



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№9(54)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2021



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

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

№ 9(54)
Октябрь 2021 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2021

УДК 159.9+37

ББК 74+88

Н34

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.

Н34 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам LIV междунар. науч.-практ. конф. – № 9(54). – 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
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА Артемова Оксана Владимировна Вотчель Елена Владимировна	5
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПРОГРАММНО – ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «РЕЧЬ: ПЛЮС. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ САДУ» Гутенева Наталья Владимировна Садовски Марина Владимировна	9
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ «ГРУППЫ РИСКА» СОЦИАЛЬНЫМ ПЕДАГОГОМ Кнырева Алена Валерьевна	13
1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования	19
РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОГНОЗИРОВАНИИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ Симонова Алиса Дмитриевна Патевская Ольга Александровна	19
1.3. Теория и методика обучения и воспитания	23
ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Аракелова Елена Романовна	23
ИСКУССТВО КИНО И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА Украинская Анна Андреевна	29

1.4. Теория и методика профессионального образования	35
ВЫВОД НОВОГО УРАВНЕНИЯ ДЛЯ ВЫЧИСЛЕНИЯ ЧИСЛА ЭЛЕКТРОНОВ, СООТВЕТСТВУЮЩИХ РАЗЛИЧНЫМ ЗНАЧЕНИЯМ ГЛАВНОГО КВАНТОВОГО ЧИСЛА	35
Ильясова Гульжахан Уалибековна	
Ахметов Нурлан Каркенович	
Казыбекова Сандугаш Койбагаровна	
Касымбекова Динара Абилжановна	
Раздел 2. Психология	45
2.1. Общая психология, психология личности, история психологии	45
ЗАДАЧА РАЗВИТИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА ПЕРСОНОГЕНЕЗА	45
Белорусец Арсений Сергеевич	
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У РАБОТНИКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СТРЕССА	49
Канавина Надежда Владимировна	
2.2. Педагогическая психология	54
ПАРАМЕТРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАВЫКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ	54
Коновалова Анастасия Вадимовна	
СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ	58
Коновалова Анастасия Вадимовна	
2.3. Юридическая психология	65
ЗНАЧИМОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ КОНФЛИКТОЛОГИИ В МЕДИАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВЫХ СПОРОВ	65
Костригин Вениамин Александрович	

РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Артемова Оксана Владимировна

*учитель русского языка и литературы,
ГКОУ ВО «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат г. Коврова
для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей»,
РФ, г. Ковров*

Вотчель Елена Владимировна

*воспитатель,
ГКОУ ВО «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат г. Коврова
для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей»,
РФ, г. Ковров*

THE USE OF MODULAR TECHNOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AND IN EXTRA-TIME ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPEECH OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Oksana Artemova

*Teacher of russian language and literature,
GKOU VO "Special (correctional) comprehensive boarding school in
Kovrov for deaf, hearing impaired and late-deaf children,"
Russia, Kovrov*

Elena Votchel*Teacher,**GKOU VO "Special (correctional) comprehensive boarding school in Kovrov for deaf, hearing impaired and late-deaf children,"
Russia, Kovrov*

Аннотация. Школьники с нарушением слуха испытывают значительные трудности в овладении знаниями по русскому языку, что обусловлено их речевым недоразвитием. В данных условиях особую актуальность приобретает использование технологий коррекционно – развивающего обучения, которые направлены на развитие и коррекцию психических и физических отклонений в развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, способствуют усвоению ими знаний, умений и навыков, необходимых для становления жизненной компетентности таких детей.

Abstract. Students with hearing impairment have significant difficulties in mastering knowledge of the Russian language, which is due to their speech underdevelopment. In these conditions, the use of technologies of corrective and developmental training, which are aimed at the development and correction of mental and physical abnormalities in the development of students with disabilities, contributes to their assimilation of the knowledge, skills and skills necessary for the development of life competence of such children.

Ключевые слова: школьники; психическое; физическое развитие; обучающиеся с нарушением слуха; мыслительные операции; наглядно – действенный тип мышления; психосоматические расстройства; социальная адаптация; модульная технология.

Keywords: schoolchildren; mental; physical development; learning with hearing impairment; thought operations; clearly - an effective type of thinking; psychosomatic disorders; social adaptation; modular technology.

Одним из приоритетных направлений работы современного образования является развитие личности обучающегося, его познавательных и творческих способностей. Основные задачи коррекционно – развивающего обучения состоят в следующем:

1) Обогащение культурного фона школьников, расширение их кругозора посредством формирования разносторонних представлений о различных предметах и явлениях окружающего мира, что позволяет обучающимся с нарушениями слуха сознательно относиться к учебной деятельности, более глубоко и точно понимать преподаваемый учебный материал.

2) Формирование мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации, абстрагирования, конкретизации), умение делать умозаключения.

3) Формирование общеучебных умений и навыков, как то: способность ориентироваться в предложенном задании, активно планировать и осуществлять работу в соответствии с представленным алгоритмом, образцом, памяткой, планом, инструкцией, в процессе выполнения деятельности осуществлять самоконтроль, в итоге - проводить рефлекссию.

4) Формирование благоприятного психологического климата на уроках и во внеурочное время и положительной учебной мотивации, которые способствуют развитию познавательной активности и помогают преодолеть интеллектуальную пассивность обучающихся с нарушениями слуха.

5) Коррекция психического, физического развития, слуховой, зрительной и других функций.

6) Системный, дифференцированный и разносторонний контроль за формированием и развитием личности обучающегося.

Школьники с нарушением слуха испытывают значительные трудности в овладении знаниями по русскому языку, что обусловлено их речевым недоразвитием, а также бедностью, ограниченностью словарного запаса, преобладанием наглядно – действенного типа мышления.

У обучающихся возникают различные проблемы при изучении нового материала, при выполнении упражнений для повторения, обобщения и закрепления знаний по определённым темам, при самопроверке выполненных заданий, при выполнении домашних заданий, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на успеваемости школьников. В результате чего у обучающихся формируется негативное отношение к урокам русского языка, к учебной деятельности в целом, появляются психологические барьеры и коммуникационные трудности, начинают проявляться психосоматические расстройства различного характера.

В данных условиях особую актуальность приобретает использование технологий коррекционно – развивающего обучения, которые направлены на развитие и коррекцию психических и физических отклонений в развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, способствуют усвоению ими знаний, умений и навыков, необходимых для становления жизненной компетентности таких детей, успешной их социальной адаптации. Поскольку главным фактором педагогической деятельности является ориентация на индивидуальность ребёнка, его личность, то, следовательно, методическую основу будут составлять индивидуализация и дифференциация учебного процесса.

Обучение важно проводить, опираясь на максимальную активизацию зоны ближайшего развития школьников. Оказывать своевременную помощь каждому обучающемуся как на этапе сообщения новых знаний, так и на этапах их закрепления, повторения и применения. Методика обучения должна ликвидировать у обучающихся не только неуверенность в своих интеллектуальных и слухоречевых возможностях, но и чувство собственной неполноценности. Использование модульной технологии на уроках русского языка и во время подготовки домашних заданий способствует решению поставленных задач, является средством активизации познавательной деятельности школьников. Модульное обучение базируется на деятельностном принципе, обеспечивая самоуправляемый рефлексивный образовательный процесс. Система модульного обучения состоит из нескольких этапов:

1. Создание уроков – модулей, которые предполагают формулировку темы, цели и конечный результат обучения, подбор необходимого теоретического материала, отбор форм, методов и приёмов преподавания и контроля, определение способов учебной деятельности школьников, разбивку учебного материала на отдельные учебные элементы, что способствует актуализации и обогащению словарного запаса обучающихся, овладению ими фактическими знаниями о языке, развитие у них навыков связной, логичной, внятной, понятной для окружающих речи.

2. Создание учебных элементов, которые включают:

- определение цели обучения;
- определение уровня уже имеющихся знаний по теме (беседы, интеллектуальные разминки, вариативные упражнения, тесты, творческие работы);
- информационный блок (рассказ учителя, чтение учебника, просмотр презентации и т.д.);
- отработка материала (выполнение заданий по изучаемой теме);
- выходной контроль знаний (различного рода проверочные работы);
- подведение итогов занятия, определение домашнего задания, рефлексия.

3. Создание методических пособий и дидактического материала.

Модульная организация учебного процесса позволяет обеспечить быстрое, качественное и прочное усвоение знаний школьниками. В модульном обучении учитель выступает как организатор обучения, он управляет процессом учебной деятельности, что способствует дальнейшему совершенствованию его профессионального мастерства. При этом решаются такие коррекционные задачи, как:

- 1) развитие слухового восприятия;
- 2) совершенствование навыка чтения с губ;

- 3) формирование связной монологической речи;
- 4) развитие личностных качеств обучающихся;
- 5) расширение культурного фона школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, учебная деятельность обучающихся направлена на образование и формирование своей личности, где главный мотив деятельности – это высокий познавательный интерес на уроках русского языка.

Список литературы:

1. Зуробьян С.А., Речицкая Е.Г. Уроки русского языка и литературы в школе для слабослышащих детей: Учеб. пособие для педагога – дефектолога., М.: ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2012.
2. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. М.: Изд. дом «ОНИКС 21 век», 2005.
3. Колтуненко И.В., Носкова Л.П. Обучение русскому языку в 5 – 7 классах школы глухих. – М.: Просвещение, 1982.
4. Кузьма А.Я. Русский язык. Комплексная подготовка к Единому государственному экзамену. – М.: Айрис – пресс, 2006.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПРОГРАММНО – ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «РЕЧЬ: ПЛЮС. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ САДУ»

Гутенева Наталья Владимировна

магистрант

*Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
РФ, г. Белгород*

Садовски Марина Владимировна

кандидат философских наук, доцент

*Белгородского государственного
национального исследовательского университета,
РФ, г. Белгород*

Современные подходы к дошкольному образованию детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, определяются «Федеральным государственным стандартом дошкольного образования» (ФГОС ДО). В соответствии с ним развитие связной монологической речи рассматривается как главная задача познавательного-речевого развития детей.

Речь – чудесный дар природы, не дается человеку от рождения. Должно пройти время, чтобы ребенок начал говорить. А взрослые: родители, педагоги должны приложить немало усилий, чтобы речь ребенка развивалась правильно и своевременно. Развитие речи – процесс сложный, творческий.

Если у детей с нормальным речевым развитием развитие монологической речи является довольно сложным процессом, то у детей, которые имеют общее недоразвитие речи, этот процесс усложняется многократно.

Появление в жизни дошкольника новых видов деятельности, усложнение его общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые вовлечен ребенок, приводит к интенсивному развитию всех сторон речи (словаря, произносительной стороны, грамматического строя, связной речи). Формирование речевых умений происходит в три этапа.

На первом этапе (репродуктивном) у ребёнка формируются умения формулировать обоснованные, логически связанные высказывания (от 2 до 5 предложений).

На втором этапе (самостоятельного использования хорошо известных алгоритмов, правил) ребёнок обогащает и уточняет активный словарь, употребляет новые слова в собственной речи; расширяет объём словарного запаса словами тематических групп в соответствии с темами бесед.

На третьем этапе (творческой реализации знаний и умений) происходит дальнейшее развитие воображения и творческой активности, развивается словотворчество, отражающее представление ребёнка об окружающем мире.

Второй год в нашей группе кроме ООП, основой которой является программа «От рождения до школы», реализуется инновационный проект – Программа «Вдохновение» [4].

Сквозным целевым ориентиром образовательной деятельности по Программе «Вдохновение» является развитие речи ребенка. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» создана в полном соответствии с требованиями ФГОС ДО с учетом результатов новейших отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований в области дошкольного детства. Подходы

дифференцированного обучения позволяют выстроить индивидуальную траекторию развития ребенка, обеспечивая работу в его зоне ближайшего развития, и при этом добиться высоких результатов всей группы [4]. Программа «Вдохновение» обеспечивает преемственность с начальным уровнем образования.

Программа продвигает идею полноправного участия ребенка в образовательном процессе. Принцип участия ребенка в обсуждении вопросов, касающихся его образования, и принятия решений закреплен в Декларации ООН о правах ребенка (ст. 12 и 13).

Развитие ребёнка дошкольного возраста наиболее успешно осуществляется в условиях обогащённой развивающей среды, которая обеспечивает единство социальных и природных средств, разнообразную деятельность и обогащение речевого опыта детей. Программно-дидактический комплекс «Вдохновения» – «Речь: плюс. Речевое развитие в детском саду» – способствует формированию у ребенка устойчивых навыков и умений по всем необходимым для коммуникации и обучения в начальной школе направлениям речевого развития: устная речь, чтение, письмо [4].

С комплектом «Речь: плюс» речевая среда группы сразу обогатилась множеством занимательных игр и материалов.

Комплект содержит материалы для организации полноценного, грамотного и эффективного речевого развития детей дошкольного возраста: рабочие и диагностические тетради, игровые материалы и картотека игр для детей, а также методические материалы для взрослых, в том числе журнал для ведения наблюдений, описание средств и методов педагогической поддержки ребенка.

Большой выбор игр открывает педагогу возможности для дифференцированного подхода к развитию детей, предоставляет возможность для формирования индивидуальных маршрутов для речевого развития каждого ребенка, позволяет ребенку ощутить радость общения со сверстниками и взрослыми.

Материалы программно-дидактического комплекса позволяют гибко использовать его как при проектировании образовательного процесса в ДОО, так и в организации речевого развития в условиях семьи и начальной школы.

СЛОВАРЬ: Домино; «Обобщения»; Наборы фигурок; «Животные»; «Люди»; Пазлы «Многозначные слова»; Пазлы «Антонимы»; Игра «Старик-годовик»; «Профессии»; «Фразеологические обороты».

ГРАММАТИКА: Трафареты «Какой? Какая? Какое? Какие?»; Карточки «Собери картинку»; Игровые поля «Город», «Парк» и наборы фигурок «Транспорт», «Животные», «Люди» к полям; Игра «Один — много».

ПРОИЗНОШЕНИЕ: «Звуковое лото»; «Поддувалочки» (материал на CD); Игра «Слоги».

СВЯЗНАЯ РЕЧЬ: «Кубики историй (речевые кубики)»; Пазлы «Сказки»; Куклы на руку; Микрофон.

ГРАМОТА: Планшет «Звуковой анализ слова»; Набор «Типография»; Набор «Трафареты»; Карточки и бланки для «Типографии» и «Трафаретов»; Набор «Буквы»; Книжки-самоделки, открытки.

Собирая «соты» и «пазлы», рассказывая друг другу истории и сказки с кубиками и персонажами, выступая перед аудиторией с микрофоном или «по телевизору», исследуя речевые плакаты «Времена года» и играя на них с фигурками и кубиками, дети стремительно раскрывают потенциал своих речевых возможностей. В игре они осваивают диалогическую и монологическую формы речи, расширяют словарный запас, учатся грамотно строить речь. Планшет «Звуки и слоги» помогает развить фонематический и фонетический слух как обязательное условие будущего грамотного письма.

А с комплектом материалов для знакомства с буквами и подготовки к письму каждый ребенок в своем темпе освоит эту увлекательную науку. Ему предстоит множество интересных занятий – от составления буквы из элементов до полноценного комплекса «издательских работ» с трафаретами и «Детской типографией».

Инструменты реализации Программы речевого развития: методические рекомендации – рекомендации по речевому развитию дошкольников, ведению педагогических наблюдений; организации игр, упражнений и заданий; таблицы наблюдений, предназначенные для записи наблюдений за развитием каждого ребенка; картотека игр и заданий – подробные описания игр и заданий с материалами из коробки.

Большинство материалов многофункциональны, на что указывает соответствующий цветовой индикатор на карточках, и могут использоваться для реализации нескольких направлений и задач речевого развития. К каждому дидактическому материалу разработаны карточки с описаниями игр и заданий, которые педагог может предложить детям. Для всех материалов предусмотрено несколько вариантов игр и заданий – по принципу увеличения сложности.

Представленные материалы соответствуют ФГОС ДО и могут использоваться в образовательных организациях, реализующих образовательную деятельность по основной образовательной программе «Вдохновение», а также по другим программам, предполагающим разнообразные игровые формы для речевого развития детей.

Развитие речи – процесс сложный, творческий. Умение общаться со сверстниками и другими людьми – одно из необходимых условий нормального личностного и социального развития ребенка. Чем лучше будет развита его речь, тем выше гарантия его успешного последующего обучения.

Список литературы:

1. Конвенция о правах ребенка" (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990).
2. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н.. Детское экспериментирование / М.: Педагогическое общество России, 2003.
3. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 295 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы"
4. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» /под ред. И.Е.Федосовой. — М.:Издательство «Национальное образование», 2015.
5. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е.. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста, 2007.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ «ГРУППЫ РИСКА» СОЦИАЛЬНЫМ ПЕДАГОГОМ

Кнырева Алена Валерьевна

*ГБОУ "Нурлатская школа-интернат
для детей с ограниченными возможностями здоровья",
РФ, г. Нурлат*

Важной задачей любого образовательного учреждения является разностороннее развитие каждого ребенка и его социальная адаптация в современном обществе.

Социальная адаптация воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением интеллекта) практически всегда определяется не только глубиной психического недоразвития, но и их особенностями поведения [4].

В настоящее время отмечается продолжающийся рост числа детей, которые в силу тех или иных отклонений психофизического и социального характера нуждаются в комплексном социально-психологическом сопровождении.

В последние годы выделена особая категория школьников, которая получила определение «дети риска».

Это обучающиеся, которые отличаются асоциальным поведением, то есть противоречащим принятым в обществе правовым или нравственным нормам, которое проявляется в конфликтности, агрессивности, склонности к бродяжничеству, воровству, попрошайничеству, ранней алкоголизации, токсикомании [1].

Подростки с ограниченными возможностями здоровья – это группа социального риска.

Данная категория детей по причине нарушения высших психических процессов (эмоционально-волевой сферы, мышления) склонна к асоциальным поступкам, легко поддается дурному влиянию, отличаются повышенной внушаемостью и некритичностью, в большей степени, чем их нормально развивающиеся сверстники [3].

Социально-психологическое сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья «группы риска», состоящих на различных видах учёта направлена на снижение количества правонарушений среди подростков и вероятности их приобщения к вредным привычкам, а также на формирование здоровьесберегающих установок и ответственного поведения в современном обществе [2].

С обучающимися, воспитанниками, состоящих на разных формах учёта, ведётся индивидуально-профилактическая работа, основными формами которой, являются следующее:

- посещение на дому с целью контроля над условиями их семейного воспитания, организацией свободного времени, занятостью в каникулярное время;
- изучение особенностей личности воспитанника «группы риска», занятия по коррекции их поведения, обучение навыком общения;
- психолого-педагогическое консультирование родителей, учителей-предметников с целью выработки единых подходов к воспитанию и обучению подростков с ОВЗ «группы риска»;
- индивидуальные и коллективные профилактические беседы с подростками с ОВЗ «группы риска»;
- вовлечение подростков в общественно-значимую деятельность через реализацию общешкольных проектов, программную деятельность, занятость их в объединениях дополнительного образования [2].

Обязательный компонент деятельности социального педагога – сотрудничество с педагогами школы-интерната, так как именно с ними в школе ребёнок взаимодействует больше всего [2].

Такое взаимодействие осуществляется через консилиумы, мониторинги, семинары, мастера-классы на методических объединениях на различные темы, например «Формула решения школьных конфликтов»,

«Как помочь подростку понять самого себя» и т.д., повышает уровень знаний педагогов о психологии ребёнка и способствующие повышению качества работы.

С целью предупреждения правонарушений, бродяжничества, беспризорности в школе-интернате проводятся серии общешкольных профилактических мероприятий на разные темы, например, «Проступок, правонарушение, преступление», «Мы в ответе за свои поступки», «Мы все равны перед законом», «О нецензурной брани», «От шалости до преступления один шаг», «Что такое закон?», «Безопасность в сети интернет», «Безопасное поведение на железной дороге», серии занятий в рамках «Недели толерантности»: «Путь к миру», «Давайте жить дружно»; ряд занятий в рамках «Недели семьи»: «Всему начало отчий дом»; практическое занятие на примере фильма «Вам и не снилось», «Семья-мой остров счастья», и т. д.

Прямое взаимодействие осуществляется с инспекторами ОМВД ПДН г. Нурлат Республики Татарстан, с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав Нурлатского муниципального района.

Старший инспектор ПДН ОМВД России по Нурлатскому району РТ Шакиров К.Г. являлся частым гостем школы-интерната; в настоящее время образовательное учреждение курирует начальник ПДН ОМВД России по Нурлатскому району РТ Сафиуллин Н.Х., который уже не раз посещал школу-интернат с профилактическими беседами по предотвращению противоправного поведения и совершения незаконных действий обучающимися, воспитанниками.

В современных условиях правовое воспитание необходимо для того, чтобы пропагандировать безопасный и здоровый образ жизни среди детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, создавать благоприятные условия для развития их личности, направлять энергию подростков в позитивное русло и учить их разрешать конфликты социально-приемлемым образом [3].

С каждым годом растёт число семей, называемых неблагополучными.

Это аксиома: чем раньше школа узнает о такой семье, тем лучше для детей [1].

Часто дети «группы риска» воспитываются в семьях, где родители забывают о моральных и нравственных ценностях, не умеют вести себя в общественных местах, нигде не работают, злоупотребляют спиртными напитками, являются негативным примером для своих детей своим образом жизни, нормами, правилами поведения [1].

Создавшееся положение наряду с другими объективными и субъективными причинами способствует росту детской безнадзорности,

преступности и других негативных явлений в детской, подростковой среде.

Есть такие семьи, когда в них ситуация развивалась по известному педагогам сценарию: вначале родители не уделяли внимания своему ребёнку, пустив его воспитание на «самотёк», потом, когда появились первые проблемы, не шли на контакт со школой, не только не контролируя ребенка, но порой покрывая и даже поощряя его поступки, а затем взрослые перестали справляться с ситуацией, произошло отчуждение ребенка от семьи.

Таким образом, и появляется ребенок «группы риска» [2].

Проводимая школой работа по профилактике девиантного поведения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья порой является единственным сдерживающим фактором для некоторых несовершеннолетних детей и подростков, поэтому организация деятельности школы в этом направлении – одна из важных задач, стоящих перед коллективом нашего образовательного учреждения.

Сопровождение учащихся «группы риска» и их родителей осуществляется по следующим направлениям:

Психологическое просвещение и информирование – повышение психологической грамотности родителей.

Психологическое консультирование – оказание помощи в решении проблем, возникающих в детско-родительских отношениях.

Психодиагностика – исследование детско-родительских отношений посредством комплекса психодиагностических методик.

Правозащитная (поддержка семей в защите прав, свобод, социальных гарантий).

Предупредительно-профилактическая (профилактика девиантного поведения) [5].

Психологическое просвещение реализуется в форме «Родительского лектория», которое проводится без участия детей и имеет целью развитие когнитивной составляющей психолого-педагогической компетентности родителей.

Для обсуждения и дискуссий предлагаются разнообразные темы, например: «Вредные привычки - профилактика», «Безопасность ребенка в летний период», «Как нельзя наказывать детей», «Конфликт с собственным ребенком и пути разрешения», «Семья, как фактор психоэмоционального благополучия ребенка», «Роль родителей в профилактике вредных зависимостей», «Особенности общения с ребенком в семье», «Права и обязанности родителей», «Права ребенка-обязанности родителей», «Трудные дети или родители?» семинары-практикумы: «Семья, как лучик солнца», «Особый ребенок в семье»; беседы и консультации на темы: «Детско-родительские отношения»,

«Обязанности в доме», «Взаимоотношения в семье», «Шалости и проступки».

В своей практике широко использую диагностическую работу не только учащихся «группы риска», но и их родителей, что позволяет изучить личностные и характерологические особенности воспитанников, помогает выяснить отношение родителей к школе, узнать, какие методы наказания и поощрения используются в семьях учащихся.

По результатам диагностики, проводятся консультации с родителями, которые помогают разобраться не только в сложившейся ситуации, но и помогают понимать собственные стереотипы воспитания.

Один из методов работы социального педагога и педагогами школы-интерната с семьей является социальный патронаж, представляющий собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно - реабилитационными целями, позволяющая установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявляя ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь. Патронаж дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях [2, 5].

Не всегда предпринимаемые меры по предотвращению противоправных деяний несовершеннолетних и их успешной социализации имеют положительный результат.

Иногда кризис семьи и неблагополучие достигают такого уровня, что остается только один выход – изъять ребенка из такой семьи, поместить его в учреждение государственной поддержки детства. К сожалению, есть единичные случаи, когда педагоги были вынуждены способствовать выводу ребенка из семьи.

Результативность работы социального педагога, педагогов школы-интерната требует времени.

Причем в каждом конкретном случае продолжительность временных затрат разная.

Ведь у наших трудных воспитанников возможны срывы, возвраты к прежнему образу жизни.

Но важно продолжать анализировать ситуацию, делать выводы, возможно, что-то менять в своей работе, искать способы взаимодействия всех заинтересованных сторон – педагогов, родителей, работников правоохранительных органов, учреждений образования и социальной защиты.

Список литературы:

1. В. Казанская. Подросток. Социальная адаптация. Издательство: ПитерСПБ, 2011 г.
2. Гришанова О.С. Справочник социального педагога. Издательство: Учитель, 2018 г.

3. Карлина Р.П. Система воспитательной работы в коррекционном учреждении. Серия для образовательных учреждений VII-VIII вида. Издательство: Учитель, 2016 г.
4. Родионова С.А., Корепанова Т.А. Социальная адаптация учащихся. Серия для образовательных учреждений VII-VIII вида. Издательство: Учитель, 2016 г.
5. Свиридова А.Н. Модель взаимодействия с детьми группы риска. Издательство: Учитель, 2016 г.

1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОГНОЗИРОВАНИИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Симонова Алиса Дмитриевна

*воспитатель,
МБДОУ д/с № 19,
РФ, г. Белгород*

Патевская Ольга Александровна

*воспитатель,
МБДОУ д/с № 19
РФ, г. Белгород*

Аннотация. В статье рассматривается роль социальных и эмоциональных компетенций детей дошкольного возраста в прогнозировании адаптации к школьному обучению. Авторы отмечают, что дети с дефицитом в этих областях подвержены риску развития эмоциональных и поведенческих проблем и социальной изоляции в школе. Воспитатели должны обладать знаниями и навыками для реализации таких программ в детском саду, уметь оценивать, контролировать и развивать социально-эмоциональные компетенции у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, социальные компетенции, эмоциональные компетенции, школьное обучение, адаптация.

Приобретение социальной и эмоциональной компетентности в дошкольном возрасте является одной из основных задач развития детей, которые определяют уровень психического здоровья и возможностей адаптации к школьному обучению в более позднем возрасте.

Ранее исследователи отмечали, что когнитивные способности важны только для прогнозирования академических достижений. В последнее время работы авторов доказали, что когнитивные способности опосредованы социальной и эмоциональной компетентностью в прогнозировании академических успехов. По этим причинам во многих странах

эти способности включены в учебные программы в дошкольном и начальном школьном возрасте [3].

Развитие социально-эмоциональных компетенций является ключевым элементом профилактических программ, направленных на снижение частоты возникновения эмоциональных и поведенческих проблем у детей. Эмоциональная компетентность относится к выражению эмоций таким образом, чтобы это было выгодно для взаимодействия и отношений от момента к моменту с течением времени.

Это касается такого набора навыков, как эмоциональное понимание, эмоциональное выражение и эмоциональная регуляция.

Социальные и эмоциональные компетенции взаимосвязаны. Чтобы приспособиться к социальным условиям, детям дошкольного возраста необходимо адекватно читать, интерпретировать и обозначать различные эмоции в себе и других и соблюдать социальные нормы выражения этих эмоций по мере взросления.

Неуместное выражение эмоций, особенно негативной эмоциональности, такой как гнев или агрессия, со временем приводит к отвержению сверстников.

Дети, которые чаще выражают положительные эмоции, с большей вероятностью будут положительно оценены воспитателями в плане социальной компетентности и более симпатичны сверстникам в детском саду [1].

Чтобы поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми во время игры и социального взаимодействия, дошкольники также учатся регулировать свои собственные эмоции, сохраняя и выражая полезные и уместные эмоции и подавляя те, которые не являются таковыми.

Стратегии саморегуляции варьируются от простых форм, таких как объятия, сосание больших пальцев в возрасте трех лет, до более сложных, таких как переключение внимания и когнитивная перестройка в возрасте от шести до семи лет.

Социальная компетентность, с другой стороны, относится в основном к обработке социальной информации и производительности в социальных контекстах, в основном включающей три различных аспекта: соблюдение правил, социальное взаимодействие и просоциальное поведение.

Доказано, что отсутствие социальных навыков приводит к проблемам в инициировании и поддержании отношений и отвержению со стороны сверстников, а затем в экстернализации или интернализации проблем, таких, как агрессия или депрессия [2].

Хотя исследователи отмечают необходимость разработки программ социально-эмоционального воспитания детей, система дошкольного

образования в большинстве стран по-прежнему в значительной степени основана на традиционном обучении, в котором когнитивные способности доминируют в учебных программах, при этом педагогический персонал, особенно имеющий большой опыт, прилагает мало усилий для сосредоточения внимания на более важных аспектах, таких как социально-эмоциональные компетенции.

Нехватка времени, ресурсов, средств обучения – это лишь несколько причин, по которым внедрение новых стратегий обучения социально-эмоциональным навыкам является сложным процессом, внедрения в педагогическую деятельность многие воспитатели стараются избежать [3].

Социально-эмоциональные образовательные программы в основном многомерны, включая педагогов, родителей и сообщества и предусматривают общую подготовку по социально-эмоциональным компетенциям, управлению поведением (позитивная дисциплина) и способностям к самоуправлению.

Однако практические исследования свидетельствуют о том, что даже короткая программа развития социально-эмоциональных компетенций у детей дошкольного возраста, при правильном применении, в значительной степени эффективна.

Дети развивают социально-эмоциональные навыки, если им предоставляется много возможностей в социальном контексте для их изучения и применения на практике.

Родители и педагоги являются моделями правил и стратегий социального взаимодействия, а также эмоционального выражения и саморегуляции.

Кроме того, педагоги имеют возможность рассматривать повседневные конфликты между детьми как способы обучения их социально-эмоциональным навыкам, чтобы адекватно справляться с такими конфликтами [2].

Таким образом, развитие социальных и эмоциональных компетенций у дошкольников – важное направление работы воспитателя детского сада, которое позволит детям в будущем лучше адаптироваться к школьному обучению, а также позволит им преодолеть эмоциональные проблемы и научит корректировать собственное поведение.

Список литературы:

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. – М.: Юрайт, 2020. — 196 с.
2. Асмолов А.Г. Ребенок в культуре взрослых / А.Г. Асмолов, Н.А. Пастернак. – М.: Юрайт, 2019. — 150 с.

3. Бахтеева Э.И. Формирование эмоциональной устойчивости социального поведения дошкольников в условиях детской субкультуры // Приволжский научный вестник. 2013. №9 (25).
4. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства. — М.: Юрайт, 2020. — 171 с.
5. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика. — М.: Юрайт, 2020. — 219 с.
6. Болотина Л.Р. Теоретические основы дошкольного образования: учеб. пособие для СПО / Л.Р. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2018. — 218 с.
7. Бочарова Н.И. Педагогика досуга. Организация досуга детей в семье учеб. пособие для академического бакалавриата / Н.И. Бочарова, О.Г. Тихонова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 218 с.
8. Лаптева Ю.А., Морозова И.С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник КемГУ. 2016. №3 (67).
9. Пронина А.Н., Сушкова И.В., Яковлева И.В., Взаимосвязь социальной успешности и эмоциональных переживаний детей дошкольного возраста // Вестник НГПУ. 2017. №3.

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аракелова Елена Романовна

учитель английского языка

КГУ «Средняя школа № 1 имени Мурата Айтхожина»

Республика Казахстан, г. Петропавловск

THE USE OF ONLINE RESOURCES TO IMPROVE THE GRAMMAR AND LANGUAGE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Elena Arakelova

English teacher,

KSU "Murat Aitkhozhin Secondary School No. 1",

Kazakhstan, Petropavlovsk

Аннотация. Данная статья посвящена эффективности применения онлайн ресурсов при обучении иностранному языку как способу повышения грамматической и языковой компетенции студента. В первой части данной работы исследуется понятие грамматической и языковой компетентности и онлайн ресурсов. Во второй части настоящего исследования изучается использование онлайн ресурсов на занятиях по иностранному языку, а также приводится с анализ повышения грамматической и языковой компетенции старшеклассников. В заключении содержатся выводы по проведенному исследованию.

Abstract. This article is devoted to the effectiveness of the use of online resources in teaching a foreign language as a way to improve the grammar and language competence of a high school student.

In the first part of this work, the concept of grammatical and linguistic competence and online resources is investigated. The second part of this study examines the use of online resources in foreign language classes, and

also provides an analysis of improving the grammar and language competence of high school students.

The conclusion contains the conclusions of the study.

Ключевые слова: грамматическая и языковая компетенция; онлайн ресурсы; старшеклассники.

Keywords: grammar and language competence; online resources; high school students.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» перечислены основные задачи системы образования страны. Одна из них: «Информатизация системы образования, внедрение новых технологий обучения, доступ к международным сетям связи» [статья 7].

Текущие темпы изменений в образовании требуют от учителей мобильности и новаторства. Интернет давно вошёл в нашу жизнь, но в условиях пандемии и введения дистанционного образования мы стали использовать его не только как источник информации, но и как мощный образовательный ресурс.

Ведение любого предмета, а особенно иностранного языка, на данном этапе невозможно без использования ИКТ. Процесс изучения материала очень динамичный, студенты могут проявить свои способности. С использованием компьютерных сетей и онлайн-инструментов, школы имеют возможность представлять новую информацию таким образом, чтобы удовлетворить индивидуальные потребности каждого учащегося. У учителя есть возможность использовать интерактивные формы и методы обучения, создающие максимально благоприятные условия для формирования ключевых компетенций (коммуникация, информация). В данном случае речь идет об их гармоничном сосуществовании. Использование Интернет-ресурсов не только повышает интерес к обучению, но и позволяет оживить учебный процесс.

Цель исследования - рассмотреть влияние онлайн-ресурсов на процесс повышения грамматических и языковых компетенций у учащихся старших классов.

Актуальность темы обусловлена тем, что в условиях дистанционного обучения компьютер является неотъемлемой частью образовательного процесса. Онлайн тестирование помогает учителю в проверке усвоения языкового и грамматического материала учащимися.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование вносит определенный вклад в улучшение определенных навыков и продвижение использования онлайн-ресурсов.

Итак, рассмотрим понятия языковой и грамматической компетенции.

Термин «грамматическая компетенция» подразумевает, что у личности сформирована готовность и способность не только понимать, но и самостоятельно выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка [2, 23].

Доктор педагогических наук, профессор и академик И.Л. Бим считает, что грамматическая компетенция - это способность производить правильные в языковом отношении предложения и высказывания в неограниченном количестве [3, 158].

Под понятием грамматическая компетенция мы понимаем способность человека к коммуникативно-целесообразному и ситуативно-адекватному использованию иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения [4, 47].

Таким образом, грамматическая компетенция предполагает сформированность у старшеклассников готовности и способности не только понимать, но и самостоятельно выражать определённый смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка.

Перейдём к понятию языковая компетенция. Языковая компетенция — это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи, а также способность с помощью этих знаний понимать и правильно интерпретировать мысли другого человека и выражать собственные мысли в устной и письменной форме [5, 159].

Если же следовать подходу Н. Хомскому, то правило - это алгоритм переработки входной информации. Носитель языка подобен компьютеру, он оснащён правилами, как своего рода программным обеспечением. Языковая компетенция – есть уровень оснащённости носителя языка соответствующими схемами или алгоритмами [6, 2].

В наше время наиболее актуально использование онлайн ресурсов для формирования языковой и грамматической компетенции у старшеклассников. Что мы понимаем под онлайн ресурсами?

Согласно Википедии, онлайн-ресурс (синонимы «Интернет-ресурс, веб-ресурс, веб-сайт, веб-сервис, сайт») – это совокупность интегрированных средств технического и программно-аппаратного характера, а также информации, предназначенной для публикации во Всемирной паутине.

Говоря об образовательных онлайн-ресурсах, подразумевают широкий спектр медиапроектов, направленных на расширение кругозора, повышение уровня грамотности, освоение прикладных навыков и умений в различных сферах человеческой деятельности [7, 19].

За время своей работы в школе мы заметили, что у многих учеников есть проблемы с грамматикой и разговорными навыками. Соответственно, мы стали искать новые способы изложения и закрепления грамматического материала.

Отличными помощниками в решении данной проблемы стали онлайн ресурсы. Во время дистанционного обучения мы решили проверить их влияние на развитие грамматической и языковой компетенций у учащихся 10-11 классов.

Наша работа проходила в 3 этапа: констатирующий, этап формирования и этап контроля.

На первом этапе мы определили уровень знаний грамматики и лексики учащихся с помощью грамматического теста, состоящего из тридцати вопросов. Задания были разного уровня А1, А2, В1 и В2.

Анализ работы показал следующие результаты:

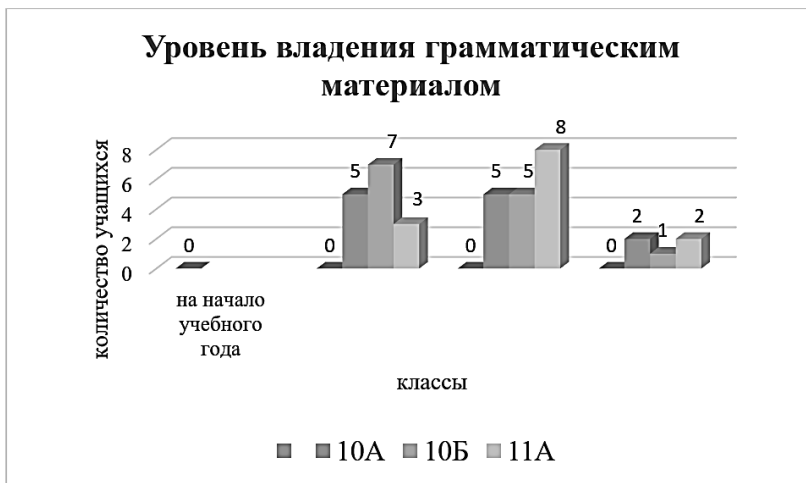


Рисунок 1. Результаты

По графику видно, что уровень В2 показали 20% учащихся, В1 – 53%, А2 – 25%. Согласно Инструктивно-методическому письму «Об особенностях организации учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном

году», уровень владения английским языком должен быть не ниже В1. Соответственно нужно работать над его повышением.

Чтобы проверить разговорные навыки, ребятам предлагалось 30 тем, которые они выбирали случайным образом. На подготовку давалось 15 минут. Из 25 учащихся 10 классов только 15 смогли произнести монолог, соответствующий их уровню. Остальные попросили ответить после урока, наедине, стесняясь своего произношения и грамматических ошибок. В 11 классах практически все справились с устным заданием, но у 15 % ребят были трудности с применением грамматических конструкций в разговорной речи.

Чтобы повысить уровень владения английским языком у старшеклассников мы стали предлагать ребятам в качестве домашнего задания использовать упражнения из интернета.

Много заданий брали с сайта British Council. Ребятам нравятся грамматические тесты, в которых можно проверить свои ответы и посмотреть правило, если сделал ошибку. Для повышения уровня разговорной речи на сайте собраны замечательные тексты и диалоги на современные темы.

Положительным моментом является то, что их можно прослушать и повторить за диктором, тем самым отработать произношение.

Грамматические задания 5 Minute English я использую на своих уроках. Короткие тесты, направленные на отработку конкретного грамматического явления, очень помогают в закреплении новых тем.

Задания обучающей платформы Bilimland и Online Mektep постоянно используются мною на уроке. Материала предлагается очень много и роль учителя выбрать наиболее эффективные упражнения и тесты для постижения цели конкретного урока.

Для изучения идиом, фразовых глаголов и разговорной речи мы с ребятами разбираем песни на английском языке.

Их можно найти на YouTube канале. Причём песни выбирают сами учащиеся. Задача учителя объяснить ребятам какие грамматические и лексические явления они могут услышать в произведении. Преимущество обучения с помощью песен в том, что можно воспроизводить их в любое время, этот метод расширяет словарный запас, повышает навык аудирования, совершенствует произношение.

Помимо выше перечисленных онлайн ресурсов мы также использовали электронные словари, Instagram, YouTube, Kahoot, Quizlet, Quizziz, Duolingo, электронные книги, Flipgrid, Ewa, Edmodo.

У каждого приложения есть свои плюсы и минусы. И все они по-своему влияют на продвижение уроков и способствуют повышению грамматической и языковой компетенций старшеклассников.

В конце учебного года был проведен контрольный этап. Грамматический тест и устные задания остались теми же, что и на первом этапе.

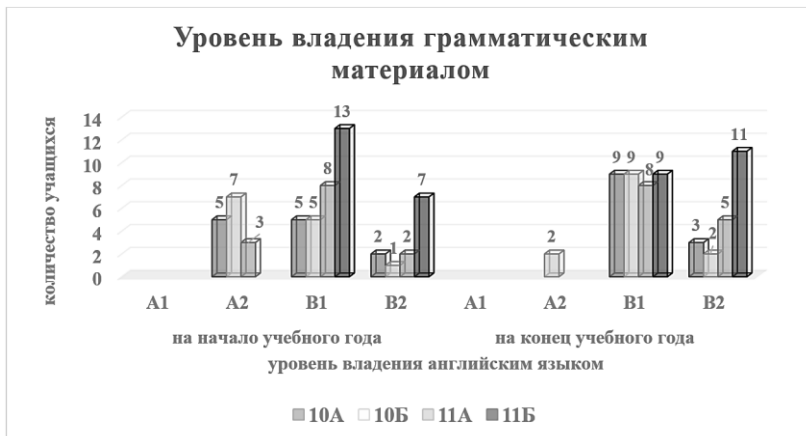


Рисунок 2. Результаты

Результаты показали, что уровень знаний грамматического материала повысился практически во всех старших классах. С монологом справились все старшеклассники.

Ученики 10 и 11 классов заняли призовые места на городском этапе Республиканской олимпиады по английскому языку. Пятеро ребят поступили в Вузы РФ на бюджет по специальности «Иностранные языки», один ученик поступил в СКГУ на «Переводческое дело».

Во многом достичь подобных результатов им помогло применение онлайн ресурсов в обучении английскому языку.

В заключении хочется сказать, что сегодня интернет-ресурсы являются одним из основных элементов образовательного процесса. Онлайн-ресурсы являются хорошей базой для создания информационно-предметной среды, обучения и самообразования студентов, повышения их интереса к предмету.

Использование онлайн-ресурсов на занятиях обеспечивает мотивацию к обучению, увеличивает объём выполняемых заданий, тем самым помогает повышать грамматическую и языковую компетентность старшеклассников.

Список литературы:

1. Закон Республики Казахстан «Об Образовании» статья 7.

2. Мерзляков С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку. Современные проблемы науки и образования, 2018, № 4. ;
3. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. М.: ИНЭК, 2017, с. 156-163.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996, с. 144.
5. Лингвистический онлайн словарь, 2015//<https://lingvister.ru/slovar/lingvisticheskaya-kompetentsiya>
6. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса, Перевод с английского под редакцией и с предисловием В.А. Звягинцева, Издательство Московского Университета, 1996, С. 227.
7. Жукова Е.А. Образовательные онлайн-ресурсы: определение и виды. Молодой ученый, 2017, № 19 (153), с. 18-22.

ИСКУССТВО КИНО И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Украинская Анна Андреевна

педагог-психолог,

Государственное бюджетное

общеобразовательное учреждение школа 1541,

РФ, г. Москва

THE ART OF FILM AND PERSONAL FORMATION OF A TEENAGER

Anna Ukrainiska

Educator-psychologist State budgetary educational institution,

school № 1541,

Russia, Moscow

Аннотация. Прослежена взаимосвязь между кинематографическим опытом и особенностями личностного самоопределения подростков. Обоснована целесообразность создания общественных форм противодействия негативной направленности киноконтента наделенных правами ограничения и запрета.

Abstract. The relationship between the cinematic experience and the characteristics of the personal self-determination of adolescents is traced. The expediency of creating public forms of counteracting the negative orientation of the film content endowed with the rights of restriction and prohibition has been substantiated.

Ключевые слова: информационный продукт; искусство; кинематограф; эмоциональное и психологическое напряжение; эффект соучастия.

Keywords: information product; art; cinema; emotional and psychological stress; complicity effect.

В современном мире значительное место в жизни человека занимает видео контент информационного потока. Люди смотря фильмы, сериалы, видео блогеров и т.п. Многообразии информационного продукта обуславливает формирование групп зрителей, предпочитающих, в соответствии с интересами и личностными предпочтениями, определенные направления, программы, фильмы, произведения. Здесь, конечно условно, можно провести аналогию с существовавшими в прошлые века книжными салонами, в которых читателей объединяла аналогичная любовь к направлениям в литературе, авторам, конкретному книжному произведению.

Неоспоримым фактом является то, что интересы и вкусовые предпочтения в искусстве как отражают личные особенности человека, так и формируют их. Это взаимодействие нашло отражение в истории искусства, где мы находим множество примеров формирования и изменения личности под влиянием искусства, с одной стороны, и появления новых направлений, форм и видов искусства под влиянием конкретной личности, - с другой.

В основе культурно-деятельностной парадигмы лежит идея о том, что человек формируется и развивается посредством интериоризации ценностных ориентиров того общества, в котором живет. Эти ориентиры и нормы, отражающие существующие нравственные законы, способы деятельности, взаимоотношения людей, проявляясь в культуре и произведениях искусства, в свою очередь, определяют те направления, в которых видоизменяется оценка социума и вызывают изменения в психике отдельного человека в процессе культурно-исторической эволюцией человеческой психики в целом [3].

Одним из наиболее массовых и относительно молодых видов искусства является кинематограф, появление и развитие которого обусловлено научно-техническими открытиями в области передачи и совершенствования качества передаваемого изображения. Наряду с

этим, в продукции кинематографа аккумулируются и передаются зрителям достижения многих других видов искусства, делая их доступными для широких слоев населения.

Таким образом, фильмы в обобщенном смысле отражают ценности того или иного общества и времени. Они являются не просто носителями культуры, которые демонстрируют взгляд художника на мир, они активны.

Всестороннее развитие кинематографа, сочетающее в себе расширение содержательного контента, технических и изобразительных возможностей, сопровождается усилением воздействия передаваемой в определенных формах информации на общество в целом и отдельные его группы. Речь идет о направленности формирования мировоззрения, определенных моделей поведения, характере коммуникаций, потребительских предпочтениях, которые не всегда соответствуют принятым в обществе морально нравственным нормам. В свою очередь, развитие технических возможностей позволяет усиливать эмоциональное и психологическое напряжение зрителей, формируя при этом эффект соучастия в процессе восприятия сюжета. Нравственные ценности, передаваемые посредством кинематографа, представляются практически идеальными, что приводит к копированию и формированию стереотипов поведения.

С развитием интернета происходит частичный отток зрительской аудитории от кинематографа, однако сеть современных кинотеатров существенно повышает качество предоставляемой услуги, возвращая зрителей в мир кино и, одновременно, усиливая степень воздействия на психику.

Проблемы влияния кино на личность человека волнуют научных деятелей психологии искусства и личности, возрастной и педагогической психологии, социологов, философов, культурологов и т.д. [1, 2].

Особым человеком, соединяющим мир кино и психологию, был Р. Арнхейм. Он смотрел на кино через призму гештальтпсихологии, видел его как визуальное искусство, созданное внутрикадровым изображением. Арнхейм считал, что фильм сильно отличается от реальности, ведь он не передает запах, вкус, цвет. Но именно поэтому, у него есть особый язык и символика в виде изобразительных средств. Арнхейм видел достоинства черно-белого кино в его несхожести с реальностью и долго не принимал цветных и звуковых фильмов, которые приближаются к реальности [1].

Важной частью влияния кинематографа на формирование личности является восприятие зрителем насилия и агрессии с телеэкранов. Наиболее известным является социально-психологический эксперимент с куклой «Бобо» А. Бандуры, который наглядно показал, что у детей, воспринимавших с экранов сцены насилия и агрессии, проявлялось

аналогичное поведение. Результаты этого эксперимента легли в основу теории социального научения, согласно которой поведение человека обуславливается постоянным взаимным влиянием поведенческих, когнитивных и средовых факторов [5].

Для подросткового возраста характерно осознание себя как личности, формирование самосознания. В этом возрасте дети в большей степени подвержены влиянию окружающей среды, в частности поведение киногероев нередко служит образцом формирования отношений подростка в семье, коллективе, формирует стереотипы поведения в социуме. Не всегда подросток будет брать пример с положительного персонажа, критически оценивать картинку с экрана. Он выберет то, что будет ему близко по духу, привлечет его внимание яркой картинкой, энергетикой действия, примет ту информацию, которую не додали ему окружающие и т. д.

Одной из особенностей массового кино является его типичность. Сценаристы используют результаты психологических и философских исследований. Так же есть ряд книг, в которых описаны основные структуры персонажей, развития сюжета, паттерны поведения. Примером может служить книга У. Индика «Психология для сценаристов» [4]. В ней описаны основные моменты конфликтов, которые не сложно визуально показать, тогда как сам конфликт внутренне сложнее. При этом структура персонажей и самого фильма хорошо укладывается в структуру психики. Таким образом массовые фильмы могут заложить в своих зрителей стереотипные модели поведения, развития героя и ситуаций.

Авторское же кино имеет перед собой цель – выразить замысел режиссера. Он самостоятельно ведет свои поиски и изучает реальность. В его произведениях труднее уловить структурность. Примерами могут служить работы Тарантино, Вуди Алена или Франсуа Озона. Их фильмы разительно отличаются идеями, посылами, способами преподнесения идей, но схожи в индивидуальности. При просмотре подобных картин зритель вдумывается в содержание всей картины, определяет свое отношение к поставленным проблемам. То есть такое кино ведет диалог со зрителем, его часто могут не понять, осудить или принять на веру идеи автора. Но авторское кино дает представление о кино как об искусстве, которое заставляет задуматься наравне с книгами.

Создание фильмов процесс затратный, в связи с чем процесс окупаемости его производства связан с удовлетворением запросов массового зрителя (безотносительно массовое или авторское кино). И массовое и авторское кино коммерческие проекты, коммерциализация приводит к погоне за зрительской аудиторией в определенной степени не цивилизованными методами. Поэтому увеличение зрительской

аудитории далеко не всегда обеспечивается такой продукцией, которая формирует морально-нравственные устои, принятые в обществе. Таким образом кинематограф оказывает противоречивое влияние на формирование нравственных идеалов, с одной стороны на основе передачи знаний, опыта, моделей разрешения конфликтных ситуаций и т. п. выполняется одна из функций социализации - формируется личность подростка. с другой стороны, - чрезмерная агрессия, примеры силового разрешения конфликтов, при этом переданные с помощью различного рода кинематографических эффектов, вызывают у подростка желание переносить полученный в результате просмотра опыт в конкретные жизненные ситуации.

В результате под воздействием коммерческого кино не редко у подростков формируются асоциальные модели поведения, негативное восприятие действительности, пессимизм, чувство безысходности и т. п.

В связи с неоднозначным влиянием кино на формирование внутреннего мира подростков актуальным является вопрос об оценке качества кинопродукции с точки зрения направленности ее воспитательного воздействия и, как следствие, об определенных ограничительных мерах в кинопрокате, при это можно опираться на накопленный в этом отношении опыт. Так, с 1930 по 1960 годы в США существовал Кодекс Американской ассоциации кинокомпаний (кодекс Хейса) – этический кодекс производства фильмов в Голливуде, принятый в 1930 году Ассоциацией производителей и прокатчиков фильмов, и ставший в 1934 году неофициальным действующим национальным стандартом нравственной цензуры кинематографа в США. Его правила либо категорически запрещали, либо обязывали соблюдать осторожность в отношении моральных, жизненных стандартов традиционного американского общества. Однако со сменой власти и с изменением нравственного облика американца кодекс устарел и потерял актуальность [3].

В СССР также существовала цензура в отношении произведений искусства, в том числе и кино, основной функцией которой был контроль над содержанием и распространением информации с целью укрепления морально-нравственных норм в обществе. Со временем цензура становилась менее жесткой, а при распаде страны и вовсе исчезла. Сейчас в нашей стране, как и у американской киноассоциации, введены лишь возрастные ограничения для просмотра фильмов.

Таким образом, учитывая усиление влияния кинофильмов на характер социальной адаптации подростков, необходимо выработать критерии определения опасного для психики подростков контента и создавать общественные формы противодействия негативной направленности контента кинофильмов наделенные правами ограничения и запрета.

Список литературы:

1. Арнхейм Рудольф. Искусство и визуальное восприятие. Издательство: Архитектура-С, 2012 г. 394 с.
2. Выготский Л. Психология искусства. - Издательство: АСТ, Neoclassic. - 480 с.
3. Как Кодекс Хейса не удержал моральных устоев. - URL: <https://www.film.ru/articles/kinoslovar-kodeks-heysa?page=show>
4. Уильям Индик. Психология для сценаристов. Построение конфликта в сюжете. Psychology for Screenwriters. Building Conflict in Your Script. - Альпина Паблишер, 2015 г. - 348 с.
5. Эксперимент с куклой Бобо (Bobo doll). - URL: <http://psychologist.n1-v.spb.ru/Default.aspx?tabid=843>

1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫВОД НОВОГО УРАВНЕНИЯ ДЛЯ ВЫЧИСЛЕНИЯ ЧИСЛА ЭЛЕКТРОНОВ, СООТВЕТСТВУЮЩИХ РАЗЛИЧНЫМ ЗНАЧЕНИЯМ ГЛАВНОГО КВАНТОВОГО ЧИСЛА

Ильясова Гульжахан Уалибековна

PhD

*Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Ахметов Нурлан Каркенович

д-р пед. наук, профессор

*Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы*

Казыбекова Сандугаи Койбагаровна

PhD студент

*Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая;
Республика Казахстан, г. Алматы*

Касымбекова Динара Абилжановна

ст. преподаватель, канд. хим. наук,

*Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы*

DERIVATION OF A NEW EQUATION FOR CALCULATING THE NUMBER OF ELECTRONS CORRESPONDING TO DIFFERENT VALUES OF THE PRINCIPAL QUANTUM NUMBER

Ilyassova Gulzhakhan

*PhD Abai Kazakh National Pedagogical University,
Kazakhstan, Almaty*

Nurlan Akhmetov

*Doctor of pedagogical science, professor
Abai Kazakh National Pedagogical University,
Kazakhstan, Almaty*

Sandugash Kazybekova

*PhD student
of Abai Kazakh National Pedagogical University,
Kazakhstan, Almaty*

Dinara Kassymbekova

*Senior teacher, candidate of chemical sciences,
Abai Kazakh National Pedagogical University,
Kazakhstan, Almaty*

Аннотация. В статье рассматривается основное противоречие выявленное в периодической таблице Менделеева, отсутствие корреляции между результатами расчетов по давно известной формуле и внутренней структурой периодической таблицы Д.И. Менделеева, и предлагается новый подход в формировании периодов Периодической таблицы Менделеева. Предлагаемая новая формула и впервые предлагаемые квантовые состояния для внешних электронных оболочек атомов химических элементов, позволят упорядочить понимание последовательности заполнения электронных подуровней в атомах химических элементов. Описана реконфигурация периодов в таблице Менделеева. Предлагается следующее описание порядка формирования электронных слоев: главное квантовое число (n), затем вновь предложенные квантовые состояния электронов («first» и «second») составляющих в свою очередь электронные конфигурации подпериодов в периодах и только затем остальные квантовые орбитали (s , p , d и f).

Abstract. The article discusses the main contradiction revealed in the periodic table of Mendeleev, the lack of correlation between the results of calculations according to the long-known formula and the internal structure of the periodic table of D.I. Mendeleev, and a new approach to the formation of periods of the Periodic Table of Mendeleev is proposed. The proposed new formula and the first proposed quantum states for the outer electron shells of atoms of chemical elements will make it possible to streamline the understanding of the sequence of filling electronic sublevels in atoms of chemical elements. The reconfiguration of periods in the periodic table is described. The following description of the order of formation of electronic layers is proposed: the principal quantum number (n), then the newly proposed

quantum states of electrons ("first" and "second"), which in turn constitute the electronic configurations of subperiods in periods, and only then the remaining quantum orbitals (s, p, d and f).

Ключевые слова: система химических элементов; квантовые числа; количество электронов; орбиталь; химический элемент; свойства; группа; период.

Keywords: system of chemical elements; quantum numbers; number of electrons; orbital; chemical element; properties; group; period.

Введение

Понимание строения электронных оболочек атомов химических элементов является одной из важнейших проблем теоретической-химической науки и в частности методики ее преподавания. Связано это с рядом причин, к числу основных из которых можно отнести следующие. Так если существующие объяснения взаимосвязи между строением внешних электронных оболочек атомов элементов с периодичностью в их химических свойствах (Периодический закон Д.И. Менделеева) в качественном понимании как-то устраивают современных химиков, то в количественных моментах эти объяснения часто не могут дать, по ряду объективных и субъективных причин, ясного и однозначного толкования. Наиболее наглядным примером в этом отношении служит, графическое изображение периодического закона, сама таблица Д.И.Менделеева. И прежде всего это выражается в том, что, уже более ста лет нет должного количественного объяснения несоответствия порядковых номеров периодов таблицы к количеству электронов на внешнем электронном слое элементов соответствующего периода, рассчитанном по давно известному уравнению

$$N = 2n^2$$

где N - общее количество электронов на внешнем электронном слое соответствующих периодов атомов элементов

n - главное квантовое число или номер периода

Это является одним из существенных противоречий таблицы Д.И. Менделеева, частично лишаящим ее объяснение и применение логической стройности и порядка. Не говоря уже о проблемах чисто методического характера которые возникают при преподавании этого раздела химии в учебных заведениях, где производится обучение этому предмету. К тому же эти отмеченные количественные несоответствия

в свою очередь отражаются на качественном понимании учебного материала затрудняя и усложняя его усвоение. То есть преподавание этого раздела химии все равно целые десятилетия остается без существенных изменений. Или другими словами почти все живущие сейчас поколения химиков учились по этому учебному объяснению. Естественно это представляет собой большую проблему требующую своего решения, так как, в чисто методическом отношении, понимание заполнения электронами электронных оболочек атомов элементов в зависимости от места элемента в периодической таблице и само ее строение является очень важным. Словом, главным противоречием, требующим своего решения нами выбрано отсутствие корреляции между результатами расчетов по формуле (I) и внутренней структурой периодической таблицы Д.И. Менделеева.

Эксперимент

Подобное сопоставление ранее было проведено в работе [I], из которой следует выделить некоторые особенно важные выводы необходимые для подтверждения результатов настоящей статьи. Так, для работы и анализа в ней за основу был взят длинный вариант таблицы Д.И. Менделеева, что гораздо удобнее методически. Такой длинный вариант таблицы Менделеева является гораздо более наглядным средством, позволяющим более четко выделить особенность ее внутренней структуры. На рисунке I представлен этот длинный с измененной внутренней структурой вариант таблицы, предложенный в работе [I]. Главным и единственным визуальным отличием предложенного варианта от общепринятого является сокращение общего числа периодов с 7 до 4. А также введение нового квантового числа (состояния “first” и “second”) для обозначения подпериодов, которые в старой таблице были обозначены как соответствующие тому варианту периоды. Такая предлагаемая структура имеет свою логику объяснения и построения, наглядно видную из рисунка. Но самое главное это позволяет упорядочить понимание последовательности заполнения электронных подуровней в атомах химических элементов. Кроме этого такая внутренняя структура таблицы выделяет основную роль главного квантового числа в электронной структуре атома и придает поэтому таблице завершенный вид.

periods	sub-periods	Ia	IIa	IIIb	IVb	Vb	VIb	VIIb	VIIIb	IXb	Xb	XIb	XIIb	IIIa	IVa	Va	VIa	VIIa	0
I	I	1 H Hydrogen																	2 He Helium
II	first	3 Li Lithium	4 Be Beryllium											5 B Boron	6 C Carbon	7 N Nitrogen	8 O Oxygen	9 F Fluorine	10 Ne Neon
	second	11 Na Sodium	12 Mg Magnesium											13 Al Aluminum	14 Si Silicon	15 P Phosphorus	16 S Sulfur	17 Cl Chlorine	18 Ar Argon
III	first	19 K Potassium	20 Ca Calcium	21 Sc Scandium	22 Ti Titanium	23 V Vanadium	24 Cr Chromium	25 Mn Manganese	26 Fe Iron	27 Co Cobalt	28 Ni Nickel	29 Cu Copper	30 Zn Zinc	31 Ga Gallium	32 Ge Germanium	33 As Arsenic	34 Se Selenium	35 Br Bromine	36 Kr Krypton
	second	37 Rb Rubidium	38 Sr Strontium	39 Y Yttrium	40 Zr Zirconium	41 Nb Niobium	42 Mo Molybdenum	43 Tc Technetium	44 Ru Ruthenium	45 Rh Rhodium	46 Pd Palladium	47 Ag Silver	48 Cd Cadmium	49 In Indium	50 Sn Tin	51 Sb Antimony	52 Te Tellurium	53 I Iodine	54 Xe Xenon
IV	first	55 Cs Cesium	56 Ba Barium	57 La Lanthanum	58 Ce Cerium	59 Pr Praseodymium	60 Nd Neodymium	61 Pm Promethium	62 Sm Samarium	63 Eu Europium	64 Gd Gadolinium	65 Tb Terbium	66 Dy Dysprosium	67 Ho Holmium	68 Er Erbium	69 Tm Thulium	70 Yb Ytterbium	71 Lu Lutetium	
	second	87 Fr Francium	88 Ra Radium	89 Ac Actinium	90 Th Thorium	91 Pa Protactinium	92 U Uranium	93 Np Neptunium	94 Pu Plutonium	95 Am Americium	96 Cm Curium	97 Bk Berkelium	98 Cf Californium	99 Es Einsteinium	100 Fm Fermium	101 Md Mendelevium	102 No Nobelium	103 Lr Lawrencium	

Рисунок 1. Измененная длинная версия таблицы Менделеева

Предложение ввести новое квантовое число (состояния) для описания числа внешних электронов в атомах химических элементов хорошо согласуется с возможностями нового уравнения [II] представленного там же

$$N = (2n)^2 \quad (II)$$

где N - общее число электронов на внешнем электронном слое соответствующего периода таблицы Д.И.Менделеева

n - главное квантовое число или номер соответствующего периода

2- число подпериодов

Это, в первую очередь, подтверждается сопоставлением общего числа электронов, подсчитанным по уравнению (II) с новой структурой периодов таблицы Д.И. Менделеева показанной на рисунке I. Действительно, предложенное уравнение позволяет, и это важно количественно обосновать введение новых квантовых состояний “first” и “second” (новое квантовое число) и качественно объяснить сокращение количества периодов в таблице с одновременным появлением в них подпериодов. Подтверждением этому служит и упорядочивание нашего понимания внутренней логики строения самой таблицы, что особенно важно при объяснении ее основ в процессе обучения учащихся. Так как электронное строение атомов химических элементов в первую очередь определяет их способность к химическим взаимодействиям. Все это одновременно придает особую методическую ценность новому уравнению и новым квантовым состояниям расширяя пути дальнейшего познания и объяснения этой проблемы химии.

В то же время, предложенное в работе [1] новое уравнение [II], несмотря на его несомненные достоинства, имеет и своего рода незавершенность. Там это уравнение приводится без вывода, а двойка квадрата степени вообще предлагается эмпирически. Такое использование уравнения (II) несомненно сказывается на его научно-теоретическом обосновании, оставляя отдельные моменты для возможных дискуссий.

Результаты и обсуждение

Для устранения подобных вариантов, нами далее предлагается свой, достаточно оригинальный, путь решения этого вопроса, с учетом отдельных допущений.

Так как, основной целью уравнения (II) является подсчет общего количества электронов, находящихся на внешнем электронном слое или на каждом из двух новых квантовых подуровней, то сам процесс нашего вывода не должен содержать достаточно сложных математических условий. Естественно, что этим уравнением одновременно производится подтверждение существования уже двух подпериодов в периодах таблицы и сокращения общего числа периодов от ранее принятого. Непосредственно, сам вывод уравнения (II) сопровождается принятием отдельных условий, в целом не влияющих на общий результат уравнения. Прежде всего к ним относится упрощение математического аппарата за счет упрощения некоторых условий вывода решения настоящего уравнения. Так, все количественные характеристики электронов различных уровней условно принимаются приблизительно равными друг другу. Основной характеристикой электрона, независимо от его главного квантового числа, будет являться момент вращения электрона. Взятый нами, по Бору [2] момент вращения электрона равен целому кратному величины $h/2\pi$, где h - постоянная Планка. Пространственное распределение вероятности пребывания электрона, вокруг ядра атома элемента, принимается нами равными друг другу, в общем электронном облаке соответствующей электронной оболочки, имеющей преобладающую шаровую симметрию. Электронные оболочки для различных главных квантовых чисел не пересекаются друг с другом. Электронные оболочки подпериодов в новых периодах идентичны и отличаются друг от друга только различными квантовыми состояниями "first" и "second".

С учетом принятых допущений, вывод уравнения (II) удобнее приводить с первичного расчета площадей шаровых поверхностей электронных оболочек, относящихся к соответствующим главным квантовым числам. Этот расчет проводится по общеизвестной формуле $S = 4\pi r^2$, где S – площадь поверхности шара, а r – радиус окружности

шара. После определения предполагаемых площадей поверхности электронных оболочек следует определить условную площадь (или объем) приходящуюся на вероятность пребывания отдельного электрона в каждом электронном подуровне, оболочек. Условная площадь (или объем) определяет гипотетическую вероятность нахождения каждого отдельного электрона в своей единице отсчета электронной оболочки. Для нахождения условной площади, приходящейся на один электрон, общая площадь поверхности делится на общее число электронов, находящихся на соответствующем электронном подуровне внешнего электронного слоя т.е. соответствующего подпериода (см. рис. 1). Здесь число электронов равно числу химических элементов в этом подпериоде. Соответствующие расчеты приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Расчет условной площади (или объема) гипотетической вероятности нахождения отдельного электрона в своей единице отсчета электронной оболочки

$$S = 4\pi r^2 \left\{ \begin{array}{l} \frac{4\pi r^2}{2} = 2\pi, \quad (r = 1) \\ \frac{4\pi r^2}{8} = 2\pi, \quad (r = 2) \\ \frac{4\pi r^2}{18} = 2\pi, \quad (r = 3) \\ \frac{4\pi r^2}{32} = 2\pi, \quad (r = 4) \end{array} \right\} 2\pi$$

Из полученных результатов очевидно, что в любом случае условная площадь (объем) гипотетической вероятности нахождения отдельного электрона в своей единице отсчета электронной оболочки содержит величину равной 2π . Но величина 2π входит, как важная составляющая в первое квантовое условие Бора сформулированное как [3]

$$P = n \frac{h}{2\pi}$$

где P – момент вращения электрона, n – квантовое число (любое целочисленное значение) орбиты электрона.

Поэтому величину 2π , общую составляющую для всех условных площадей (или объемов) соответствующих рассматриваемых электронов в электронных оболочках (и подоболочках) атомов элементов, можно

использовать в качестве множителя при предполагаемом подборе составляющих для расчета уже общей площади шаровых поверхностей электронных оболочек, имеющих при этом различные главные квантовые числа. Тогда площадь этой поверхности будет в главном (качественном отношении) определяться произведением двух множителей. Числом электронов (x) на электронном подуровне подпериода и множителем 2π одним из количественных составляющих момента вращения электрона т.е. мы будем иметь в приближенном виде $S = 2\pi x$.

Следуя логике рассматриваемых подходов, для дальнейшего решения поставленной задачи, имеющиеся формулы шаровых площадей поверхностей электронных оболочек уравниваются друг с другом ($S = 4\pi r^2$) = ($S = 2\pi x$) или $2\pi x = 4\pi r^2$ решая относительно x , получаем

$$x = \frac{4\pi r^2}{2\pi}$$

сокращая имеем

$$x = 2r^2$$

что аналогично уравнению (I).

Но число x определяет количество электронов, находящихся на внешнем электронном подуровне соответствующего электронного уровня или периода таблицы. Поэтому для нахождения полного числа электронов на соответствующем внешнем электронном уровне необходимо уравнение (I) умножить на 2, т.к. мы имеем в каждом периоде по два подпериода с одинаковым количеством электронов. Тогда последуют следующие преобразования

$$2x = 2(2r^2)$$

или

$$2x = 4r^2$$

отсюда можно вывести

$$2x = 2^2 r^2$$

и окончательно

$$2x = (2r)^2$$

что соответствует уравнению (II), т.к. $2x$ равняется N -общему числу электронов на внешнем электронном слое, а r имеет соответствующие n

целочисленные значения. Из уравнения (II) легко определяется и число электронов на электронном подуровне. Путем деления N на 2 (число подуровней).

Выводы

Таким образом, используя указанные допущения, можно достаточно просто провести вывод уравнения II. Примечательно, что общепринятое и широко используемое в мире уравнение I в данном случае будет являться частным, отдельным случаем уравнения II. Это служит еще одним дополнительным доказательством тесной взаимосвязи этих двух уравнений и подтверждением деления соответствующих периодов таблицы Менделеева на подпериоды, характеризующиеся новыми квантовыми состояниями «first» и «second»

Представленный вывод уравнения II позволяет по новому пересмотреть количество периодов в таблице, а следовательно, лучше обосновать этот новый подход к объяснению главного противоречия таблицы Д.И. Менделеева, несоответствия уравнения (I) содержанию ее внутренней структуры. Это несомненно, по ряду причин пойдет на пользу, прежде всего, научно-методическим взглядам теории классической химии в области ее преподавания учащимся, обучающимся химии в различных учебных заведениях.

Прежде всего, это послужит напоминанием всем химикам, что решение этого вопроса нуждается в своем развитии. Затем, еще раз подтвердит, что, для требуемого развития научных взглядов необходимо наличие соответствующих альтернативных мнений научного общества.

В третьих сопоставление существующих и предлагаемых авторами изменений к структуре Периодической таблицы Менделеева, старому и новому уравнениям и совершенно новым квантовым состояниям «first» и «second» даст толчок к другим аргументированным объяснениям и анализу. Тем более, что предлагаемое новое уравнение (II) и новые квантовые состояния лучше устраняют главное противоречие в объяснении разбираемых особенностей таблицы Д.И. Менделеева.

Список литературы:

1. Ахметов Н.К. Некоторые идеи о таблице Менделеева Journal of American Science 2018; 14 (4). Противоречие таблицы Д.И. Менделеева и их устранение. Международный журнал перспективных исследований 2020. 8 (09), 665-673
2. Нильс Бор. Избранные научные труды. Т. II. М.: Наука, 1971. С. 62-71.
3. Г. Реми Курс неорганической химии. Том 1. Москва, Издательство иностранных языков, 1963. - с. 922

4. Махов Б.Ф. Российская Академия Естествознания. Научный журнал "Успехи современного естествознания" №9, 2008 г. Периодический закон Д.И. Менделеева – новая формулировка и математическое выражение закона.
5. Махов Б.Ф., книга "Симметричная квантовая Периодическая система элементов" (СК-ПСЭ), Москва, 1997 -ISBN 5-86700-027-3.
6. Клечковский В.М. «Распределение атомных электронов и правило последовательного заполнения $(n+l)$ -групп», М., Атомиздат, 1968.
7. Трифонов Д.Н. "Структура и границы периодической системы", М., Атомиздат, 1976, с. 271
8. Махов Б.Ф., Статья «Мировой эфир» Д.И. Менделеева и его место в Периодической системе», в журнале РАЕ «Фундаментальные исследования», 2008, №3, с. 25-28.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ЗАДАЧА РАЗВИТИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА ПЕРСОНОГЕНЕЗА

Белорусец Арсений Сергеевич

аспирант,

Национальный исследовательский университет,

Высшая школа экономики,

мл. науч. сотр.,

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,*

РФ, г. Белгород

DEVELOPMENTAL TASK AS A UNIVERSAL UNIT OF PERSONOGENESIS

Arseniy Belorusets

Postgraduate,

National Research University Higher School of Economics

Junior researcher,

National Research University Belgorod State University,

Russia, Belgorod

Работа поддержана грантом РФ № 20-18-00028

Аннотация. Рассматривается широкий описательный и объяснительный потенциал модели структуры и динамики психологического возраста, предложенной Л.С. Выготским и развитой в отечественном возрастно-психологическом подходе. Обосновывается генерализация концепта «задача развития» и его эвристический потенциал применительно к любому рода личностному развитию.

Abstract. The article concerns the model of structure and dynamics of the psychological age that was originally suggested by Lev Vygotsky and has been developed by his followers. We argue that this model fits every kind of personal development and thus the concept of developmental task could be used as a universal unit of personogenesis.

Ключевые слова: структура и динамика возраста; задача развития; персоногенез; модель развития.

Keywords: structure and dynamics of the psychological age; developmental task; personogenesis; model of development.

Психологическая мысль расколота на множество школ, направлений, отраслей, проблемных тем. Различные проблемы могут разрабатываться изолировано друг от друга, а модели - отличаться детализированностью и проработанностью, но при этом быть содержательно близкими. Эта близость порождает желание экстраполировать модель на другое содержание, выделить общие корни нескольких моделей или даже «привести их к общему знаменателю». Такие методические ходы могут быть эвристичны, однако всякий раз возникает проблема обоснования их правомерности. И чем о более базовой модели или категории идет речь, чем более очевидной кажется правомерность такого хода, тем сложнее порой бывает его обосновать, особенно если то расчленение, которое дается в модели, точно сформулировано и хорошо согласуется с логикой естественного языка. В основании близости моделей могут лежать различные причины. Модели могут восходить к общей пра-модели или методологическому принципу, они могут испытывать на себе влияние идей одних и тех же авторов или быть разработаны независимо друг от друга; разумеется, и сама похожесть описываемых или объясняемых феноменов может быть таким объединяющим началом.

В этой связи, заслуживает рассмотрения наследие Л.С. Выготского и его школы и, в частности, взаимосвязь и взаимовлияние построенных им самим моделей. Имея широкий круг научных интересов, он, безусловно, использовал ограниченное количество методов и эвристик. Так, например, в его работах по самым разным темам можно найти методические переключки с ранней «Психологией искусства»¹. В настоящей

¹ Помимо содержательных переключек есть и смежность во времени. Так, Е. Завершнева на основе работы с архивом Выготского приходит к выводу, что Л.С. Выготский продолжает работу над тематикой "Психологии искусства" во время своего пребывания в больнице "Захарьино" в 1925-1926гг., параллельно формулируя первые тезисы культурно-исторической теории [5].

работе нас интересует, в первую очередь, модель структуры и динамики психологического возраста [4], ставшая основой современного отечественного возрастно-психологического подхода [3].

Л.С. Выготский вслед за П.П. Блонским предлагает выделять в онтогенезе стабильные (литические) и критические периоды. Он так описывает течение литического периода: «Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса.» Критические периоды, напротив, характеризуются тем, что «на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии...» [4]

Динамика возраста (механизм хода развития внутри одного возрастного периода) описывается Л.С. Выготским как преодоление затора, актуализируемого в значимых для субъекта отношениях, между наличной и требуемой ситуацией. Выражаясь языком современной возрастной психологии, именно этот затор ставит «задачу развития», средством и результатом решения которой становится появление у субъекта качественно новых «функциональных органов» - психических новообразований [2].

Нам представляется, что рассмотренная модель (назовем ее возрастно-психологической) может быть применена не только для описания детских нормативных возрастных кризисов, но также и индивидуальных кризисов развития. Более того, мы встречаемся с ней всякий раз, если речь идет о качественном, а не лишь количественном развитии личности, т.е. о возникновении психического **новообразования**. Весьма удачным представляется нам термин **задача развития** (developmental task), введенный в научный оборот Р. Хевигхерстом: с одной стороны, он дает возможность выделить «единицу развития», а с другой - позволяет экстраполировать методологию, связанную с исследованием процесса решения задач, на весь персоногенез. «Концепция задач развития не является в строгом смысле возрастно-психологической, т. е. она не нуждается в понятии возраста как некоторого целостного периода. Задачи развития заведомо множественны

и, как правило, не жестко привязаны к определенному времени человеческой жизни.»[2] Продолжая эту мысль, отметим эвристичность этого понятия для консультативной психологии. Та проблема, с которой клиент обращается к психологу-консультанту или психотерапевту, подходит под описание задачи развития: "ее успешное решение сулит счастье и успех в решении последующих задач, в то время как неуспех в ее решении ведет к недовольству собой и негативной реакции общества, а также затрудняет решение других задач в будущем." [1]

Действительно, мы встречаем категорию задачи в самых разных областях психологии. В возрастной психологии мы сталкиваемся с «задачами развития», в психологии мышления - с «творческими задачами», в психологии деятельности мы видим задачу как цель в условиях, в персонологии жизни как «жизненную задачу» или сверхзадачу, объединяющую локальные цели субъекта, в консультативной психологии - как «проблему» клиента, формулируемую в рамках заключения контракта. В настоящих тезисах нам важно зафиксировать идею о том, что возрастно-психологическая модель подходит для описания персоногенеза вообще, а не только лишь в аспекте возрастного развития, а категория «задачи развития» может быть использована для выделения его единиц.

Список литературы:

1. Havighurst R.J. Research on the Developmental-Task Concept // The School Review. 1956. № 5 (64). С. 215–223.
2. Белорусец А.С., Фролов Ю.И. Подходы к выделению структуры психологического возраста и их объяснительно-описательный потенциал по отношению к старости // Культурно-историческая психология. 2011. № 3.
3. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста Москва: Педагогика, 1984.
5. Записные книжки Л.С. Выготского под ред. Е. Завершнева, Р. ван дер Веер, Москва: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У РАБОТНИКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СТРЕССА

Канавина Надежда Владимировна

магистрант

*Саратовского государственного технического университета
имени Гагарина Ю.А.,
РФ, г. Саратов*

FEATURES OF THE STRUCTURE OF THE PSYCHOEMOTIONAL SPHERE IN WORKERS WITH A HIGH LEVEL OF STRESS

Nadezhda Kanavina

Undergraduate

*Department of Saratov State Technical University
named after Gagarin Yu. A.,
Russia, Saratov*

Аннотация. Целью данной статьи является актуализация проблемы особенностей структуры психоэмоциональной сферы у работников, которые в своей профессиональной деятельности испытывают стресс, рассмотрение актуальности понятия стрессоустойчивости и специальных методик, помогающих решить данную проблему. Особый интерес у ученых вызывает изменения психоэмоционального состояния работников по таким показателям, как: активность, возбудимость, агрессия, тревога, депрессия, эмоциональное напряжение, уверенность в себе. Так как эти показатели играют существенную роль в формировании эмоционально стабильного состояния персонала. С точки зрения психологии психоэмоциональная сфера определяется как обобщающее понятие всех переживаний, и помогающая мотивировать и корректировать поведение и мышление человека. В статье рассматриваются такие вопросы, как эмоционально-чувственное состояние человека копинг-поведение, а также личностные опросники по Айзенку и Хеку-Хесу, которые помогает определить уровень нейротизма у специалиста.

Abstract. The purpose of this article is to update the problem of the peculiarities of the structure of the psychoemotional sphere in employees who experience stress in their professional activities, to consider the relevance

of the concept of stress resistance and special techniques that help to solve this problem. Scientists are particularly interested in changes in the psychoemotional state of employees according to such indicators as: activity, excitability, aggression, anxiety, depression, emotional stress, self-confidence. Since these indicators play a significant role in the formation of an emotionally stable state of the staff. From the point of view of psychology, the psychoemotional sphere is defined as a generalizing concept of all experiences, and helps to motivate and correct a person's behavior and thinking. The article deals with such issues as the emotional and sensory state of a person's coping behavior, as well as personal questionnaires on Eysenck and Heck-Hes, which helps to determine the level of neuroticism in a specialist.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние; стресс; стрессоустойчивость; копинг-поведение.

Keywords: psychoemotional state; stress; stress resistance; coping behavior.

В условиях современной действительности возникает потребность в работниках, которые грамотно умеют отвечать на агрессию коллег и клиентов, понижать уровень эмоционального напряжения и тревоги, реагировать на человека в состоянии депрессии. В связи с этим работодатели особенное внимание начинают уделять подбору персонала и формированию у сложившегося коллектива навыков и знаний в преодолении стрессовых ситуаций. Ведь без отсутствия навыков справиться с профессиональными трудностями у человека может пропасть интерес к своей деятельности и к взаимодействию с людьми, с которыми он сталкивается по работе и как следствие чувствовать себя нереализованным.

Чтобы человек чувствовал всегда себя значимым и важным в своей профессии и грамотно выходил из «острых» ситуаций, нужно понимать структуру его психоэмоциональной сферы личности, то есть разбираться в реакциях человека, его эмоциях, чувствах, состояниях и свойствах. По мнению И.А. Орловой психоэмоциональная устойчивость личности тормозит развитию невротических ситуаций в стрессовых условиях и помогает принимать взвешенные решения.

Ученые считают, что работать со «сложными» клиентами и решать конфликтные ситуации – это уже высокий уровень профессионализма. Это связано с тем, что организм человека в подобные моменты находится в психическом напряжении от чего страдает его профессиональная деятельность, а соответственно снижается качество выполнения должностных обязанностей. Последнее может привести к повышенной текучести кадров и к снижению удовлетворенности своей работой.

Если рассматривать в более широком смысле, то ученые разделяют понятия стресс и стрессоустойчивость. Первое определяют как состояние повышенного напряжения в экстремальной ситуации, а второе как совокупность личностных качеств, позволяющие переносить действие стрессора.

Стрессоустойчивость позволяет сохранять эмоциональную и психическую стабильность, жизнестойкость, сопротивляемость, поисковую и надситуативную активность. Чего нельзя отметить о состоянии человека, когда его организм находится в стрессовой ситуации. Он чувствует себя постоянно уставшим, не может сконцентрироваться и воспринять необходимую информацию, бессонница, формирование зависимости (алкогольная, пищевая, никотиновая и т.д.), резкие эмоциональные скачки от заторможенности до агрессии.

Чтобы выйти из подобного состояния человек научается использовать копинг-стратегии, которые помогают ему выходить из кризисной ситуации. В качестве примера копинг-поведения использую исследование О.П. Кролевеца, который изучил работников, работающих вахтовым методом. Он опросил 134 работника вахтового метода. 83 из них отметили, что подобный метод работы является для них стрессовым, так как в основном они испытывают негативные эмоции.

Исходя из этого выборку сформировали именно из этих 83 человек, где были 59 мужчин и 24 женщины, возраст которых 21- 56 лет.

Стаж работы - 3 месяца - 6 лет. Все сотрудники исследования работали по графику «месяц через месяц», без перерыва на выходные и праздничные дни, с первого по последнее число месяца. Исследование автор проводил в тот момент, когда все были на вахте.

Для проведения исследования автор использовал «Анкету оценки копинг-стратегий» Ч. Карвера в адаптации Л.И. Дементий, методику «Самооценка эмоциональных состояний» А.Е. Уэсс- О.П. Кролевец, Е.М. Самченко 12 манн, Д.Ф. Рикс, «Шкалу ситуативной (реактивной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина и «Шкалу нервно-психологического напряжения» Т.А. Немчина. Но в этой статье я сделала акцент на методику Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина, так как благодаря ее опроснику есть возможность определить личную и ситуативную тревожность, которая отражает уровень стресса и предполагаемую реакцию на ситуацию.

52 % опрошенных испытывают угрозу и личностную тревожность. А 16 % не пугают трудности вахты, у них низкий уровень личностной тревожности. Для них не все жизненные ситуации – это угроза.

Что касается ситуативной тревожности – то она была выявлена у 71 % испытуемых, которые попадая в стрессовую ситуацию испытывают некоторое беспокойство, эмоциональное напряжение и озабоченность.

А у 9 % обратные признаки – спокойствие, чувство защищенности и внутреннего удовлетворения.

Таким образом, автор сделал вывод, что большая часть людей, работающая вахтовым методом, испытывают личностную и ситуативную тревожность.

При этом показатели ситуативной тревожности значительно превышают личностную, а значит работники, находясь в смене, в значительной степени испытывают напряжение, нервозность и озабоченность.

Это связано с напряженным характером работы и ответственным подходом сотрудников.

А также отдаленность от семьи и дома и невозможность присутствовать на важных событиях и участвовать в жизни своих близких и друзей.

И в этой ситуации важно рассматривать стресс как один из компонентов эмоционального состояния человека.

В процессе борьбы со стрессом снимаются эмоциональные напряжения, а проблемы переориентируются на решение реальной ситуации.

Кроме того, для преодоления стресса и формирования копинг-поведения, важно своё личное восприятие себя. Кто ты? Перфекционист, послушный, жертва, нытик, мученик, пай-девочка (мальчик).

К копинг-ресурсам, помогающим справиться со стрессогенными ситуациями, относятся также ресурсы личности (Я-концепция; эмпатия; ресурсы когнитивной сферы; интервальный локус контроля; аффилиация; позиция человека по отношению к жизни, смерти, любви, вере; духовность; ценностная, мотивационная структура личности) и ресурсы социальной среды (окружение и умение находить, принимать и оказывать социальную поддержку).

Подводя итоги, можно сделать вывод, что человек адаптируется под любые обстоятельства, но это не гарантирует того, что его психоэмоциональное состояние будет всегда положительным.

И для того, чтобы у работников не было профессионального «истощения», им необходимо научиться уделять внимание своим негативным эмоциям: агрессии, гневу, злости, тревоге, утомлению и др.

И научиться спокойно реагировать на человека в нападающей позиции, стрессовым перегрузкам от обыденных столкновений с коллегами и повседневных неприятностей до хронических стресс- факторов в профессиональной среде.

Список литературы:

1. Акимова А.Р. Индивидуально-типологические особенности стрессоустойчивости личности// овременные исследования социальных проблем. – 2017. – Том 8. - №5. – С. 8.

2. Ильин Е.П. Психофизиология состояние человека. – СПб: Питер, 2005. – С. 32.
3. Клячкина Н.Л. Стрессовые факторы и техники преодоления.
4. Кролевец О.П. Особенности психоэмоциональной сферы как фактор копинг-поведения в профессиональных стрессовых ситуациях лиц, работающих вахтовым методом. // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2015. – № 2. – С. 10–15.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПАРАМЕТРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАВЫКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ

Коновалова Анастасия Вадимовна

*ст. преподаватель кафедры нейро - и патопсихологии,
Российский Государственный Гуманитарный Университет,
Институт Психологии им. Л.С. Выготского,
РФ, г. Москва*

PARAMETERS OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND SELF-REGULATION SKILLS AS FACTORS OF ACADEMIC PROCRASTINATION OF STUDENTS

Anastasia Konovalova

*Senior lecturer
at the Department of neuro-and pathopsychology,
Russian State University for the Humanities,
Vygotsky Institute of Psychology,
Russia, Moscow*

Аннотация. Данная статья сосредоточена на анализе факторов прокрастинации и ее влияния на обучение студентов университетов. В исследовании был сделан вывод о том, что прокрастинация влияет на успеваемость, их участие во внеучебных мероприятиях. Академическая прокрастинация связывается с особенностями задач, учебной нагрузкой и навыками управления временем.

Abstract. This article focuses on the analysis of the factors of procrastination and its impact on the education of university students. The study concluded that procrastination affects academic performance, their participation in extracurricular activities. Academic procrastination is associated with the specifics of tasks, academic workload and time management skills.

Ключевые слова: академическая прокрастинация студентов; факторы академической прокрастинации.

Keywords: academic procrastination of students; factors of academic procrastination.

Академическая прокрастинация состоит в ситуативном или постоянном откладывании студентами учебных задач. Как правило, под академической прокрастинацией понимается осознанное откладывание задач, которые сами студенты считают важными для выполнения. Существуют разные подходы к классификации прокрастинации [7, 8, 9, 11]. Однако, каким бы ни было промедление, оно замедляет успеваемость студентов, делая их небрежными, ленивыми, пассивными, академически застойными и безответственными.

Прокрастинация проявляется как тенденция, отношение или поведенческая черта, которую Шах (2000) описал как субъективно неприятное состояние бессилия, нерешительности, неготовности начать работать [13]. Студенты, страдающие академической прокрастинацией оказываются неспособными выполнять академические задачи в нужное время, что может привести к серьезным проблемам в обучении и спровоцировать развитие эмоциональных расстройств.

Это может повлиять на личностные качества студентов и их психологическое благополучие в целом. Стил (2008) отметил, что промедление влияет на самоэффективность и самореализацию, отвлекаемость, импульсивность, самоконтроль и уровень организации студентов [15]. Академическая прокрастинация делает студентов все более ленивыми и пассивными, укрепляя откладывание; молодым людям все сложнее начать работу или выполнить задачу в положенный срок.

Различные исследователи обнаружили ряд первичных и вторичных проблем, связанных с академической прокрастинацией, например, низкую успеваемость студентов и наличие у них физических и психологических трудностей [3, с. 42], тревожность [6] трудности с саморегуляцией [10].

Различные факторы, по-видимому, способствуют прокрастинации среди студентов университетов, в частности, сниженная мотивация, недостаток руководства и поддержки со стороны преподавателей, неразвитые навыки управления временем, эмоциональный стресс, социальные проблемы, чрезмерная самоуверенность и соматические болезни.

Также академическая прокрастинация связывается с недостаточной коммуникативной компетентностью, неадекватными стратегиями обучения, скучными или трудными заданиями, непредсказуемым графиком

учебы, иррациональным мышлением, низкой самоэффективностью [3, с. 57]. Ferrari & Puchyl (2008) заявили, что студенты откладывают, когда они не могут выработать свой темп учебной деятельности для того, чтобы соответствовать высоким стандартам преподавателей [3, с. 44].

Большинство студентов начинают откладывать рутинные задания, а позже это становится их привычкой [5]. Аналогичным образом, Гуд (2008) утверждал, что более длительные сроки выполнения задачи, большое количество свободного времени [4].

Эссау, Эдерер, О'Каллаган и Ашманн (2008) пришли к выводу, что высокий уровень прокрастинации приводит к тому, что студенты теряют контроль над академической деятельностью, их успеваемость катастрофически снижается, что повышает риск развития депрессии и тревожных расстройств [2]. Психологические последствия прокрастинации включают эмоциональную нестабильность и психическое напряжение. Уильямс, Старк и Фостер (2008) обнаружили взаимосвязь между склонностью к прокрастинации и академическим стрессом среди студентов [16, с.145].

Schourwenburg, Lay, Puchyl & Ferrari (2004) обнаружили в своем исследовании, что более 70% студентов в Северной Америке склонны к прокрастинации [12].

Академическая прокрастинация снижает уверенность студентов и их ожидание выполнения задания; приводит к нездоровому сну, нарушениям питания [14, с. 23]; связана с усилением никотиновой и алкогольной зависимостей, ростом употребления кофеина [1, с. 535].

К сожалению, на данный момент отсутствуют полноценные программы помощи, направленные на снижение академической прокрастинации, точнее преодоление откладывания как правило отдается на откуп самим студентам или происходит на приеме у психолога, в то время как гораздо более эффективно и экономично помощь было бы оказывать непосредственно в рамках учебной деятельности.

Мы видим предполагаемую систему помощи в рамках ВУЗа следующим образом.

Во-первых, психологической службой ВУЗа должна быть осуществлена диагностика уровня выраженности академической прокрастинации, перфекционизма, а также осуществлена диагностика рисков депрессии и тревожных расстройств (подобный мониторинг может осуществляться исключительно с добровольного согласия студентов).

По результатам исследования, студентам, имеющим тревожные и аффективные расстройства должно быть рекомендовано получить психологическую помощь, студентам.

Во-вторых, студенты с высоким и средним уровнем прокрастинации и риском формирования тревожных и аффективных расстройств, могут по желанию пройти групповые занятия по развитию навыков преодоления стресса, саморегуляции и управления временем.

В-третьих, преподаватели должны иметь развернутые рекомендации по снижению выраженности академической прокрастинации, основанные на данных эмпирических исследований.

В частности, касающиеся структурированности курса, подбора адекватной сложности заданий, информирования студентов, поддержки студентов, быстрой обратной связи.

Список литературы:

1. Adkins K.K., and Parker W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64,529-543.
2. Essau C.A., Ederer E.M., O'Callaghan J., & Aschemann B. (2008). Doing it now or later? Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among students in Austria. A Poster Presentation at the Presentation at the 8th Alps-Adria Psychology Conference, October 2-4, Ljubljana, Slovenia
3. Ferrari J., & Pychyl T. (2008). Procrastination: Current Issues and New Directions, Volume 15, No. 5, 37-72
4. Goode C. (2008). Effects Of Academic Procrastination: Students Procrastination Affects More Than Grades. Retrieved from website <http://homeworktree.com/media/news-releases/academic-procrastination> accessed on October 13, 2020.
5. Kliener K.(nd). When Manama Is Too Soon. Retrieved from www.thestar.com accessed on December 21, 2009.
6. Lay C. (1995). Trait Procrastination, Agitation, Dejection And Self-Discrepancy. In Ferrari, J., Johnson, J. & Mc Cown, W. (Eds), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research And Treatment* (pp.97-112), NewYork. Plenum Publications. Retrieved from website <http://www.interscience.com> accessed on December 21, 2020.
7. Letham S. (2004.). The Procrastination Problem. Retrieved from www.successconsciousness.com accessed on December 21, 2020.
8. Morelli G. (2008). The Spiritual Roots Of Procrastination. Retrieved from website http://www.orthodoxytoday.org/articles/6/morelli_procrastination.php accessed on January 5, 2021.
9. Onwuegbuzie A. (2004). Academic Procrastination And Statistics Anxiety: Assessment And Evaluation In Higher Education, Vol. 29 & Issue 1. Retrieved from www.informaworld.com/smpp/content~content on December 21, 2020.
10. Rivait L. (2007). What I Don't Do In My Summer Vacations: Fighting Procrastination. Retrieved from <http://www.pastthepages.ca/feature.htm> accessed on December 21, 2020.

11. Schmitt G. (2008). Three Types Of Procrastination. Retrieved from website <http://www.turnonto.wordpress.com/procrastination-2> accessed on October 16, 2020.
12. Schouwenburg H., Lay C., Pychyl T. & Ferrari J. (2004). Counseling The Procrastinator In Academic Settings, Washington D.C.: American Psychological Association. Retrieved from www.prg.com
13. Shah A.S. (2000). Exploring The World Of English: A Practical Course In Composition, Lahore: Markazi Kutub Khana.
14. Sirois F. & Pychyl T. (2002). Academic Procrastination: Costs To Health And Well Being. Presentation at American Psychological Association Annual Convention, Chicago, August 22-25, 2002. Retrieved from www.prgtextbasedconferencesjumpage.html accessed on October 19, 2008.
15. Steel P. (2008). Procrastination History. Retrieved from www.procrastinus-history.htm accessed on January 10, 2010.
16. Williams J.G., Stark S.K., and Foster E.E. (2008). Start Today or the Very Last Day? The Relationships among Self-Compassion, Motivation, and Procrastination. American Journal of Psychological Research; Volume 4, Number 1, 124-148.

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ

Коновалова Анастасия Вадимовна

*ст. преподаватель кафедры нейро - и патопсихологии,
Российский Государственный Гуманитарный Университет,
Институт Психологии им. Л.С. Выготского,
РФ, г. Москва*

STYLE OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A MEANS OF OVERCOMING THE ACADEMIC PROCRASTINATION OF STUDENTS

Anastasia Konovalova

*Senior lecturer at the Department of neuro-and pathopsychology,
Russian State University for the Humanities,
Vygotsky Institute of Psychology,
Russia, Moscow*

Аннотация. Академическая прокрастинация является крайне распространённой формой откладывания. Традиционно ассоциируется со снижением эффективности обучения, низким уровнем профессиональной подготовки, сниженной самооценкой, аффективными нарушениями, нарушениями ряда физических функций (сон, пищевое поведение). При этом на текущий момент в научной литературе отсутствует единое представление об академической прокрастинации, крайне немногочисленны исследования вклада преподавателей в поддержание академической прокрастинации студентов, практически отсутствуют эмпирически обоснованные протоколы помощи, которые могли бы быть реализованы в образовательной среде.

Abstract. Academic procrastination is an extremely common form of procrastination. It is traditionally associated with a decrease in the effectiveness of training, a low level of professional training, reduced self-esteem, affective disorders, violations of a number of physical functions (sleep, eating behavior). At the same time, at the moment there is no unified understanding of academic procrastination in the scientific literature, there are very few studies of the contribution of teachers to the maintenance of academic procrastination of students, there are practically no empirically based assistance protocols that could be implemented in the educational environment.

Ключевые слова: академическая прокрастинация студентов; стиль педагогической деятельности.

Keywords: academic procrastination of students; style of pedagogical activity.

Введение

По данным зарубежных исследователей академическая прокрастинация – откладывание решения учебных задач, является распространённой проблемой на всех этапах обучения [28, с. 42; 4, с. 97]. Данные о степени ее распространенности различаются в зависимости от культурного контекста, образовательного этапа, направления подготовки. Тем не менее, исследования показали, что прокрастинация встречается почти у 95% американских студентов [25, с. 133], более чем у 50% студентов университетов из разных стран [9, с. 7], а у младших школьников чаще, чем у старших [25, с. 67; 9, с. 5; 5, с. 10]. В любом случае, промедление в решении образовательных задач вызывает беспокойство, создавая проблемы для преподавателей и студентов [13, с. 82; 16, с. 30]. Высокий уровень академической прокрастинации ассоциируется в эмпирических исследованиях с низкой самооценкой [8; 11, с. 128], низким самоконтролем [21, с. 74], низкой самооэффективностью [2, с. 158],

стрессом [10, с. 128; 22, с. 135], эмоциональным выгоранием, беспокойством [30, с. 35] или расстройствами пищевого поведения и нарушениями сна [2, с. 159; 16, с. 611; 23, с. 129].

Академическую прокрастинацию можно понимать как стилевую характеристику учебной деятельности, которая состоит в откладывании решения учебных задач при сознательном понимании их важности, срочности, несмотря на осознаваемые негативные последствия [26, с. 78]. Несмотря на распространенность и важность данной проблемы, крайне мало исследований, посвященных изучению профилактики академической прокрастинации в рамках образовательного процесса [17, с. 78; 9; 12, с. 165; 25, с. 929; 29, с. 311]. Также отсутствует единое представление о факторах, формирующих, поддерживающих академическую прокрастинацию.

Например, одной из проблем со слабыми эмпирическими данными является влияние пола и гендера на прокрастинацию. В некоторых исследованиях утверждается, что гендерных различий нет, а когда они есть, мужчины более склонны к прокрастинации, чем женщины [30, с. 1413; 27, с. 55]. Аналогичным образом, нет проверенных данных, подтверждающих, предрасполагает ли стиль педагогической деятельности к прокрастинации, также неясно влияет ли на прокрастинацию система оценивания, применяемая преподавателем в вузе [5, с. 98].

На данном этапе мы можем наблюдать парадоксальную ситуацию с исследованиями, посвященными откладыванию: большое число разнородных эмпирических исследований, посвященных вкладу того или иного фактора в развитие академической прокрастинации и практически полное отсутствие попыток теоретической концептуализации данного феномена. Мы предлагаем понимать академическую прокрастинацию как устойчивую стилевую характеристику учебной профессиональной деятельности, которая формируется и поддерживается сложным комплексом социальных, ситуационных и индивидуальных факторов [15, с. 1414]. Что касается социальных влияний, то откладывание статистически чаще касается сферы профессиональных обязанностей и обучения, чем семейных и бытовых, жизненных задач [18, с. 181; 14, с. 28; 19, с. 46], прокрастинация традиционно ассоциируется со стилем семейного воспитания, с навыками управлением временем и поддержкой автономии, формирующихся в родительской семье [31, с. 628; 32, с. 211]. Что касается индивидуальных влияний, то ряд авторов определяют прокрастинацию как личностную черту [26, с. 91; 15, с. 156], которая может быть активной или пассивной по своей природе [15, с. 155; 3, с. 248; 7, с. 603] и преднамеренной или иррациональной [26, с. 92; 28, с. 38].

Теория самодетерминации предоставляет достаточно удобный инструментарий для рассмотрения прокрастинации, позволяет учитывать

как индивидуальный, так и социальный контекст [8, с. 258]. Потребность в чувстве собственной компетентности определяется в рамках данной теории как базовая психологическая потребность. В той мере, в какой социальный контекст способствует удовлетворению потребности в компетентности, может быть достигнуто оптимальное функционирование и психологическое благополучие, тогда как если этот контекст способствует фрустрации данной потребности, могут возникнуть психологические патологии и симптомы дискомфорта [20, с. 72; 24, с. 1172].

В академическом контексте учителя и преподаватели являются основными агентами в продвижении обучения и вовлечении студентов в учебную деятельность [18, с. 248]. Теория самодетерминации предполагает, что стиль межличностного общения преподавателя, то есть то, как он / она взаимодействует со студентами, оказывает влияние на их отношение к учебной профессиональной деятельности, на их психологическое благополучие и в конечном счете на эффективность обучения [20, с. 76]. В этой связи можно провести различие между двумя стилями обучения: стилем поддержки автономии и стилем контроля.

Стиль поддержки автономии характеризуется поддержкой и пониманием в рамках педагогического взаимодействия, при этом преподаватель способен учитывать точку зрения ученика, создавать возможности для творческого проявления инициативы студентов. При таком стиле преподавания студент понимает, что преподаватель предоставляет ему или ей автономию в выборе деятельности, которую он / она желает выполнять, среди различных возможных альтернатив, что не только облегчит возможность развития большей компетентности, но и будет способствовать позитивному функционированию в рамках учебной группы. С другой стороны, с помощью стиля контроля преподаватели будут пытаться контролировать и запугивать студентов. Они будут проявлять инертность в отношениях со студентами, давить, критиковать, фрустрируя таким образом потребность в компетентности и создавая напряженную атмосферу в учебной группе. Таким образом, стиль межличностного общения, который преподаватели используют при обучении своих студентов, то есть их метод обучения (стиль поддержки автономии против стиля контроля), может способствовать удовлетворению потребности учащихся в компетентности, тем самым способствуя росту внутренней мотивации и настойчивости в учебе, удовлетворенности учебой, и эффективности решения учебных задач (например, [13, с. 689, 21, с. 39]). Напротив, преподаватели могут нарушить осознанную потребность в компетентности студентов, используя высокий уровень контроля, усиливая негативные действие негативных факторов – скуку, снижение учебной мотивации [1, с. 18].

Основываясь на этих концепциях в будущем, можно смоделировать ряд эмпирических исследований, посвященных изучению роли стиля педагогической деятельности в распространенности академической прокрастинации. Группа испанских психологов провела серию подобных исследований, сосредоточившись на анализе взаимосвязей между прокрастинацией и представлениями студентов об определенных стилевых характеристиках профессиональной деятельности педагогов, а также степени удовлетворенности потребностей студентов в автономии и компетентности [6, с. 14]. Недостатком данного исследования является использование исключительно методов самоотчета студентов, что заставляет при обсуждении результатов делать поправку на то, что речь идет об исследовании представлений студентов об определенных стилевых характеристиках профессиональной деятельности педагога. В результате серии эмпирических исследований авторы подтвердили, что общий уровень прокрастинации у студентов отрицательно взаимосвязан с уровнем удовлетворенности потребности в автономии и компетентности. Прокрастинация принятия решений показала отрицательные корреляции с поддержкой автономии и удовлетворением потребностей в компетентности и автономии в рамках педагогического общения. Субъективное ощущение удовлетворенности потребности в компетентности снижало негативное влияние на успеваемость таких характеристик педагогического стиля как запугивание, чрезмерный личный контроль. Автономно-поддерживающий стиль обучения отрицательно связан с прокрастинацией и положительно с удовлетворением потребностей в компетентности и автономии, а значит опосредованно оказывает положительное влияние на обучение, будущую профессиональную реализацию студентов.

Стоит отметить, что несмотря на значимость описанных результатов в современной научной литературе по-прежнему ощущается нехватка исследований интерперсональных факторов академической прокрастинации, в то время как в рамках отечественной общей и педагогической психологии присутствует подходящий теоретический и диагностический аппарат, позволяющий перейти от методов самоотчета студентов к привлечению в исследование группы преподавателей, что, безусловно, повысит достоверность результатов.

Список литературы:

1. Behzadnia B.; Adachi P.J.C.; Deci E.L.; Mohammadzadeh H. Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychol. Sport Exerc.* 2018, 39, 10–19.

2. Cerino E.S. Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi J. Psychol. Res.* 2014, 19, 156–163.
3. Chun A.; Choi J. Rethinking procrastination: Positive effects of “Active” procrastination behavior on attitudes and performance. *J. Soc. Psychol.* 2005, 145, 245–264.
4. Clariana M.; Gotzens C.; Badia M. Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates. *Electron J. Res. Educ. Psychol.* 2011, 9, 95–112.
5. Clariana M.; Gotzens C.; Badia M.; Cladellas R. Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electron J. Res. Educ. Psychol.* 2012, 10, 737–754.
6. Codina Nuria & Castillo Isabel & Pestana, Jose & Balaguer, Isabel. (2020). Preventing Procrastination Behaviours: Teaching Styles and Competence in University Students. *Sustainability*. 12. 2448. 10.3390/su12062448.
7. Corkin D.M.; Yu S.L.; Lindt S.F. Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learn. Individ. Differ.* 2011, 21, 602–606.
8. Deci E.L.; Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychol. Inq.* 2000, 11, 227–268.
9. Ferrari J.R. *Still Procrastinating: The No Regrets Guide to Getting It Done*; John Wiley & Sons: Hoboken, NJ, USA, 2010.
10. Ferrari J.R.; O’Callaghan J.; Newbegin I. Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *N. Am. J. Psychol.* 2005, 7, 1–6.
11. Flett G.L.; Hewitt P.L.; Martin T.R. Dimensions of perfectionism and procrastination. In *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*; Ferrari, J.R., Johnson, J.L., McCown, W.G., Eds.; Plenum Press: New York, NY, USA, 1995; pp. 113–136.
12. Gustavson D.E.; Miyake A. Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learn. Individ. Differ.* 2017, 54, 160–172.
13. Jang H.; Reeve J.; Halusic M. A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students’ preferred ways. *J. Exp. Educ.* 2016, 84, 686–701.
14. Kim K.R.; Seo E.H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Pers. Individ. Differ.* 2015, 82, 26–33.
15. Kim S.; Fernández S.; Terrier L. Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Pers. Individ. Differ.* 2017, 108, 154–157.
16. Kroese F.M.; de Ridder D.T.D.; Evers C.; Adriaanse M.A. Bedtime procrastination: Introducing a new area of procrastination. *Front. Psychol.* 2014, 5, 611.
17. Pychyl T.A.; Flett G.L. Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *J. Ration Emot. Cogn. B* 2012, 30, 203–212.
18. Rockoff J.E. The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *Am. Econ. Rev.* 2004, 94, 247–252.

19. Rodríguez A.; Clariana M. Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico [Procrastination in university students: The relationship to age and academic year]. *Rev. Colomb. Psychol.* 2017, 26, 45–60.
20. Ryan R.M.; Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *Am. Psychol.* 2000, 55, 68–78.
21. Ryan R.M.; Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*; Guilford: New York, NY, USA, 2017.
22. Sæle R.G.; Dahl T.I.; Sørli T.; Friberg O. Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. *High Educ.* 2017, 74, 757–774.
23. Siros F.M. Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self Identity* 2014, 13, 128–145.
24. Siros F.M.; Melia-Gordon M.L.; Pychyl T.A. “I’ll look after my health, later”: An investigation of procrastination and health. *Pers. Individ. Differ.* 2003, 35, 1167–1184.
25. Steel P. Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Pers. Individ. Differ.* 2010, 48, 926-934.
26. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol. Bull.* 2007, 133, 65–94.
27. Steel P.; Ferrari J. Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators’ characteristics from a global sample. *Eur. J. Pers.* 2013, 27, 51–58.
28. Steel P.; Klingsieck K.B. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Aust. Psychol.* 2016, 51, 36–46.
29. Uzun B.; O’Callaghan J.; Bokszczanin A.; Ederer E.; Essau C. Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *Brit. J. Guid. Couns.* 2014, 42, 309–319.
30. Van Eerde, W. A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Pers. Individ. Differ.* 2003, 35, 1401–1418.
31. Vasquez A.C.; Patall E.A.; Fong C.J.; Corrigan A.S.; Pine L. Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educ. Psychol. Rev.* 2016, 28, 605–644.
32. Won S.; Yu S.L. Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents’ academic time management and procrastination. *Learn. Individ. Differ.* 2018, 61, 205–215.

2.3. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЗНАЧИМОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ КОНФЛИКТОЛОГИИ В МЕДИАЦИИ ГРАЖДАНСКО- ПРАВОВЫХ СПОРОВ

Костригин Вениамин Александрович

*магистрант,
Российский государственный социальный университет – РГСУ,
РФ, г. Москва*

THE IMPORTANCE OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CONFLICTOLOGY IN THE MEDIATION OF CIVIL LAW DISPUTES

Veniamin Kostrigin

*Master's student,
Russian State Social University-RSSU,
Russia, Moscow*

Аннотация. В статье на основе анализа литературы и результатов поискового мультиметодного исследования акцентируется внимание на важности психологической составляющей в процедуре медиации в гражданско-правовых спорах. Актуальность темы обусловлена наличием в обществе высокого уровня гражданско-правовых споров с одной стороны и низким показателем применения процедуры медиации по этим спорам – с другой. При этом автор обозначил проблему явного преобладания юридических факторов в медиации над психологическими.

Abstract. The article focuses on the importance of the psychological component in the mediation procedure in civil law disputes based on the analysis of the literature and the results of a search multimethod study. The relevance of the topic is due to the presence in society of a high level of civil law disputes on the one hand and a low indicator of the use of mediation procedures for these disputes on the other. At the same time, the author identified the problem of the obvious predominance of legal factors in mediation over psychological ones.

Ключевые слова: конфликтология; гражданско-правовой спор; медиация; конфликтолог; медиатор; психологические навыки.

Keywords: conflictology; civil law dispute; mediation; conflictologist; mediator; psychological skills.

Конфликтологию необходимо рассматривать и как междисциплинарную науку, и как прикладную область знаний, сформировавшуюся на стыке таких наук как психология, социология, политология, педагогика, правоведение, философия, логика, математика и других. Вобрав в себя знания этих наук, конфликтология сама стала отраслью социальной науки, объектом изучения которой явилась социальная жизнь и всё разнообразие конфликтов, которыми она наполнена. Иными словами, конфликтология представляет собой отрасль социальной психологии. Предметом же конфликтологии является конфликтное взаимодействие участников, причины, способы разрешения конфликтов, их предотвращение и профилактика.

Медиация (от лат. *mediare* - посредничать) - это переговоры с участием третьей, нейтральной стороны, которая является заинтересованной только лишь в том, чтобы стороны разрешили свой спор (конфликт) максимально выгодно для конфликтующих сторон [6, с. 16]. Медиация, по сути, представляет собой форму урегулирования любого конфликта через стратегию достижения компромисса и сотрудничества между конфликтующими сторонами.

Институционализация медиации в российском правовом поле произошла после принятия Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» в 2010 г., [8, ст. 4162]. Согласно этому Закону, медиация применима к гражданским правоотношениям (трудовым, жилищным, семейным и т. д.), а также к делам, подведомственным арбитражным судам.

В контексте данной статьи хотим отметить, что гражданско-правовой спор рассматривается нами как конфликт сторон, выражающийся в разнонаправленности интересов на предмет спора в следующих областях права: имущественные споры, семейные споры, трудовые споры, жилищные споры и другие споры, вытекающие из ежедневно приобретаемого статуса человека в качестве продавца, клиента, семьянина, гражданина, служащего и пр.

На основании анализа литературы, освещающей вопрос медиации, мы пришли к выводу, что юридическое сообщество, как научное, так и осуществляющее правоприменительную деятельность, рассматривает медиацию как альтернативу судебной процедуре разрешения споров или

дополнение к судебной процедуре, что, как отмечает С.М. Баймолдина, в свою очередь, способствует созданию удобного и быстрого механизма разрешения споров, возникающих между субъектами общественных отношений, который отличается гибкостью решений, принятых в ходе применения процедуры медиации и призвано способствовать снижению нагрузки на суды. [5, с. 34–38]. С этим нельзя не согласиться, но хотелось бы обратить внимание на то, что при рассмотрении гражданско-правового спора этот спор со всей очевидностью выступает как разновидность конфликтного поведения со всем спектром психологических реакций на него участвующих сторон. Конфликтное поведение состоит «из противоположно направленных действий участников конфликта. Этими действиями реализуются скрытые от внешнего восприятия процессы в мыслительной, эмоциональной и волевой сферах оппонентов» [1, с. 224]. Очевидно, что указанные относятся к предметному изучению психологии вообще и конфликтологии в частности.

Но, например, при анализе компаний, заявивших о медиации как об одном из видов своей деятельности и позиционирующих себя в качестве медиаторов в досудебном разрешении споров в гражданско-правовых отношениях, видно, что основной штат сотрудников состоит именно только из юристов.

Так, в 89 компаниях, представленных в реестре профессиональных организаций медиаторов РФ на 26 декабря 2019 г. нет данных о возможности разрешения конфликта в гражданско-правовом споре в плоскости конфликтологии с привлечением специалиста-конфликтолога (психолога), а медиатор в этих компаниях – это профессиональный юрист [9].

Считаем необходимым обратить внимание на риски того, что длительная юридическая практика или полученное юридическое образование может отложить отпечаток на урегулирование спора посредством медиации потому, что юристы просто профессионально привыкли отстаивать интересы одной из спорящих сторон.

Юристы и адвокаты в судах отстаивают, как правило, интересы одной из сторон, а конечное решение по делу, в итоге, во многом зависит от их профессиональной подготовки в области сугубо юриспруденции, но судебное решение не всегда совпадает со справедливым решением по гражданско-правовым делам для сторон без учёта их психологического взаимодействия. [7]. Приходится констатировать, что судебное разбирательство строится по модели “выигрыш-проигрыш”, в которой победа одной стороны обуславливается проигрышем другой. Но примирительные процедуры могут считаться результативными только при условии учета интересов каждой из сторон спора.

Следует согласиться с мнением Аллахвердовой О.В., которая проводит параллели между медиацией и психологическим тренингом и находит между ними сходство в плане эмоционального удовлетворения после их завершения. Цель медиации с психологической точки зрения – это снятие эмоциональных барьеров, выражающихся во враждебном отношении сторон друг к другу, снижение градуса неприятия взаимных доводов, помощь в налаживании конструктивной коммуникации, нацеленной на осознание своих интересов с учётом интересов другой стороны – не врагов, но партнёров [3].

Важно, что по количеству публикаций психология занимает выразительное лидирующее положение среди отраслей конфликтологии. Более четверти публикаций по проблеме конфликта подготовлено психологами [1, с. 49].

В связи с этим видится необходимость рассмотрения вопроса о прохождении специалистами, работающими в медиации, супервизии, как это принято в психотерапевтической практике или «установление требований касательно повышения квалификации медиатора, например, ее периодичность, требования к итоговой аттестации» [2].

Также мы находим, что развитие института медиации в разрешении гражданско-правовых споров должно носить универсальный характер. Медиация должна стать не только механизмом урегулирования правовых споров, но и должна быть основой социальных отношений развития общества. При этом надо стремиться к тому, чтобы отношения во всех аспектах социального взаимодействия, вылившиеся в гражданско-правовой спор, выстраивались на основе сотрудничества, достижения компромисса, а не борьбы.

В рамках медиации функцию примирения представляется более плодотворным возложить на конфликтолога как специалиста, имеющего в своём арсенале психологические навыки, профессионально подготовленного быть нейтральным к спорящим сторонам, обладающего умением слушать, видеть глубинные психологические аспекты спора, оставаться уравновешенным, находясь при этом, по большому счёту, в эпицентре конфликта. Конечно же, считаем необходимым заметить, что конфликтолог, участвующий в процессе медиации, должен быть хорошо ознакомлен и с правовой стороной рассматриваемого вопроса.

Как правильно заметила А.В. Алешина и В.А. Косовская «...успешному функционированию института медиации в России может способствовать формирование самостоятельной профессии – профессии медиатора, которая сочетала бы в себе лучшие качества конфликтологов и юристов» [4].

Видится назревшей необходимостью популяризации медиации среди населения и участников, вступающих в гражданско-правовой спор, как альтернативного пути урегулирования этого конфликта сторон с конфликтологической позиции и его психологического аспекта.

Для этого необходимо проводить тематические общественные мероприятия с широким освещением в СМИ: конференции, консультации, курируемые конфликтологами и представителями высших учебных заведений, выпускающих квалифицированных специалистов в области конфликтологии, возможно, обеспечить рекламное продвижение, демонстрацию по телевидению процедуры медиации и т. п.

Список литературы:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для ВУЗов. 6-е изд. - СПб.: Питер. – 2015. - С.224.
2. Андреева М.А. Пути совершенствования института медиации в России // Пролог: журнал о праве. - 2018. - № 2. – С.35
3. Аллаhverдова О.В. Медиация как социально-психологический феномен. // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. Сер.6. Вып.2. Ч.1. С. 151. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen>
4. Алешина А.В., Косовская В.А., Медиация как результат взаимодействия конфликтологии и юриспруденции. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-rezultat-vzaimodeystviya-konfliktologii-i-yurisprudentsii/viewer>
5. Баймолдина С.М. Перспективы внедрения медиации в России // Законодательство об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (медиации): опыт, проблемы, перспективы: Сборник материалов международной научно-практической конференции. - Под ред. В.Ю. Сморгуновой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. - С. 34–38.
6. Вирченко Ю.А. Процедура медиации в Российской Федерации: плюсы и минусы // Правовые аспекты государственного управления. - 2016. - № 4. - С. 16.
7. Гурко Т.А. Становление института медиации в сфере семейных споров в России: законы, теории и практики // Социологическая наука и социальная практика. 2016. № 2(14). URL: https://www.researchgate.net/publication/304357186_Formation_of_the_Institution_of_Mediation_in_Family_Disputes_in_Russia_Laws_Theory_and_Practice
8. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) / Федеральный Закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ // СЗ РФ. – 2010. – № 31. - ст. 4162.
9. Федеральный институт медиации, ФГБУ. // Реестр медиаторов. URL: <http://fedim.ru/reestry-mediatorov/>

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

№ 9(54)
Октябрь 2021 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 11.10.21. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 4,375. 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