



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN 2618-6845



**XVIII Студенческая международная
заочная научно-практическая
конференция**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.
СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ
№ 7(18)**

г. МОСКВА, 2019



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам XVIII студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 7 (18)
Июль 2019 г.

Издается с февраля 2018 года

Москва
2019

УДК 009
ББК 6\8
Г94

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Волков Владимир Петрович – кандидат медицинских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Елисеев Дмитрий Викторович – кандидат технических наук, доцент, начальник методологического отдела ООО "Лаборатория институционального проектного инжиниринга";

Захаров Роман Иванович – кандидат медицинских наук, врач психотерапевт высшей категории, кафедра психотерапии и сексологии Российской медицинской академии последипломного образования (РМАПО) г. Москва;

Зеленская Татьяна Евгеньевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики в Югорском государственном университете;

Карпенко Татьяна Михайловна – кандидат философских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Копылов Алексей Филиппович – кандидат технических наук, доц. кафедры Радиотехники Института инженерной физики и радиоэлектроники Сибирского федерального университета, г. Красноярск;

Костылева Светлана Юрьевна – кандидат экономических наук, кандидат филологических наук, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва;

Попова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства НГПУ;

Г94 Гуманитарные науки. Студенческий научный форум. Электронный сборник статей по материалам XVIII студенческой международной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2019. – № 7 (18) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/7%2818%29.pdf

Электронный сборник статей XVIII студенческой международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки. Студенческий научный форум» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

Оглавление

Секция 1. Культурология	4
ОБРАЗ СМЕРТИ В РОМАНЕ П. ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР»	4
Новикова Алина Сергеевна	
Лазуткина Олеся Александровна	
ПРОБЛЕМА ЧУВСТВА И РАЗУМА В АНТИУТОПИИ	9
Е. ЗАМЯТИНА «МЫ»	
Петрова Анастасия Юрьевна	
Лазуткина Олеся Александровна	
Секция 2. Педагогика	13
ОТБОР ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И	13
ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ	
ШКОЛЬНИКОВ	
Джебраилова Полина Олеговна	
Клочкова Елена Витальевна	
Алексеева Елена Юрьевна	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С	19
«ТРУДНЫМИ» УЧАЩИМИСЯ	
Мауль Кристина Таймуразовна	
Алексеева Елена Юрьевна	
Секция 3. Психология	25
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ	25
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-	
ТЕРАПИИ	
Карбовская Оксана Олеговна	
Мамедова Лариса Викторовна	
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ	30
Минакова Яна Денисовна	
СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	39
У АГРЕССИВНЫХ ПОДРОСТКОВ	
Сытина Валерия Александровна	
Степанова Наталия Анатольевна	

СЕКЦИЯ 1.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

ОБРАЗ СМЕРТИ В РОМАНЕ П. ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР»

Новикова Алина Сергеевна

студент,

*Старооскольский филиал Белгородского Исследовательского Университета,
РФ, г. Старый Оскол*

Лазуткина Олеся Александровна

*научный руководитель, канд. филол. наук, Старооскольский филиал
Белгородского Исследовательского Университета,
РФ, г. Старый Оскол*

Вопрос об отношении человека к смерти связывают с чувством страха, тревожного ожидания. Однако дело обстоит значительно сложнее. Отношение к смерти - одно из самых устойчивых в истории представлений, эмоций, изучение которых позволяет выявить определенные закономерности и тенденции в формировании жизненных установок и моделей поведения. Смерть один из самых загадочных и таинственных феноменов, постоянно привлекавших и гипнотизировавших человека и его мысли. Смерть есть тайна, о которой известно только то, что она есть: человек практически лишен возможности описать ее «изнутри», как нечто пережитое и прочувствованное. Такая двойственность - одновременно простота и таинственность - порождает особое отношение к смерти в истории развития человеческого мироощущения. Художественная интерпретация смерти – не редкость в мировой литературе.

Художники слова разных эпох и менталитетов в своих произведениях обращаются к теме смерти и описанию ее образа. В романе немецкоязычного писателя Патрика Зюскинда (р. 1949) «Парфюмер. История одного убийцы» (1985) образ смерти сопровождает путь к созданию идеального аромата, аромата, из-за которого главный герой поплатился и собственной жизнью. В финале беспощадная смерть забирает Ж.-Б. Гренуя в свои покои. Однако для героя –

это не трагедия, а самоцель, так как он достигает искомого совершенства и власти над людьми.

П. Зюскинд повествует о гениальном человеке, жившем в восемнадцатом веке в Париже. Имя его - Жан-Батист Гренуй. Гениальность и исключительность героя заключается в способности различать мельчайшие частицы запаха. Он мог бы стать неповторимым парфюмером. Но способ добычи и создания ароматов, выявил в нем злодея, который убивает девственно чистых девушек ради извлечения идеального запаха. Зюскинд называет Гренуя циничным чудовищем, одарённым, обладающим непонятным талантом, человеком со странными взглядами и безумными мечтами.

Писатель называет его мизантропом, ненавидящим общество, и всячески подчеркивает ненормальность подобных взглядов. Гренуй ненавидит белый свет, жизнь интересна ему лишь как возможность глобального эксперимента, в котором люди выступают подопытными экспонатами, воспринимающими запахи на иррациональном уровне, не контролируя их, в отличие от главного героя Мир, в котором рождается и живет герой, вовсе не представляется сплошным царством добра и любви. Более того, нечто позитивное вообще трудно найти в окружении главного героя. С самого рождения мир враждебен Греную, и движущей силой, толкающей его на преступление, является не только его безудержная страсть к созданию совершенного запаха, но и постоянное чувство отверженности от мира. Детство и младенчество Гренуя - это «постоянная борьба за выживание в безжалостном и равнодушном мире. С самого рождения он был обречен быть отвергнутым, нежеланным и непонятым» [Зверев 2001: 289].

Обстоятельства появления Ж.-Б. Гренуя на свет описаны П. Зюскиндом с помощью образов разложения и смерти: *«... в самом вонючем месте всего королевства, 17 июля 1738 года родился Жан-Батист Гренуй. То был один из жарких дней года. Жара, словно олово, висела над кладбищем, тленный угар, который отдавал гнилыми арбузами и обугленными копытами»* (Зюскинд). Когда начались схватки, мать Гренуя стояла возле рыбной палатки и чистила ры-

бу, которая воняла так, что ее запах превосходил трупный. Смерть сопровождает младенца с самого рождения, она народится с ним бок о бок, но не смотря на это, мальчику суждено было выжить.

Отметим, что на протяжении всего романа красной нитью проходит тема «смерти», ее образ нетрудно заметить в отдельных эпизодах. Последовательно погибают все до единого персонажи, которые так или иначе были связаны отношениями с Гренуем. Более того, все эти смерти очень похожи типологически: они проходят совершенно бесследно, во-первых, для мира, а во-вторых, для повествования. И даже если Зюскинд попросту хотел устранить более не нужных ему персонажей, зачем понадобилось объединять их смерти неким общим признаком? Ведь это уже закономерность, а где закономерность, там наличествует и детективная интрига.

Первой умирает мадам Гайар, у которой маленький Гренуй был, так сказать, на воспитании. Эта женщина (кстати, начисто лишённая обоняния, как её воспитанник - запаха), очевидно, проходной, эпизодический персонаж, тем не менее с ней связан образ смерти, сопровождающий все действия героя. Автор рассказывает о ней целую историю. Мадам Гайар всю жизнь навязчиво мечтала только об одном - о частной смерти, чтобы не на виду, не оптом, не в богадельне. Но, разумеется, умерла она - спасибо Французской революции - именно в богадельне, в одной кровати с пятью другими старухами и была похоронена в братской могиле под толстым слоем негашёной извести. В образе этой смерти нет ничего сверхъестественного, она предстает перед читателем как обыденность.

После же настает очередь Грималья, получившего от мадам Гайар в помощники Гренуя. Он быстро оценил сотрудника, но и это ему никак не помешало уступить его за хорошие деньги великому парфюмеру Бальдини. Грималь решил, что провернул наивыгоднейшую сделку того времени, он напился до такой степени, что упал в речку и утонул. «Труп его, никем не замеченный, (что еще раз доказывает повседневность смерти) поплыл под мостом, вдоль того

самого дома, где теперь отходил ко сну Гренуй, без единой мысли о своем предыдущем, ныне мертвом хозяине» [Зверев 2001: 259].

После этого погиб и сам Бальдини. Это произошло также в день расчета с учеником. Когда Гренуй ушёл, мост Менял той же ночью обрушился в воду, пропав при этом совершенно бесследно. *«Единственное же, что осталось от Джузеппе Бальдини, на тот момент лучшего парфюмера Европы, это был его неповторимый аромат, сочетающий в себе смесь мускуса, корицы, уксуса, лаванды и тысячи соединений, который ещё много недель плыл по течению Сены от Парижа до Гавра»* (Зюскинд). Смерть как будто гонится за Гренуем, но успевает уничтожить только его спутников.

От маркиза Тайада-Эспинасса, приютившего Гренуя, когда он, наконец, покинул пещеру и явился в Грасс, в итоге тоже не осталось даже никакой материально-телесной оболочки - просто ушёл человек навстречу своему витальному духу и не вернулся.

Бесследно исчезает еще один персонаж, которому пришлось соприкоснуться с парфюмером: Доминик Дрюо, у которого Гренуй обучался анфлеражу. Беднягу осудили на смерть вместо самого Гренуя, наспех, без свидетелей, казнили и немедленно зарыли труп.

Истории смертей персонажей, жизни которых, так или иначе, пересеклись с жизнью Ж.-Б. Гренуя, соединяются в единую бесследную цепочку, а перед читателем смерть предстает как безликое, хладнокровное и равнодушное существо, как и сам Гренуй.

Наконец, в финале романа полностью дематериализуется и главный герой. Гренуй поплатился жизнью за свою безумную идею: нельзя насильем и обманом завоевать любовь у толпы, отнимая метафорически через запахи красоты души у людей страшным методом и превращая ее в неестественные убийственные духи «любви».

Сожранный клошарами в том самом месте, где когда-то появился на свет, *«Жан-Батист Гренуй до последней косточки исчез с лица земли»* (Зюскинд).

Итак, образ смерти в романе П. Зюскинда «Парфюмер» сопровождает читателя на протяжении всего произведения, предстает как беспощадное существо, идущее рука об руку рядом с жизнью.

Список литературы:

1. Зюскинд, П. «Парфюмер. История одного убийцы» [Электронный ресурс] / П. Зюскинд.-Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=30824&p=1>
2. Зверев, А. Преступления страсти: Вариант Зюскинда [Текст] / А. Зверев // Иностранная литература. -М. - 2001. - №7. - С. 256-262.

ПРОБЛЕМА ЧУВСТВА И РАЗУМА В АНТИУТОПИИ Е. ЗАМЯТИНА «МЫ»

Петрова Анастасия Юрьевна

*студент,
Старооскольский филиал Белгородского Исследовательского Университета,
РФ, г. Старый Оскол*

Лазуткина Олеся Александровна

*научный руководитель, канд. филол. наук,
Старооскольский филиал Белгородского Исследовательского Университета,
РФ, г. Старый Оскол*

Современно общество – это общество прогресса, инноваций и машин. Оно развивается слишком быстро и хаотично, что способствует повышению стандартов и запросов как человека к обществу, так и общества к человеку. Современный представитель прогрессивного общества должен обладать гибким умом, коммуникабельностью и способностью быстро подстраиваться под требования диктуемые социумом.

Несмотря на то, что прогресс напрямую связан с техникой и компьютерами, которые перенимают на себя часть функций и задач человека, главным компонентом и силой социальной окружающей среды был и остаётся человек как основная единица социума. Так почему же человек одновременно является как двигателем прогресса, так и виновником его нестабильности?

Некоторые современные исследователи характеризуют человека, прежде всего, как «стремление быть человеком» (Константинов, стр.42), это предположение может натолкнуть на размышления о том, что человек по природе своего создания не может быть идеальной составляющей общества, как бы он к этому не стремился. На данный фактор влияют как биологические, так и социально обусловленные факторы.

Из данного предположения можно прийти к выводу, что именно человек со своими характеристиками является главным препятствием на пути к идеальному миру – утопии. Это понимают и «создатели» этого идеального общества (Старший Брат «1984», Джордж Оруэлл; Благодетель «Мы», Е. Замятин), по-

этому прежде всего они искореняли человека как личность, способную думать, чувствовать и принимать решения «потому, что никто не «один», но «один из». Мы так одинаковы... » (Замятин, стр.9). Каждый человек рождается с определённым набором биологических составляющих, которые, непосредственно, влияют на его индивидуальность, но человек из антиутопического мира должен быть идеальным для него, поэтому для уменьшения случаев «биологических ошибок» в Едином Государстве есть набор критериев, которые отсеивают женщин и мужчин, не способных зачать и выносить идеального члена социума. «Не смешно ли: знать садоводство, куроводство, рыболовство (у нас есть точные данные, что они знали всё это) и не суметь дойти до последней ступени этой логической лестницы: детоводства. Не додуматься до наших Материнской и Отцовской Норм» (Замятин, с.15). Жители Единого Государства живут по строгому распорядку «розовой книжки с талонами» на сексуальные дни с записанным на него партнёром, система продолжения рода предков считается для них дикой и безответственной. Замятинская упорядоченность сексуальной жизни указывает на то, что между партнёрами нет чувств, обязательств и симпатии, это сугубо биологический процесс, важный для здоровья. «Совершенно ненаучно, как звери.

И как звери, вслепую, рожали детей» (Замятин, с.15). Даже в таком личном вопросе, как выбор партнёра и продолжение рода жители Единого Государства руководствуются чёткими правилами, что подтверждает господствующую роль разума над чувствами и эмоциями.

Биологические факторы не столь сильно воздействуют на разум человека, как социальные.

Социализация один из важнейших этапов становления человека как личности, данный процесс сопровождает индивида от рождения до смерти. Поэтому одной из фундаментальных черт представителей «людской расы» является непредопределенность (Губин, Некрасова, с.164). Человек не может знать, что с ним будет через год, месяц, минуту, он может лишь это предполагать или планировать, но многочисленные факторы корректирует изначальный план. Сле-

довательно, для того, чтобы выстроить идеальную схему мира и общества, нужно подчинить человека правилам и режиму, которые в свою очередь будут сдерживающим непредопределенность фактором. «Но Часовая Скрижаль каждого из нас наяву превращает в стального шестиколёсного героя великой поэмы. Каждое утро, с шестиколёсной точностью, в один и тот же час и в одну и ту же минуту мы, миллионы, встаём как один. В один час единомиллионно начинаем работу – единомиллионно кончаем» (Замятин, с.13).

Лишая человека выбора и его основной характеристики, государство получает идеальную единицу, способную работать на благо общества и не способную нарушить ход каких-либо событий, заложенных в систему развития Единого Государства.

Для современного читателя адекватное восприятие антиутопий, в которых описан режим диктатуры и тирании над личностью, является трудной задачей. Многие задаются вопросом: «Как и почему они это терпят?».

Ответ прост: создатели совершенного мира делают упор на разум, рационализм и бездушие человека, подавляют любые проявления чувств и фантазии. Жители Единого государства подчинены полному контролю: «Мне приходилось читать и слышать о тех временах, когда люди жили еще в свободном, то есть неорганизованном, диком состоянии» (Замятин, с.14).

Герои антиутопического мира не способны испытывать чувства, проникаться эмоциями, они искоренены в них с рождения. «Нумера» теряются перед неясными для них ощущениями, они сравнивают их с болезнью, с которой умереть легче, чем с неизвестными, пугающими чувствами и эмоциями: « - Да ведь и правда я болен, - сказал я очень радостно (тут совершенно необъяснимое противоречие: радоваться было нечему)» (Замятин, с.37).

Режим, господствующий в Едином Государстве, приводит к созданию одной серой массы, в которой люди не идентифицируют себя как личность, как отдельное «Я»: «Я лишь пытаюсь записать то, что вижу, что думаю – точнее, что мы думаем (Именно так: мы, и пусть это «МЫ» будет заглавием моих записей)» (Замятин, с.4). «Нумера» обезличены, обезчеловечены, автор их прирав-

няет их к роботам, которые не видят снов: «Ясно: болен. Раньше я никогда не видел снов» (Замятин, с.32). Остатки проявляющихся чувств герой романа может описать только математическими терминами: «мы треугольник, пусть даже и неравнобедренный, но всё-таки треугольник» (Замятин, с.43).

Строители государства будущего, Интеграла возносят не чувства и эмоции, а логику, которая, по их мнению, может всё объяснить и привести к рациональному обоснованию: «как великая сила логики очищает всё, чего бы она ни коснулась» (Замятин, с.23).

Чувства есть лишь непонятная субстанция или «заноза» (Замятин, с.222), мешающая разуму, который «должен победить» (Замятин, с.223).

Итак, в антиутопии, где очерчены социальные рамки существования людей будущего, «установлены четкие границы, внутри которых, человек не может существовать в качестве свободного самоосновного явления» (Константинов, с.42). В том, совершенном мире, человек имеет право находиться и существовать, как строительный материал, пригодный для достижения высших целей, неспособный чувствовать, но способный рационально использовать свои знания на благо общей задачи.

Список литературы:

1. Ахметова, Г. Роман Е. Замятина «Мы» в контексте русской классики [Текст] / Г. Ахметова // Российский гуманитарный журнал. – 2013. – № 1. – С. 57-64.
2. Губин, В., Некрасова Е. Философская антропология. [Текст] / В. Губин., Е. Некрасова – М.: ПЕР СЭ, 2000 – 240 с.
3. Замятин, Е. Мы. [Текст] / Е. Замятин. – М.: Изд-во АСТ, 2018 – 223 с.
4. Константинов, Д. Антиутопии: будущее без человека [Текст] / Д. Константинов // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 42-48.
5. Мануйленко, Е. Национальный женский тип в творчестве Е.И. Замятина [Текст] / Е. Мануйленко // Вестник ТГУ. – 2002. – № 28. – С. 61-64.

СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИКА

ОТБОР ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Джебраилова Полина Олеговна

*студент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула*

Клочкова Елена Витальевна

*студент, Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула*

Алексеева Елена Юрьевна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула*

Проблема выявления одаренности и развития ее у ребенка является на сегодняшний день достаточно актуальной. Человек, наделенный талантом в той или иной сфере деятельности, интеллектуальными и творческими возможностями, способен двигать научно-технический прогресс, осваивать новые технологии, нестандартно решать повседневные практические задачи.

В различных нормативных документах задача развития одаренных детей обозначена как приоритетная. В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения делается акцент на работу с одаренными детьми, которая должна быть ориентирована на творческую, активную личность, способную проявлять себя в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях [8, с. 26-27].

Вслед за А.И. Савенковым мы считаем, что одаренным детям свойственно опережение своих сверстников в умственном развитии, владение выдающимися

способностями в каком-либо виде деятельности. Как правило, такие школьники обладают более высоким уровнем сосредоточения и памяти, обширным словарным запасом, они используют в речи сложные предложения, могут часто задавать вопросы, умеют хорошо выразить себя, решать учебные проблемы и задачи нестандартными способами [6].

Одной из актуальных и в то же время сложных задач, связанных с развитием одарённости, является диагностика способностей, особенностей детей. В большей степени это объясняется тем, что одарённость есть сложное, многоаспектное, многогранное качество человека. Именно поэтому диагностика одаренного ребенка должна проводиться комплексно, на основе методик на выявление как его творческого и интеллектуального развития, так и личностных, мотивационных его особенностей.

Задачи диагностики детской одаренности ориентируются на следующие положения:

1. Одаренность не равна высокому уровню интеллекта, несмотря на то, что может быть одним из ее проявлений.
2. Важнейшей составляющей одаренности является креативность (творчество), которая позволяет ребенку реализовать свои возможности.
3. Одаренность тесно связана с личностными особенностями ребенка: интересами, мотивами, чувствами, волевыми проявлениями и др.
4. Для изучения одаренности наиболее целесообразным является лонгитюдный метод, способствующий выявлению динамики развития способностей ребенка [11].

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что педагогу, организующему процесс изучения детской одаренности, необходимо решить вопрос отбора критериев одарённости и методов диагностики.

Ученые выделяют 2 группы методов для изучения детской одаренности:

- 1) малоформализованные: беседа, наблюдение, анализ продуктов деятельности, контент-анализ и др., которые не относятся к экспериментальным и

предполагают, что педагог обладает высоким уровнем профессионализма для выявления особенностей одаренных детей;

2) строгоформализованные: тесты, опросники, психофизиологические методы, которые связаны с соблюдением жестких требований (стандартизация, проверка методик на валидность и т.д.), осуществлением специальной процедуры диагностики, созданием специальных условий изучения одаренности, с привлечением психолога, поскольку являются экспериментальными и помогают получить точные данные относительно уровня развития одарённого ребенка [9].

С целью апробирования одной из методик на выявление одаренности школьников мы провели диагностику учащихся 3 Б класса МОУ «Гимназия №1» и учащихся 3 Г класса МОУ «СОШ №11» г. Железногорска Курской области (всего 38 человек).

Цель диагностического исследования состояла в выявлении одаренных школьников, а также видов их одаренности с использованием «Карты одарённости», созданной на основе методики Д. Хаана и М. Каффа. Данная методика может быть адресована родителям и педагогам, работающим с детьми от 5 до 10 лет.

«Карта одаренности» позволяет учителю решать ряд задач. Во-первых, с ее помощью возможно выявить степень выраженности у школьника различных видов одаренности, оценить, какой именно вид является у него преобладающим (в результате получается своеобразный индивидуальный «портрет одаренности» конкретного ребенка); во-вторых, те утверждения, по которым оценивается учащийся, представляют собой программу для его последующего развития (педагог, родители могут узнать о ребенке то, чего, может быть, раньше не замечали, и соответственно на что нужно обратить особое внимание).

В ходе диагностики было выявлено, что из 38 учащихся только у троих детей можно зафиксировать выделяющиеся способности к разным видам деятельности, что позволяет говорить о наличии у них определенных видов одаренности: Максим Ф. (МОУ «СОШ №11»), Константин О. и Владислав У. (МОУ «Гимназия №1»). Результаты диагностики детей представлены на рисунках 1, 2, 3.

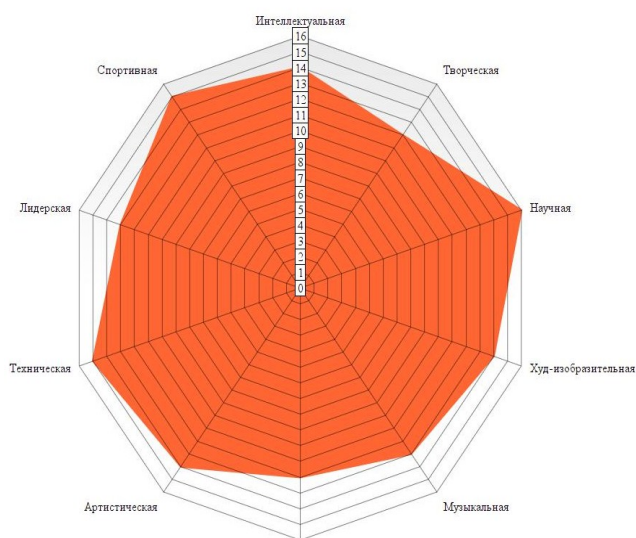


Рисунок 1. Результаты методики «Карта одарённости» учащегося Максима Ф.



Рисунок 2. «Карта одарённости» учащегося Константина О.

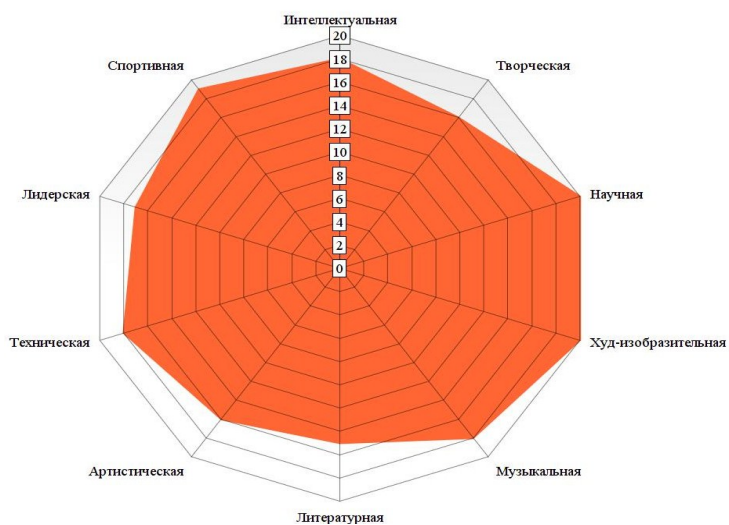


Рисунок 3. «Карта одарённости» учащегося Владислава У.

Анализ рисунка 1 позволяет нам говорить о том, что у Максима Ф. наиболее ярко выражены научная, спортивная и техническая одаренность; хотя и другие позиции развиты на достаточно высоком уровне. При разработке, например, индивидуального образовательного маршрута для этого ученика следует в качестве приоритетных рассматривать направления, связанные с точными науками.

На втором рисунке видно, что ученик Константин О. является многосторонне развитым ребенком. В наибольшей степени его особые способности проявляются в спортивной, технической, музыкальной, интеллектуальной, научной и лидерской сферах. Чтобы выявить доминантную сферу, потребуются проведение дополнительных исследований видов одаренности для этого ученика. При проектировании индивидуального образовательного маршрута, необходимо будет учитывать основной вид одаренности Константина, при этом можно развивать любую из выявленных по методике «Карта одаренности».

У Владислава У., исходя из рисунка 3, наблюдается художественно-изобразительная и научная одаренность, которые серьезно преобладают над остальными видами. В основе индивидуального образовательного маршрута для этого ребенка будет художественное, творческое развитие.

Необходимо отметить, что для подтверждения наличия у ребенка одаренности, определения ее вида потребуются применение комплекса диагностических методов, с помощью которых возможно получить объективную, достоверную информацию. Важно помнить, что раннее выявление одаренных школьников, их обучение, воспитание составляет одну из актуальных задач, стоящих сегодня перед учителем. Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом с их стороны внимании и руководстве. Но не следует забывать, что в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи, а значит, требуют сопровождения со стороны педагогов, психологов, родителей.

1. **Список литературы:**

2. Лемешевская М.А. Проблема выявления одаренных детей в школе / М.А. Лемешевская // Одаренный ребенок. – 2011. - № 1. - С. 58-67.
3. Андреева Н.Ю. Одаренность учащихся и ее развитие в условиях образовательного процесса / Н.Ю. Андреева // Научно-теоретический журнал. – 2011. - Выпуск 3(8). - С. 104-108.
4. Гусева Е.И., Мигович О.И., Тихомирова Л.Ф., Хитрова Г.В. Диагностика одаренных детей / Е.И. Гусева, О.И. Мигович, Л.Ф. Тихомирова, Г.В. Хитрова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. - С. 13-19. Панов В.И. Одаренность как проблема современного образования / В.И. Панов. – Самара, 2007.
5. Пуляева Л.В. Работа с одаренными детьми в начальной школе / Л.В. Пуляева // Вестн. Всерос. олимпиады школьников. – 2011. – №3. – С. 25–26.
6. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
7. Третьякова Н. Как мы работаем с одаренными детьми / Н. Третьякова // Учитель. – 2011. – № 5. - С. 19-22.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
9. [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf]
10. [электронный ресурс] <https://moluch.ru/archive/125/34511/>
11. [электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/v/vidy-odarennosti-detey-i-kriterii-ee-vyyavleniya>
12. [электронный ресурс] <https://infourok.ru/material.html?mid=99472>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С «ТРУДНЫМИ» УЧАЩИМИСЯ

Мауль Кристина Таймуразовна

студент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, РФ, г. Тула

Алексеева Елена Юрьевна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, РФ, г. Тула

Проблема обучения и воспитания «трудного» ребенка, несмотря на свою давнюю историю исследования, является достаточно актуальной. На сегодняшний день растет количество детей с девиантным поведением, с низким уровнем успеваемости, не заинтересованных в учебной деятельности. В связи с этим во многих нормативных документах в качестве основных требований, предъявляемых к учителю, выступает готовность организовывать взаимодействие с разными категориями учащихся, оказывать им адресную помощь через реализацию индивидуально-дифференцированного подхода в учебно-воспитательном процессе. В частности, в Профессиональном стандарте для педагога определяются основные трудовые действия, необходимые умения и знания, среди которых особую значимость приобретает «умение выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития; владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» и др. [9]. Причем эти умения должны применяться в отношении следующих категорий школьников: «одаренные дети; социально уязвимые дети; дети, попавшие в трудные жизненные ситуации; дети-мигранты; дети-сироты; дети с особыми образовательными потребностями; дети с девиациями поведения» и др. [9]. Как видим, достаточно

много среди этих категорий учащихся, которых можно определить как «трудные» дети.

В педагогической энциклопедии «трудные» учащиеся рассматриваются как «категория детей, демонстрирующих явные отклонения в личностном развитии» [7].

Организуя работу с данной категорией учащихся, педагогу необходимо учитывать следующие моменты: во-первых, такие учащиеся, как правило, отличаются девиантным поведением, которое предполагает нарушение норм, принятых в обществе, наличие отрицательных форм поведения: они не хотят хорошо учиться, плохо выполняют (или не выполняют вообще) домашние задания, пропускают уроки, нарушают дисциплину и т.п.; во-вторых, в структуре личности ребенка возникают негативные качества, такие, как конфликтность, враждебность, агрессивность, недоверчивость к окружающим и др.; в-третьих, «трудным» детям необходимо уделять особое внимание, сопровождая их в процессе обучения и воспитания.

Ученые считают, что в качестве показателей, по которым ребенка причисляют к «трудным», выступают прежде всего плохая успеваемость и недисциплинированность. Однако следует иметь в виду, что эти показатели не возникают у школьника спонтанно и за один день. А.И. Кочетов утверждает, что «ребёнок становится трудным, когда происходит совпадение, наложение отрицательных внешних влияний, неудач в школе и педагогических ошибок учителей, отрицательного влияния семейного быта и внутрисемейных отношений. Иными словами, он выпадает из сферы воспитания сразу во многих звеньях и находится в зоне активных отрицательных влияний» [3].

А.И. Кочетов, анализируя проблему взаимодействия с «трудными» детьми, составил перечень причин, по которым ребенок делается «трудным». Среди них:

- усилившаяся напряженность жизни, следствием которой является, с одной стороны, упрощение норм поведения, с другой стороны, ухудшение поведения большинства окружающих нас людей;

- увеличение нагрузки в школе (объем, темп/ритм, интенсивность занятий);
- наличие противоречия между тем, чему ребенка учат в школе, и тем, с чем он может сталкиваться в реальной жизни;
- интеллектуальная неразвитость, душевная чуждость, эмоциональная глухота значительной части детей;
- асоциальное поведение родителей;
- неблагоприятное течение кризисных периодов развития ребёнка;
- эффект педагогической запущенности и др. [3].

С учетом того, что «трудных» детей, как правило, сопровождает низкая успеваемость, перед учителем стоит задача попытаться повысить этот уровень. Однако сделать это достаточно сложно, поэтому возникает еще целый ряд задач, которые ему предстоит решать. В частности, речь идет о развитии интереса к учебной деятельности, о снижении агрессивности, враждебности, проявления негативных личностных качеств и др. Для этого педагогу необходимо отобрать комплекс методов обучения и воспитания «трудных» школьников.

Чтобы отобрать методы обучения и воспитания «трудного» ребенка, необходимо изучить его особенности: например, определить тип темперамента, физическое развитие, состояние здоровья, выявить его склонности, интересы, условия семейного воспитания и т.п. Эту информацию возможно получить с помощью различных диагностических методов: наблюдение, использование опросников, анкет, тестов, психолого-педагогических методик. Полученная информация, как правило, заносится в специальный дневник, подвергается тщательному анализу, в результате которого определяются причины неуспеваемости, недисциплинированности, проблемы, возникающие во взаимодействии с этим ребенком. Исходя из полученных результатов, учитель определяет методы и формы работы с каждым ребенком в отдельности.

На примере уроков иностранного языка рассмотрим некоторые методы, приемы работы с «трудными» школьниками.

1. Разработка индивидуальных заданий по немецкому языку для неуспевающего ученика.

Для «трудных» школьников с низким уровнем успеваемости по предмету учитель может разрабатывать специальные задания на карточках, которые ребенок выполняет на уроке с последующей обязательной проверкой и обсуждением, исправлением допущенных ошибок.

Например, по теме «Употребление определенного и неопределенного артикля в немецком языке» ученику 4 класса может быть предложена карточка с заданиями:

Задание 1: Вставьте, где это необходимо, определенный или неопределенный артикль.

Das ist ... Kugelschreiber. ... Kugelschreiber ist gut.

Задание 2: Переведите предложения на немецкий язык.

Он студент. Я инженер по профессии. Ручка хорошая? – Да, она хорошая.

Задание 3: Переведите предложения на русский язык.

Hier ist ein Zimmer. Es ist ein Übungsraum. Hier gibt es drei Fenster.

2. Использование/разработка алгоритма при выполнении заданий.

Неуспевающему ученику при выполнении заданий необходимо предлагать специальный алгоритм, позволяющий ему работать по шагам. На уроках иностранного языка многие задания связаны, например, с переводом предложений или целого текста. Для преодоления трудностей при переводе учащийся может использовать следующий алгоритм:

1. Прочитай текст полностью.

2. Для того чтобы перевести текст, работай сначала с отдельными предложениями.

3. Определи в отдельном предложении грамматическую основу (подлежащее и сказуемое) и второстепенные члены.

4. Найди в тексте незнакомые слова, выпиши их в словарик, сделай транскрипцию к ним.

5. Используя словарь (печатный вариант или электронный), переведи незнакомые слова.

При работе с печатным словарем следует найти по алфавиту нужное слово и соответственно перевод к нему; при использовании электронного словаря необходимо набрать само слово в поисковую строку.

6. Зная значение всех слов в предложении, построй его по грамматическим правилам русского языка.

7. Прочитай предложение, уточни его с точки зрения орфографии и пунктуации.

8. Соедини переведенные предложения в текст, скорректируй повторы слов и словосочетаний.

3. Использование в задании глоссария, включение подсказок.

Учитель может предлагать несколько вариантов подсказок. Самый простой вариант, рассчитанный на учащихся с низким уровнем успеваемости, заключается в том, что, например, при переводе текста на карточке или на доске выписываются незнакомые/непонятные слова (глоссарий с переводом). Второй вариант подсказки сложнее: если ребенок не может перевести новое слово – существительное, то предлагается перевести сначала глагол, от которого оно образовано (существительное «der Lehrer» (учитель) переводится через глагол «lehren» (учить)). Такая подсказка может влиять на интерес школьника, поскольку перевод незнакомого слова осуществляется через правила словообразования – получается своеобразное решение ребуса. Третий вариант подсказки предполагает использование разноцветных табличек, схем, отражающих, например, образование временных форм глаголов и т.п. Это позволяет не только выполнить конкретное задание, но и лучше запомнить правило и в дальнейшем применять его на практике.

Данные методы и приемы работы с «трудными» детьми позволяют учителю способствовать повышению их интереса к учебной деятельности, уровня успеваемости, преодолеть трудности в поведении таких учащихся.

Список литературы:

1. Калинина С.Б. Из опыта проведения педагогической мастерской «Учитель и трудный ребенок: путь к диалогу» / С.Б. Калинина [Электронный ресурс] <file:///C:/Users/User/Downloads/iz-opyta-provedeniya-pedagogicheskoy-masterskoy-uchitel-i-trudnyu-rebenok-put-k-dialogu.pdf> [Дата обращения 28.06.2019].
2. Кондрачук О.С. Особенности работы социально-психологической службы образовательного учреждения с «трудными» детьми / О.С. Кондрачук // Таврический научный обозреватель. – 2016. - № 8(13). – С. 13-16.
3. Кочетов А.И. Работа с трудными детьми / А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская. - М., 2008. – 325 с.
4. Мясищев В.Н. Трудные дети в массовой школе / В.Н. Мясищев. – М.: Академия, 2008. – 351 с.
5. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив: Пособие для учителя / Э.Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1984.
6. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: 2-е изд. – М.: Просвещение, 1997.
7. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/427/trudnye-deti.htm> [Дата обращения 25.06.2019].
8. Плоткин М.М. Социально-педагогическая помощь детям из неблагополучных семей / М.М. Плоткин // Педагогика. - 2000. - №1. - С. 19-23.
9. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] http://ds15ladushki.edu22.info/data/documents/PROFSTANDART-PEDAGOGA_1.pdf [Дата обращения 25.06.2019].
10. Сафонова Е. Типы «трудных детей» и способы работы с ними. Что вредно и полезно в работе с «трудными детьми» того или иного типа? / Е. Сафонова [Электронный ресурс] http://pedsovet.su/metodika/6406_tipu_trudnyh_detey [Дата обращения 01.07.2019].

СЕКЦИЯ 3.

ПСИХОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Карбовская Оксана Олеговна
студент, Технический институт (филиал) СВФУ в г. Нерюнгри,
РФ, г. Нерюнгри

Мамедова Лариса Викторовна
научный руководитель, заведующий кафедрой
Технический институт (филиал) СВФУ в г. Нерюнгри,
РФ, г. Нерюнгри

Дошкольный возраст является важным периодом в воспитании, поскольку он зарождает первоначальное становление личности ребенка. В этот период происходит приобщение ребенка к миру общечеловеческих ценностей, устанавливаются первые отношения с людьми. В этом возрасте в жизни дошкольника все большее место начинают занимать взаимоотношения и общение с другими людьми. Коммуникативные навыки составляют базис успешности ребенка в различных видах деятельности, расположенности к нему людей, формирования эмоционального климата в детском коллективе. Развитие навыков общения и коммуникации являются условием формирования социальных качеств личности дошкольника, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений. Насущной проблемой современной системы образования является поиск методов и приемов, помогающих дошкольникам максимально раскрыть потенциал и способности, способствовать эффективному развитию коммуникативных навыков. Одним из таких методов является арт-терапия. Благодаря арт-терапии, у ребенка активно развивается самопознание, самоконтроль и самоприятие, происходит гармонизация развития и активизация познавательных процессов, овладение новыми знаниями, практическими навыками, запускается механизм личностного роста. С другой стороны, арт-терапия способна вызы-

вать яркие эмоции, способствует выходу негатива и агрессии, преодолению страхов, застенчивости и скованности, помогает расслабиться и снижает тревожность, подтверждает индивидуальность и значимость маленькой личности. Арт-терапия в работе с дошкольниками имеет широкие развивающие и коррекционные возможности. Методы арт-терапии позволяют развивать познавательную сферу и коммуникативные навыки, корректировать эмоциональное состояние.

Апробация программы по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников была проведена на базе МДОУ детский сад комбинированного вида №51 «Снегири» г. Нерюнгри, в старшей группе дошкольников 5-6 лет в количестве 16 человек. Для проведения работы были отобраны методики, направленные на выявление уровня развития коммуникативных навыков старших дошкольников: диагностика ведущей формы общения дошкольников (М. И. Лисина) [2, с. 15-17], диагностика социально-коммуникативной компетентности (О. В. Дыбина) [1, с. 43-54], диагностика сформированности перцептивного компонента коммуникативных навыков «Лабиринт» (Л. А. Венгер) [3, с. 82-83].

Результаты диагностики позволили сделать вывод, что в группе испытуемых преобладает не внеситуативно-личностная, а ситуативно-деловая форма общения, что является нехарактерным для этого возраста. По результатам диагностики социально-коммуникативной компетентности можно сделать вывод, что большинство детей в группе не владеют прочными навыками эффективного межличностного взаимодействия, не умеют договариваться, вести логичный диалог, отсутствуют навыки поведения в конфликтной ситуации. По результатам анализа перцептивного компонента коммуникативных умений было выявлено, что только двое детей в группе имеют устойчивые коммуникативные навыки, обладают лидерскими качествами, умеют договариваться с другими и организовывать деятельность, знают, где найти нужную информацию и пользуются своими умениями. В целом уровень развития коммуникативных навыков в группе можно оценить как средний. По результатам проведенной диагно-

стики была разработана психолого-педагогическая программа развития коммуникативных навыков средствами арт-терапии для старших дошкольников «Разноцветный мир», состоящая из 32 занятий, проводящихся три раза в неделю в групповой форме. В программе применялись такие методы арт-терапии, как изотерапия, игротерапия, сказкотерапия, музыкальная и танцевальная терапия.

Цель психолого-педагогической программы – развитие коммуникативных навыков и умений, установление сплоченности и атмосферы доброжелательности и взаимопомощи в детском коллективе, снятие эмоционального напряжения, скованности, преодоление застенчивости и страха общения. Психолого-педагогическая программа подразделялась на три раздела: ориентировочный (5 занятий), развивающий (22 занятия), закрепляющий (5 занятий).

На первом ориентировочном этапе занятия проводились с целью создать положительную доверительную атмосферу в группе, достичь взаимопонимания между детьми, сформировать чувство сплоченности.

В процессе подвижных, словесных и сюжетно-ролевых игр дети ознакомились с понятиями различных эмоций, научились контролировать свое эмоциональное состояние, выражать свои эмоции и понимать эмоциональные переживания других людей, научились основным навыкам общения – вести диалог, договариваться, решать конфликтные и спорные ситуации. Например, игры «Кто Я» (дети берут мячик, называют свое имя и передают мячик другому ребенку, который также называет свое имя) и «Кто в теремочке живет?» были направлены на закрепление в памяти имен детей в группе.

На ориентировочном этапе проводились занятия, направленные на достижение взаимопонимания, сплоченности – игры, чтение и обсуждение сказок и просмотр мультфильмов. В целом дети с удовольствием активно играли в подвижные игры, смотрели мультфильмы. Словесные игры, прочтение и обсуждение сказок давалось детям сложнее в силу отсутствия усидчивости и рассеянности внимания. Понравилась детям и арт-терапия. Например, уже на первом занятии дети создали совместный рисунок «Солнышко» посредством рисова-

ния ладошками. Второй, развивающий этап, был направлен на достижение развивающих, познавательных и воспитательных задач.

Занятия изотерапией позволили детям развить в себе навыки эффективного общения, снизить эмоциональное напряжение, повысить стремление помочь друг другу. Особенно детям понравились коллективные занятия – коллаж из аппликации, коллективные рисунки, а также нестандартные техники изобразительной деятельности – рисование пальцами и ладошками, отпечатками и штампами, каракулеграфия и кляксография.

Танцевальная терапия позволила детям снизить эмоциональное и мышечное напряжение, тревожность, агрессивность.

Занятия изотерапией позволили детям развить в себе навыки эмпатии, взаимопомощи, самоконтроля, стремления к получению положительной оценки педагога и сверстников. Особенно детям понравились коллективные занятия – коллаж из аппликации, коллективные рисунки, а также нестандартные техники изобразительной деятельности – рисование пальцами и ладошками, отпечатками и штампами, каракулеграфия и кляксография.

Очень важную коррекционную роль сыграли занятия с использованием технологии сказкотерапии. С помощью прочтения и обсуждения сказок (Гуси-лебеди, Котенок, Про мишку и порядок), просмотра и обсуждения мультфильмов (Козленок, который умел считать до десяти, Котенок по имени Гав, Гадкий утенок и другие) дети познакомились с нормами морали, правилами поведения, понятиями о дружбе и взаимопомощи. Образы сказочных героев позволили детям сформировать понятие положительных и отрицательных качеств личности, научиться их разграничивать и идентифицировать. На развивающем и закрепляющем этапе с детьми проводились сюжетно-ролевые игры, направленные на развитие речи, обучающие практике ведения диалогов, вопросов («Журналисты о профессиях», Я – режиссер» и другие). На занятиях закрепляющего этапа дети активно участвовали в проведении всех видов упражнений, научились называть друг друга по имени и ласковыми словами, говорить вежливые слова и комплименты. Очень понравились детям необычные занятия на изучение эмо-

ций, укрепление взаимоотношений в коллективе, понимания друг друга – «Волшебное зеркало», «Театр масок» и другие.

Закрепляющий этап позволил детям окончательно сформировать коммуникативные навыки, умения выстраивать беседу и диалог, сглаживать конфликты, закрепить умения принимать правильные решения. Результативность программы по развитию коммуникативных навыков и умений средствами арт-терапии подтверждается результатами повторной диагностики, направленной на выявление динамики уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования были обработаны с помощью критерия Вилкоксона. Контингент детей и методы диагностики остались прежними. В результате повторной диагностики были выявлены положительные изменения: выросло количество детей с преобладанием внеситуативно-личностной формы общения с 31% до 69%, с преобладанием ситуативно-деловой формы численность детей снизилась с 50% до 6%, вырос уровень социально-коммуникативной компетентности и уровень развития перцептивного компонента коммуникативных умений в среднем по группе. Таким образом, программа «Разноцветный мир» позволила улучшить уровень развития коммуникативных навыков в группе испытуемых.

Список литературы:

1. Дыбина О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с.
2. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов ДОУ. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 256 с.
3. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : Учебно-методическое пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 88 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ

Минакова Яна Денисовна

*студент международного бакалавриата гимназии №45 имени Л.И. Мильграма,
РФ, г. Москва*

Вступление

Вопрос формирования и развития гендерных ролей был и продолжает оставаться актуальным в течение длительного времени, так как затрагивает основных идеи существования человечества. В современном мире присутствует бинарная гендерная система, представляющая собой разделение людей на две противоположные группы, как мужчины и женщины, однако на данный момент существуют культуры, где количество гендеров разительно отличается. Таким образом, гендер относится к социальному аспекту разделения на мужчин и женщин через характеристику с точки зрения маскулинности или феминности. Поведение же, нормативно ожидаемое от индивидов разных полов, представляет собой гендерную роль и рассматривает его в рамках социума.

Эта научная работа стремится показать формирование и развитие гендерных ролей через приведение концепции гендерной идентичности, биологического, эволюционного, социального и когнитивного объяснения.

Исследовательский вопрос, стоящий во главе данной научной работы, представлен: «Как происходит формирование и развитие гендерных ролей на основе биологических, социальных и когнитивных доказательств?».

Отвечая на исследовательский вопрос, важно отметить, что в приведенной научной работе будут рассмотрены биологические, когнитивные и социальные разделы психологии, которые стоят во главе психологии развития.

Данная тема стоит изучения, так как она помогает раскрыть основные концепты разделения на гендеры при помощи углубления в биологический и эволюционный контекст.

Основная часть

1. Концепт гендерной идентичности
2. Биологическое объяснение развития гендера

- 2.1 Эволюционное объяснение развитие гендера
- 2.2 Биосоциальная теория развития гендера с ссылкой на эмпирическое исследование Брюса Реймера
- 2.3 Оценка биологического факторов
- 3. Социальное влияние на формирование гендерной идентичности и гендерных ролей
 - 3.1 Социальная когнитивная теория и развитие гендерных ролей с ссылкой на эмпирическое исследование Смита и Ллойда
 - 3.2 Гендерная социализация подростков с ссылкой на эмпирическое исследование Фагота
 - 3.3 Оценка социальных факторов
- 4. Когнитивные объяснения
 - 4.1 Теория когнитивного развития Колберга
 - 4.2 Теория гендерной схемы Бем
 - 4.3 Оценка когнитивных факторов

Концепт гендерной идентичности

Пол человека подразумевает его физическую или же биологическую принадлежность к мужчине или женщине, гендер же характеризует социальную идентичность. Далее следует обратить внимание на аспект разделения пола на гендерную идентичность и социальную роль.

Гендерная идентичность является частью социальной идентичности и отражает внутреннюю принадлежность к мужскому или женскому полу (а также к третьей гендерной категории). Формирование гендерной идентичности происходит на основе осознания и следования гендерным ролям, которые представляет собой набор ожиданий касательно требуемого поведения на основе гендерных признаков, формируя схему поведения.

Развитие гендерной идентичности начинается с двух лет, когда дети способны распознать собственный и чужой пол. Однако гендерное постоянство наступает лишь в возрасте 7 лет, когда осознание пола не зависит от окружаю-

щих признаков. Для развития идентичности важны как и биологические (природные) факторы, так и социальные, однако ученые выделяют биологию основным фактором, влияющим на дальнейшее формирование пола. В учебнике Гидднса представлено, что идентификация с полом начинается с детства и закладывается не только генами и гормонами, но и социальной средой, идеями, желаниями и характером, привитым с раннего возраста.

Биологические объяснения развития гендера

2.1 Эволюционные объяснения

Эволюционные психологи утверждают, причиной гендерного разнообразия становится естественный отбор, который создает фундаментальные биологические, а также психологические различия, впоследствии определяющие разделение труда по признаку пола.

Гендерные роли женщин и мужчин, несомненно, менялись в истории, в разные временные промежутки, а также в культурах народов, однако можно определить традиционность, передающуюся из поколения в поколение. Мужчины обычно характеризуются, как «Добытчик» и «Защитник», они сильнее физически, более агрессивны, самодостаточные, доминирующие и стремящиеся к конкуренции, которая обусловлена увеличением их шансов на привлечение партнера и предоставление ресурсов для их детей. Женщина же традиционно представлена, как «Хранительница очага», «Мать», «Жена», где основное занятие – привлечение партнера для продолжения рода и воспитание детей. Однако невозможно не заметить современную тенденцию, где мужчины склонны к приобретению более феминных черт, а женщины – маскулинных.

2.2 Биосоциальная теория развития гендера с ссылкой на эмпирическое исследование Брюса Реймера

Ключевой идеей биосоциальной теории развития, предложенной Мани и Эрхардтом в 1972 году, является взаимодействие между биологическими и социальными факторами, а не только влияние биологии. Положения теории подтверждают, что биологические факторы, как генотип, определяют способ социализации ребенка, однако именно воспитание формирует осознание пола и

собственного «Я» - «при рождении ребёнок является гендерно нейтральным, а половая принадлежность определяется воспитанием в первые годы жизни».

Данная теория была основана на исследованиях людей, одним из которых является известный случай с Брюсом Реймром. В 1960 году в семье Реймеров родились мальчики-близнецы, одному из которых произвели обрезание в возрасте 7 месяцев из-за неправильно проведенной операции, а позже, после посещения психолога Джона Мани, кастрировали и дали новое имя – Бренда. Факт об изменении пола был скрыт от испытуемого и от брата, что позволило доктору наблюдать на развитие ребенка. По данным психолога, который составлял теорию, случай был успешен, что её доказывало, так как ребенок вел себя женственно и предпочитал платья самостоятельно, однако позже стало известно, что данные были фальсифицированы, так как в настоящей жизни Брюс никогда не чувствовал себя девушкой, был одинок, отдавал предпочтение «мужским» игрушкам и часто ввязывался в драки, что характерно для мужского пола. После новости родителей о настоящем поле, ребенок сменил его и перенес операцию, однако в возрасте 21 года покончил с собой.

Таким образом, исследование было проведено неверно и неэтично из-за поведения доктора Мани, скрывающего информацию о действительности. Как результат, теория не была доказана.

2.3 Оценка биологических факторов:

На данный момент сложно определить влияние половых гормонов на гендерные роли, так как данные исследований на животных и людях разительно отличаются. Исследования на крысах показывают, что высокие уровни тестостерона могут быть связаны с моделями мужского поведения в то время, как результаты исследований с человеческими детьми спорные.

Социальное влияние на формирование гендерной идентичности и гендерных ролей

Обсуждая социальное влияние на формирование гендерной идентичности и гендерных ролей, можно разделить его на две категории:

- Гендерная социализация со стороны родителей

- Гендерная социализация со стороны сверстников

К каждой из категории последуют объяснения с использованием эмпирических исследований.

3.1. Социально-когнитивная теория и развитие гендерных ролей

Идея гендерной социализации со стороны родителей основана на социально-когнитивной теории, согласно которой поведение мальчиков и девочек отличается по причин различного отношения родителей, предпочитая модель поведения, в которой их поощряют, нежели прибегают к осуждению и наказанию.

В социальной когнитивной теории есть два важных фактора. Во-первых, это наличие или отсутствие вознаграждения за поведение, соответствующее полу, и наказание за поведение, не соответствующее полу. Второй фактор - моделирование поведения, демонстрируемое однополыми моделями. Процесс обучения индивидуален, потому что ребенок учится через прямое взаимодействие с физической средой. Наблюдая за тем, как другие ведут себя определенным образом, а затем подражая такому поведению, дети получают положительное подкрепление от значимых других за поведение, которое считается подходящим для их пола (Бандура, 1977).

Данная теория имеет ряд эмпирических исследований, поддерживающих понятие моделирования, одним из которых является эксперимент Смита и Ллойда – «Ребенок X», во время которого наблюдали за тем, как женщины-матери взаимодействовали с чужими шестимесячными детьми, одетыми в унисекс-снежные костюмы голубого или розового цвета. Таким образом, костюмы были распределены случайным образом и часть девочек выдавалась им за мальчиков, и наоборот, часть мальчиков представлялась им как девочки. Взрослые играли с младенцами в зависимости от пола ребенка (цвет комбинезона) и побуждали мнимых мальчиков проявлять большую физическую активность, ползать и играть, в то время как с девочками они обращались более мягко, побуждая их больше разговаривать. Проведенный эксперимент доказывает приведенную выше теорию и указывает на то, что воспринимаемый пол ребенка является частью социальной среды из-за отношения людей в соответствии с

восприятием пола, что впоследствии способно повлиять на собственное восприятие пола ребенком и стать определяющим фактором в развитии половой роли ребенка.

3.2. Гендерная социализация подростков

Сверстники также играют ключевую роль в гендерной социализации подростков, так как они помогают осуществлять социализацию начиная с яслей или же детского сада, а после и в школе. Эган и Перри (2001) предполагают, что из-за давления со стороны других детей, дети склонны менять свое поведение для соответствия гендерным нормам.

Данная теория была подтверждена наблюдательным исследованием Фагота (1985), заключающееся в исследовании поведения детей в возрасте от 21 до 25 месяцев. Результаты показали, что мальчики выбирали модель поведения, заключающуюся в смехе над другими мальчиками, которые играли с куклами или с девочками. Поведение же девочек было похожем, так как их также не устраивали игры ровесниц с мальчиками.

3.3 Оценка социальных факторов

Благодаря данной теории и исследованиям, было сделано наблюдение, что роль сверстником является одной из ключевой в формировании гендерной идентичности и ролей, что проявлялась как и в младшем возрасте (Фагот, 1985), так и в последующих экспериментах с иной возрастной категорией.

Когнитивные объяснения

Когнитивные объяснения психологии формирования гендерных ролей и идентичности сосредоточены на понимании детей понятия пола и утверждают, что гендерные роли определяются тем, что дети считают подходящим мужским или женским поведением.

В данной области существуют две основные теории, как теория когнитивного развития Колберга, являющейся основополагающей в данной области, и теория гендерной схемы Берна. Эти влиятельные теории подтверждены исследованиями, направленными в области ответа на 2 вопроса:

1. Что является основным когнитивным триггером гендерной идентичности?

2. Что такое когнитивный механизм, который отвечает за формирование гендерной идентичности?

4.1 Теория когнитивного развития Колберга

Согласно теории когнитивного развития, социально-стереотипное восприятие пола формируется после обработки информации, связанной с полом, и самоидентификации. Таким образом, ребенок сначала узнает о том, что значит иметь пол, быть мужчиной или женщиной, соответственно, после чего стремится определить, кто он и к какой категории себя отнести, а после сопоставляет представления о данном поле с собственным поведением.

Исходя из представленной выше теории, были выделены три стадии половой идентификации, в которых их понимание гендера развивается в сложности:

1. Базовая гендерная идентичность. Начиная с возраста 2-3 лет, ребенок может идентифицировать свой пол и использовать метку для обозначения себя и других людей. В некоторых случаях дети склонны к ошибкам в восприятии пола.

2. Гендерная стабильность. В возрасте около 4 лет ребенок осознают стабильность пола и воспринимают это, как постоянную величину. Дети еще могут вводиться в заблуждения при изменениях во внешности, так как относятся к полу, как к тому, что может быть изменено контекстом.

3. Гендерная согласованность. В возрасте от 5 до 7 лет, в среднем, дети приходят к выводу о постоянности пола вне зависимости от контекста, к примеру, изменения во внешности или выполнением деятельности, свойственной противоположному полу.

Базовая гендерная маркировка, гендерная стабильность и гендерная согласованность способствуют появлению гендерного постоянства, которое является механизмом для развития гендерной идентичности.

4.2 Теория гендерной схемы Бем

Данная теория, основанная на концепции схем, рассматривает поведение людей в окружающем мире и собственную идентификацию с определенным

полом. Основная концепция теории представлена в виде наличия у людей схем, то есть представлений о поведении, являющимся типичным для определенного пола и ведущим к приобретению типа личности. Тип личности, в свою очередь, строится на рамках культуры и традиционном образе внутри неё. Если суммировать представленную информацию, можно выделить общие положения теории:

- Поведение человека и образование гендерных стереотипов являются следствием обычной обработки информации.

- Формирование гендерной маркировки происходит благодаря пусковому механизму, развивающим гендерную идентичность и проявляющимся как способность детей обозначать себя и других в соответствии с полом.

- Механизм развития гендерной идентичности - схематическая обработка. Когда человек начинает подмечать пол, он превращается в схему, которая начинает фильтровать всю гендерную информацию, которую воспринимает ребенок.

Бем также анализировала, как люди обрабатывают информацию о поле и выделила 4 категории людей:

1. В зависимости от биологического пола происходит обработка информации типа пола.

2. Люди перекрестного пола обрабатывают информацию в соответствии с полом, противоположным их.

3. Андрогинные люди обрабатывают информацию способом, который относится к обоим полам.

4. Недифференцированным людям трудно обрабатывать любую информацию, связанную с полом.

Таким образом, была создана теория гендерной схемы Бем, объясняющая поведение людей в обществе и их идентификацию полов по типу личности.

4.3 Оценка когнитивных факторов

Разработанная теория когнитивного развития и гендерной схемы имеют высокую экологическую валидность в виду применимости к социальному миру.

Данные теории объясняют ряд факторов касательно оценки пола и подтверждены эмпирическими исследованиями, а также проверены в жизни.

Заключение

В заключении можно сделать вывод, что на развитие и формирование гендерных ролей влияет ряд факторов, такие как: биологические, социальные и когнитивные. Ученые находят взаимосвязь между биологическим развитием и социализацией из-за гормонального уровня, который устанавливает поведение ребенка. Упомянув социальные факторы, необходимо отметить, что значительным вкладом в развитие гендерной роли являются два представленных фактора, как родители и подростки. Рассматривая когнитивные процессы, существует две основополагающие теории – теория когнитивного развития и гендерной схемы, объясняющие взаимодействие с обществом и процесс идентификации.

Список литературы:

1. Байгускарова Д. М. Понятие гендерной идентичности как психологического феномена // Молодой ученый. — 2019. — №3. — С. 330-331. — URL <https://moluch.ru/archive/241/55816/> (дата обращения: 19.07.2019).
2. Гендерная роль мужчины и женщины // ourmind URL: <https://ourmind.ru/gendernaya-rol-muzhchiny-i-zhenshhiny> (дата обращения: 22.07.2019).
3. Евгений Павлович Ильин. Пол и гендер // TheLib.ru электронная библиотека URL: http://thelib.ru/books/evgeniy_pavlovich_ilin/pol_i_gender-read-12.html (дата обращения: 22.07.2019).
4. Евгений Павлович Ильин. Пол и гендер // TheLib.ru электронная библиотека URL: http://thelib.ru/books/evgeniy_pavlovich_ilin/pol_i_gender-read-14.html (дата обращения: 22.07.2019).
5. Костикова И. В. и др.: под общ. Ред. И. В. Костиковой Введение в гендерные исследования: Учеб. Пособие для студентов вузов // Москва: Аспект Пресс, 2005. С. 7.
6. Тайная смена пола. Врач Джон Уильям Мани, испытуемый Брюс Реймер // Psy Most ментальное здоровье URL: <https://psymost.ru/eksperimenty/smena-pola#i-4> (дата обращения: 22.07.2019).
7. Теория гендерных схем Сандры Бем (ВВП) // Психологос, энциклопедия практической психологии URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya-gendernyh-shem-sandry-bem-vvp> (дата обращения: 22.07.2019).
8. Формирование гендерной идентичности и принятие гендерных ролей // ВикиЧтение URL: <https://psy.wikireading.ru/97166> (дата обращения: 22.07.2019).

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У АГРЕССИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

Сытина Валерия Александровна
студент ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула

Степанова Наталия Анатольевна
научный руководитель, канд. психол. наук, доц. кафедры специальной
психологии, ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула

Конфликт – одно из самых распространенных психосоциальных явлений. Стратегии конфликтного поведения и способы выхода из конфликтных ситуаций в большинстве зависят от опыта, приобретенного в детстве. Поэтому необходимы исследования феномена конфликта и его возрастных особенностей для психологической помощи участникам конфликта в его успешном разрешении и/или предотвращении.

Е.Д. Божович сделал предположение о том, что между возникшими неразрешенными внутриличностными конфликтами и выраженной поведенческой конфликтностью человека в отношениях с окружающими может существовать некая взаимосвязь. Она, скорее всего, должна в большей степени наблюдаться в подростковом возрасте, когда кризис психического развития вызывает внутриличностные конфликты, а стратегии саморегулирования, сдерживания и управления собственным поведением, настроением, переживаниями еще не сформировались в достаточной мере, обуславливает «выход» внутренней конфликтности вовне.[1]

Именно в школе подростки впервые сталкиваются с конфликтами: получают первый опыт конфликтного взаимодействия. От того, каким будет этот опыт, зависит последующее отношение ребят к конфликтным ситуациям, к сверстникам, к самой возможности устранения различных противоречивых, компромиссных ситуаций не силой и агрессией, а рациональным способом. Навыки конструктивного конфликтного поведения в любой сфере важны каж-

дому человеку, но в большей мере они необходимы для старшеклассника - будущего достойного гражданина своего Отечества.

Отношения с окружающими людьми в старшем подростковом возрасте становятся предметом рефлексии глубинных противоречий, что находит свое отражение в личном опыте старшеклассников. В период ранней юности происходят существенные преобразования личностных пространств, характеризующиеся в первую очередь становлением Я-концепции, формированием эталона личности и отношений, в том числе конфликтных. Опыт разрешения конфликтных ситуаций в межличностном общении определяет способ жизнедеятельности. Современному подростку важно уметь перевоплощать возникающие конфликтные ситуации в возможность саморазвития и налаживания взаимоотношений с окружающими людьми. Вот почему главную роль в формировании опыта отношений занимает позиция личности и ее частное проявление - конфликтная позиция.[3]

Главной причиной конфликтов ребенка с собой и с другими является доминанта на собственной ценности и связанная с ней сосредоточенность на том, «что я значу для других». Такой ребенок постоянно думает о том, как к нему относятся или как его оценивают окружающие, и остро, аффективно переживает их отношение. Его «Я» находится в центре его мира и сознания; он постоянно рассматривает и оценивает себя глазами других, воспринимает себя через отношение окружающих. При этом другие могут осуждать его или бояться, восхищаться его достоинствами или подчеркивать его недостатки, уважать или унижать его. Но во всех случаях он уверен, что окружающие думают только о нем, приписывает им определенное отношение к себе и переживает его, как реальное. Реальность межличностных отношений подменяется его собственной субъективной установкой. [4]

По результатам исследования Е.С. Грининой, было выявлено, что большая часть испытуемых подросткового возраста с интеллектуальным недоразвитием (91%) считают наиболее распространенной причиной возникновения конфликтов проявление агрессии со стороны товарищей. Кроме того, поскольку к под-

ростковому возрасту у ребят с интеллектуальным недоразвитием формируется определенная система личных симпатий и антипатий, нетерпимость умственно отсталых подростков к недостаткам товарищей и в то же время недостаточные самокритичность и самоконтроль, что приводит к тому, что иногда причинами конфликтов становятся устойчивые личные антипатии подростков. [2]

Анализ психолого - педагогической литературы показывает, что агрессия - целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д.

Агрессивное поведение является одной из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психологическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и другие подобные состояния.

Существует несколько видов агрессии: вербальная, невербальная, косвенная, аутоагрессия. Агрессивное поведение выступает как средство удовлетворения потребности в общении, самовыражения и самоутверждения, достижения значимой цели, но одновременно и реагирования на неблагоприятную ситуацию в семье, на жестокое обращение со стороны родителей, как попытка достичь власти над другими людьми.

Проявления агрессивного поведения и конфликтности у детей старшего подросткового возраста с интеллектуальной недостаточностью сходны с проявлениями данных нарушений поведения у подростков с сохранным интеллектом. Различные исследования показывают, что у умственно отсталых школьников могут наблюдаться различные нарушения поведения: побег, бродяжничество, воровство, агрессия, конфликтность и другие виды асоциального поведения.

Список литературы:

1. Божович Е.Д. Вероятностный характер связи между внутри- и межличностной конфликтностью подростков // Психологическая наука и образование. — 2007. -№ 2. — С. 5 — 15.

2. Гринина Е.С. Особенности возникновения конфликтов в межличностных отношениях школьников с интеллектуальным недоразвитием // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 51.- 187-190с.
3. Марицин Т.А. Формирование конфликтной позиции у старшеклассников в процессе обучения: Дис. – 2007, 236 с.
4. Смирнова Е. О. Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Москва: Эксмо, 2009. 176 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам XVIII студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 7 (18)
Июль 2019 г.

В авторской редакции

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: humanities@nauchforum.ru

16+

