхенджа из каменных губок, чтобы отвлечь медузу.

В анимационном фильме «Ледниковый период» (2002) главные герои проходят мимо Стоунхенджа. Один из мамонтов, оценивая памятник, насмешливо замечает: «Современная архитектура. Это долго не простоит».

В фэнтези также можно встретить много примеров использования Стоунхенджа. Например, один из самых известных персонажей Дэвида Мачледжа, персонаж Эйдан, использует Стоунхендж как место для проведения обряда.

Таким образом, Стоунхендж вдохновил многочисленные произведения искусства и культуры, охватывающие различные жанры — от живописи и скульптуры до кино и литературы. Эти работы продолжают раскрывать тайны, мистику и символику этого древнего памятника.

Стоунхендж — это не просто памятник, но и значимый этап в развитии культуры человечества. Не каждое надгробие или сооружение становится произведением искусства с мировой известностью, способной вдохновлять спустя тысячелетия. Однако Стоунхендж сумел это сделать. Он стал и образом, и символом, а также прообразом архитектуры будущего. Стоунхендж продолжает вдохновлять как учёных, так и поклонников мифологии, объединяя древние верования и современные научные интерпретации. Его уникальная архитектура, мифологическое значение и связь с астрономическими циклами делают его не только памятником древности, но и вечным источником загадок и вдохновения для человечества. Искусство, рождённое на основе этих легенд, до сих пор находит отклик в современной культуре, от изобразительного искусства до музыки и литературы.

Литература:

1. Hawkins, G. Stonehenge Decoded / G. Hawkins. — 1965.
2. Ellis, P. B. The Druids / P. B. Ellis. — London: Constable & Robinson, 1994.
3. Mac Cana, P. Celtic Mythology / P. Mac Cana. — London: Hamlyn, 1991.
4. Ashe, G. The Secret of Stonehenge / G. Ashe. — London: Thames & Hudson, 1992.
5. Pryor, F. Stonehenge: The Story of a Sacred Landscape / F. Pryor. — London: HarperCollins, 2000.
6. Pearson, M. P. Stonehenge: A New Interpretation of Prehistoric Monuments / M. P. Pearson. — Oxford: Oxford University Press, 2012.
7. Pearson, M. P. Stonehenge: Exploring the Greatest Stone Age Mystery / M. P. Pearson. — Oxford: Oxford University Press, 2012.
8. John, B., et al. The Bluestone Enigma: Stonehenge, Preseli and the Quest for Lost Antiquity / B. John, et al. — Greencroft Books, 2008. — С. 4.
9. Hodgkinson, H. Art and Ritual in the Neolithic / H. Hodgkinson // Cambridge University Press, 2016. — С. 72–94.

10. Pollard, J., Richards, J. Stonehenge: Exploring the Greatest Stone Age Mystery / J. Pollard, J. Richards // Oxford University Press, 2012. — С. 1–18.
11. «Stonehenge». English Heritage. [Электронный ресурс]. URL: www.english-heritage.org.uk
12. «Археологи назвали причину возведения Стоунхенджа». Naked Science. [Электронный ресурс]. URL: <https://naked-science.ru/article/archeology/arheologi-nazvali>
13. «Бронзовые курганы и тайна Стоунхенджа». Naked Science. [Электронный ресурс]. URL: <https://naked-science.ru/article/anthropology/bronze-age-barrows>
14. «Стоунхендж: возможно, построили из камней». Naked Science. [Электронный ресурс]. URL: <https://naked-science.ru/article/history/stounhendzh-vozmozhno-postroili-iz-kamnej>
15. «The Original Stonehenge: A Dismantled Stone Circle in the Preseli Hills of West Wales». Cambridge Core. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/antiquity/article/abs/original-stonehenge-a-dismantled-stone-circle-in-the-preseli-hills-of-west-wales/B7DAA4A7792B4DAB57DDE0E3136FBC33>

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Hyperbolized adjectives in English

Allaberenov Agamyrat Gurbangeldiyevich, graduate student;
Allayev Toyly Achyldurdyevich, teacher
The Turkmen State Pedagogical Institute named after S. Seydi (Turkmenabat, Turkmenistan)

In developing speech solving translation problems, writing scientific and literary works and editing them is of great importance using functional styles of stylistics. The study of not only hyperbole, but also other stylistic means on this basis allows us to reveal the original styles of authors and the meaning of written works. Scientific works and analyses on hyperbole have been done for a long time; among them, A. Potebnya, I. Arnold, A. Vinogradov, I. Galperin, I. Kurakhtanova, L. Krysin, L. Syrovatkina, S. Tikhomirov and others give various interpretations in their scientific works and candidate dissertations.

One of the main stylistic figures is hyperbole. Hyperbole is one of the most important and widely used stylistic devices. It is often found in literary texts and in everyday conversations. Hyperbole is an exaggeration, which describes the described event or character in a more vivid way.

It is a stylistic figure that expresses figurative exaggeration. Hyperbole serves to express an infinite (exaggerated) increase in the power, volume, size, and importance of a phenomenon or thing in speech.

Hyperbole introduces artistry and deep meaning into the text. Sentences expressed with hyperbole can be expressed not only in one form, but also in several ways. So the emphasized idea or phenomenon can be explained with several hyperboles. When we express the necessity and importance of the emphasized thing with several hyperboles, those hyperboles can be divided into levels from low to high.

Art is the main thing in speech and writing, the artistry of speech has been studied since ancient times. Although the study of hyperbole began with Aristotle in the 4th century BC, in recent decades, linguists have been interested in the study of hyperbole, which is explained by the high frequency of its occurrence, its expressiveness and ability to give originality to the text. Moreover, this phenomenon is studied not only by linguists, but also by philosophers and psychologists. This technique accurately reflects a person's use of it in speech, his assessment of various situations, and his attitude to the object of speech.

The in-depth study of the formation of hyperbole from word formations and its function in the text is one of the most important tasks in the study of stylistics.

The main function of hyperbole is exaggeration. That is, if a sentence contains false information, it is intended to show the importance of something. For example: "I told you to clean your room a hundred times", as we see in the example, the fact that he said to clean the room hundred times is false information, but by saying this he emphasizes the importance and necessity of the cleanliness of the room.

In written and in spoken language superlatives can be formed using several word groups. These are mainly nouns, adjectives, and numerals.

In everyday life, when we read a book or watch an interesting movie we can use several words or phrases to express our opinion about it to the people around us in English for example: "It's a very interesting book" But if we like that thing even more the question arises: how can we express it? In such cases, the first thing that comes to our mind is to use the superlative degree of these adjectives: "It's the most interesting book I've ever read" But in such cases there is another way to express our opinion more clearly and effectively: replacing adjectives to their strong forms (strong adjectives).

In English, adjectives can be divided into two groups: simple and strong. These strong adjectives are called sometimes "extreme adjectives" in English. Strong adjectives are used to emphasize the extreme nature of the thing being described. Strong adjectives as it's done with hyperboles are used to give a sense of urgency and intensity to a sentence to impress the reader and listener.

In English, strong adjectives are simply exaggerated forms of ordinary adjectives. From this perspective, it can be argued that hyperboles can also be formed from adjectives.

Strong adjectives are used to express the extremeness of a state, action, or thing. Unlike simple adjectives, most of them do not accept the degree of comparison that they are often not combined with words such as *very*, *a bit*, *rather*, *pretty*, *quite* because these expressions are meaningfully expressed in the composition of strong adjectives. For example in English the word "very" is not used with the word *fantastic*, but instead words such as *absolutely*, *extremely*, *completely* are used which increase the meaning of strong adjectives.

There are many examples of strong adjectives in English, let's look at two of them: if we use the word very (very) before the adjective small, it may slightly enhance its effect, but in literary language and writing if we use the word "tiny" instead of these two words in order to impress the reader and listener, in that case then our idea will be more appropriate. Here it becomes clear that the adjective small can be exaggerated by using another word.

Or: when we describe a person, if we want to emphasize his thinness we can use the word "skinny" instead of "thin" to make our word more effective.

Examples of how simple adjectives in English become strong adjectives through hyperbole.

Adjectives	Strong adjectives
small	tiny
big	huge, tremendous, gigantic
angry	furious
funny	ridiculous
scared	terrified
hungry	starving
hot	boiling
cold	freezing
bad	awful, terrible, dreadful
good	wonderful
unusual	extraordinary
cheerful	hilarious
upset	devastated
sad	miserable
thin	skinny
tired	exhausted

Hyperbolized adjectives are also widely used by famous writers in literature. Let's look at English literature examples, which are the object of our scientific topic: the works of Charles Dickens, Richard Aldington, William Makepeace Thackeray and other writers are written masterfully with exaggerated adjectives.

The work of one of the greats of English literature Charles Dickens, "Hard Times" was written using such adjectives. The following sentence is found in the work: "That was a **great** mistake of yours" observed Louisa. ("It was a big mistake," Louise replied.) As we can see, the author uses the expression "great mistake" instead of "big mistake" to express the greater extent of the mistake, which gives the sentence a unique meaning. [2, p. 60]

Let's look at another part of the same work: "Walking through this **extraordinary** black town..." [2, p. 128]. We can also see the effect of hyperbolizing the adjective "extraordinary" in describing the city.

In William Makepeace Thackeray's work "Vanity fair" we can come across such a sentence: "She made her preparations for departure with **great** equanimity and accepted all the kind little Amelia's presents, just after the proper degree of hesitation and reluctance" [3, p. 89].

In these lines of W. Thackeray, the adjective great is skillfully used, the level of coolness is magnified and this description in the work is more clearly shown.

Another example can be seen in R. Oldington's work "Death of a hero": "That is Sirius, a **gigantic** sun, many millions of miles distant from us" In fact as it is known scientifically, the Sun is a very large star but here the author uses the adjective "gigantic" instead of the word "very big" in order to make the sentence more effective. [4, p. 101].

In the same work we can also come across sentences written with such skillful hyperbole of strong adjectives: "It is **dreadful** to have outlived your life, to have shirked your fate, to have overspent your welcome" [4, p. 220].

According to studies such examples are widely used not only in English literature, but also in literary works Turkmen, Russian, German, and other languages, which prove the high content value that hyperboles give to the text.

References:

1. Noura Aljaadan. Understanding Hyperbole. Arab World English Journal. ISSN 2229-9327. Online Magazine, 2018. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/th.212>
2. Charles Dickens. Hard Times. F. L. P. H. Moscow, 1952.
3. William Makepeace Thackeray. Vanity Fair. F. L. P. H. Moscow, 1951.
4. Richard Oldington. Death of a hero. F. L. P. H. Moscow, 1958.

Переводческие трансформации при переводе исторических текстов

Светличная Алина Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кононова Татьяна Леонидовна, доктор исторических наук, профессор

Курский государственный университет

В данной статье рассматривается актуальная проблема грамматических трансформаций, возникающих при переводе исторических текстов с английского на русский язык. Автор статьи анализирует различия в грамматическом строении английского и русского языков, которые приводят к необходимости применения грамматических и лексических трансформаций в процессе перевода. Особое внимание уделяется грамматическим трансформациям, которые включают в себя преобразование структуры предложения в соответствии с нормами целевого языка.

Ключевые слова: грамматические трансформации, классификация, членение и объединение предложений, дословный перевод, добавление, грамматические замены, опущение, модуляция, инфинитив.

Грамматические трансформации обусловлены различиями в грамматическом строе английского и русского языков и заключаются в преобразовании структуры предложения в процессе перевода в соответствии с нормами целевого языка. В английском языке порядок слов играет важную грамматическую роль, определяя синтаксические связи между элементами предложения. В отличие от этого, в русском языке порядок слов не выполняет аналогичных функций. Различия в принципах грамматического строя, обусловленные принадлежностью данных языков к различным грамматическим группам, приводят к заметным расхождениям в их грамматических свойствах. Поэтому переводчику в процессе перевода текстов исторической направленности необходимо использовать грамматические и лексические трансформации. Основная задача перевода произведения заключается не только в передаче семантического содержания и языковых элементов, но и в сохранении авторского стиля, манеры изложения, атмосферы, мыслей.

Актуальность исследования грамматических особенностей, возникающих при переводе с одного языка на другие языки, обусловлена важностью данной проблемы и ее несомненной практической значимостью для переводчиков.

Для того, чтобы проанализировать грамматические особенности перевода исторических текстов, стоит рассмотреть вопрос о грамматических трансформациях. Отметим, что большинство лингвистов считают, что возможно разделить трансформации при переводе на грамматические, лексические, и комплексные (или смешанные).

К грамматическим особенностям перевода мы относим грамматические трансформации. В данной работе мы будем придерживаться классификации В. Н. Комиссарова, который разделяет все трансформации на лексические, грамматические и комплексные лексико-грамматические [3, с. 174].

Грамматические трансформации сводятся к преобразованию структуры предложения во время перевода согласно нормам переводного языка. Поэтому целесообразно рассмотреть основные виды грамматических трансформаций, таких, как: членение и объединение пред-

ложений, дословный перевод, грамматические замены, добавление, опущение. Проанализируем грамматические особенности перевода на примере одной из глав исторического романа «Алый знак доблести» (The Red Badge of Courage) Стефена Крейна. Приведем примеры для каждой грамматической трансформации.

Членение предложений и объединение предложений. Эти виды трансформаций применяются с целью избежать громоздкости текста и обеспечить более плавные переходы между предложениями. Членение предложения представляет собой метод перевода, при котором синтаксическая структура исходного предложения трансформируется в две или более предикативные структуры целевого языка. Объединение предложений представляет собой метод перевода, при котором синтаксическая структура оригинала преобразуется путем соединения двух простых предложений в одно сложное. [3, с.179].

Ср.:

The youth could occasionally see dark shadows that moved like monsters.

Из темноты доносился топот ног. Порой юноша различал какие-то тени, похожие на шевелящихся чудовищ.

В данном примере одно сложное предложение, делится на два предложения — простое и сложносочиненное. Это позволяет сохранить более естественный порядок изложения событий, характерный для русского языка. Глагол «moved», переведенный на русский как прилагательное «шевелившихся», демонстрирует процесс модуляции, благодаря которому в последующем русском предложении отпадает необходимость уточнения субъекта действия «шевелился».

Ср.:

In the eastern sky there was a yellow patch like a rug laid for the feet of the coming sun; and against it, black and patternlike, loomed the gigantic figure of the colonel on a gigantic horse.

На востоке неба виднелось желтое пятно, похожее на ковер, расстеленный для ног восходящего солнца. На его фоне, черная и узорчатая, вырисовывалась гигантская фигура полковника на гигантской лошади.

«Объединение предложений — это способ перевода, при котором синтаксическая структура в оригинале из-

меняется при помощи соединения двух простых предложений в одно сложное». [3, с.179].

Ср.:

The youth studied the faces of his companions, ever on the watch to detect kindred emotions. He suffered disappointment.

Юноша пристально смотрел на товарищей, пытаясь обнаружить на их лицах хоть какой-то отпечаток чувств, подобных его собственным.

При переводе два простых предложения были консолидированы в одно сложное, в котором обе части взаимно дополняют и уточняют друг друга. Кроме того, благодаря этому объединению удалось избежать повторения схожих конструкций и излишней фрагментарности повествования. Простое предложение «The youth studied» было преобразовано в конструкцию «Юноша пристально смотрел» с использованием модуляции, что позволяет более точно передать последствия данного действия по сравнению с дословным переводом.

Ср.:

The air was heavy, and cold with dew. A mass of wet grass, marched upon, rustled like silk.

Воздух был тяжелый и холодный от росы, мокрая трава, по которой шли, шуршала, как шелк.

Два простых предложения в оригинале преобразованы в одно сложносочиненное.

Дословный перевод. В. Н. Комиссаров определяет дословный перевод (синтаксическое уподобление) следующим образом: «это способ перевода, во время которого синтаксическая структура оригинала изменяется в такую же структуру переводимого языка». Подобная трансформация используется в тех случаях, когда в иностранном языке и переводимом языке присутствуют параллельные синтаксические структуры. Однако, могут происходить определенные изменения структурных компонентов. Например, во время перевода с английского языка на русский, возможно опущение каких-то служебных элементов — артиклей, глаголов-связок.

Ср.:

The brigade was halted in the fringe of a grove.

Бригада остановилась на опушке рощи.

В данном примере дословный перевод оправдан практически полным соответствием конструктивных элементов языка оригинала и языка перевода. В тех случаях, когда синтаксическая структура переводимого предложения может быть адекватно воспроизведена аналогичными средствами в целевом языке, дословный перевод может считаться окончательным вариантом без необходимости дальнейшей литературной обработки. Артикль «a» был опущен.

Ср.:

The youth wondered what a box of cigars had to do with war.

Юноша задался вопросом, какое отношение коробка сигар имеет к войне.

При переводе простое предложение оригинала полностью сохранило свою синтаксическую структуру.

Добавление — это тип переводческой трансформации, который базируется на восстановлении при переводе опущенных в иностранном языке подходящих слов [3, с.181].

Ср.:

Her brown face, upraised, was stained with tears, and her spare form was quivering.

По запрокинутому, покрытому бурным загаром лицу текли слезы, иссохшее тело была дрожь.

В данном примере используется прием добавления. Английское brown переводится как «покрытое бурным загаром». Spare form — передается как не «худое», не «тощее», а «иссохшее» тело, которое не просто дрожало, а его «била дрожь» для придания большей выразительности.

Опущение — это явление, противоположно добавлению, опущение определенных «избыточных» слов во время перевода [3, с.182].

Грамматические замены. В. Н. Комиссаров определяет грамматические замены, как способ перевода, во время которого грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу переводимого языка с другим грамматическим значением. При подобных трансформациях замене могут подвергнуться член предложения, словоформа, часть речи, предложение определенного типа [3, с.179]. Далее мы приведем примеры, в которых используются сразу несколько трансформаций — добавление, опущение, грамматические замены.

Ср.:

One tumbled directly into the middle of a hurrying group and exploded in crimson fury.

Один упал в самой гуще наступающих и с бешеной яростью взорвался.

Здесь мы наблюдаем грамматическую замену части речи — наречие directly вместе с существительным middle заменено словосочетанием «в самой гуще», причастие hurrying заменено причастием «наступающие» с опущением слова group.

Ср.:

A sufficient time before he would have allowed the problem to kick its heels at the outer portals of his mind, but now he felt compelled to give serious attention to it.

Еще недавно он не допустил бы подобную мысль даже на порог сознания, но сейчас от нее уже нельзя было откеститься.

Словосочетание a sufficient time before заменено на наречие «еще недавно» (замена части речи), существительное the problem — на «подобная мысль» (использован также прием добавления), опущено to kick its heels, the outer portals передается как «порог» (прием опущения, замена множественного числа единственным). Во второй части предложения использован антонимический перевод.

В тексте романа встречается инфинитив и его конструкции, и почти не встречаются такие неличные формы глагола, как герундий. Выбор соответствующей неопределенной формы глагола в процессе перевода во многом зависит от таких факторов, как форма и функция инфинитива в предложении.

Ср.:

His emotions made him feel strange in the presence of men who talked excitedly of a prospective battle as of a drama they were about to witness.

Его эмоции заставляли его чувствовать себя странно в присутствии людей, которые возбужденно говорили о предстоящей битве как о драме, свидетелями которой они вот-вот станут.

В данном примере инфинитив «feel» употребляется после глагола «made», поэтому он употребляется без частицы «to». Инфинитивная конструкция состоит из глагола «made», местоимения в объектном падеже «him» и инфинитива «feel». Глагол «made» переводится как «заставляли».

Ср.:

He turned toward the colonel and saw him lift his gigantic arm and calmly stroke his mustache.

Он повернулся к полковнику и увидел, как тот поднял свою гигантскую руку и спокойно погладил усы.

В примере инфинитивная конструкция употребляется после глагола «see» и переводится придаточным предложением.

Таким образом, были обозначены основные виды переводческих трансформаций: членение и объединение предложений, дословный перевод, грамматические замены, добавление, опущение, а также приведены примеры из исторического романа.

Литература:

1. Аристов Н. Б. Основы перевода. М.: Изд. лит. на иностр. яз., 1959. 118с.
2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). — М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш.шк., 1990. 253 с.
4. Морозов М. М. Пособие по переводу. Москва, 1956. 146с.
5. Crane S. The Red Badge of Courage. N.Y., 1895. URL: <https://www.gutenberg.org/files/73/73-h/73-h.htm#chap01> %20

Речевые акты, угрожающие позитивному и негативному лицу адресата

Семкин Игорь Александрович, студент магистратуры
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

В статье рассматриваются теоретические аспекты теории вежливости Браун — Левинсона, основой которой является понятие «лицо», предложенное И. Гоффманом. Анализируются ключевые понятия теории: ликоугрожающее высказывание, негативное лицо, позитивное лицо. Приводится классификация речевых актов по направленности угрозы: негативному лицу адресата, позитивному лицу адресата. Для иллюстрации положений теории Браун — Левинсона проводится анализ ликоугрожающих высказываний из рассказа А. П. Чехова «Блины».

Ключевые слова: теория вежливости, лицо, ликоугрожающий акт, речевой акт, негативное лицо, позитивное лицо.

Speech acts threatening the positive and negative face of the addressee

The article examines theoretical aspects of Brown and Levinson's politeness theory, which is based on the concept of «face» proposed by Erving Goffman. The key concepts of the theory are analyzed: face-threatening act, negative face, and positive face. A classification of speech acts is provided based on the target of the threat: the addressee's negative or positive face. To illustrate the principles of Brown and Levinson's theory, an analysis of face-threatening acts from Anton Chekhov's short story «Pancakes» is conducted.

Keywords: politeness theory, face, face threatening act, speech act, negative face, positive face.

Во время общения участники стараются сохранить свои честь, достоинство и репутацию, одновременно принимая во внимание обстоятельства, которые могут повлечь за собой их утрату, иными словами — стремятся «сохранить лицо», избегают «потери лица». «Лицо» — понятие, введенное еще И. Гоффманом, является ключевым в теории вежливости Пенелопы Браун и Стивена Левин-

сона. Свою концепцию они представили в научном труде «Politeness: Some Universals in Language Usage».

П. Браун и С. Левинсон анализируют концепцию «лица» через две основные составляющие: позитивное и негативное лицо. Позитивное лицо отражает стремление человека к одобрению и признанию, желание иметь достойный и привлекательный образ. Негативное же лицо

связано с желанием сохранять личные границы и самостоятельность, а также обладать свободой выбора и действий.

Успешное общение строится на уважении и сохранении достоинства обоих коммуникантов. Важно, чтобы положения говорящего и слушающего были сбалансированными. Однако существуют речевые акты, которые нарушают эту равновесие, создавая угрозу для лица собеседника. Их называют ликоугрожающими.

Факторы, угрожающие лицу собеседника, так же, как и правила вежливости, играют важную роль в процессе общения. Так люди могут выражать несогласие, отвергать предложения или настаивать на своём мнении. По мнению исследователей, в целях достижения коммуникативного успеха участники диалога должны стремиться свести к минимуму влияние этих факторов и максимально уменьшить возможный «коммуникативный ущерб» собеседнику.

Как уже было сказано, Браун и Левинсон раскладывают понятие «лицо» на две составляющие: позитивное и негативное, что помогает лучше понять причины и мотивацию поведения участников коммуникации. Позитивное лицо отражает стремление человека быть одобренным и восприимчивым в благоприятном свете окружающими, это позитивный устойчивый образ самого себя, как личности, ценный для общества. Негативное лицо подчеркивает значимость личной неприкосновенности, свободы действий, отражает желание обладать личным пространством. Позитивное и негативное лицо есть как у говорящего, так и у слушающего.

В то время как позитивное лицо подразумевает стремление к связи с окружающими людьми, негативное лицо предполагает автономию и независимость. Позитивное лицо выражает потребность человека быть любимым, вызывающим восхищение, запрос на одобрение его действий и позитивное отношение. Игнорирование личности может угрожать его/ее позитивному лицу. В то же время, негативное лицо определяется как естественное желание человека, заключающееся в том, чтобы ему никто ничего не навязывал. Позитивное лицо связано с самооценкой человека, в то время как негативное лицо — со свободой действий. Указанные два аспекта лица являются ключевыми потребностями в любом социальном взаимодействии. Во время любого социального взаимодействия между участниками необходимо сотрудничество, чтобы не угрожать лицам друг друга. В данной статье рассматриваются речевые акты, угрожающие позитивному и негативному лицу слушающего.

Ниже приведены случаи, когда возникает **угроза негативному лицу** слушателя (человека, к которому обращаются):

1. Акт, подталкивающий слушателя к выполнению или невыполнению определенных действий. Примерами таких актов могут служить просьбы, предложения, советы, приказы, напоминания, угрозы или предупреждения.

2. Акт, выражающий отношение говорящего к слушателю или чему-то, ему принадлежащему. Примеры: комплименты, выражения восхищения, зависти, лести, а также проявление сильных негативных эмоций по отношению к слушателю, таких как ненависть, гнев, недоверие.

3. Акт, выражающий намерение адресанта оказать положительное воздействие на адресата (обещания, предложения). Такое намерение оказывает давление на слушателя и может привести к возникновению у него чувства долга.

Возникновение **угрозы позитивному лицу** слушающего возможно в следующих ситуациях:

1. Выражение говорящим отрицательной оценки положительного лица слушающего в целом или какого-то элемента его положительного лица. В таких случаях адресант прямо или косвенно указывает на то, что ему не нравится какой-либо аспект личных качеств адресата, его желаний или собственности. Говорящий может, кроме того, выражать неодобрение, заявляя или подразумевая, что слушающий неправ, иррационален или находится в заблуждении. В частости это могут быть такие акты как: неодобрение, критика, насмешки, жалобы и выговоры, обвинения, оскорбления, несогласие или вызов.

2. Акты, выражающие безразличие говорящего к позитивному лицу адресата. Примерами могут служить чрезмерно эмоциональные выражения. В таком случае слушающий может испытывать смущение или страх перед говорящим.

Другой пример — речевые акты, которые демонстрируют безразличие говорящего по отношению к эмоциональному благополучию слушающего: упоминание неуместных в целом, чувствительных для общества (религия, политика, расовый вопрос) или в контексте тем, проявление неуважения в речи, хвастовство, принижение заслуг слушающего.

Угрозу позитивному лицу слушающего может нести и перебивание, непоследовательность в коммуникации.

Наконец, говорящий может, как случайно, так и намеренно, некорректно идентифицировать слушателя в оскорбительной или вызывающей неловкость форме. Как правило, это относится к неправильному использованию терминов, обозначающих статус, пол или возраст, неправильном назывании имени.

Рассмотрим ликоугрожающие высказывания на материале рассказа А. П. Чехова «Блины».

1. — Эти дрожжи никуда не годятся. Поди, скверный мальчишка, скажи, чтобы тебе получше дали...

Приведенное высказывание содержит угрозу как негативному, так и позитивному лицу слушающего.

Речевой акт директива «**Поди, скверный мальчишка, скажи, чтобы тебе получше дали**» являет собой прямое требование, ограничивающее свободу действий адресата. Согласно теории Браун-Левинсона, приказ несет угрозу негативному лицу, поскольку оказывает давление и лишает человека возможности самому решать, что де-

лять. В данном случае говорящий навязывает свою волю, требует конкретного действия — пойти и пожаловаться, лишая адресата автономии и свободы выбора.

Ассертив «*Эти дрожжи никуда не годятся*» косвенно приписывает адресату некомпетентность или неспособность обеспечить качественный результат (т. е. получить хорошие дрожжи). Это влияет на его позитивное лицо, так как подрывает его социальный статус и уважение. В дополнение к этому обращение «*скверный мальчишка*» выражает прямое неодобрение и унижение. Эта фраза является очевидной формой оскорбления, что снижает самооценку адресата и наносит вред его желанию быть позитивно оцененным.

2. — *Смотри же, не просни, Матрёна... — шепчет барыня. — И чтоб у тебя банка всё время в тепле стояла!*

Это высказывание содержит эксплицитно выраженную угрозу негативному лицу слушающего и имплицитно выраженную — позитивному.

Фраза «*Смотри же, не просни*» — является предупреждением и косвенным приказом, подталкивающим адресата (Матрёну) к соблюдению бдительности. Адресант (барыня) накладывает на неё обязанность (не проспать), что нарушает право Матрёны на свободу выбора действий.

«*И чтоб у тебя банка всё время в тепле стояла!*» — это ещё один приказ, который прямо диктует, как Матрёне следует действовать. Это требование лишает её возможности выбирать, как распорядиться своими действиями в отношении упомянутой банки.

Литература:

1. Brown, P. Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction / P. Brown, S. Levinson. — New York: Cambridge University Press, 1987. — P. 56– 289.
2. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика современного русского языка. — М., 1957 — с. 312.
3. Власян, Г. Р. Коммуникативная категория вежливости: проблема интерпретации / Г. Р. Власян. // Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — № 33. — С. 36–38.
4. Кожухова, И. В. Функционирование ликоугрожающих речевых актов в англо и русскоязычной коммуникативных культурах / И. В. Кожухова. // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — 2012. — С. 95–105.
5. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. Том 10. — М., «Наука», 1986. — Текст: электронный.

Использование назидательного тона говорящим («*смотри же, не просни*»), а также заблаговременное предположение, что слушающий может не выполнить требование надлежащим образом, может быть адресатом как недоверие к его компетентности или ответственности, что несет угрозу самооценке, вселяет неуверенность в собственных силах.

3. — *Ну, что? Ну, как? — забрасывает она вопросами Матрёну. — А? Отвечай!*

В данном фрагменте высказывание «*Отвечай!*» является прямым приказом. Приказ ограничивает свободу действий слушателя, вынуждая её выполнить действие (ответить), даже если она не готова или не собирается это сделать. Это создает давление и лишает адресата права выбора, угрожая его негативному лицу.

Фраза «*Ну, что? Ну, как?*» и последующее «*А? Отвечай!*» отражает требовательный тон говорящего, который не учитывает возможные чувства, состояние или желание слушающего. Такое напористое и командное поведение может восприниматься как неуважение к эмоциональному благополучию адресата и создаёт угрозу позитивному лицу.

Ликоугрожающие акты, приводимые в исследовании, подтверждают, что коммуникация всегда несет в себе риск потенциального нарушения «лица». Важность минимизации этих угроз становится очевидной, что требует от собеседников активной работы над созданием гармоничного коммуникационного пространства.

Коммуникация в интернете: типы конфликтных личностей и коммуникативные стратегии в онлайн-дискуссиях

Сушкина Мария Анатольевна, студент магистратуры
Кемеровский государственный университет

В статье рассматриваются современные явления общения в Интернете, акцентируя внимание на стремительном распространении информации и возможности свободного выражения мнений. Однако такая свобода общения имеет негативные последствия, включая распространение экстремистских и уничижительных высказываний, особенно в контексте конфликтов между пользователями. Конфликтные ситуации чаще всего возникают на темы политики и экономики, где комментарии могут содержать провокационные выражения. В статье происходит анализ двух стратегий

речевого выражения: прямая и непрямая, каждая из которых связана с определенными типами конфликтных личностей. Прямая коммуникация характеризуется ясностью намерений, тогда как непрямая подразумевает использование косвенных речевых актов и неясных намерений. Исследование опирается на работы российских психологов, выделяющих пять основных типов конфликтных личностей, что позволяет глубже понять динамику интернет-коммуникации и ее последствия.

Ключевые слова: интернет, комментарии, речевые стратегии, типы конфликтных личностей.

Communication on the Internet: types of conflicting personalities and communication strategies in online discussions

Sushkina Mariya Anatolyevna, student master's degree
Kemerovo State University

The article examines the modern phenomena of communication on the Internet, focusing on the rapid dissemination of information and the possibility of free expression of opinions. However, such freedom of communication has negative consequences, including the spread of extremist and derogatory statements, especially in the context of conflicts between users. Conflict situations most often arise on topics of politics and economics, where comments may contain provocative expressions. The article analyzes two strategies of speech expression: direct and indirect, each of which is associated with certain types of conflicting personalities. Direct communication is characterized by clarity of intent, whereas indirect communication involves the use of indirect speech acts and unclear intentions. The research is based on the work of Russian psychologists, who identify five main types of conflict personalities, which allows for a deeper understanding of the dynamics of Internet communication and its consequences.

Keywords: Internet, comments, speech strategies, types of conflict personalities.

Интернет и явления, связанные с ним, в настоящее время развиваются крайне стремительно. Можно найти любую информацию и самому выложить всё, что душе угодно. Общение в интернете также стало более удобным, чем ранее. Сейчас каждый пользователь может высказать своё мнение по любому инфоповоду. Однако, свобода такого общения имеет как множество положительных сторон, так и несколько отрицательных.

Одна из таких отрицательных сторон — распространение (далеко не всегда целенаправленное и осознанное) информации негативного характера. Например, посты и сообщения, связанные с экстремизмом, терроризмом, унижением чести и достоинства другого человека. И если в постах открытая связь с подобными явлениями — редкость, то в сообщениях (личных, чатах или в комментариях) подобное можно встретить гораздо чаще. Однако, высказывания о таких острых темах не всегда прямолинейны, и авторы высказываний не всегда осознают, что подобное речевое поведение не только нежелательно, но и может привести к юридическим последствиям.

Благодатной почвой для появления подобных высказываний являются конфликты между пользователями. Причем изначальная тема может быть абсолютно любой. На данный момент конфликтные речевые ситуации в интернете в основном распространены по темам политики (особенно внешней) и экономики. Под постами на данные темы часто набирается множество комментариев, большая часть из которых — диалоги между пользователями, обсуждение поста. Каждый из пользователей высказывает своё собственное мнение о ситуации и часто

используются выражения, которые могут обладать провокационной направленностью.

Гипотезой данной статьи является то, что существует две стратегии выражения: прямая и непрямая, за каждой стратегией стоят определенные типы конфликтных личностей.

Поскольку воздействие при коммуникации может быть различным, принято выделять два вида стратегий коммуникации — прямую, где «план содержания высказывания, выражаемый значениями компонентов высказывания» [3, с. 229] и непрямую. Непрямая коммуникация проявляется в непредсказуемых реакциях и неясных намерениях собеседников, поскольку информация передается опосредованно. В этом типе общения используются косвенные речевые акты, подразумеваемые значения, эвфемизмы, ирония и другие средства.

Исходя из исследований российских психологов Ф. М. Бородкина, Н. М. Коряка, В. П. Захарова и Ю. А. Симоненко [2], [4, с.210] можно выделить пять основных типов конфликтных личностей:

1. Демонстративный тип стремится быть в центре внимания и любит хорошо выглядеть в глазах других. Его отношение к людям определяется тем, как они относятся к нему. Он легко справляется с поверхностными конфликтами, наслаждаясь своими страданиями и стойкостью. Чаще всего действует на эмоциях. Он не уходит от конфликтов и чувствует себя неплохо в ситуациях конфликтного взаимодействия. Часто оказывается источником конфликта, но не считает себя таковым.

2. Ригидный тип личности характеризуется подозрительностью и завышенной самооценкой. Ему постоянно требуется подтверждение собственной значимости, и он

часто не учитывает изменения ситуации и обстоятельств. Такой человек прямолинеен и негибок, с трудом принимает точку зрения окружающих и не очень считается с их мнением. Он малокритичен по отношению к своим поступкам и болезненно обидчив, повышенно чувствителен к мнимым или действительным несправедливостям.

3. Неуправляемый тип отличается импульсивностью и недостаточным контролем над собой. Его поведение плохо предсказуемо, он может вести себя вызывающе и агрессивно, часто игнорируя общепринятые нормы. У него высокие притязания, он несамокритичен и склонен обвинять других в своих неудачах. Из прошлого опыта извлекает мало пользы для будущего.

4. Сверхточный тип проявляет скрупулезность в работе и предъявляет повышенные требования как к себе, так и к окружающим, что может восприниматься как придирчивость. Он обладает повышенной тревожностью и чрезмерно чувствителен к деталям, иногда придавая излишнее значение замечаниям окружающих. Внешние эмоциональные проявления у него сдержаны, и он не всегда хорошо понимает реальные взаимоотношения в группе.

5. Бесконфликтный тип личности отличается неустойчивостью в оценках и мнениях, обладает легкой внушаемостью и внутренними противоречиями. Его поведение может быть непоследовательным, он ориентируется на сиюминутный успех в ситуациях и недостаточно хорошо видит перспективу. Этот человек зависит от мнения окружающих, излишне стремится к компромиссу и не обладает достаточной силой воли.

В соответствии с типами личности и стратегиями, присущими им, производится анализ комментариев под новостным постом. Важно при анализе найти маркёры, которые отсылают к определенной стратегии и типу конфликтной личности.

Материалом исследования является пост на канале Moscow calling в мессенджере Telegram и 852 комментария к нему [5].

Демонстративный и неуправляемый типы выражают свои мысли в основном с помощью прямой стратегии; ригидный, сверхточный и бесконфликтный — с помощью непрямой.

Примеры и анализ комментариев каждого типа приведен далее:

<p>Комментарий: <i>Bohdan:</i> Абсолютно справедливым процессом были бы бомбардировки с большим количеством мирных жертв среди граждан РФ. А это так, баловство</p>	<p>Стратегия: прямая. Тип конфликтной личности: демонстративный Маркёры в тексте комментария: «Абсолютно справедливым процессом были бы бомбардировки...» — комментатор выдвигает своё понимание «справедливого процесса». Он рассматривает его как средство достижения цели, прописанной далее: «<u>большим количеством мирных жертв</u>», таким образом, создавая почву для конфликта. «<u>Бомбардировки</u>» и «<u>жертв</u>» — слова, вызывающие сильные негативные ассоциации, создают конфликтную среду.</p>
<p>Ответ на комментарий Bohdan: <i>George Brun:</i> Мирных жителей бомбят толко русские террористы. Это их борьба с храмами, музеями, школами</p>	<p>Стратегия: прямая. Тип конфликтной личности: сверхточный. Маркёры в тексте комментария: «<u>русские террористы</u>» — прямое название определенного народа причастными к действиям террористического характера. Усугубляет это наименование дополнение «<u>мирных жителей</u>», которое показывает действия «русских террористов» как ещё более негативные и жестокие. Также в комментарии есть конкретизация («<u>храмами, музеями, школами</u>») того, на что направлены действия «террористов».</p>
<p>Комментарий: <i>Аккаунт удалён:</i> я уже видел как там в твоём цивилизованном мирке живётся)) спасибо не нужно) если хочешь скатайся поживи там..только обратно не возвращайся</p>	<p>Стратегия: непрямая. Тип конфликтной личности: ригидный Маркёры в тексте комментария: «в твоём цивилизованном мирке живётся))» — подчеркивается мир другого человека с неодобрением, пренебрежением. «<u>только обратно не возвращайся</u>» — в контексте комментария данная фраза предполагает усиление к предыдущей цитате.</p>
<p>Комментарий: <i>Александр Васильев:</i> не скули чубатый, привыкай к хозяйской плетке</p>	<p>Стратегия: прямая. Тип конфликтной личности: неуправляемый Маркёры в тексте комментария: «<u>чубатый</u>» — «разг. С чубом, с большим чубом» [1, с.1484]. Предполагается возможная негативная отсылка на национальную принадлежность того, к кому обращен комментарий. «<u>привыкай к хозяйской плетке</u>» — также обращено к предыдущему комментатору, явно с отрицательным намерением, прямо обозначая, что комментатор — человек невольный и неспособный быть самостоятельным.</p>

<p>Комментарий: <i>Александр Васильев:</i> Дайте цифры пленённых с обеих сторон.</p>	<p>Стратегия: непрямая. Тип конфликтной личности: бесконфликтный Маркёры в тексте комментария: пользователь предлагает предоставить конкретные данные, без принятия чьей-либо стороны заранее.</p>
---	--

Таким образом, исходя из анализа, можно увидеть, что большее количество маркеров (в том числе экспрессивно окрашенных) было обнаружено в таких типах, как демонстративный, сверхточный и неуправляемый. Меньшее же количество маркеров было обнаружено в типах ригидный и бесконфликтный. Соответственно, можно сделать вывод о том, что демонстративный, сверхточный и неуправляемый типы относятся к прямой речевой стратегии, а ригидный и бесконфликтный — к непрямой. По экспрессивности маркеров также можно сделать вывод о том, что типы, относящиеся к прямой стратегии речевого выражения, более склонны к конфликтам и их разжиганию.

В итоге, анализ подтверждает гипотезу о существовании двух стратегий выражения — прямой и непрямой, каждая из которых связана с определенными типами конфликтных личностей. Анализ примеров и комментариев показывает, что различные типы личностей склонны использовать специфические стратегии речевого выражения в конфликтных ситуациях. Это подчеркивает важность понимания индивидуальных особенностей участников коммуникации для более эффективного разрешения конфликтов или же определения их потенциального вхождения в юридическую плоскость, что может стать актуальным аспектом для дальнейшего изучения.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. — Санкт-Петербург: Норинт; Москва: Рипол классик, 2008. — 1534 с.
2. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт. — Новосибирск, 1983.
3. Дементьев В. В. Непрямая коммуникация / В. В. Дементьев. — М.: Гнозис, 2006. — 376 с.
4. Морозов, А. В. Деловая психология: Курс лекций: Учеб. для студентов высших и сред. спец. учеб. заведений / А. В. Морозов. — СПб.: Союз, 2000. — 571 с.
5. <https://t.me/m0sc0wcalling/30262>.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 4 (555) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 05.02.2025. Дата выхода в свет: 12.02.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.