



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№6(51)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2021



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам LI международной
научно-практической конференции*

№ 6(51)
Июнь 2021 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2021

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

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:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Монастырская Елена Александровна – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам LI междунар. науч.-практ. конф. – № 6(51). – М.: Изд. «МЦНО», 2021. – 70 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2021

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Коррекционная педагогика	5
ОПЫТ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ «ПРЯНИЧНЫЙ ДОМИК» Киятова Наталья Александровна Завернина Ольга Геннадьевна	5
1.2. Теория и методика обучения и воспитания	13
ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БУХГАЛТЕРСКИХ ДИСЦИПЛИН Пономарева Светлана Анатольевна	13
ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ХИМИИ Фаттахова Галина Александровна	17
ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Юрченко Джанетта Геннадьевна Кувалдина Елена Алексеевна	22
1.3. Теория и методика профессионального образования	29
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Калиниченко Елена Дмитриевна	29
Раздел 2. Психология	36
2.1. Общая психология, психология личности, история психологии	36
ФЕНОМЕН ТРЕВОГИ Кувшинова Валентина Алексеевна	36

2.2. Педагогическая психология	47
ОСОБЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Береснева Оксана Евгеньевна	47
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВО-СМЫСЛОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ Мироненко Галина Андреевна Чалая Ирина Николаевна	52
2.3. Психология развития, акмеология	57
ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК БАРЬЕР САМОРАЗВИТИЯ Васильев Владимир Андреевич Гурьева Вера Викторовна	57
2.4. Юридическая психология	63
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОЙ ЛЕГИТИМНОСТИ Фролова Дарья Николаевна	63

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ОПЫТ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ «ПРЯНИЧНЫЙ ДОМИК»

Киятова Наталья Александровна

педагог-психолог,

Северодвинский реабилитационный центр

для детей с ограниченными возможностями «Ручеек»,

РФ, г. Северодвинск

Завернина Ольга Геннадьевна

дефектолог,

Северодвинский реабилитационный центр

для детей с ограниченными возможностями «Ручеек»,

РФ, г. Северодвинск

EXPERIENCE WORKING WITH FAMILIES RAISING CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES IN THE FRAMEWORK OF THE SOCIAL REHABILITATION PROGRAM «GINGERBREAD HOUSE»

Natalia Kiyatova

Psychologist,

Severodvinsk Rehabilitation Center for Children with disabilities

"RucheeK",

Russia, Severodvinsk

Olga Zavernina*Defectologist**Severodvinsk Rehabilitation Center for Children with disabilities**"Ruchek",**Russia, Severodvinsk*

Аннотация. В данной статье анализируется опыт работы с семьями, в которых воспитываются дети с ментальными нарушениями. Рассматривается работа по программе, направленной на создание условий для преодоления социальной изолированности семей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями. Программа включает несколько встреч с родителями, в ходе которых уделяется внимание повседневным проблемам и трудностям семьи: обучение ребенка навыкам самообслуживания, организация игр на развитие познавательной сферы, самостоятельности, стимулирование развития речи и навыков коммуникации.

Abstract. This article analyzes the experience of working with families in which children with mental disabilities are brought up. The work on the program aimed at creating conditions for overcoming the social isolation of families raising children with mental disabilities is considered. The program includes several meetings with parents, during which attention is paid to everyday problems and difficulties of the family: teaching the child self-service skills, organizing games for the development of the cognitive sphere, independence, stimulating the development of speech and communication skills.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями; дети с ментальными нарушениями; преодоление социальной изолированности.

Keywords: children with disabilities; children with mental disorders; overcoming social isolation.

Развитие современного социума в соответствии с принципами гуманизации и индивидуализации предполагает максимальный учет психологических особенностей детей и создание условий, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. В условиях глобализации, приводящей к трансформации социальных систем, становится актуальным поиск способов решения проблем, снижающих качество жизни людей с ограниченными возможностями.

В настоящее время научное сообщество смотрит на проблему реабилитации детей-инвалидов, как на поиск способов и средств их

максимального включения в жизнь общества. Во главу угла ставятся вопросы адаптации и социализации людей с ограниченными возможностями. И с этой точки зрения, развитие бытовых навыков, выбор средств коммуникации, возможность проявить социальную активность являются приоритетными задачами как для семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так для и специалистов, осуществляющих её психолого-педагогическое сопровождение [7; 8].

Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями в разной мере освещаются в трудах различных исследователей (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко [2], А.Р. Маллер [4], Н.Н. Малофеев [5] и др.). Исследования показали, что особенности психики и физиологии детей с особенностями развития могут привести к снижению их способности к адаптации, таким образом усложняя возможности социализации и жизни в обществе [6].

Анализируя возникающие проблемы семей, воспитывающих детей-инвалидов, в первую очередь, целесообразно выделить сложности, которые существенным образом отличаются от тех проблем, которые находятся в поле зрения обычных семей. Дети-инвалиды требуют значительно больше, чем их здоровые сверстники, затрат материальных, духовных и физических ресурсов. В этой связи могут значительно сократиться возможности для трудоустройства родителей, их заработка, полноценного отдыха, проявления прежней социальной активности, что, в свою очередь, зачастую приводит к изменению микроклимата в семье – разрушаются показатели ее психологического равновесия [1]. Помимо этого, психотравмирующая ситуация, которая связана с рождением в семье малыша с осложнениями в здоровье и развитии, может оказать влияние негативного характера и на состояние здоровья прочих членов семьи. К примеру, у многих матерей, воспитывающих детей-инвалидов, может проявляться депрессивная симптоматика в разнообразных, в том числе тяжелых, формах [3]. Семья, в которой рождается ребенок-инвалид, является нестабильной, остро переживающей возможное негативное отношение к себе со стороны общества [9]. Именно поэтому таким семьям особенно нужна поддержка и внимание.

С 2019-2020 гг. специалисты ГБУ АО «Северодвинский реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями «Ручеек»» при содействии Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, участвуют в реализации пилотного проекта по формированию единой региональной системы взаимодействия между органами исполнительной власти, организациями и семьями,

воспитывающими детей с ментальными нарушениями, в том числе с синдромом Дауна. В рамках данного проекта семьи, воспитывающие детей с ментальными нарушениями, в том числе с синдромом Дауна, принимали участие в различных мероприятиях: спортивных мероприятиях, турах выходного дня, а также в реализации социально-реабилитационной программы «Пряничный домик».

Обоснованность и актуальность работы по программе была связана с тем, что родители детей с ментальными нарушениями часто ставят перед своими детьми трудновыполнимые задачи, выходящие за пределы их возможностей. При этом реальная, повседневная жизнь семьи может быть наполнена огромным количеством бытовых проблем, таких как, например, сложности в кормлении ребенка, умывании, одевании. Задача специалистов – помочь родителям научиться справляться с трудностями повседневной жизни, сделать максимально комфортной жизнь семьи, в которой растет ребенок с особенностями.

«Пряничный домик» – это дом, в котором хочется жить и в который всегда хочется вернуться. Он наполнен теплом и уютом, счастливыми моментами и радостью, в нем царит спокойствие и гармония. Фундамент домика – это установление контакта с семьями, знакомства, диагностика, тщательное изучение качества отношений в семье, особенностей протекания ежедневных жизненных ситуаций, выявление проблем и формулировка запроса родителей. В основе программы также находится работа по мотивации семьи на взаимодействие и участие в работе, поэтому важно заинтересовать родителей, рассказать о предстоящих встречах, познакомить с современными подходами и техническими средствами, помогающими семьям, воспитывающим детей с ментальными нарушениями, в повседневной жизни. Стены домика – основные направления работы по программе: «Пойми меня» (речь, общение, альтернативные средства коммуникации), «Я играю» (виды игр, игрушки, обучение игре), «Я познаю мир» (развитие двигательной, сенсорной сфер, познание детей с ментальными нарушениями), «Где моя большая ложка» (кормление, одевание, умывание, пользование горшком). Крыша домика – социализация семей, их объединение для общения, совместного досуга и т.д.

Целью программы «Пряничный домик» было создание условий для преодоления социальной изолированности семей, воспитывающих детей с ментальными нарушениями.

Задачи программы:

1. Создать условия для повышения качества коммуникации детей с ментальными нарушениями и их семей.

2. Повысить педагогическую компетентность родителей в вопросах развития познавательной сферы и игры детей с ментальными нарушениями, в том числе с синдромом Дауна.

3. Сформировать мотивационную готовность семей к необходимости развития бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями.

4. Повысить педагогическую компетентность родителей в вопросах обучения детей с ментальными нарушениями навыкам самообслуживания.

5. Отработать применение полученных знаний на практике.

6. Помочь в освоении навыков организации развивающей среды в домашних условиях.

7. Создать условия для повышения социальной активности семей.

Программа включала в себя цикл встреч в разном формате, посвященных различным аспектам развития ребенка в повседневной жизни, совершенствования его бытовых, коммуникативных, игровых навыков, создания развивающей среды в домашних условиях. Каждая встреча состояла из теоретической части в виде лекций, круглых столов, семинаров, видеопрезентаций и др. и практической части, в рамках которой проводились мастер-классы, игры, практические упражнения для родителей. Кроме того, осуществлялось постоянное информационно-методическое обеспечение программы (буклеты, памятки, методические пособия), что позволило сформировать фонд информационной поддержки семьи по основным проблемным вопросам.



Рисунок 1. Встреча с родителями на тему «Я играю»



Рисунок 2. Встреча на тему «Пойми меня»

Реализация данной программы требовала мобилизации большого количества ресурсов: и материально-технических, и интеллектуальных. Подготовка к каждой встрече – это слаженная работа специалистов, требующая времени и анализа большого количества информации. При проведении мероприятий в рамках реализации социально-реабилитационной программы было использовано следующее оборудование: набор бизбордов «Мир русских сказок», сухой бассейн, интерактивная панель «Разноцветная гроза», ковер напольный фиброоптический «Звездное небо», светодиодная маркерная доска, набор инструментов «Оркестровый», программно-аппаратный комплекс «Сигвер-ритм», методическое пособие «Начинаем говорить», комплект специализированной посуды, средства альтернативной коммуникации (коммуникативные кнопки, говорящие линейки и планшеты), набор дидактических игр и пособий (вкладыши, игры из фетра, интерактивные игрушки), набор карточек PECS, логопедические альбомы, сюжетные игрушки, стол для игр с водой. Благодаря помощи Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, было приобретено качественное, современное оборудование, применять которое возможно не только в рамках программы, но и в повседневной реабилитационной работе с детьми и их семьями.

Итоги реализации программы анализировались на основании следующих инструментов мониторинга: анкета «Определение потребностей семьи в социальном сопровождении», анкета «Оценка

удовлетворенности качеством социально-реабилитационных услуг получателями», авторская проективная методика «Разукрась дом». Было выявлено, что семьи, воспитывающие детей с ментальными нарушениями, в том числе с синдромом Дауна, после проведенной работы высказывали меньшую нуждаемость в помощи и сопровождении. Например, на начало работы довольно востребованной была психолого-педагогическая помощь: организация групп поддержки семей (о ней говорили 60% опрошенных родителей), проведение психологической диагностики, терапии и консультирования (по 50%), помощь в сопровождении процесса адаптации и социализации детей в обществе (80%), повышение родительской компетентности (70%) и т.п. На конец работы потребность в психолого-педагогической помощи осталось выраженной только по отдельным направлениям: в плане повышения родительской компетентности – у 25% опрошенных, в сопровождении процесса адаптации и социализации детей в обществе – у 40%, в организации работы дошкольных групп для детей-инвалидов – у 20%, в проведении психологической диагностики – у 20% и т.д.

После реализации программы удовлетворенность существующими ресурсами помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями оказалась выше. Повысились положительные отклики и средние оценки, в том числе по оказанию психологической помощи и поддержки (65% опрошенных оценили эту работу на самый высокий балл). 50% опрошенных наивысшую оценку поставили комплексной помощи в целом, а 35% отметили улучшение качества жизни их семьи по итогам проведенной работы.

В качестве вывода отметим, что в работе с семьями, воспитывающими детей с ментальными нарушениями, основной акцент лучше сделать на преодолении повседневных, бытовых трудностей: обучении детей гигиеническим и бытовым навыкам, развитии их самостоятельности, создании развивающей среды для сенсорного и двигательного развития, для общения и взаимодействия в доступных играх. Это является более актуальным и востребованным для данной категории семей, чем создание сложных комплексных программ на развитие интеллектуальных и речевых функций особенных детей.

Список литературы:

1. Жиянова П.Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна: пособие для родителей/ фото Е. Гросман, Е. Зотова, А. Португалова. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап». 2016. – 144 с.
2. Забрамная С.Д., Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития: курс лекций. – М., 2007. – 140 с.

3. Киртоки А.Е., Ростова Н.В. Ребенок родился с синдромом Дауна: беседы психолога. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2018. – 56 с..
4. Маллер А.Р. У вас особенный ребенок: книга для родителей / А.Р. Маллер. – М.: Секачев В.Ю., 2014. – 92 с.
5. Малофеев Н.Н. Похвальное письмо инклюзии, или речь в защиту самого себя // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 3-15.
6. Ненахова Ю.С. Проблемы семей с детьми-инвалидами // Народонаселение. – 2015. – № 2(68). – С.107-123.
7. Поле Е.В., Жиянова П.Л., Нечаева Т.Н. Формирование основных двигательных навыков у детей с синдромом Дауна: практическое руководство для родителей. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2016. – 68 с.
8. Ребенок с синдромом Дауна. Первые годы: новое руководство для родителей/ под ред. Сьюзан Дж. Скаллерап; пер. с англ. О.К. Васильевой, М.Л. Шихиревой. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2019. – 416 с.
9. Слюсарева Е.С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-1. – С. 179-183.

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БУХГАЛТЕРСКИХ ДИСЦИПЛИН

Пономарева Светлана Анатольевна

старший преподаватель

*Воронежский институт экономики
и социального управления – ВИЭСУ,
РФ, г. Воронеж*

EDUCATION AND TRAINING OF STUDENTS IN THE STUDY OF ACCOUNTING DISCIPLINES

Svetlana Ponomareva

Senior Lecturer

*Voronezh Institute of Economics
and Social Management-RESU,
Russia, Voronezh*

Аннотация. Воспитание, обучение и развитие являются равноценными составляющими образования. Бухгалтерский учет сегодня – это строгая и точная наука, которая оперирует сложным понятийным аппаратом, требующим глубокого анализа. В статье рассматриваются вопросы подготовки и чтения лекций в зависимости от среднего возраста студентов группы и от формы обучения.

Abstract. Education, training and development are equal components of education. Accounting today is a strict and precise science that operates with a complex conceptual apparatus that requires deep analysis. The article deals with the issues of preparing and giving lectures depending on the average age of the students of the group and on the form of education.

Ключевые слова: воспитание; обучение; лекционное изложение; социально – абстрактное мышление; гуманизация образования; личносно – ориентированное развивающее обучение.

Keywords: education; training; lecture presentation; social-abstract thinking; humanization of education; personality-oriented developmental learning.

Равнозначными компонентами образования являются воспитание, развитие и обучение. Реформа образования и замена образовательной парадигмы поставили особенно остро проблему воспитания на всех образовательных уровнях. Современные реалии ВУЗовской жизни показывают, что в нынешнем образовательном пространстве воспитательная составляющая как отмирающая часть старой системы утратила свою значимость, новая же парадигма воспитания еще не до конца сформирована и только обретает новые ценностные смыслы. В этой пограничной ситуации воспитательные процессы ослаблены и в основном зависят от воли и мастерства педагогов, кураторов, инициативы администрации и традиций конкретного учебного заведения.

Содержание воспитания в процессе развития общества изменяется, но всегда в качестве субъекта воспитания педагогика рассматривает человека, а воспитательное воздействие направлено на его совершенствование. Это дает основание считать воспитание преобразующей деятельностью педагогов, которая направлена на изменение сознания, мировоззрения, психологии, ценностных ориентаций, знаний и способов деятельности личности, способствующей ее качественному приросту и совершенствованию. Цели воспитания – это ожидаемые изменения в коллективе или личности, осуществляемые в процессе реализации системы воспитательных действий.

Воспитание – процесс разнонаправленный, где каждая конкретная цель определяет соответствие ей его содержания и методов. Направление воспитания устанавливается единством цели и содержания. В педагогической науке традиционно выделяется умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание, которое сегодня дополняется его гражданским, правовым, экономическим и другими направлениями.

Автор статьи является преподавателем экономических дисциплин, в частности, «Бухгалтерского учета».

Бухгалтерский учет сегодня – это строгая и точная наука, которая оперирует сложным понятийным аппаратом, требующим глубокого анализа. В преподавании данного предмета автор часто опирается на лекционную форму обучения.

Подготовка и чтение лекции является сложной преподавательской работой, требующей мастерства и напряжения. Каждая лекция должна

нести в себе не только информативный, но и воспитательный аспект. В этом случае важное значение имеет методика подготовки лекции.

Лекции по одной и той же научной дисциплине методически различаются в зависимости от среднего возраста студентов в группе (СПО или ВПО) и от формы обучения (очная или заочная).

Восприятие и усвоение лекций студентами старших и младших курсов различается.

К примеру, тема «Двойная запись операций на счетах» студентами младших курсов (СПО) воспринимается тяжело. Во многом это связано с тем, что вчерашний школьник, оказавшись в стенах ВУЗа, попадает в непривычные условия. Лекционная форма занятия является для него непривычной, заставляющей студента находиться в состоянии напряженного внимания, размышлять над сложными дискуссионными вопросами. Не имея опыта лекционных занятий, студенты зачастую не могут выделить в лекции главное, отличить второстепенное и поэтому пытаются записать дословно все, что произносит лектор, допуская при этом множество искажений и ошибок.

Автор решает эту проблему путем корректировки методики чтения лекций, стараясь оставаться в рамках принципов ВУЗовского преподавания. Корректировка затрагивает следующие моменты:

- Темп лекции замедляется, особо важные положения и термины отдельно проговариваются, повторяются и правильно записываются.
- Связь рассматриваемой дисциплины с практической деятельностью в будущем проходит «красной нитью» через всю дисциплину и постоянно иллюстрируется примерами («В современных условиях специалист, будь то менеджер или инженер не сможет эффективно работать без навыков владения бухгалтерским учетом»).
- Подробно раскрываются сложные теоретические положения с помощью ярких и простых примеров.

Такой подход к работе с младшими курсами воспитывает у студентов интерес к изучаемой дисциплине, формирует и направляет их познавательные потребности. Помогает направить самостоятельную работу студентов.

Разумеется, по мере изучения предмета «Бухгалтерский учет» автор постоянно усложняет лекции и готовит студентов к более глубокому изучению дисциплины в старших курсах.

Таким образом, на примере обучения «Бухгалтерскому учету» студенты СПО постепенно осознают, что овладеть любой экономической наукой означает не только знать, но и уметь применять теоретические знания на практике.

Совершенно другая ситуация складывается при изучении этого же материала на более старших курсах (ВПО). К третьему году обучения в ВУЗе студенты уже приобретают достаточный опыт конспектирования лекций и солидную общетеоретическую базу (закончив обучение на уровне СПО или пройдя ступени 1-2 курсов ВПО).

Лекционное изложение рассматриваемой темы в данном случае исключает вариант упрощенности (как в случае с младшими курсами) и должно, по мнению автора, опираться на проблемный характер изложения, более глубокий анализ материала и широту охвата научных проблем.

Такой подход в организации занятий на старших курсах воспитывает в студентах культуру социально – абстрактного мышления, формирует основы интеллигентности, учит принимать обоснованные решения, формирует нацеленность на успех.

Разработка лекций для студентов заочной формы обучения имеет свои специфические особенности, т.к. лекционный курс для заочника является сокращенным и носит обзорный или установочный характер.

В этом случае, по мнению автора, важно четко ориентировать студентов относительно литературы по изучаемой теме, качества учебников и учебных пособий, тем самым, направляя их на самостоятельную работу. Особое внимание следует уделить методическим советам и рекомендациям. Студенты – заочники – как правило, работающие люди, которые не всегда имеют возможность получить разъяснения из «первых уст». Поэтому автор счел оптимальным оформить в отдельную папку все методические указания и советы по предмету «Бухгалтерский учет» и разместить ее в электронно- образовательной среде ВУЗа, где студент – заочник в любое удобное для него время может ими воспользоваться. Методические указания составлены по типу блочно – модульной системы и дают возможность получить ответ на конкретный вопрос по определенной теме.

Содержательные характеристики дисциплин часто служат одновременно для достижения дидактических и воспитательных целей. Гуманизация образования неразрывно связана с воспитанием и в своей основе содержит личностно – ориентированное развивающее обучение. Оно является тем всеохватывающим процессом, который, проходя через все стороны жизни студента, будет способствовать гармоничному развитию его личности. Воспитательные методы осуществляются в процессе педагогического общения, активных методов обучения (лекции, семинары – дискуссии, контекстное обучение, проблемное обучение и др.), побуждающих студентов проявить себя в совместной деятельности, принять оценочные решения. Большую роль в воспитании играют личность педагога, его педагогическое мастерство, знание психологии студентов.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ХИМИИ

Фаттахова Галина Александровна

аспирант,
Поволжский государственный
технологический университет,
РФ, г. Йошкар-Ола

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования естественнонаучной грамотности на уроках химии в школе. Рассмотрены типы заданий, способствующих повышению уровня данного вида грамотности.

Ключевые слова: химия; естественнонаучная грамотность.

На сегодняшний день одним из актуальных направлений образования является развитие функциональной грамотности обучающихся на всех уровнях обучения. Данный вид деятельности предусматривает формирование умений самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и использовать информацию для самореализации и полезного участия в жизни общества. Функциональная грамотность включает несколько видов, одним из которых является естественнонаучная, выступающая в роли внешней оценки учебных достижений обучающихся. Определение естественнонаучной грамотности подразумевает способность использовать естественнонаучные знания и доказательства, оценивать их достоверность, выявлять проблемы, прогнозировать возможные изменения и делать обоснованные выводы, необходимые для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека [1, с. 26].

К основным компонентам естественнонаучной грамотности относятся:

- 1) понимание естественнонаучных явлений;
- 2) умение объяснять естественнонаучные явления;
- 3) описывать, оценивать, планировать исследовательскую деятельность;
- 4) умение интерпретировать данные и доказательства.

В настоящее время уровень сформированности данного вида грамотности оценивается не только в рамках внутреннего контроля изучения школьной программы, но и в рамках внешнего контроля, в том числе международных исследованиях PISA, TIMSS и т.д.

К компонентам естественнонаучной грамотности относятся общеучебные умения и навыки, формируемые на предметах естественнонаучного цикла, а также естественнонаучные понятия и ситуации в контексте «Здоровье», «Природные ресурсы», «Окружающая среда», «Опасности и риски», «Новые знания в области науки и технологии».

При определении уровня сформированности естественнонаучной грамотности учитываются следующие умения обучающихся:

- использование естественнонаучных знаний в повседневной жизни;
- выявление вопросов, на которые может ответить естествознание;
- выявление особенностей естественнонаучного исследования, в том числе химического эксперимента;
- умение делать выводы на основе полученных данных;
- формулирование ответа в понятной для всех форме;
- умение описывать, объяснять и прогнозировать явления;
- умение анализировать научную аргументацию, с которой они могут встретиться в средствах массовой информации;
- выявление вопросов и проблем, которые могут быть решены с помощью научных методов.

Так, Перминова Л.Н. выделяет три уровня сформированности естественнонаучной грамотности:

I. Элементарная естественнонаучная грамотность (воспроизведение простых знаний, умение приводить примеры явлений и формулировать выводы при помощи основных естественнонаучных понятий);

II. Функциональная естественнонаучная грамотность (использование естественнонаучных знаний для объяснения явлений; выявление вопросов, на которые могла бы ответить наука, определение элементов научного исследования);

III. Общекультурная естественнонаучная грамотность (объяснение явлений на основе их моделей, анализ результатов проведенных исследований, сравнение данных, научная аргументация своей позиции, оценка различных точек зрения) [2, с. 163].

Достаточным уровнем овладения данным видом грамотности является приобретение обучающимся способности действовать, применяя освоенные предметные и метапредметные способы деятельности и умения для решения встречающихся в жизни проблем, связанных с естествознанием. Средством формирования этих умений и способов деятельности является использование общих подходов к разработке учебных заданий в курсе химии. Задания должны включать решение мировоззренческих, экологических и практико-ориентированных проблем в контексте реальных жизненных ситуаций.

Рассмотрим возможные типы заданий, направленных на формирование базовых умений, лежащих в основе естественнонаучной грамотности обучающихся.

При изучении темы «Физические и химические явления» в 8 классе применяю прием на ассоциативное мышление. Предлагаю рассмотреть несколько рисунков либо прочесть отрывки из литературных произведений, содержащих информацию о том или ином явлении и ответить на вопросы.

Задание 1. Рассмотрите репродукции русских художников.



*Рисунок 1.
Левитан И.И.
«Золотая осень»*



*Рисунок 2.
Шумилкин Н.А.
«Тройка»*



*Рисунок 3. Вельц И.А.
«Весной в
окрестностях
Петербурга»*

Вопросы: определите, на каком рисунке(ах) изображено протекание химической реакции; объясните, почему вы так считаете?

Задание 2. Прочитайте стихотворения известных поэтов.

На рукомылке моём
Позеленела медь...
Но так играет луч на нем,
Что весело глядеть.
А. Ахматова

В декабре, в декабре
Все деревья в серебре,
Нашу речку, словно в сказке,
За ночь вымостил мороз...
С. Маршак

Когда металл в крутые формы
льем,
Мне верится, что оживут в
металле
Горячие полдневные поля.
Кипит металл, и ждут его поля.
А. Кравцов
Среди ящиков с битым стеклом,
Среди одуванчиков лысых
Коррозия – рыжая крыса –
Грызет металлический лом.
В. Шефнер

Вопросы: определите, в чём(их) произведении(ях) описывается физическое явление; объясните, почему вы так считаете?

Задание 3. Распределите в два столбика физические и химические явления: кипение воды; образование на деревьях инея; таяние льда; гниение листьев; ржавление корабля; приготовление сахарного сиропа; горение керосиновой лампы; приготовление сахарной пудры из тростникового сахара.

Таблица 1.

Решаемость заданий на определение физических и химических явлений

Ответы	Задание 1	Задание 2	Задание 3
Верно	56%	41%	72%
Частично верно	41%	46%	17%
Неверно	3%	13%	1%

Из таблицы видно, что задания со стандартной формулировкой (задание 3) не вызывают больших затруднений у обучающихся в отличие от заданий, направленных на формирование естественнонаучной грамотности.

Применяя задания на ассоциативное мышление при изучении химии в 8-9 классе, учащиеся легче ориентируются при выполнении сложных заданий в 11 классе. Например, при обучении решения задач на приготовление растворов в 8 классе, наиболее эффективен метод «рисунка», где учащиеся представляют, как они данный процесс осуществляют. Познакомиться с данным методом можно пройдя по ссылке <https://infourok.ru/prezentaciya-po-himii-reshenie-zadach-na-rastvoru-metodom-risunka-4309987.html>. В 9 классе при изучении химических свойств неорганических веществ конструкция задач на приготовление растворов усложняется. И одно и то же условие формулируется по-разному. Причем, решаемость заданий с формулировкой по варианту 3 выше по сравнению с 1 и 2 на 13,4%, что объясняется высокой мотивированностью учащихся на результат, так как эти знания в дальнейшем могут пригодиться в повседневной жизни.

Вариант 1 (стандартный). Определите массы 49%-го раствора серной кислоты и 25%-го раствора хлорида бария, необходимых для получения 200 г 45%-ной суспензии сульфата бария.

Вариант 2 (дается область применения). Определите массы 49%-го раствора серной кислоты и 25%-го раствора хлорида бария, необходимых для получения 200 г 45%-ной суспензии сульфата бария, используемой для рентгенографии желудка.

Вариант 3 (наглядное описание применения). Для проведения рентгенографии желудка применяется суспензия сульфата бария («баритовая каша»). Определите массы 49%-го раствора серной кислоты и 25%-го раствора хлорида бария, необходимых для получения 200 г 45%-ного рентгенконтрастного вещества.



Формирование естественнонаучной грамотности у школьников, играет решающую роль не только в познании, но и в личностном развитии, т.к. может рассматриваться как показатель достижения каждого планируемого результата.

Список литературы:

1. Горшкова Н.Н. Формирование естественнонаучной грамотности на уроках биологии // Образовательный диалог. - Рыбинск, 2020. №1.
2. Перминова Л.М. Дидактическое обоснование формирования естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskoe-obosnovanie-formirovaniya-estestvennonauchnoy-gramotnosti> (дата обращения: 28.01.2021).

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Юрченко Джанетта Геннадьевна

*магистрант,
Вятский государственный университет,
РФ, г. Киров*

Кувалдина Елена Алексеевна

*канд. пед. наук, доцент,
Вятский государственный университет,
РФ, г. Киров*

THE CONCEPT AND ESSENCE OF THE FORMATION OF MUSICAL AND CREATIVE COMPETENCIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Janetta Yurchenko

*Master's student,
Vyatka State University,
Russia, Kirov*

Elena Kuvaldina

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Vyatka State University,
Russia, Kirov*

Аннотация. В статье раскрыты понятия и сущность формирования музыкально-творческих компетенций младших школьников, представлен теоретический анализ научной литературы с целью уточнения и структурирования понятийно-терминологического аппарата исследования; дана сущностная характеристика формирования музыкально-творческих компетенций младших школьников, определены ее содержание и структура.

Abstract. The article reveals the concepts and essence of the formation of musical and creative competencies of primary schoolchildren, presents a theoretical analysis of scientific literature in order to clarify and structure the conceptual and terminological apparatus of the research; an

essential characteristic of the formation of musical and creative competences of junior schoolchildren is given, its content and structure are determined.

Ключевые слова: урок музыки; младшие школьники; музыкально-творческие компетенции.

Keywords: music lesson; primary school students; music and creativity.

В науке нет четкого определения понятию «музыкально-творческая компетенция», хотя упоминание о нем присутствует в статье А. Шаяхметовой. Музыкально-творческая компетенция – это мотивационно-творческая активность в единстве с высоким уровнем формирования музыкальных способностей, которые позволяют ей достигнуть прогрессивных социально и личностно значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности [16, с.37].

Понятие компетенция «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [16, 42].

Луцинский В.Н. определяет компетенции как способность успешно выполнять определенную задачу или функцию. Ключевое слово в этом определении – «способность». Если у человека есть знания, необходимые для решения задачи, то он понимает, что надо делать. Если у него есть способность, необходимая для решения задачи, то он понимает, как это надо делать. «Знание – сила. Компетенция – двойная сила» [4].

В Российской энциклопедии понятие компетенция представлено как применение знаний, умений, навыков в практическом опыте при решении задач общего рода, также в определенной широкой области [10].

Исаева Т.Е. утверждает – особенностью компетенции является способность личности в использовании полученных знаний, умений, реализации новых идей, информации, объектов действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования [11].

Следующее понятие – «музыка», посвящено немало книг, статей и монографий в области искусствоведения, эстетики и музыкознания: Е.В.Назайкинский, Г.Орлов, Т.В. Чередниченко, В.Н.Холопова – и это далеко не полный список исследователей в данной сфере.

В своих исследованиях Г.Орлов определяет музыку, как универсальное условие в контексте восприятия и мышления – времени и пространства. [8, с. 79].

Е.В.Назайкинский рассматривает музыку, как вид искусства, в котором средством воплощения художественных образов служат определенным образом организованные музыкальные звуки [6, с.19]. Музыка – искусство воспроизведения мыслей, чувств и ощущений в звуках, состоящее из трех элементов: мелодии, гармонии и ритма [6, с.148]. В толковом словаре

С.И.Ожегова приводится следующее определение, музыка – это искусство, отражающее действительность в звуковых художественных образах, а также сами произведения этого искусства [7, с.386].

Следующее понятие – «творческие компетенции». Проанализировав различные научные источники, мы выбрали определения Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко, которые на наш взгляд наиболее полно раскрывают само понятие «творчество». Творчество – деятельность человека, направленная на создание духовных и материальных ценностей [5]. Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [5]. Творчество – культурные ценности, смысл и замысел которых создан по новому [5].

Итак, музыкально-творческая компетенция – это мотивационно-творческая активность в единстве с высоким уровнем развития музыкальных способностей, которые позволяют ей достигнуть прогрессивных социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Г.В. Струве определил виды деятельности, которые являются центральной составной частью музыкально-творческой компетенции: слушание музыки, вокально-хоровая деятельность, музыкальная грамота, игра на музыкальных инструментах, концертные выступления, оценка успешности (рефлексия) [13, с.24]. Рассмотрим каждый вид.

Г.В. Струве рассматривает процесс слушания музыки как обогащение личного опыта слушателя, младшего школьника, на основе эмоционального переживания изученных музыкальных произведений [13, с.47].

Слушание музыки по мнению Б.М. Теплова, направлено на то, чтобы увлечь и заинтересовать обучающихся процессом слушания музыки, пробудить эстетическое чувство, эмоциональную отзывчивость на произведения композиторов отечественных и зарубежных классиков [14, с.122].

При слушании музыки у детей формируются представления о мире музыкальных звуков как особой реалистичности, в которую можно войти только через чувственное осознание музыки. Знакомство детей с основами музыкальной речи и необходимыми для их описания

музыкальными терминами. Создаются базы музыкальных впечатлений и первоначальных знаний будущего слушателя. Так же формируется первоначальная потребность в общении с музыкой и в духовном самосовершенствовании младших школьников через общение с музыкальным искусством.

После услышанной музыки, обучающиеся начальной школы, анализируют музыкальные произведения отечественных и зарубежных композиторов-классиков. Высказывают и доказывают свое личное отношение к услышанным музыкальным произведениям, формируют правильный и полный ответ, который включает характеристику содержания музыкального произведения, средства музыкальной выразительности. Дети понимают образ и структуру музыкального произведения, чувствуют особенности стиля музыкального произведения [14, с.205].

Вокально-хоровое исполнительство Л.С.Выготский определяет как активную форму музыкальной деятельности, в нее включены актуальные психофизиологические системы человека, что определяет огромные возможности этого вида искусства в формировании музыкально-творческих компетенций младших школьников [11].

О.П. Радынова считает, что вокально-хоровое исполнительство способствует расширению музыкального кругозора школьников, тем самым формирует положительное отношение детей к музыкальному искусству, позволяет усваивать закономерности музыки в процессе ее непосредственного исполнения, стимулирует развитие интереса к музыке и к музыкальным занятиям, дает возможность школьникам участвовать в коллективном музицировании [9, с.93].

Владение вокально-хоровой техникой дает возможность обучающимся начальной школы лучше понять и передать в исполнении художественный образ песни. К вокально-хоровой технике можно отнести научно-обоснованные приемы и правила выполненных действий, сопровождающие процесс пения. При изучении и применении этих правил у школьников формируются умения и навыки вокального исполнительства, а многократное повторение позволяет овладеть навыками выполнения этих действий.

Младшие школьники учатся протяжному исполнению гласных, четкому произношению согласных букв, соблюдать правила певческой установки и управлять певческим дыханием. Слышать себя и других в общем хоре, сливаясь голосом в общее звучание, передавать чувства и характер исполняемого произведения.

Музыкальная грамота, в широком смысле этого слова, охватывает весь круг вопросов, которые касаются содержания и построения музыкального произведения. Вся работа тесно связана с анализом

музыкального произведения на уроках музыки и строится на основе обобщения музыкального опыта и музыкальных впечатлений, накапливающиеся в процессе музыкальной работы считает М.А. Румер [15].

Д.Б. Кабалевский определяет музыкальную грамоту как составную часть многогранного понятия «**музыкальная грамотность**». Музыкальная грамотность – это способность обучающихся понимать, чувствовать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное [15].

Обучающиеся на уроках музыки определяют музыкальные средства выразительности: темп, регистр, динамику, движение, направление звуков мелодии, тембры музыкальных инструментов; различают жанры: песню, танец, марш, балет, оперу, симфонию, оперетту, мюзикл; приобретают первичные навыки нотной грамоты. Компонент музыкально-творческих компетенций – игра на музыкальных инструментах предполагает: игру на простых детских музыкальных инструментах, технику игры на инструментах (бубне, кастаньетах, металлофоне, ксилофоне, ложках и т.д.), дети ритмически точно исполняют в ансамбле на музыкальных инструментах не сложное произведение, передают характер и настроение музыкального произведения в собственном исполнении.

Младшие школьники артистично выступают перед публикой, реализовывают поставленные цели. Доносят до слушателей музыкальный образ, смысл музыкального произведения, создают сценический образ, умело подбирают костюм, культурно ведут себя на сцене. Умеют оценивать собственное исполнение и выступления других относительно поставленной цели.

Обобщив указанные ранее понятия музыкально-творческих компетенций, мы формулируем следующее определение. Музыкально-творческая компетенция младших школьников понимается как целенаправленное, организованное формирование личности обучающихся в пространстве музыкальной культуры, а именно:

- происходит музыкально-творческий процесс освоения музыки через развитие музыкальности и музыкального сознания личности;
- музыкально-творческие компетенции младших школьников направлены на процесс формирования познавательной, мотивационной, эмоциональной, коммуникативной, деятельностной, ценностно-смысловой характеристик, развивающиеся на уроке музыки в школе.

К ключевым музыкально-творческим компетенциям относят: слушание музыки, вокально-хоровую деятельность, музыкальную грамоту, игру на музыкальных инструментах, концертные выступления, оценку успешности обучающихся.

Итак, анализ научных работ позволил нам сделать вывод, что под музыкально-творческими компетенциями подразумевают личность, способную создавать новый конкурентоспособный продукт в области музыкального искусства, отличающийся креативной индивидуальностью, уникальностью, используя в совокупности личностные качества, такие как фантазия, наблюдательность, комплекс музыкальных способностей и т.п., получаемые обучающимися на уроках музыки в начальной школе.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) / URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 03.05.2021).
2. Бойко Е.Е. Методика обучения и воспитания в музыкальном образовании ч.2: учебное пособие. – Саратов, 2017. – 53 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005 – 208 с. URL: https://www.studmed.ru/view/zagvyazinskiy-vi-atahanov-r-metodologiya-i-metody-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya_8752ad25e8b.html (дата обращения: 03.05.2021).
4. Лушинский В.Н. Знание – сила. Компетенция – двойная сила. URL: https://www.spbcioclub.ru/articles/member_public/2010/february/znanie-sila-kompetentsiya-dvoynaya-sila (дата обращения: 07.11.2020).
5. Мстиславская Е.В. Формирование творческих способностей младших школьников в музыкально-развивающей среде. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-tvorcheskikh-sposobnostei-mladshikh-shkolnikov-v-muzykalno-razvivayushchei-sred> (дата обращения: 04.05.2021).
6. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 248 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2017. – 989 с.
8. Орлов Г. Древо музыки. – СПб. : Композитор, 2017. – 253 с.
9. Радынова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста; под общ. ред. О.П. Радыновой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 296 с.
10. Российская энциклопедия / URL: <https://studref.com/412533/sotsiologiya/kompetentsiya> (дата обращения: 03.05.2021).

11. Самсонова Т.Л. Творческое развитие детей на уроках музыки через формирование ключевых и предметных компетенций. – 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-razvitiye-detey-na-urokah-muzyki-cherez-formirovanie-klyuchevyh-i-predmetnyh-kompetentsiy> (дата обращения: 07.05.2021).
12. Слостетин В.А. Педагогика: учебное пособие высш. учебн. заведений URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml> (дата обращения: 05.05.2021).
13. Струве Г.В. Хоровое сольфеджио. М. : Композитор. 2017. – 71 с.
14. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука. 2018. – 377 с.
15. Чинякова Н.И., Галстян Ю.М. Хоровое пение школьников: проблемы и пути их решения // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 3-5.; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=18484> (дата обращения: 16.05.2021).
16. Шаяхметова А. Система музыкального образования. – Красноярск: КНУЦ, 2019. – 109 с.

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Калиниченко Елена Дмитриевна

*докторант,
Казахский национальный педагогический университет
имени Абая,
Казахстан, г. Алматы*

Аннотация. Стремительное развитие общества диктует необходимость изменений в технологиях и методиках учебного процесса. Выпускники образовательных заведений должны быть готовы к тенденциям изменчивой современности. Поэтому внедрение технологий, направленных на индивидуальный подход, мобильность и дистанционность в образовании, представляется необходимым и неизбежным. В статье речь идет об инновационных технологиях в системе профессионально-технического образования. Уточнена роль инноваций в образовательном процессе и рассмотрено определение инновационных технологий.

Ключевые слова: инновации; технологии обучения; учебный процесс; информационно-коммуникационные технологии; совершенствование учебного процесса.

Цифровые технологии развивается семимильными шагами, технологии, ориентированные на образование, не могут и не должны отставать. Однако, внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему профессионально-технического образования (ТиПО) представляет собой сложную инновацию. Прежде всего потому, что ТиПО ориентировано на трудовую деятельность и традиционно не академическое. Часто это ручной труд или практические занятия, связанные с определенной профессией или ремеслом. Очень часто профессиональные колледжи редко имеют актуальные ресурсы для обучения студентов, не могут позволить себе современное оборудование, необходимое для подготовки выпускников, готовых к работе, поэтому они начинают все больше полагаться на стажировки, которые

позволяют студентам найти возможность для развития квалификации, с последующим трудоустройством [3]. Такая ситуация препятствует значительному обновлению и инновациям, которые могут оказаться необходимыми для оказания влияния на профессионально-техническое образование во многих колледжах. Кроме этого текущее состояние ТиПО приводит к институциональной политике, согласно которой инновации в обучении требуют массовых изменений в педагогическом измерении структуры обучения, полностью поддерживаемой технологическими устройствами в благоприятной атмосфере процессов обучения и преподавания. С другой стороны, мастера производственного обучения и преподаватели предметов профессионального цикла играют жизненно важную роль в реализации учебной программы и развитии грамотности посредством контекстных проектов, культурного просвещения и разработки учебных программ. Они должны интегрировать методы электронного обучения в учебные программы и найти способы подтверждения обучения, достигнутого с помощью технологий в информационной среде. В то же время, возможно, потребуется создать новые инструменты, чтобы гарантировать, что обучение с использованием технологий, выходящих за рамки профессионального образования, будет подтверждено, а также для поощрения учащихся к более активному участию в открытой практике. Эти новые инструменты должны соответствовать принципам профессионально-технического образования. Таким образом, сектор ТиПО страдает от замедленного роста, в то время как мир технологий совершенствуется с каждым днем не по дням, а по часам.

Все инновации в области образования связаны с внедрением передового образовательного опыта. Образовательный процесс, занимающий видное место в современной науке, направлен на привитие учащимся знаний, умений, навыков и формирование личности, гражданственности. Изменения продиктованы временем, изменением отношения к обучению, воспитанию, развитию. Улучшения, предпринимаемые в образовании, должны продвигаться в учреждениях учебных заведений, и следует учитывать, являются ли они простыми эфемерными улучшениями, которые быстро забываются, или изменениями, в которых приобретается опыт, развивающими эффективные преобразования, которые оставляют видимыми образовательные инновации. В сфере образования важно учитывать улучшение институционального развития, которое подразумевает использование адекватных стратегий обучения, методов и ресурсов для передачи содержания, то есть осмысленного обучения, которое позволяет усваивать информацию, развивая идеи, которые способствуют к решению проблем [1].

Образовательные технологии – это область знаний, относящаяся к моделям построения, реализации и оценки всего образовательного процесса с учетом целей обучения. Она основана на результатах исследований процессов обучения людей, использующих как человеческие, так и материальные ресурсы. Цель технологии обучения – обеспечить рост эффективности учебного процесса. Технологию обучения нужно понимать как неотъемлемую часть постоянной и комплексной деятельности, целью которой является повышение эффективности совместной деятельности учеников и учителей, в которой технические средства играют важную роль. Здесь важно помнить, что технология в образовании не ограничивается несколькими механическими аксессуарами, она воплощает рациональную концепцию построения обучающей системы, основанной на современных средствах передачи информации.

Простота, мониторинг и адаптация пользователей – вот основные аспекты, на которых образовательные технологии могут сосредоточиться для создания новых инструментов и новых методов работы в системе ТиПО. Учитель должен уметь определять образовательные ресурсы, которые лучше всего соответствуют его целям обучения, группе учащихся и их стилю преподавания.

Дидактический ресурс – это любой материал, подготовленный с целью облегчить работу учителя и, в свою очередь, ученика. Следовательно, дидактические ресурсы – это те материалы или инструменты, которые полезны в образовательном процессе [2]. Следует подчеркнуть, что помимо содействия в учительской работе, они делают процесс обучения более доступным для студента, так как через эти ресурсы учитель имеет возможность представления знаний в более тесном и более конкретизированном пути к студентам.

Основные функции образовательных ресурсов можно резюмировать в следующих пунктах:

- Они способствуют обучению студентов, предоставляя им информацию.
- Являются руководством к обучению, поскольку помогают учителю систематизировать информацию, которую он хочет передать.
- Они помогают тренировать и развивать навыки, поскольку они обеспечивают среду для самовыражения учащихся, либо путем заполнения формы посредством беседы, в которой учащийся и учитель взаимодействуют, либо посредством ролевых игр.
- Пробуждают мотивацию, усиливают ее и вызывают интерес к ее содержанию.

- - Позволяют оценивать знания учеников в любое время, так как обычно содержат серию вопросов, чтобы ученик задумался.

К сказанному следует добавить, что с появлением новых технологий в класс вошли многочисленные образовательные ресурсы, облегчающие работу учителя.

Так называемые образовательные ресурсы технологических сред состоят из цифровых досок, различных приложений, цифровых книг, планшетов, мобильных телефонов и Интернета. Для использования этих инструментов требуется идеальная среда. Это может быть либо класс с компьютерами на каждого студента, либо класс с компьютером и проектором, либо класс с цифровой доской, либо класс с планшетом или мобильным телефоном на каждого студента [5]. И мы не можем забывать, что фундаментальным аспектом для правильного использования этих ресурсов является хорошее подключение к Интернету вместе с мощной сетью Wi-Fi.

Новизна и привлекательность этих ресурсов состоит в доступе к аутентичным и реальным материалам, необходимым для изучения любых предметов, в том числе и профильных. Это также позволяет адаптировать содержание к различным уровням и потребностям студентов, дифференцируя их как по степени сложности, так и по интересам. При использовании средств массовой информации, которые очень близки учащимся, обучение становится более увлекательным и легким для усвоения, поскольку они позволяют им чувствовать себя отождествленными с предметом или вовлеченными персонажами. Точно так же они позволяют студенту выражать себя более спонтанно и свободно, что невозможно в других случаях, когда он должен следовать строгой структуре, в которой его ответы могут быть только «правильными» или «неправильными», без места для собственного мнения.

Однако до применения данных технологий учитель должен хорошо изучить, какими технологическими ресурсами он располагает, среду, в которой они работают, и действительно ли они адаптированы к учебным целям. Не следует забывать, что для того, чтобы найти соответствующие дидактические ресурсы, необходимо четко понимать, чему вы хотите учить, а затем четко и прямо систематизировать информацию. Материалы должны быть привлекательными, так как ключ к успеху лежит в первом контакте со студентом. Кроме того, важно помнить о важности близости ресурса. Другими словами, ресурс должен быть известен и доступен студенту. С одной стороны, ресурс должен иметь приятный внешний вид для учащегося, что, в свою очередь, позволяет ему быстро увидеть предмет, о котором идет речь,

и тем самым создавать для него привлекательный стимул. С другой стороны, очень важно, чтобы учащийся знал ресурс и знал, как с ним обращаться.

С внедрением технологических ресурсов в образование, преподавание сделало гигантский шаг вперед, предоставив учителям средства, о которых они не мечтали несколько лет назад, но которые, тем не менее, создают ряд проблем для учителей из различных областей, которые имеют к лицу. Сами технологические ресурсы развиваются с такой скоростью, что преподаватель находится в процессе постоянного обучения, чтобы, с одной стороны, идти в ногу с развитием образования, а с другой – оценивать и развивать эти дидактические ресурсы, применимые к их педагогической работе. Не стоит забывать и о том, что очень важно, чтобы они чувствовали себя комфортно при использовании технологических ресурсов, учитывая, что в настоящее время студенты очень хорошо управляются в цифровой сфере. Хотя использование цифровых обучающих инструментов не следует путать с информационным шумом.

При инновационном образовании управление учебным процессом организовано так, что педагог играет роль проводника (наставника). Помимо классической версии, студент может выбрать дистанционное обучение, что экономит время и деньги. Меняется позиция студентов относительно варианта обучения, они все чаще выбирают нетрадиционные виды знаний. Приоритетной задачей инновационного образования является развитие аналитического мышления, саморазвитие, самосовершенствование. Для оценки эффективности инновационной деятельности на высшем уровне учитываются следующие блоки: педагогико-методический, организационно-технический. К работе привлекаются эксперты - специалисты, умеющие оценивать инновационные программы [4].

Что касается вклада цифровых технологий в образование, исследования показывают, что нет никакой связи между использованием цифровых технологий и успеваемостью учащихся. С другой стороны, существует взаимосвязь между цифровыми инвестициями и более инновационными и эффективными образовательными стратегиями. Возникает вопрос о внедрении цифровых технологий в плане обновления педагогической практики. Эти новые педагогические методы требуют большей модульности, частой смены деятельности, групповой работы, включающей активности учеников и экспериментирование. Осуществление активной педагогики также включает сотрудничество между учителями, обмена и встречи с внешними партнерами, создание

подходящих пространств и выделенного времени для этой деятельности.

Заклучение. Образовательная среда технического и профессионального образования находится в процессе перехода. Общество переходит от индустриального мышления к полностью компьютеризированному подходу. Повседневная жизнь людей меняется, и они сталкиваются с новыми инструментами, которые заставляют исчезнуть старые методы осуществления деятельности. Примером этого является успех онлайн-покупок, а также подход к компаниям через социальные сети. Такое повседневное взаимодействие с технологиями изменило мир и, следовательно, методы обучения. Профессионально-технические колледжи должны отказаться от старых парадигм, которые готовят людей к миру, который перестает существовать, то есть к индустриальному обществу. Технологическое развитие принесло с собой изменение менталитета и, следовательно, переход к самой структуре образовательного поля, люди уже готовятся к цифровой эпохе, и есть рабочие места, о которых раньше нельзя было и мечтать.

Очень важно иметь образовательную систему, основанную на образовательных технологиях, которая охватывает и обеспечивает решение человеческих потребностей для проблем настоящего. Необходимо развивать обучение, ориентированное не на запоминание, а на анализ, концентрацию и принятие решений. Образовательные технологии представляют собой простые и адаптируемые инструменты к потребностям учащихся и общества, в котором они развиваются. Несмотря на все преимущества, техническое образование всегда ограничивалось ограниченным количеством учебных заведений. И хотя для этого есть много причин, например, более низкий спрос на этот вид образования по сравнению с традиционным школьным обучением, существует также проблема затрат, из-за которых содержание профессионально-технических колледжей намного дороже, чем обычных школ.

Список литературы:

1. Далингер В.А. Инновационные педагогические технологии – проводники новых образовательных стандартов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3-2. – С. 167-169; URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4887> (дата обращения: 22.02.2021).
2. Кантюкова Э.А. Инновационные педагогические технологии в образовательном процессе // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017031484> (дата обращения: 22.02.2021).

3. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза. [Текст]: методическое пособие / авт.-сост. Н.Э. Касаткина, Т.К. Градусова, Т.А. Жукова, Е.А. Кагакина, О.М. Колупаева, Г.Г. Солодова, И.В. Тимонина; отв. ред. Н.Э. Касаткина. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
4. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / А.В. Хуторской. 2-е изд. стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – С. 229-244.
5. Шадрин, А.Н. Коллективный способ обучения. Методика и теория [Текст] / А.Н. Шадрин. – Ростов н/Д: Изд-во ОблИУУ, 1993. – С. 21-24.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ФЕНОМЕН ТРЕВОГИ

Кувшинова Валентина Алексеевна

студент

Московский институт психоанализа – МИП,

РФ, г. Москва

ANXIETY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Valentina Kuvshinova

Student

Moscow Institute of Psychoanalysis,

Russia, Moscow

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу тревоги и тревожности. Статья касается тревоги как психологический феномен в качестве реакции нашего организма. В статье анализируется разница между тревогой и тревожностью, тревогой и страхом. Рассмотрены механизмы формирования тревоги с точки зрения различных исследователей.

Abstract. This article is devoted to the anxiety as a psychological phenomenon. The article touches upon the issues of the difference between the anxiety and fear. The article gives the analysis of the formation mechanisms according to different researches.

Ключевые слова: тревога; феномен; психическое состояние; беспокойство; страх.

Keywords: anxiety; phenomenon; mental state; overwhelming anxiety; fear; mental state.

Тревога является распространённым переживанием, своеобразное культурное явление современности. Она есть неотъемлемая и необходимая часть нашей жизни: тревога – это нормальное явление, нужное нам для выживания. Однако тревога и тревожные расстройства могут быть очень разрушительным психологическим состоянием. На данный момент, тревожные расстройства являются самой распространённой группой расстройств в мире. Понятие тревоги активно начало изучаться после 50 годов 20 века. Мей Ролло пишет, что проблема тревоги вышла из подполья после 1945 года с изобретением атомной бомбы.

Психическое состояние беспокойства и тревоги выражено в своеобразии реакций и мотивов, но полностью ими не определяется. Оно условно охарактеризовано эмоциональным состоянием. При детальном рассмотрении этого состояния учитываются следующие факторы: ситуация, спровоцировавшая переживание, внешнее и внутреннее проявление, вызванные переживания. Состояние беспокойства и тревоги может быть спровоцировано изменениями условий жизни или рутины, а также изменение динамического стереотипа. И.П. Павлов полагал, что при разрушении последнего возникают отрицательные эмоции, к которым возможно причислить описываемое состояние беспокойства и тревоги. Термин «тревога» выделяет компонент страха, следовательно, это своеобразная форма страха. Но и в термине «тревога» выражено переживание «беспокойства как нарушение покоя, волнение, смятение» [1; С.38]. Состояние тревоги и беспокойства включает действие раздражителя, условно относящегося к угрозе или неприятностям. В этом состоянии в качестве его компонента выступает чувство опасения или страха.

Фактор личностной тревожности играет ключевую роль в формировании механизмов индивидуальной аффективной реактивности [2; С. 453]. В хрестоматии В.М. Астапова приведены следующие исследования тревожности при помощи факторного анализа. [1; С.39].

- Н.Д. Левитов разделяет состояние тревоги и беспокойства на психическое состояние и более или менее устойчивую черту характера.
- Дж. М. Кэттел выделяет отличный от стресса и нервозности самостоятельный фактор «черты-состояния».

- Из 13 факторов темперамента Гилфорда и Циммермана один является «спокойствие-нервность». Однако фактор депрессии также может иметь проявление в беспокойстве.
- Луис Тэрстон выделил состояние тревоги, беспокойства как особый фактор.
- Ганс Айзенк выделил следующие параметры: невротизм-психотизм и экстравертность-интровертность. Отличительными чертами психостени и интровертности Айзенк считает эмоциональную неустойчивость, выражаемая также тревогой.
- В исследовании Индлер, Хант и Розенцвейг выделены следующие показатели тревожности: психическое состояние по данным самонаблюдения, физиологические компоненты, реакции самозащиты.
- Среди 21 фактора личности, выделенных Кэттелом и Саундерсом, имеется фактор «тревожности», проявляемый в сильной впечатлительности человека в затруднительных обстоятельствах, при повышенном чувстве вины и низкой самооценки и при высоком уровне напряжения.

На основе исследований метода факторного анализа приходим к выводу, что психическое состояние беспокойства и тревоги может быть выделено отдельным фактором или включено в другой, к примеру, эмоциональной неустойчивости или депрессии.

Мей Ролло в книге «Смысл тревоги» составил классификацию феноменов тревоги: когнитивная теория, исследования Ч. Спилбергера о состоянии-признака тревожности, исследования взаимоотношений между тревогой и страхом, исследования людей в реальной жизни. К сторонникам когнитивной теории, интересовавшихся восприятием реальности, он относит Ричарда Лэзаруса и Джеймса Эйверилла, Сеймора Эпштейна.

Феномен тревоги – то, как человек оценивает потенциально опасную ситуацию. В центре их исследований расположен человек как воспринимающее существо. Р. Лэзарус и Д. Эйверилл полагают, что «тревога является эмоцией, основанной на когнитивных посредниках между ситуацией и реакцией, они подчеркивают, что тревога связана не с патологией, а с самой природой человека» [6; С.162]. Они рассматривают комплексный процесс: «стресс, когнитивную оценку угрозы, последующую переоценку, механизмы перекрытия, преодоления стресса и эмоциональную (стрессовую) реакцию» [1; С.101]. Этот Процесс описывает определенные поведенческие и физиологические проявления, но определяющими все же остаются когнитивные компоненты. Однако Мей Ролло подчеркивает, что в исследованиях описана не тревога, а воздействие психологического стресса на человека.

Сеймор Эпштейн выделяет ожидание в качестве основного параметра уровня возбуждения. Тревогу он определяет, как «крайне неприятное диффузное возбуждение, следующее за восприятием опасности» [6; С.162]. Тревога – «неразрешенный страх, который приводит к размытому ощущению опасности». Она происходит из процесса, «в котором активация порождается некоторыми формами угрозы и не может быть направлена по тем или иным причинам на соответствующее действие» [1; С.102]. Ко второй группе относятся исследования Ч. Спилбергера, разделившего тревогу на «тревогу-состояние» и «тревогу-свойство» [9; С.10]. «Тревога-состояние» – это кратковременная преходящая эмоциональная реакция, связанная с активизацией автономной нервной системы. Возникновение состояния тревоги происходит при восприятии индивидом определенного раздражителя или ситуации как несущих в себе элементов опасности, угрозы, вреда. Это состояние варьируется по интенсивности и изменяется во времени.

«Тревога-свойство» есть склонность к реакции тревоги, ее можно определить по частоте реакций тревоги, возникающих за длительный период времени». В данном случае тревожность является чертой характера, и она не проявляется посредственно в поведении индивида: ей описывают относительно устойчивые индивидуальные различия в склонности отдельного индивида ощущать состояние тревожности.

Ч. Спилбергер указывает, что факторы, оказывающие влияние на склонность к тревоге, появляются преимущественно в детском возрасте: во взаимоотношениях с родителями в те моменты, когда ребенка подвергали наказанию. В рамках концепции тревоги как эмоционального процесса она рассмотрена как «последовательность когнитивных, аффективных и поведенческих реакций» [1; С.97], происходящих в следствие влияния на индивида разных форм стресса. Источником процесса являются внешний стрессовый раздражитель или внутренний, рассматриваемый как потенциально угрожающим. Следовательно, состояние тревоги является частью структуры общего процесса тревоги, концепция тревоги включает следующие компоненты: стресс, восприятие угрозы, состояние тревоги. Ч. Спилбергер указывает, что тревога сопровождается переоценкой стрессовых условий, способствующих подбору «перекрывающих механизмов, облегчающих переживание стресса, а также активации некоторых механизмов типа избегания, выводящих индивида из ситуации, вызывающей тревогу» [1; С.97].

При невозможности преодоления или избегания стресса активируются механизмы психологической защиты, задачей которых является уменьшения тревоги. Таким образом, состояние тревоги влечет за

собой такую последовательность реакций: «состояние тревоги – когнитивная переоценка – механизмы перекрытия, избегания или психологической защиты» [1; С.97].

Норман Эндлер утверждает, что обе формы имеют множество измерений. Он создал собственную модель тревоги: «Человек-Ситуация-Взаимодействие». тревога является взаимодействием двух факторов: опасности, угрожающей Эго или межличностной ситуации (ситуационный фактор), и уровня межличностной «тревоги-свойства» (личностный фактор) [13; С.147].

К третьей группе относятся исследования взаимоотношений между тревогой и страхом. Бихевиоральные теории рассматривают тревогу как адаптивную функцию организма и условный рефлекс, возникающий «путем моделирования родительского поведения, или в процессе классического обусловливания. Во втором случае неблагоприятный стимул (например, паническая атака) появляется вместе с нейтральным стимулом (например, пребыванием в транспортном средстве) и объединяется с ним. Именно это приводит к избегающему поведению» [7; С.409].

При тревоге на передний план выходят интерпретации, касающиеся физической и психологической опасности. А.Бек пишет, что при тревожном состоянии индивид систематически переоценивает угрозу, присутствующую в определенной ситуации [4; С.71]. Случившаяся переоценка автоматически запускает программу тревоги в организме. Активируются следующие процессы:

1. изменения в активации вегетативной нервной системы как подготовки к бою, побегу или обмороку;
2. ослабление текущих процессов;
3. селективное внимание по отношению к окружающей среде, направленное на возможные источники опасности.

При тревоге активизируются автоматические мысли об угрозе или опасности. Также возможно ощущение собственной беспомощности и неспособности справиться с ситуацией. Беспомощность ощущается вследствие мыслей о нехватке навыков борьбы со сложившейся ситуацией. Ощущение уязвимости усиливается из-за неуверенности в себе и чувства неопределенности. Бек представляет мысли об опасности и беспомощности следующим образом: «Переоценка опасности + Недооценка личного совладения = Высокая тревога» [4; С.69].

Р. Лихи отмечает, все расстройства исходят из базового инстинкта выживания, и они скорее «проявление фундаментальной тревоги, которые запускаются разными ситуациями-стимулами и выражаются по-разному» [5; С.22].

Климмель критикует бихевиористов за отождествление тревоги и страха. По его мнению, «экспериментальный невроз» Павлова правильнее было бы назвать тревогой [11; С.189]. Условно-рефлекторный страх не может служить моделью тревоги, потому что носит конкретный характер, а тревога по своей сущности есть состояние неопределенное и неуправляемое.

Курт Гольдштейн занимался вопросом возникновения и взаимодействия страха и тревоги. Он предполагает развитие страха из тревоги и появления его позднее в ходе развития организма. Его убеждения были противоположны доминирующим: «Очевидно, что тревогу невозможно понять с помощью страха, логика появляется только тогда, когда мы поменяем их местами» [6; С.18]. Бесспорно, возможно превращения страха в тревогу (человек понимает неспособность справиться с ситуацией) или превращение тревоги в страх (тогда человек чувствует способность адекватно справиться с ситуацией). Как отмечает Гольдштейн, постепенно усиливаясь, страх переходит в тревогу, в этот момент происходит качественное изменение: изменяется восприятие, поскольку сначала казалось, что угроза исходит от конкретного объекта, а теперь опасение охватывает всю личность, так что человек ощущает: под угрозой находится уже его собственное существование. Занимаясь вопросом происхождения тревоги, он отвергал устоявшиеся теории наследственной тревоги или врожденного страха по отношению к некоторым объектам. По мнению Стэнли Холла, детские страхи являются врожденными и достались новорожденным от эволюционных предшественников людей, животных [6; С.29]. Гольдштейн полагал неверными теории Стерна, Груса о существовании врожденного страха перед «необычным». Теории неверны, т.к обучение ребенка происходит при активном вовлечении в новые, непривычные ситуации. «Таким образом, для объяснения феномена тревоги у детей, – заключает Гольдштейн, – достаточно предположить, что организм реагирует тревогой на неадекватную ситуацию и наши предшественники вели себя в подобной ситуации точно так же, как и современные люди».

Гольдштейн пишет о человеке не как носителе определенных страхов, а как организме, стремящимся «соответствовать окружающей среде и создавать вокруг себя соответствующую ему среду». При неудаче появляется тревога, «страх же не является врожденным чувством, но представляет собой лишь направленную на объекты форму тревоги. Врожденной является биологическая способность предчувствовать опасность, а не конкретные страхи».

Возможно использовать тревогу конструктивно «способность переносить тревогу важна для самореализации человека и для его

господства над окружающей средой». Каждый из нас постоянно сталкивается с ситуациями, ставящими существование человека под угрозу. По сути, самоактуализация возникает в таких ситуациях, где «человек движется вперед, несмотря на угрозы. Это признак конструктивного использования тревоги».

Мей Ролло отмечает, что данная точка зрения близка мысли Кьеркегора, подчеркивающий, что «тревога свидетельствует о наличии новых возможностей для развития человеческого Я». По мнению Гольдштейна, «свобода здорового человека заключается в том, что он может выбирать одну из нескольких альтернатив, может искать новые возможности, преодолевая сопротивление окружающей среды. Двигаясь сквозь тревогу, а не от тревоги, человек не только развивается, он обогащает свой окружающий мир новыми возможностями».

Таким образом, Гольдштейн рассматривал тревогу как более примитивную и первоначальную реакцию, после которой появляется страх. Страх появляется при приобретении способности узнавать объекты и выделять компоненты, связанные с катастрофической ситуацией.

Четвертая группа исследует людей в реальной жизни. К ним М.Ролло относит, в первую очередь, Иона Тейхмана, изучавшего реакции людей, получивших известие о смерти членов своей семьи. Он отметил, что члены семьи по-разному реагируют на сообщение об утрате.

Тейхман отмечает высшую степень индивидуальной реакции тоски у родителей, с нежеланием вначале делить ее с другими. Основной темой реакций было желание сохранить как мужество, так и чувство ожесточенности. Выраженная отстраненность длилась около недели, но событие не влекло за собой длительной патологической замкнутости. Вдовы, стремившиеся сохранить стойкость, в меньшей мере испытывали чувство ожесточенности. В большинстве случаев вдовы были заняты насущными проблемами и полагались на поддержку окружающих. Как правило дети реагировали на конкретную потерю, а на ситуацию напряженности в доме. Из-за невозможности детей постоянного сохранения чувства тоски, родители реагировали злостью на их «равнодушие». Британский психолог Ричард Линн рассмотрел различия проявления тревоги у представителей различных культур, опираясь на следующие показатели уровня тревоги: рост употребления алкоголя, увеличение частоты самоубийств и несчастных случаев [12; С.258].

В исследованиях по взаимоотношению между изменением условий жизни и тревогой он подводит к мысли, что любое, единичное изменение привычного стиля жизни, в том числе и улучшения уровня

жизни, требует адаптации и поэтому часто провоцирует тревогу [10; С.225]. Помимо биологических причин рассматривают психосоциальные модели. Психосоциальной основой генерализированного тревожного расстройства рассматривают следующие причины в искажении отношений: амбивалентность родителей, их чрезмерно оберегающую позицию или отсутствие эмоциональной теплоты. Джон Боулби [3; С.443] предполагает, что один из родителей или другой близкий человек обеспечивают ребенку безопасность, в этом случае тревога будет результатом реакции на происходящее вокруг или на возможное отделение от защищающего человека.

Вопрос экзистенциальной тревоги рассматривается в работах Тиллиха «Мужество быть». Такая тревога – «экзистенциальное осознание небытия, то есть возможности и неустранимости смерти». П. Тиллих пишет об общей онтологической основе страха и тревоги. Тревога и страх переплетены: тревога старается превратиться в страх. Превратившись в страх, она обретет объект, с которым способно совладать мужество. Рассматривая онтологию тревоги, он пишет, что «человек, охваченный тревогой, полностью ей предоставлен и лишен всякой опоры. Страх и тревога неразделимы, они имманентно присущи друг другу. Тревога неспособности сохранить собственное бытие лежит в основе всякого страха и создает страшное в страхе». У тревоги нет объекта: «ее объект представляет собой отрицание любого объекта» [1; С.68]. Тревога порождена постоянным осознанием неизбежности нашей смерти. «Тревога – это конечность, переживаемая человеком как его собственная конечность. Такова врожденная тревога, свойственная человеку как человеку и – некоторым образом – всем живым существам. Это тревога небытия, осознание собственной конечности как конечности» [8; С.27]. При тревоге возникает беспомощность, сопровождаемая дезориентацией, неадекватными реакциями, отсутствием «интенциональности» (т. е. связями с осмысленным содержанием знания или воли). Это поведение возникает из-за отсутствия объекта сосредоточения. Единственным объектом является угроза, но не источник, т.к. источник угрозы – «ничто». Так же он предложил разделить тревогу по областям, в которых небытие угрожает бытию.

Небытие угрожает оптическому самоутверждению человека: в виде судьбы – относительно; в виде смерти – абсолютно.

Оно угрожает нравственному самоутверждению человека: относительно – в виде вины; абсолютно – в виде осуждения.

Духовному самоутверждению: в виде пустоты – относительно; в виде отсутствия смысла – абсолютно.

Тревога – сознание этой угрозы. Отсюда вытекают следующие три формы тревоги: тревога судьбы и смерти, пустоты и утраты смысла, тревога вины и осуждения. Тревога не направлена на определенный объект, «ее объект представляет собой отрицание любого объекта» [1; С.67]. Тревога в представленных формах экзистенциальна, т.к. она свойственна существованию как таковому, а не представляет собой аномальное состояние души как невротическая (психотическая) тревога. М. Ролло разделяет тревогу на нормальную и невротическую. Фрейд обозначал нормальную тревогу как «объективную тревогу». Она проявляется на протяжении всей жизни человека. Нормальная тревога – реакция, «адекватная объективной угрозе, не запускает механизм вытеснения или другие механизмы, связанные с интрапсихическим конфликтом, а вследствие этого человек справляется с тревогой без помощи невротических защитных механизмов» [6; С.134]. Человек способен к конструктивному обращению с тревогой на сознательном уровне, также же уровень тревоги снизится при изменении ситуации. К категории нормальной тревоги относят реакции младенцев на опасность. Реакции младенцев можно считать недифференцированными, «размытыми». В младенчестве человек не способен к интрапсихическим процессам вытеснения и конфликтов, лежащих в появлении невротической тревоги.

Сравнивая патологическую тревогу с экзистенциальной, мы выявляем следующее:

1. У экзистенциальной тревоги онтологический характер. Ее невозможно изжить. Способ справиться с ней – принять на себя мужество быть.

2. «Патологическая тревога является следствием неудачной попытки «Я» принять тревогу на себя.

3. Патологическая тревога ведет к самоутверждению, имеющему ограниченную, фиксированную и нереалистическую основу, и к вынужденной защите этой основы.

4. Патологическая тревога, соотносясь с тревогой судьбы и смерти, порождает нереалистическую надежность; соотносясь с тревогой вины и осуждения – нереалистическое совершенство, соотносясь с тревогой сомнения и отсутствия смысла – нереалистическую уверенность.

5. Патологическая тревога, если она диагностирована, становится объектом врачебной помощи, экзистенциальная тревога – объект помощи духовника. Не стоит смешивать эти и подменять друг друга. Их общая задача – помочь людям достичь полного самоутверждения, обрести мужество быть» [1; С.82].

Тревога проявляется при ощущении угрозы жизненно важным ценностям человека. Эта угроза рассматривается как угроза существования его личности: как на физическом, так и психологическом уровнях, например, потеря свободы или бессмысленность. Тревога является эмоцией, охватывающей весь организм. В отличие от других эмоций она ставит под угрозу систему безопасности человека. В этом случае тревога кажется субъективным переживанием, лишенным объекта. Ролло пишет, что тревога лишена объекта, так как затрагивает центр психологической структуры личности. На этом основании строится восприятие себя отличным от мира объектов. Тревога может быть, как нормальной, так и невротической. При нормальной тревоге не запускаются защитные механизмы. Невротическая же возникает, когда человек субъективно не способен справиться с опасностью из-за внутренних психологических процессов и конфликтов.

Таким образом, с точки зрения психологии тревога является беспокойством, касающимся гипотетических события и явлений. Ее наличие обусловлено эволюцией: один из механизмов самозащиты, способствующий выживанию вида. Тревога выступает в качестве черты характера человека: он регулярно склонен к реакции тревоги. Также тревога может быть эмоциональной реакцией, связанной с активизацией автономной нервной системы на раздражитель. Несмотря на то, что тревожность – это психологическая категория, она также влияет и на физические, когнитивные, поведенческие и эмоциональные сферы. Феномен тревоги рассматривают при помощи метода факторного анализа. Исходя из исследований метода факторного анализа приходим к выводу, что психическое состояние беспокойства и тревоги может быть выделен отдельным фактором или включен в другой, к примеру, эмоциональной неустойчивости или депрессии. Тревогу принято считать отрицательной эмоцией, но тревога – часть человеческой природы. Принято разделять понятие «тревога» на три типа: тревога как черта характера, как фактор личностной тревожности, присущий человеку, и как психическое состояние. Тревога рассматривается исследователями как отдельный фактор личности. В.М. Астапов рассматривает тревогу как легкую форму страха. Аарон Бек отмечает, что в основе тревоги лежит базовый страх. Но, в отличие от страха, тревога проявляется в форме беспокойства, смятения, так как не имеет конкретной причины и чаще всего вызвана гипотетическими ситуациями. У страха же имеются конкретные и осознаваемые причины, и он является реакцией на уже произошедшее или происходящее событие. Можно сказать, возникновение страха происходит незадолго до определенной ситуации, тревога же появляется задолго до опасности. Тревогу способно вызвать как

внешние события, так и внутренние переживания. Для уменьшения выраженности тревоги активируются механизмы перекрытия, избегания или психологические защиты. Они искажают восприятие стимула, вызывающего тревогу.

Список литературы:

1. Астапов В.М., Тревога и тревожность: Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2017. – 240 с.
2. Афтанас Л.И., Труфакин В.А. Мозговые корреляты индивидуальной аффективной реактивности: стили переживания тревоги // Мозг: теоретические и клинические аспекты. – М.: Медицина. 2003. С. 450-462.
3. Боулби Джон. Привязанность – Москва: «Гардарика», 2003. – 480 с.
4. Кларк Дэвид А, Бек Аарон Т. Тревога и беспокойство: когнитивно-поведенческий подход. – СПб: ООО «Диалектика», 2020. – 448 с.
5. Лихи Роберт. Свобода от тревоги. – СПб.: Питер, 2018. – 368 с.
6. Ролло Мэй. Смысл тревоги. – М.: Независимая фирма "Класс", 2001. – 384 с.
7. Прашко, Ян. Когнитивно-бихевиоральная терапия психических расстройств: перевод с чешского / Ян Прашко, Петр Можны, Милош Шлепецки и коллектив. – Москва: Ин-т общегуманитарных исследований, 2015. – 1064 с.
8. Тиллих П. Избранное; Теология культуры / Пер. с англ. – М.: Юрист, 1995. – С. 27, 30–32, 48–58.
9. Charles Spielberg, Current trends in research and theory on anxiety, в книге Anxiety: current trends in theory and research , vol. I, стр. 10.
10. D.V. Coates, S. Moyer, L. Kendall, and M.G. Howart, Life event changes and mental health, в книге Stress and Anxiety , Vol. III, стр. 225–250.
11. H.D. Kimmel, Conditioned fear and anxiety, в книге Stress and anxiety , vol. I, стр. 189–210.
12. Richard Lynn, National differences in anxiety, в книге Stress and anxiety , vol. II, стр. 257–272.
13. Normann Endler, A person-situation-interaction model for anxiety, в книге Stress and anxiety , vol. I, стр. 145–162.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Береснева Оксана Евгеньевна

*старший преподаватель,
"Медицинский университет" Реавиз,
РФ, г. Самара*

FEATURES AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE AND ADOLESCENCE

Oksana Beresneva

*Senior lecturer,
«Medical University Reaviz»,
Russia, Samara*

Аннотация. В статье представлен несистематический описательный обзор исследований особенностей и психологических условий развития эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте. Поиск проводился в базе данных Google Scholar. Рассматривались работы, опубликованные не раньше 1 января 2015 года, и не позже 25 мая 2021 года. Поиск проводился с использованием поисковых запросов путем различных вариантов комбинирования указанных слов: psychological factors, emotional intelligence, adolescents. Проведя анализ найденных публикаций можно сделать вывод о недостаточной проработанности темы в научной среде, в частности крайне небольшое количество продольных исследований. Среди психологических коррелятов эмоционального интеллекта можно указать психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью, а также благоприятный психологический климат в социальном окружении индивида.

Abstract. The article presents a non-systematic descriptive review of studies of the features and psychological conditions of the development of

emotional intelligence in adolescence and adolescence. The search was conducted in the Google Scholar database. Works published no earlier than January 1, 2015, and no later than May 25, 2021 were considered. The search was carried out using search queries by combining various variants of the specified words: psychological factors, emotional intelligence, adolescents. After analyzing the publications found, we can conclude that the topic is not sufficiently developed in the scientific community, in particular, an extremely small number of longitudinal studies. Psychological correlates of emotional intelligence include psychological well-being and life satisfaction, as well as a favorable psychological climate in an individual's social environment.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; обучающиеся; подростки; развитие эмоционального интеллекта.

Keywords: emotional intelligence; students; adolescents; development of emotional intelligence.

Введение. Важность изучения эмоционального интеллекта обусловлена его ролью в профилактике психических нарушений в подростковом возрасте в частности депрессивных расстройств и связанного с ними суицидального риска [4; 5]. Эмоциональный интеллект – категория современной психологии, не имеющая точного определения и трактуемая авторами в рамках различных подходов. Саловой П. и Майер Дж. Д. считают, что развитие эмоционального интеллекта ограничено врожденными способностями, суть же понятия составляет способность распознавать и управлять собственными эмоциями, а также эмоциями окружающих [13; 7]. В рамках модели Д. Гоулмана эмоциональный интеллект тесно связан с эмоциональной компетентностью, которая является приобретенной способностью, развитие которой не ограничено индивидуальными особенностями [19]. Схожим звеном обеих моделей является тезис, заключающийся в возможности развития эмоционального интеллекта и пользы этого развития для адаптации индивида [11; 1]. При этом, на настоящий момент, существуют методологические трудности измерения эмоционального интеллекта, а также поиска коррелятов и условий его развития, при этом большая часть исследований являются кросс-секционными и выявляют взаимосвязи и ассоциации эмоционального интеллекта [9]. Тем не менее определение факторов, условий и методов развития эмоционального интеллекта является актуальным направлением исследования [10; 16].

Цель. Рассмотреть исследования, изучающие психологические условия и особенности развития эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте.

Материалы и методы исследования. Проведен поиск англоязычных статей в базе данных Google Scholar. При поиске исследований были использованы следующие поисковые запросы: psychological factors, emotional intelligence, adolescents и др. В процессе подготовки обзора мы использовали следующие критерии включения: полнотекстовые статьи на русском и английском языках, оригинальные исследования, опубликованные с 2015 по 2021 гг. По теме исследования было найдено 932 публикации, среди которых были выбраны наиболее актуальные и отражающие современное состояние проблемы.

Результаты и обсуждения

Среди психологических коррелятов коррелятов эмоционального интеллекта наиболее часто называют психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью. Nekane Balluerka et al. изучив выборку, включившую 2182 испанских школьников в возрасте от 12 до 18 лет, сделали вывод, что психологическое благополучие учащихся связано с эмоциональным интеллектом положительной связью [15]. Itziar Urquijo et al. также указывают на связь эмоционального интеллекта с удовлетворенностью жизнью и психологическим благополучием, которая опосредована воспринимаемым стрессом [18]. Dana T.Lin et al. обнаружили положительные корреляционные связи выраженности эмоционального интеллекта и психологического благополучия, а также отрицательные связи с эмоциональным истощением и депрессией [8]. Maria C. Gugliandolo et al., изучив выборку, включающую 260 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, показали, что наличие психологического контроля подростка со стороны родителей негативно влияет на эмоциональный интеллект, а также опосредует наличие проблем с поведением [17]. Описанное дает возможность предположить важную роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в развитии эмоционального интеллекта.

Другим важным аспектом развития эмоционального интеллекта у подростков называют социальную среду, в первую очередь семейные отношения. Sun Ah Lim et al., изучив выборку из 278 корейских подростков, указывают что эмоциональная поддержка со стороны матери положительно влияет на эмоциональный интеллект, тогда как эмоциональная поддержка отца такого влияния не оказывала [12]. Zheng Y. et al. (2020) выявили наличие обоюдной взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью [1]. Carlos Salavera et al. в исследовании 1402 испанских подростков (12-17 лет) обнаружили важную роль социальных навыков в развитии эмоционального интеллекта, при этом половых различий в найденной взаимосвязи обнаружено

не было [16]. Arezoo Sheikh Milani et al. (2020) приводят данные о взаимосвязи развития эмоционального интеллекта психологическим благополучием в семье [6]. Kucukkaragoz Hadiye, изучая развитие эмоционального интеллекта обучающихся школы, среди важных факторов, взаимосвязанных с развитием эмоционального интеллекта указывает уровень дохода семьи, профессии и уровня образования матерей, профессии и уровня образования отцов, количества членов семей учащихся и посещение обучающимся институтов дошкольного образования [11].

Одним из важных условий развития эмоционального интеллекта является целенаправленная тренировка навыков, базой для которой чаще служат индивидуальные и групповые тренинги, в том числе дистанционные [2; 3; 14].

Выводы. Таким образом, проведя анализ найденных публикаций можно сделать вывод о недостаточной проработанности темы в научной среде, в частности крайне небольшое количество продольных исследований. Среди психологических коррелятов эмоционального интеллекта можно указать психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью, а также благоприятный психологический климат в социальном окружении индивида.

Список литературы:

1. Bidirectional Relationship Between Emotional Intelligence and Perceptions of Resilience in Young Adolescents: A Twenty-Month Longitudinal Study / Y. Zheng [et al.] // *Child & Youth Care Forum*. – Springer US, 2020. – P. 1–15.
2. Campo M., Laborde S., Mosley E. Emotional intelligence training in team sports: The influence of a season long intervention program on trait emotional intelligence // *Journal of Individual Differences*. – 2016. – Т. 37. – № 3. – С. 152.
3. Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach / R. Gilar-Corbí [et al.] // *Frontiers in psychology*. – 2018. – Т. 9. – P. 1039.
4. Cha C.B., Nock M.K. Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. – 2009. – Т. 48. – № 4. – P. 422–430.
5. Davis S.K., Nowland R., Qualter P. The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children // *Frontiers in psychology*. – 2019. – Т. 10. – P. 1672.
6. Effectiveness of emotional intelligence training program on marital satisfaction, sexual quality of life, and psychological well-being of women / A.S. Milani [et al.] // *Journal of Education and Health Promotion*. – 2020. – Т. 9.

7. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // *Imagination, cognition and personality*. – 1990. – Vol. 9. – № 3. – P. 185–211.
8. Emotional intelligence as a predictor of resident well-being / D.T. Lin [et al.] // *Journal of the American College of Surgeons*. – 2016. – Т. 223. – № 2. – P. 352–358.
9. Emotional intelligence in medical education: a critical review / M.G. Cherry, I. Fletcher, H. O'Sullivan, T. Dornan // *Medical education*. – 2014. – Vol. 48. – № 5. – P. 468–478.
10. Keefer K., Parker J., Saklofske D. Emotional intelligence in education // *Integrating research with practice*. – Cham, Switzerland: Springer. – 2018.
11. Kucukkaragoz H. Family Environment and Emotional Quotient in Primary School 3rd Grade Students // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. – 2020. – Т. 15. – № 2. – P. 336–348.
12. Lim S.A., You S., Ha D. Parental emotional support and adolescent happiness: Mediating roles of self-esteem and emotional intelligence // *Applied Research in Quality of Life*. – 2015. – Т. 10. – № 4. – P. 631–646.
13. Mayer J.D. Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales / J.D. Mayer, D.R. Caruso, P. Salovey // *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. – 2000. – P. 320–342.
14. Partido B.B., Stefanik D. Impact of emotional intelligence training in a communication and ethics course among second-year dental students // *Journal of dental education*. – 2020. – Т. 84. – № 6. – P. 704–711.
15. Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach / N. Balluerka [et al.] // *Journal of Adolescence*. – 2016. – Т. 53. – P. 1–9.
16. Salavera C., Usan P., Jarie L. Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in secondary education students. Are there gender differences? // *Journal of adolescence*. – 2017. – Т. 60. – P. 39–46.
17. Trait emotional intelligence as mediator between psychological control and behaviour problems / M.C. Gugliandolo [et al.] // *Journal of Child and Family Studies*. – 2015. – Т. 24. – № 8. – P. 2290–2300.
18. Urquijo I., Extremera N., Villa A. Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress // *Applied research in quality of life*. – 2016. – Т. 11. – № 4. – P. 1241–1252.
19. Wolff S.B. Emotional competence inventory (ECI) technical manual // Hay Group. Retrieved January. – 2005. – Vol. 21. – P. 2010.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВО-СМЫСЛОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Мироненко Галина Андреевна

студент,

Кировский индустриально-педагогический колледж

им. А.А. Чурилина,

РФ, г. Киров

Чалая Ирина Николаевна

канд. пед. наук,

Кировский индустриально-педагогический колледж

им. А.А. Чурилина,

РФ, г. Киров

PSYCHOLOGICAL AND LINGUO-SEMANTIC FUNCTIONING MECHANISMS OF METAPHORICAL THINKING

Galina Mironenko

Student,

Kirov Industrial and Pedagogical College named after

A.A. Churilin,

Russia, Kirov

Irina Chalaya

Candidate of Pedagogical Sciences,

Kirov Industrial and Pedagogical College named after

A.A. Churilin,

Russia, Kirov

Аннотация. Метафорическое мышление – один из типов правополушарного мышления, психологические механизмы функционирования которого связаны с деятельностью восприятия, ассоциативного мышления, воображения. Функционирование лингво-смысловых механизмов метафорического мышления выражается в понимании

метафоры на основе восприятия, способности к ассоциации на основе мышления, создании образа на основе воображения.

Abstract. Metaphorical thinking is one of the types of right-hemisphere thinking, the psychological functioning mechanisms of which are associated with the activity of perception, associative thinking, and imagination. The functioning of the linguo-semantic mechanisms of metaphorical thinking is expressed in understanding of the metaphor based on perception, the ability to associate because of thinking, and the creation of an image based on imagination.

Ключевые слова: восприятие; воображение; ассоциативное мышление; психологические показатели; лингво-смысловые показатели.

Keywords: perception; creativity; associative thinking; psychological measures; linguo-semantic indicators.

В представлении современной когнитивной психологии метафора – это одна из основных ментальных операций, способ познания, структурирования и объяснения окружающего нас мира [1, с. 74]. Данное утверждение исходит из фундаментальности метафоричности для процесса познания в целом. Именно так перцептивные образы чувственного познания при помощи воображения переводятся в плоскость рационального познания, и далее при помощи мыслительных операций мнемически продуцируются в общественную практику.

Исследование сущности метафоры в области психологии началось практически одновременно с изучением возможностей мышления. В этой связи значимы исследования в области дефектологии, связанные с изучением такого показателя умственного развития ребенка, как его способность к оперированию метафорическими образами, то есть способность, по словам Р. Ван Ойху, к мышлению в терминах иного. В утверждении значимости метафорического мышления можно исходить из того, что «метафора проникает в повседневную жизнь, причем не только в язык, но и в мышление и действие. Наша обыденная понятийная система, на языке которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [5, с. 212].

Классически метафорическое мышление определяется как разновидность правополушарного типа мышления, способного преобразовывать исходную знаковую или предметную информацию в художественные или жизненные образы.

Л.Б. Ительсон связывает начальные стадии функционирования механизмов любого правополушарного, т. е. образного типа мышления

с воспринимаемым сознанием человека стимулом-раздражителем (внешним, внутренним, символическим).

Начальным звеном в функционировании метафорического мышления на уровне понимания метафоры является восприятие, которое способствует накоплению образов окружающего мира для дальнейшего оперирования ими в процессе мыследеятельности. Работа мысли с воспринимаемыми внешними раздражителями происходит как оперирование накопленными образами путем анализа, синтеза, сравнения друг с другом, за счёт чего и выявляется сходство каких-либо предметов и явлений на основе ассоциаций или закономерно возникающих связей между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отражёнными в сознании индивида и закреплёнными в его памяти. Поэтому ассоциация – это следующее звено в создании самостоятельного образа, что становится возможным при включении в мнемический и мыслительный процессы воображения [4, с. 545]. С точки зрения Г.С. Баранова о метафоре как лингво-смысловой единице метафорического мышления необходимо говорить, как о специфической форме связи умозрения (воображения) с лингво-понятийным мышлением, или, иначе, вербально-концептуального мышления с так называемым «визуальным мышлением» [3, с. 85]. Метафора является одним из способов организации концептуальной структуры человеческого мышления, поскольку, по мысли Н.Д. Арутюновой: «Создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом» [2, с. 345].

Таким образом, в описании анатомо-физиологической природы метафорического мышления можно выделить его фундамент – воображение. Поскольку воображение – это способность человека к спонтанному или преднамеренному построению образов, которые в пережитом опыте ранее не воспринимались или же вообще не могут быть восприняты посредством органов чувств, способность создавать новые образы и манипулировать ими, мы можем говорить о такой смысловой единице метафорического мышления как продуцируемый образ, что свидетельствует о степени развитости метафорического мышления. Образы являются чувственным отношением человека к окружающему миру. Образ концентрирует в себе как перцептивные признаки и свойства объекта, так и эмоционально-личностное отношение к ним. Процесс создания образов отражает интеллектуальный, читательский, креативный опыт человека и определяет уровень развития метафорического мышления.

Проведенный анализ позволяет выделить такие психологические показатели развитости метафорического мышления, как развитость

восприятия, ассоциативного мышления, воображения. Это биологически функционирующие познавательные процессы, которые при создании определенных условий обеспечивают процесс накопления метафорического опыта, который проявляет себя в таких лингвистических показателях, как способность к пониманию метафоры на основе восприятия, способность к ассоциации на основе мышления, способность к созданию образа на основе воображения. Понимание метафоры на лингво-смысловом уровне – это результат функционирования созданных условий по переработке метафорического опыта в развитое метафорическое мышление.

Изучение возможностей метафорического мышления в сфере образования позволяет констатировать возрастающий интерес исследователей к данной научной области. Развитость метафорического мышления позволяет человеку устанавливать связи и отношения между предметами и явлениями объективного мира, опираясь как на непосредственные ощущения и восприятие, так и на прошлый опыт; обобщенно отражать окружающую действительность, опираясь на имеющиеся знания об общих законах природы и общества в словесной и мыслительной форме. Данный тип мышления предоставляет школьнику много преимуществ: стимулирует работу клеток мозга; увеличивает объем памяти; облегчает восприятие незнакомой информации; способствует развитию новых смысловых связей; позволяет генерировать незаурядные идеи; улучшает реакцию на неожиданные ситуации и помогает в поиске решений.

Развитие метафорического мышления как, в первую очередь, накопление метафорического опыта начинается с раннего детства. Образовательный процесс начальной школы имеет широкие возможности для создания условий по расширению, структурированию и смысловой организации имеющегося опыта. Это уроки русского языка и литературного чтения, предоставляющие возможности организации «Лингвистических пятиминуток», окружающего мира, позволяющие на основе ассоциаций трансформировать жизненный опыт в научные знания, внеурочные занятия, в проведении которых учитель может опираться на развивающие материалы И. Битяновой, И.В. Вачкова, Б.В. Зейгарник, Л.Ю.Субботиной, В.А. Худика. Накопленный в данном направлении методический опыт развития правополушарных типов мышления является основой для создания условий функционирования психологических и лингво-смысловых механизмов метафорического мышления.

Список литературы:

1. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. – № 2. – 1996. – С.73-85.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. – В кн.; Теория метафоры. – М., 1990. – 564 с.
3. Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры. – М., 1991.
4. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии. Учебное пособие. – М.: ООО Издательство «АСТ», Мн.: Харвест, 2002. – 896 с.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М., 1987. – 280 с.

2.3 ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК БАРЬЕР САМОРАЗВИТИЯ

Васильев Владимир Андреевич

куратор образовательных программ
онлайн школы Максима Соколова
(ИП Соколов М.А.),
Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского,
РФ, г. Калуга

Гурьева Вера Викторовна

канд. психол. наук, доцент,
Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского,
РФ, г. Калуга

PROCRASTINATION AS A BARRIER TO SELF- DEVELOPMENT

Vladimir Vasiliev

Curator of educational programs
of the online school Maxim Sokolov (IE Sokolov M.A.),
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky,
Russia, Kaluga

Vera Guryeva

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Kaluga State University named
after K.E. Tsiolkovsky, Russia, Kaluga

Аннотация. Прокрастинация является актуальной проблемой не только учебной деятельности, но и любой деятельности требующей самоорганизации и построения индивидуального графика работы. Прокрастинация, согласно Я.И. Варваричевой, это поведенческий акт, в результате которого, человек сознательно замещает субъективно

актуальный вид деятельности, другими, второстепенными видами деятельности. Такой поведенческий акт приводит к нарастанию тревоги, невыполнению сроков работы, работе в режиме аврала и избыточному стрессу.

Также, прокрастинация имеет несколько форм и специфически взаимодействует с личностными особенностями человека.

В данной статье приведен обзор понятия прокрастинации, ее классификации и видом.

Abstract. Procrastination is a pressing problem not only of educational activity, but also of any activity requiring self-organization and creation of individual work schedule. Procrastination, according to Y.I. Varvaricheva, is a behavioural act as a result of which, a person deliberately replaces a subjective relevant activity, with other, secondary activities. Such a behavioural act leads to increased alarm, non-fulfillment of operating terms, operation in high load mode

and to an excess stress.

Also, procrastination has several forms and specifically interacts with human personality features.

This article provides an overview of the concept of procrastination, its classification and species.

Ключевые слова: прокрастинация; понятие; виды; классификация.

Keywords: procrastination; concept; types; classification.

Термин «прокрастинация» впервые использовал П. Рингенбах в 1977 году, в своей книге «Прокрастинация в жизни человека». Есть множество работ, рассматривающих прокрастинацию в ее различных аспектах и проявлениях, а также изучающих ее взаимосвязь с различными элементами личности, однако, за счет того, что это явление стало изучаться относительно недавно, определить окончательно природу прокрастинации не удалось до сих пор.

Стоит отметить, что в отечественной психологии научные труды, посвященные проблематике феномена прокрастинации появились только в 90-е годы двадцатого века.

Опираясь на мнение М.Е. Сандомирского, нужно отметить, что прокрастинацию нужно дифференцировать от таких явлений, как:

1. Медлительность, которая может выступать как поведенческий защитный стереотип, или следствие нарушения в адаптации, или проявление психофизиологических особенностей организма. Медлительность в данном случае является характеристикой темпа деятельности и скорости принятия решений.

2. Апатия (депрессивная), которая сопровождается спадом активности на фоне снижения эмоционального тонуса или симптомов депрессивного расстройства.

3. Лень как снижение или отсутствие мотивации, недостаток волевого усилия. Может выступать как временное состояние, обусловленное факторами среды, как устойчивый стереотип поведения, а также в качестве личностной черты[3].

Если говорить о в психологических признаках таких явлений как «прокрастинация» и «лень», то стоит обратиться к исследованиям Я.И. Варваричева. В своих работах он отмечает, что психологические механизмы, стоящие за ленью и прокрастинацией, во многом сходны - в обоих случаях наблюдается искаженная мотивация и нарушения в деятельности. В качестве общего в содержании рассматриваемых феноменов можно также выделить следующее:

1. Прокрастинация, как и лень являются защитными механизмами психики. Они спасают личность от стресса, который может быть вызван, к примеру, ожиданием будущего конфликта (откладывание неприятного разговора в связи с нежеланием испытывать негативные эмоции) или выполнением бесполезной деятельности (в которой издержки перекрывают выгоды).

2. Эти явления могут быть вызваны переживанием состояния эмоционального выгорания, или ситуацией нехватки отдыха или эмоциональных впечатлений, провоцируя уход человека от реальности и желание переключиться на деятельность приносящую удовольствие и отвлечение от реальных проблем.

3. Лень как и прокрастинация подразумевает игнорирование важных, но субъективно неприятных дел, что в конечном итоге снижает эффективность человека, и чаще всего тормозит саморазвитие.

Тем не менее, большинство исследователей приходит к выводу, что понятия «прокрастинация» и «лень» следует разграничивать, не смотря на наличие широкого списка сходств[3].

Согласно П. Стил, автору теории временной мотивации, у прокрастинации есть два ключевых компонента:

1- сам поведенческий акт переноса работы на более поздний срок.

2- наличие хронологических рамок, в пределах которых должна быть выполнена работа.

Если говорить об эмоциональной составляющей прокрастинации, то она сопровождается негативным эмоциональным состоянием (тревога, чувство вины, страх и раздражения), а также носит иррациональный характер - человек не корректирует свой план действий, а просто заменяет актуальную работу другими видами деятельности.

Н. Милграм с соавторами выделили пять видов прокрастинации:

1. Невротическая прокрастинация - человек откладывает на потом принятие решений в выборе жизненного пути, профессии, создании семьи.

2. Прокрастинация принятия решений - в отличие от невротической прокрастинации, в этой разновидности рассматриваемое решение не является определяющим глобальные изменения в жизни человека.

3. Компульсивная прокрастинация - как правило, проявляется в промедлении человека в любой ситуации.

4. Академическая прокрастинация - человек постоянно переносит на потом выполнение учебных задач, к примеру, написание диплома, прохождение курсов, чтение статей, требующих анализа с отчетом преподавателю, выполнение проектных, зачетных работ.

5. Бытовая прокрастинация - откладывание на другое время работы по дому, рутинных дел, связанных с бытовыми задачами [2].

Также стоит отметить, что позже Милграм и Р. Тенне изменили приведенную выше классификацию, сведя все виды прокрастинации к двум видам - откладывание принятия решений и откладывание выполнения заданий (выполнения какой-либо работы) [2].

Согласно С. Лэй, прокрастинация проявляется, как правило, в той деятельности, результат которой очень важен для человека, то есть обладает высокой субъективной значимостью. Пирс Стил, канадский психолог, определял прокрастинацию как сознательный, добровольный перенос человеком дел и работы на потом, несмотря на негативные последствия. Примечательно, что акт прокрастинации может быть приурочен как к началу деятельности, так и к ее завершению (человек откладывает начало какой-либо деятельности или систематически откладывает ее завершение). Стоит сделать акцент на том, что акт прокрастинации совершается в условиях, когда человек осознает, что откладывание деятельности не принесет никаких материальных или психических привилегий [5].

Обращаясь к типологизации поведенческих особенностей прокрастинации Дж.Н. Чой и А.Х.К. Чу можно выделить следующие категории прокрастинаторов:

1. «Активные прокрастинаторы» - их прокрастинация характеризуется склонностью откладывать деятельность на потом, так как при наступлении крайних сроков выполнения работы, им приходится мобилизовать все ресурсы, необходимые для выполнения работы, чтобы в итоге успеть выполнить ее в срок. Это приносит им удовольствие за счет переживания острых ощущений, связанных с нехваткой времени.

2. «Пассивные прокрастинаторы» - их акты прокрастинации носят яркий, эмоционально негативный характер, прокрастинатор испытывает страх, чувство вины, тревоги в связи с отсутствием необходимого результата деятельности.

Согласно типологизации Дж.Р. Феррари, существует несколько типов прокрастинаторов, чьи стратегии поведения тесно связаны с личностными особенностями:

1. «Нерешительные» - люди, склонные к откладыванию каких-либо дел или решений, из-за давления груза ответственности. Чаще всего они руководствуются следующим принципом: если решение не принято, то и нельзя допустить ошибку, нельзя прийти к неудовлетворительным результатам. Таким людям часто свойственен перфекционизм;

2. «Избегающие» - прокрастинаторы, поведение которых обусловлено стремлением не выполнять субъективно неприятные задачи, а также избегать оценок со стороны окружающих;

3. «Искатели острых ощущений» - это вышеупомянутые «активные прокрастинаторы» [4].

В рамках психологических исследований прокрастинации стоит выделить работы Н.Н. Карловской и Р.А. Барановой. Проводя исследования они выявили, что существует взаимосвязь между прокрастинацией и личностными подструктурами и компонентами:

1. Особенности когнитивной сферы (локус контроля, восприятие времени);

2. Особенности эмоциональной сферы (тревожность, страх неудачи, чувство вины);

3. Особенности поведения (несформированность навыков саморегуляции, учебных навыков, ригидность поведенческих паттернов, неорганизованность);

4. Биологические факторы (низкая концентрация внимания, повышенная тревожность и эмоциональной неустойчивость).

Говоря о специфических особенностях прокрастинации можно отметить, что ими являются:

1. Узконаправленность - прокрастинация затрагивает определенные виды деятельности.

2. Появление ургентной зависимости - человек ощущает острую нехватку времени, необходимость спешки.

3. Независимость от процесса планирования задач - даже имея жестко распланированный график выполнения работы, человек, может совершать акты прокрастинации.

4. Наличие тревоги и напряжения - естественные эмоциональные реакции человека, работающего в сжатые сроки над большим объёмом работы, результат которой субъективно значим для человека.

5. Нацеленность на результат работы - прокрастинатор высоко замотивирован на выполнение деятельности.

6. Осознанность - человек осознает, что сроки сдачи работы подходят к концу, осознает риски и последствия и, тем не менее, откладывает ее.

7. Активность - прокрастинатор не заменяет актуальную работу отдыхом, он заменяет ее другой работой, менее актуальной [3].

Подводя итог, можно сказать, что такое явление как «прокрастинация» является актуальной и еще молодой областью изучения, имеет множество сходств с таким явлением как «лень», однако имеет и существенные отличия - высокую субъективную значимость деятельности или ее результата для человека, и жестко ограниченные хронологические рамки, в которых эта деятельность должна быть выполнена, а цель достигнута. Прокрастинация как механизм психологической защиты, за счет постоянного переноса актуальных дел на другое время, спасает человека от дискомфорта, который может быть вызван субъективно неприятными действиями или работой, однако провоцирует возникновение ощущения чувства вины, раздражения и тревоги. Также, поддаваясь прокрастинации, человек долгое время не может взяться за выполнение работы, которая может помочь ему в карьерном росте, получении новых навыков, решении актуальных внутриличностных проблем (к примеру, всегда откладывает на потом разговор с психологом) что в свою очередь тормозит его саморазвитие.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. «Работа и личность. Трудоголизм. Перфекционизм. Лень» [Электронный ресурс] // Электронная библиотека «bookap.info» URL: https://bookap.info/book/ilin_rabota_i_lichnost_trudogolizm_perfektsionizm_le_n/ (дата обращения: 15.10.2020).
2. Калинина Т.В., Кудачкин Д.А. "Феномен прокрастинации: современные исследования" Приволжский научный вестник, ном. 11 (63), 2016, стр. 58-61.
3. Курденко А.Н. "Прокрастинация и лень: психологическое содержание понятий" РЕМ: Psychology. Educology. Medicine, ном. 1, 2019, стр. 128-136.
4. Пушкина А.В. "Взаимосвязь показателей перфекционизма и прокрастинации" Вестник Брянского государственного университета, ном. 3, 2015, стр. 71-73.
5. Чевренеди А.А. "Прокрастинация в структуре временных отношений личности" Психология. Психофизиология, издан. 9, ном. 3, 2016, стр. 104-113.

2.4. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОЙ ЛЕГИТИМНОСТИ

Фролова Дарья Николаевна

студент,
Санкт-Петербургский государственный
университет – СПбГУ,
РФ, г. Санкт-Петербург

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF LEGAL LEGITIMACY

Daria Frolova

Student
Saint Petersburg State
University - St. Petersburg State University,
Russia, St. Petersburg

Аннотация. Целью данной работы является анализ психологических основ легитимности права. Анализ различных толкований понятия легитимность позволяет сделать вывод о том, что, рассуждая о правовой легитимации, мы говорим о сложном процессе, который может быть охарактеризован с различных сторон: юридической, психологической, социальной и политологической.

Abstract. The aim of this work is to analyze the psychological foundations of the legitimacy of law. An analysis of various interpretations of the concept of legitimacy allows us to conclude that, arguing about legal legitimation, we are talking about a complex process that can be characterized with different sides: legal, psychological, social and political science.

Ключевые слова: психология; легитимность; политика; лидер; власть; право.

Keywords: psychology; legitimacy; politics; leader; political authority; law.

Вопросы правовой легитимности в современном социуме многогранны и требуют рассмотрения с позиций различных направлений научного знания. В этом контексте важнейшую роль играют психологические факторы, влияющие на основы легитимности. Целью данного исследования является анализ психологических основ легитимности права.

Для рассмотрения соотношения концепта правовой легитимности в контексте психологии важно отметить, что не существует универсальных алгоритмов, которые могли бы объективно описывать это явление, в силу вариативности правовых систем, имеющихся в мировой практике, и что самое важное, в силу динамики социального развития, которая неизбежно влияет на психологические основы правовой легитимности. Факторы, которые обуславливают принятие / неприятие социумом норм права могут меняться с течением времени даже в пределах конкретной выбранной географической зоны. В этой связи крайне актуально рассмотрение указанной проблематики в диахронии, а также фиксирование соответствующих процессов «здесь и сейчас». Характер осуществления власти во многом определяется историческим опытом и национальными особенностями развития различных государств.

Изучение феномена власти на протяжении длительного периода является полем для исследования со стороны политологов, историков, философов и представителей других научных направлений. Очевидно, что анализ концепта власти в первую очередь относится в области юриспруденции. Вместе с тем для точного рассмотрения вопроса легитимации необходимо рассматривать этот процесс также с психологической точки зрения.

Широко известно, что обладание властью определяет возможность серьезного психологического воздействия. Именуемые у власти инструменты позволяют управлять поведенческими моделями населения. Таким образом, основной аспект социальной динамики состоит в том, что власть предоставляет средства для формирования поведения, в результате чего, «сильные делают, что хотят, а слабые терпят то, что должны» [6].

Ранние социальные теоретики, к которым также относят Аристотеля и Платона, также признавали, что стремление получить власть над другими, основанное исключительно на обладании властью, является неэффективным. Использование власти, особенно силы принуждения, требует больших затрат ресурсов для получения влияния на других. Основной аргумент политических и социальных теоретиков заключался в том, что для того, чтобы власть действовала эффективно, она должна убедить всех остальных, кого они «заслуживают», чтобы

можно было спокойно править и принимать решения, влияющие на качество жизни каждого. Другими словами, «каждая система власти пытается культивировать веру в свою законность» [7, с. 217-250].

Легитимность – политико-правовое понятие, поэтому невозможно рассматривать его вне контекста института власти.

Известно, что господствующей коалиции свойственно стремление своей воли, как государственной, возведенной в закон. Воздействуя на общество уверенностью в собственных действиях и направлениях, общество с уверенностью в собственных мыслях принимают навязанные законы. Экономически господствующий класс вынужден искать какую-либо общенациональную идею, которая прикрыла бы их цели и помогла удержать у власти обслуживающего их интересы лидера [4].

При этом сама власть обосновывает свои действия необходимостью нейтрализовать потенциально возможный хаос в обществе, установив порядок. В этом отношении законодатели рассматривались как сверхлюди, которые могут подняться над существующей реальностью и оценить ее с почти божественной высоты [1, с. 68].

Для того, чтобы завоевать одобрение народом, власть прибегает к легитимации, затрагивая высшие ценности, историю, чувства и эмоции, научно-технический прогресс, исторические задачи страны и т.д. Также для того, чтобы оправдать насилие со стороны власти, используется прием внушения разделения на «своих» и «чужих».

Легитимность власти с психологической точки зрения представляет собой субъективную законность. Именно население, а не только соответствующие юридические или международные институты признают право власти управлять.

Американский социолог М. Сачман утверждает, что легитимность – это обобщенное восприятие или предположение о том, что действия «лидера» правильны или уместны в рамках социально сконструированной системы норм, ценностей, убеждений и определений. Ссылаясь на легитимность как на «разрешение», американские социологи говорят о том, что, когда власть легитимна, «обязанность подчиняться приказам начальника» заменяет личную мораль, то есть люди позволяют законным властям определять границы допустимого поведения в данной конкретной ситуации [5 с. 571-611].

Политическая власть имеет психологическую природу. В тот момент, когда власть обретает влияние, главной ее целью становится поддержание порядка и недопущение волнений внутри общества. Людям остается принять и подчиниться, установив тем самым мнимый порядок.

Таким образом, следует отметить, что в основе легитимности права лежит явление психологического характера, то есть люди подчиняются по причине страха, считая, что выступить против будет стоить «слишком дорого». При этом постепенно со временем может происходить определенное привыкание к репрессиям, которые начинают восприниматься как фоновое явление, а их субъективная значимость постепенно падает.

Несмотря на то, что легитимность относится к категории массовых явлений, оно подразумевает определенный выбор каждого. При принятии определенного решения человек стремится к правильному решению для себя. Критерий ощущаемой человеком удовлетворенности своим выбором заменяет критерий адекватности выбора, дающего со стороны внешнего наблюдателя. С другой стороны, необходимо упомянуть, что не бывает «неправильного» выбора [3 с. 113-124].

Для правильного повествования политической повестки власть чаще всего прибегает к психологии масс для воздействия на граждан. Психология толпы гораздо лучше работает даже на самых независимых людях. Легитимность – процесс массовый, поэтому часто для политической выгоды применяется психология масс. Давление общества имеет серьезное влияние на человека, поэтому под влиянием толпы он отстаивает общее мнение и даже реализовывает действия, которые обычно не свойственны его поведению. В психологии толпы нет рациональности выбора и решения. Индивид перестает осознавать свою индивидуальность и ответственность за поступки и слова, потому что у него есть поддержка толпы. Каждый движется общими эмоциями и порывом. Основной характерной чертой толпы служит именно замена социальной деятельности бессознательной деятельностью толпы.

Проблема психологии масс ярко описана в работе Г. Ле Бона «Психология народов и масс» 1895 года. Рассматриваемая проблема была актуальна как в 19 веке, так актуальна и сейчас. Г. Ле Бон писал о том, что массы уважают только силу, именно поэтому у диктаторов высокий уровень одобрения населения. Также автор обращал внимание на то, что толпа – бездумна, импульсивна, неспособна обдумывать вложенные в них идеи. «Власть толпы – власть элит» эту мысль автор пронесит через все свои работы, связанные с психологией масс [2].

Анализ различных толкований понятия легитимность позволяет сделать вывод о том, что, рассуждая, о правовой легитимации, мы говорим о сложном процессе, который может быть охарактеризован с различных сторон: юридической, психологической, социальной и политологической. При рассмотрении вопросов легитимности права

необходимо учитывать, что этот феномен отличается по отношению к народу как к объекту действия и власти, выступающего в качестве субъекта. Как уже упоминалось ранее, вопрос легитимности напрямую связан с психологическими аспектами, которые учитывает власть при имплементации своих законотворческих решений, так как поставленные задачи и цели всегда должны учитывать, воспримет ли это население. Поэтому власть выбирает конкретные пути работы с гражданами своей страны, основанные на психологических методах для того, чтобы управлять массами. Рассматривая вопросы легитимности права в современном обществе важно учитывать развитие информационно-коммуникативных технологий, которое изменило парадигму функционирования социума, что оказало существенное влияние на отношение населения к власти и законам. На настоящий момент в эпоху показательной мировой свободы высокий уровень легитимности удержать особенно сложно. Ведь практически каждый человек может сравнить опыт своей страны с зарубежным законодательством. Современный человек, имея огромное количество источников информации, может смотреть на ситуацию с нескольких точек зрения и выстраивать свою собственную. Вопрос легитимации крайне важен, ведь не бывает выбора без ситуации неопределенности [3 с. 113-124]

Выбор осуществляет человек думающий и критически мыслящий. Несмотря на психологию масс и популяризации нововведений, необходимо не только рассматривать далекую перспективу общества, но и личную цену принимаемого решения (согласия / несогласия). Как отмечает Корнилова Т.В. необходим внутренний критерий «кем я становлюсь в результате такого моего выбора» [3 с. 113-124]. Процессы глобализации и информатизации создают условия, которые заставляют регулярно рассматривать реалии психологических основ легитимности права с учетом уже имеющегося исторического опыта.

Список литературы:

1. Али Х. Картография светского разума: эпоха модерна в поисках атеистической утопии // СПб, Издательство «Петербургское востоковедение». – 2020. – С. 68.
2. Гюстав Ле Бон. Психология масс. – М.: Социум, 1985. – 239 с.
3. Корнилова Т.В. Психология выбора как мыслительное и личностное опосредствование преодоления неопределенности // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 3. – С. 113–124.
4. Любациц В.Я., Мордовцев А.Ю., Мамычев А.Ю. Теория государства и права. – М.: Издательский центр РИОР, 2014. – 704 с.

5. Suchman M. Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. Academy of Management Review. 1998. № 20, 571-611.
6. Thucydides. 1982. **The Peloponnesian War (Book 5)**. Transl. **TE Wick, R Crawley**. New York: Modern Library.
7. Zelditch, M. 2003. "The Legitimacy of Regimes (with Walker)". p. 217-250 in Shane R Thye & John Skvoretz (Eds). Power And Status: Advances in Group Processes 20. NY: Elsevier: JAI.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам LI международной
научно-практической конференции*

№ 6(51)
Июнь 2021 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 03.06.21. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 4,38. Тираж 550 экз.

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

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru