

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

**Новое
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики*

Научно-практический журнал

**№ 3 (51)
июль — сентябрь**

Издается с 2006 г.

INNOVATION IN PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL STUDIES
Theoretical and practical problems of psychology and pedagogics
Scientific and practical journal
July — September, No. 3 (51), 2018

Москва
2018

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-62460 от 27 июля 2015 г.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

Главный редактор

Любовь Алексеевна Григорович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии и методики преподавания ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Заместители главного редактора:

Светлана Константиновна Бондырева — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»;

Наталья Леонидовна Селиванова — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Члены редакционной коллегии:

Шалва Александрович Амонашвили — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, заведующий экспериментальной лабораторией инновационной педагогики ГАОУ «Московский городской педагогический университет»;

Надежда Александровна Астахова — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского»;

Борис Михайлович Бим-Бад — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, профессор кафедры педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»;

Григорий Борисович Корнетов — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»;

Сергей Александрович Лебедев — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии ГОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана»;

Михаил Абрамович Лукацкий — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»;

Анатолий Викторович Мудрик — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФБГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;

Ирина Михайловна Осмоловская — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»;

Витаутас Прано Гудонис (Литва) — доктор психологических наук, профессор, профессор Шяуляйского университета;

Валентина Петровна Иванова (Кыргызстан) — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета;

Оксана Сергеевна Попова (Белоруссия) — доктор психологических наук, доцент, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы.

Учредитель: ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

ISSN 2072-2516

© Московский психолого-социальный университет, 2018

© «Новое в психолого-педагогических исследованиях», 2018

Содержание

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Александров Е. Л.</i> Использование методов развивающего обучения в профессионализации бакалавров.....	5
<i>Бережнова Л. Н., Потапова Л. С.</i> Условия оптимальной интеграции в новую социальную среду курсантов военных институтов.....	12
<i>Беккерман П. Б., Ануфриева Н. И.</i> Компенсаторная функция дополнительного художественного образования как фактор профессионально-творческого роста учащейся молодежи.....	22
<i>Васичкина О. Н.</i> Реализация профессиональных представлений студентов-экономистов через получение дополнительного профессионального образования	27
<i>Гущина А. В.</i> О методике воспитания нравственности будущего учителя.....	32
<i>Зацепина М. Б., Зюзина Т. Н.</i> Электронные образовательные ресурсы в процессе развития математических способностей младших школьников	41

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

<i>Григорович Л. А.</i> Роль психологической службы в условиях инклюзивного образования: формы и методы работы с педагогическим коллективом	47
<i>Коногорская С. А.</i> Поведенческий подход в школьной психокоррекционной практике.....	53
<i>Лебедев А. Н.</i> Проблема обучения молодых граждан России эффективному принятию решений в условиях субъективно равнозначных альтернатив.....	61
<i>Молоденкова С. В.</i> Половозрастные особенности динамики развития образа «Я» подростков и старшеклассников.....	69
<i>Шубин С. Б.</i> Психологическая профилактика повышенной компьютерной игровой активности в подростковой среде.....	80
Сведения об авторах.....	90
Authors.....	92
Правила оформления статей.....	94

Table of contents

THEORY AND PRACTICE OF TRAINING

<i>Alexandrova E. L.</i> Using the methods of developing education in the bachelors' professionalization	5
<i>Berezhnova L. N., Potapova L. S.</i> Conditions for the military institutes' cadets' optimal integration into the new social environment	12
<i>Bekkerman P. B., Anufrieva N. I.</i> Compensatory function of additional art education as a factor of students' professional and creative growth	22
<i>Vasichkina O. N.</i> Students-economists' professional ideas realization through the additional vocational education.....	27
<i>Gushchina A. V.</i> On the methodology of a future teacher's moral education.....	32
<i>Zatsepina M. B., Zyuzina T. N.</i> Electronic educational resources in the junior schoolchildren's mathematical abilities development	41

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND LABOR PSYCHOLOGY

<i>Grigorovich L. A.</i> The role of psychological support in conditions of inclusive education: forms and methods of work with the teaching staff.....	47
<i>Konogorskaya S. A.</i> Behavioral approach in the school psychocorrective practice	53
<i>Lebedev A. N.</i> The problem of young Russian citizens' training for effective decision-making under conditions of subjectively equivalent alternatives.....	61
<i>Molodenova S. V.</i> Gender and age features development dynamics of teenagers' and senior high school students' Self image.....	69
<i>Shubin S. B.</i> Psychological prevention of the increased computer game activity among teenagers.....	80
Authors	92
Articles registration rules	94

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

THEORY AND PRACTICE OF TRAINING

Е. Л. Александров

Использование методов развивающего обучения в профессионализации бакалавров

E. L. Alexandrov

Using the methods of developing education in the bachelors' professionalization

В статье излагается авторская позиция по вопросу о возможностях применения методов развивающего обучения в целях совершенствования профессиональной подготовки бакалавров. Делается вывод, что интеграция проблемного и проективного дидактических приемов как ведущих в рамках развивающей образовательной парадигмы способствует формированию профессионально-компетентных качеств личности.

Ключевые слова: профессиогенез, обучающая среда вуза, развивающее обучение, проблемный метод, проектирование, дидактическая игра.

Трансформационные изменения в российском обществе предполагают выдвижение новой парадигмы профессионального образования — подготовку конкурентоспособных работников, динамичных, способных ориентироваться в изменяющихся условиях. Эта задача решается в процессе профессионализации или освоения личностью профессии, начиная с ее поиска, обучения и непосредственно трудовой деятельности.

Категория «профессионализация», утвердившаяся в 1990-е годы, получила отражение в трудах Д. Сьюпера, Е. П. Ильина, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой. Сущностная характеристика данного понятия ассоциируется у них с профессиональным становлением и развитием человека (профессиогенезом) под воздействием социума. Анализируются динамика личностного профессионализма, значение психологической подготовки к труду в семье, особенности организации профориентационной работы в учебных заведениях, консультационных центрах. Подчеркивается, что профессионализация, как прогрессивное изменение личности, в немалой степе-

ни обусловлена ее собственной активностью на каждом этапе жизни; важнейшим из них выделяется период юности (с 16 до 21–24 лет) — времени самореализации в процессе профессионального обучения.

Профессиональное обучение в вузе с учетом современных требований общественного развития базируется на следующих принципах:

- научность, систематичность педагогического процесса;
- создание обучающей среды;
- практико-ориентированная направленность обучения;
- профессиональная мотивация и мобильность.

Стратегическая цель или, собственно, содержание профессионального образования подчинено формированию у будущих бакалавров набора компетентностей — концептуальной, коммуникативной, профессиональной. Эту, весьма непростую задачу, как представляется, можно решить, внедряя в образовательный процесс инновационные дидактические приемы [2]. При таком подходе студенты ориентируются не столько на запоминание больших объемов знаний, сколько на овладение и дальнейшее применение операционно-деятельностных функций, развитие умений устанавливать закономерные связи и взаимозависимость изучаемых явлений и процессов.

Знакомство студентов с содержанием учебной дисциплины начинается с усвоения базовых научных знаний (теорий, законов, понятий), методологии их фиксации. Научные знания, по мнению В. А. Сластенина, должны стать достоинством личности [5], фактором, определяющим ее учебно-профессиональную мотивацию и потребности на длительную перспективу. Ответственная роль преподавателя, формирующего у обучающихся научный понятийный аппарат; в числе рекомендаций его профессиональной памяти назовем лаконизм, точность, доступность теоретического определения.

Преподаватель должен демонстрировать готовность формировать у студентов навыки и умения учебной, а в дальнейшем и профессиональной работы через развитие у них потребности в получении нового знания. Стремление обучаемых к приобретению новой информации при изучении конкретной темы, курса в целом способствует более заинтересованному их включению в учебный материал.

Следует отметить, однако, что студенты младших курсов не столь успешны в освоении прочных знаний; сказывается недостаточно высокий уровень их школьной подготовки, неумение рационально распределить свободное время. Важным условием решения данной проблемы является формирование благоприятной обучающей среды, в которой возникают позитивные межсубъектные отношения на принципах кооперации, повышения самооценки студентов. Результативность образовательной среды вуза обеспечивается оптимальным соотношением ее компонентов — материально-технического, организационно-управленческого, технологического.

Рассмотрим подробнее технологический компонент, значимость которого с использованием компетентностного подхода в образовании неизмеримо

возросла. Достижение цели формирования компетентности совершенствующейся личности, ее профессионализации и конкурентоспособности видится в обновлении и расширении технологического багажа преподавателя, с учетом применения методов развивающего обучения.

Развивающее обучение — такая его организация, в которой важнейшим средством усвоения знаний является самостоятельная мыслительная активность индивида. С возрастанием его активности при наличии положительной мотивации к обучению усиливается склонность к аналитической, поисковой работе, проецированию академических знаний на профессиональную деятельность.

В ряду развивающих дидактических способов поддержания и интенсификации интеллектуальной активности студентов выделим *проблемное обучение*. Данная образовательная технология нахождения учащимися рационального решения по выходу из проблемной ситуации, предложенной педагогом на занятии, способствует привитию у них навыков продуктивной ориентировочной деятельности при решении неизвестных задач.

Проблемность как дидактический принцип предполагает особую организацию процесса обучения:

- постановку вопросов, активизирующих мыслительную деятельность, типа «отчего?», «почему?», «как это объяснить?», «на чем основан вывод?»;
- применение техник обучения в сотрудничестве: диалоговое общение на протяжении всего хода занятия, организация дебатов;
- использование метода кейсов по разрешению проблемной практической ситуации со следующей последовательностью действий: целеполагание — подбор информации — выдвижение гипотезы — сопоставление альтернативных точек зрения — обобщение [3];
- применение техники эмоционального воздействия на аудиторию с помощью мультимедийных средств.

Внедрение преподавателем в образовательный процесс технологии проблемного обучения инициирует изменение способов «преподнесения» учебного материала и, вместе с тем, тщательный отбор его содержания. Разделяем точку зрения С. Л. Рубинштейна, утверждающего, что формировать способности индивида можно только на определенном учебном материале [4].

В программе каждой учебной дисциплины находятся узловые темы, содержащие опорный материал — концепции, ключевые понятия; их усвоение в значительной мере улучшается при проблемном изложении. Широкие возможности открываются в этой связи с изучением блока социально-гуманитарных наук.

Как пример, организация учебной работы по изучению материала, связанного с поиском путей решения крестьянского вопроса в царской России (тема «Социально-экономическое развитие России второй половины XIX — начала XX в.», учебный курс «История»). В перечне рассматривае-

мых основных категорий в данной теме — «порепорформенное хозяйство», «помещичье землевладение», «выкупные платежи», особо выделяем категорию «сельская поземельная община». Такое внимание этому патриархальному институту, сохранившемуся и после принятия Крестьянской реформы, вовсе не случайно: вплоть до конца XIX века удельный вес общинного землепользования в центральных губерниях Европейской России составлял свыше 90 %.

Уяснить сущность, роль сельской общины в разрешении аграрно-крестьянского вопроса для дальнейшего развития страны возможно с помощью приема выделения в изучаемом проблемном материале так называемых бинарных оппозиций. В качестве возможного варианта используем оппозицию «действие» — «прекращение» (функционирование сельской общины — разрушение ее). Нам необходимо подвести студентов к пониманию этого противоречия. С одной стороны, сельская община помогает выживать крестьянству, удерживает богатых от земельных притязаний, придает устойчивость самодержавию (вот почему государство было заинтересовано в сохранении и развитии общинных порядков). С другой стороны, сельские общины являются сдерживающим фактором развития рыночных отношений в стране (в них доминирует не частная, а коллективная собственность, крайне невысока производительность труда общинного крестьянства, низкий удельный вес «капиталистских» крестьян в общей доли сельского населения, слабая мобильность аграрного населения). Важно при этом, чтобы студенты сами пришли к такому выводу и, соответственно, к осознанию необходимости разрушения общинных порядков. В этом случае ими будет четче усваиваться назначение и сущность аграрных реформ П. А. Столыпина начала XX века.

Совершенно очевидно, что такой способ управления обучением с опорой на формирование базовых знаний на принципе проблемности активизирует познавательную деятельность учащихся, развивает их инициативу и любознательность — личностные качества, столь востребованные в профессиональной работе.

Среди разнообразных методов развивающего обучения назовем также *проектирование*, позволяющее реализовать деятельностный подход к профессионализации студенчества. Идея технологии проектирования означает на практике выработку у учащихся алгоритмизированных действий по выполнению проектов-заданий для достижения конечной цели — создания определенного продукта (бизнес-плана, схемы, презентации, эссе). Эффект проективного образования заключается в приобретении ими собственного практико-ориентированного опыта. Это возможно при выполнении как индивидуальных, так и групповых проектов.

В процессе работы над проектными заданиями студенты самостоятельно приобретают недостающую информацию из разных источников, их деятельность носит поисково-творческий характер. Преподаватель — скорее наблю-

датель, консультант, отказывающийся от рутинного текущего контроля работы его подопечных.

Руководствуясь принципом посильности обучения, педагогу следует учитывать индивидуальные особенности интеллекта учащихся и, соответственно их способностям, предлагать задания разного уровня сложности для достижения наибольших успехов.

Немаловажный аспект при отборе тематики проектов по гуманитарным дисциплинам — социальная значимость, резонансный характер тех или иных событий. Вот почему проектирование должно быть социально ориентированным, отражать круг проблем, затрагивающих различные группы населения (в частности, молодежи). Приведем некоторые примерные темы индивидуальных заданий или микропроектов по курсу социологии:

- Роль волонтерского движения в формировании гражданской активности молодежи;
- Ценностные ориентации студенчества в условиях трансформирующегося российского общества;
- Социальная и профессиональная молодежная мобильность в современном обществе (примеры типичных и нетипичных «социальных лифтов»).

В процессе подготовки индивидуального проекта студенту предоставляется возможность самостоятельно определить сложность проблемы и пути ее разрешения, выбрать способ демонстрации полученных результатов, скажем, в форме научной статьи. Вместе с тем у индивидуального проектирования имеется один, но существенный недостаток — отсутствие эффекта коммуникации. Таковой возникает в процессе групповой работы над проектом-заданием.

Коллективное взаимодействие по нахождению оптимального решения того или иного проблемного вопроса участниками группового проекта порождает ответственность, доверительность, способствует преодолению у них скованности и, как следствие, инертности. Синергетический эффект, возможный в условиях кооперации, ведет к сотворчеству, выдвижению оригинальных, возможно, прорывных идей. Не случайно к выполнению наиболее сложных по постановке, глубине и объему задач следует привлекать группу из числа более подготовленных студентов. Укажем отдельные примерные темы заданий для коллективного проектирования:

- Умный город: пути решения социально-экономических проблем, порождаемых урбанизацией;
- Контуры грядущей пенсионной реформы в России: построение оптимизационных моделей;
- Цифровизация российского образования: тенденции, проблемы, перспективы развития.

Независимо от вида, выполнение творческих проектов будущими бакалаврами в сфере экономики, юриспруденции, образования способствует

мотивации к углублению своих знаний, развитию у них личностных и профессиональных качеств, таких как критичность мышления, коммуникабельность, самоорганизация и самоконтроль профессионально-познавательной деятельности.

Следует отметить, что технология проектирования получает свое практическое воплощение в ряде сравнительно часто применяемых интерактивных приемов — методе ассоциаций, коллективном генерировании идей или мозговом штурме. Особое место здесь отводится *дидактической игре* как сфере деятельности, ролевого общения, решения учебных и профессиональных задач.

К позитивным сторонам игротехники относятся:

- максимально полное включение студентов группы в подготовку сценария и проведение игры;
- нацеленность учебного занятия на выработку у обучающихся умения пользоваться собственной креативностью при решении сложных задач;
- формирование операционно-деятельностных навыков в процессе группового взаимодействия по созданию некоего продукта, например детализированного проекта;
- поддержание в ходе игры духа состязательности, положительного эмоционального фона.

Одним из примеров реализации возможностей дидактической игры является практическое занятие «Социально-экономическое развитие Калужского региона: история и современность» (курс «История»).

Форма учебного занятия — проблемно-дискуссионная игра по типу телевизионных дебатов.

Перед игрой представителям каждой из двух команд дается задание — изучить краеведческую литературу и представить аналитический обзор до-, постреволюционного и современного социально-экономического развития земли Калужской. В процессе исследования архивных источников студенты могут собрать обширный материал об использовании местных трудовых, промышленных и земельных ресурсов.

Ход игры. Вначале обе команды представляют свои презентационные сообщения о предыстории края. Затем открывается дискуссия по выявлению причин замедления социально-экономического развития Калужской губернии во второй половине XIX века. Эксперты из числа студентов, ведущий оценивают качество ответов участников команд на проблемные вопросы типа: с чем связано наступление затяжной региональной хозяйственной депрессии в пореформенный период? приведите «плюсы» и «минусы» переселенческой политики царского правительства. В средней части занятия снова может возникнуть полемика вокруг особенностей социально-экономических преобразований на территории области в советский период. В заключительной части игры представители команд, выступая с заранее подготовленными эссе, приводят аргументы в защиту своих проектов-сценариев (инерционного — у

одной команды и инновационного — у другой) современного хозяйственного развития Калужской области. Последний из них, предполагающий высокую интенсивность структурных сдвигов (например, создание кластеров с зонами опережающего развития), значительную инновационную и инвестиционную активность региональной экономики, поддерживается большинством участников игры как более перспективный. Завершает игру выступление преподавателя, анализирующего ход игры, оценивающего выступление команд и работу экспертов [1].

Без сомнения обучающая игра как особым образом организованная учебно-познавательная деятельность способствует прочному усвоению знаний, коммуникативной направленности обучения.

Подведем итоги. Анализ идей развивающего обучения и его роли в профессиональной подготовке бакалавров дает основание говорить о тесном единстве всех представленных выше технологий. Интеграция проблемного и проективного обучения обуславливает интерактивность образовательного процесса, высокую мотивацию студенчества к поисковой работе, повышение коэффициента продуктивной учебной деятельности и, следовательно, формирование профессионально значимых качеств личности. Применение на практике инновационных развивающих технологий наряду с традиционными дидактическими методами способствует оптимизации образовательного пространства высшей школы.

The article sets forth the Author's position on the problem of developing education methods applying possibilities in order to improve the bachelors' professional training. It is concluded that the integration of problematic and projective didactic techniques as the leading ones within the framework of the developing educational paradigm contributes to the formation of professional-competence personality traits.

Keywords: occupational genesis, university training environment, developing training, problem method, designing, didactic game.

Список литературы

1. Александров Е. Л. Краеведческий подход в преподавании региональной экономики: технологии реализации / Е. Л. Александров // Теория и практика развития экономики на международном, национальном и региональном уровнях : материалы междунар. науч.-практич. конф. / под ред. Т. Э. Пироговой. — Калуга : ИД «Эйдос», 2014. — С. 306–312.
2. Александров Е. Л. Инновационная составляющая преподавания социально-экономических дисциплин в вузе / Е. Л. Александров, В. Н. Круглов // Направления реализации инновационных технологий модернизации национальной образовательной системы : монография / под общ. ред. В. В. Бондаренко. — Пенза : РИО ПГСХА, 2014. — С. 15–28.
3. Кайзер Ф.-Й. Методика преподавания экономических дисциплин: Основы концепции, направленной на активизацию процесса обучения / Ф.-Й. Кайзер, Х. Камински. — М. : Вита-Пресс, 2007. — 183 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2016. — 713 с.
5. Слостенин В. А. Педагогика и психология инновационного образования / В. А. Слостенин. — М. : Прометей, 2009. — 164 с.

Л. Н. Березнова, Л. С. Потанова

Условия оптимальной интеграции в новую социальную среду курсантов военных институтов

L. N. Berezhnova, L. S. Potanova

Conditions for the military institutes' cadets' optimal integration into the new social environment

В статье анализируется взаимосвязь критериев оптимальности образовательного процесса. Выявлены и описаны неблагоприятные факторы, влияющие на интеграцию курсантов в социальную среду военного института. Результаты факторного анализа показывают зависимость условий оптимальности образовательного процесса и интеграции курсантов в социальную среду военного института.

Ключевые слова: оптимизация, оптимальность интеграции курсантов в социальную среду военного института, критерии оптимальности интеграции курсантов в социальную среду.

Интерес педагогической общественности военных институтов к построению оптимального образовательного процесса особенно возрастает в период адаптации поступивших курсантов. В первую очередь важна для первокурсников интеграция в новую для них социальную среду военной образовательной организации. Позиции авторов носят дискуссионный характер и высказываются в плане научного обсуждения.

Обнаруживается исторически сложившаяся проблема зависимости интеграции в новую для человека социальную среду от социально-психологических особенностей. Указанная зависимость носит объективный характер в силу стремительно изменяющихся социокультурных факторов, характеризующихся нестабильностью.

Обсуждение педагогической задачи создания условий оптимальности интеграции в социальную среду курсантов военных институтов требует уточнения понятия «оптимальный». Оптимальный (лат. *optimus* — наилучший) — наилучший для данных условий с точки зрения определенных критериев («оптимальный» не означает «идеальный»). Именно «данные» условия зависят от социально-психологической ситуации в конкретной образовательной организации.

В отечественной педагогике признается теория оптимизации, имеющая своеобразные прикладные решения проблем образования. Ю. К. Бабанский сформулировал теоретические представления о критериях оптимальности и оптимизации: «В роли критериев оптимальности могут выступать эффективность и время решения поставленных задач. В таком случае под оптимизацией учебно-воспитательного процесса понимают целенаправленный выбор педагогами наилучшего варианта построения этого процесса, который обеспечивает за отведенное время максимально возможную эффективность решения задач образования и воспитания школьников» [1, с. 16].

Аналитическое знакомство с теорией оптимизации позволяет отметить ее нацеленность на учет реальной действительности, на возможные объективные перемены образования, что не позволяет в качестве критерия выбирать «время решения поставленных задач». Образование все более соприкасается с проблемами, которые исключают возможность планирования с четкими ограничениями во времени. Именно это относится к явлению интеграции в социальную среду курсантов военных институтов.

С учетом особенностей образовательного процесса в военных институтах в роли критериев оптимальности интеграции в социальную среду курсантов могут выступать: комфортность, рациональность, эффективность, результативность.

Определим понятия «комфортность», «рациональность», «эффективность», «результативность» образовательного процесса (с позиций дидактики понятия были раскрыты в 1998 году) [2, с. 24–30].

Под комфортностью в обучении понимается создание условий для ощущения внутреннего равновесия, защищенности, уверенности в своих возможностях, самоуважения, уважения окружающих, уверенности в адекватных реакциях членов учебной группы. Чувствовать себя комфортно необходимо обеим сторонам процесса обучения. По сути дела, главное в обучении отводится особым отношениям, которые создают комфортность.

Обучающиеся поставлены в условия совместного пребывания в данной группе определенное количество дней, недель, месяцев, лет, следовательно, создание условий комфортности (защищенности) в обучении — задача первостепенной важности. Комфортность обеспечивает необходимую «свободу учиться», позволяет оказывать им содействие в совершенствовании отношения к самому себе, к другим людям, к собственной деятельности. Ощущение комфортности у обучающегося соотносится с его духовной раскрепощенностью. Духовность понимается как индивидуальная выраженность в системе мотивов личности двух базовых потребностей: потребности познания и социальной потребности «быть нужным». Духовно раскрепощенная личность в лице обучающегося вызывает интерес окружающих, формирует позитивный опыт взаимоотношений у обучающихся в учебном процессе. Присутствие духовной раскрепощенности педагога — предпосылка создания комфортности в обучении. Выделяя комфортность первым критерием оптимальности, отмечаем, что легко учатся те, у кого есть «жажда знаний», но охотно учатся там, где хорошо, комфортно.

Рациональность (лат. *rationalis* — разумный) в обучении предполагает реально достижимый уровень притязаний, мотивированный выбор данных действий и поступков («мотивировка» и «мотивация» не синонимы). Мотивировка выполняет функцию обоснования и оправдания избранной линии поведения и допускает сознательную маскировку истинных мотивов, обеспечивающую комфортность. Рациональность со стороны обучающегося — это также предупреждение такого обучения, которое требует затем переучивания.

Именно рациональный подход к образованию обеспечивает самоопределение в иерархии учебных мотивов, а затем позволяет самоопределиться профессионально. Признание обучающимся своего реально достижимого уровня притязаний в обучении предполагает наличие определенной внутренней культуры и побуждает к достижению лучших результатов. Даже если обучаемый чувствует отвращение к учебе, определение его личного реально достижимого уровня притязаний и его мотивированный выбор поступков и действий позволят ему изменить отношение к себе как к члену учебной группы и к труду, которым ему необходимо заниматься.

Мотивированный выбор обучающихся формирует ответственность за свои действия и поступки. Сознательная маскировка истинных мотивов допустима с позиции психологической защиты: совсем необязательно публично (всей учебной группе) обнажать мотивы, связанные с глубокими личными переживаниями.

Рациональный подход решает в первую очередь задачи общего развития личности, предполагающие развитие ее интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер, формирование умений учиться, побуждение к стремлению самостоятельно разрешать познавательные и практические проблемные ситуации в учебном процессе. Рациональный подход позволяет обеспечивать каждому члену учебной группы его эффективность и результативность.

Эффективность (лат. *effectivus* — дающий определенный результат, действенный) в общем смысле есть отношение достигнутого результата (по заданным критериям) к максимально достижимому или заранее запланированному результату. В обучении чаще используется психологический критерий, не поддающийся количественному измерению: удовлетворенность учебным трудом. В этой связи «эффективность» и «результативность» не синонимы. Опыт образующих коллективных форм обучения показывает, что измерение эффективности деятельности отдельного члена учебной группы концентрируется вокруг показателей успешности (т. е. субъективной оценки достижений обучаемого), а в качестве главного критерия эффективности обучения должно быть содействие каждого члена группы развитию друг друга. Это возможно главным образом в условиях организованной совместной деятельности. В качестве признаков критерия содействия развитию друг друга в учебной группе выступают позитивная динамика контактности и доброжелательность.

Обеспечение эффективности полностью зависит от обучаемого, от его профессионализма, от умения организовывать совместную деятельность. Одним из сильных негативных факторов педагогической деятельности является недостижение поставленной цели. Четкое представление, «чему учить» и «как учить результативно», позволяет обоснованно ставить достижимые цели и планировать с обучаемыми реально достижимые результаты обучения. Универсальными критериями эффективности обучения (успешности) при таком подходе признаны удовлетворенность трудом, принадлежностью

к учебной группе. Удовлетворенность в данном случае понимается как психическое состояние, вызванное соотношением определенных притязаний курсанта к обучению и возможности их осуществления. Помимо психологического критерия учитываются и социальные аспекты эффективности: добросовестное отношение к учебному труду, активность, ценностные ориентации (уровень мотивации к учебе, уровень общей культуры). Перечисленные варианты оценивания эффективности обучения — основание для индивидуального подхода к каждому члену учебной группы.

Что касается критерия эффективности в условиях совместной деятельности учебной группы, то специальные исследования показывают, что сознательному расширению контактов в будущем предшествуют, а затем его сопровождают ярко выраженные мотивы принятия другими, признания и утверждения в соответствующем социальном окружении. «Процесс взаимодействия людей, их общения формирует межличностные отношения, содержание, направленность, динамика которых определяет степень эффективности человека в совместной деятельности. Установлены взаимосвязи между способностями человека и его поведением в малой группе, влияние некоторых черт личности, характера самооценки и других факторов на поведение человека в группе» [3, с. 20]. А это значит, что социальные мотивы (принятия, признания, утверждения) порождают новые мотивы — стремления к ценностям образованности. Известно также, что эффект воздействия социальных факторов активно влияет на профессиональный рост курсантов.

Под результативностью образовательного процесса может пониматься мера (степень) соответствия полученных реальных результатов максимально достижимым, обозначенным в целях профессионального образования. Результативность чаще измеряется стандартизированными критериями, однако может одновременно определяться и интерпретирующими критериями (интерпретирующий критерий понимается как формализованный язык, в котором формулируются и доказываются различные предположения, имеющие смысл). В таком случае следует развести результативности по видам:

- академическая результативность (стандартизированная обработка);
- результативность общего уровня образованности (стандартизированная и интерпретирующая обработка).

Путь к повышению академической результативности курсанта, а также к гармоничной его интеграции также может затрагивать и социальную сторону его повседневной жизнедеятельности. Немаловажно отметить тот факт, что социальная среда военного вуза, в которой находится курсант, накладывает серьезный отпечаток на его образовательный процесс.

В настоящее время влияние специфики вуза на образовательный процесс раскрыто в военно-педагогической литературе. Исследуется социально-психологическое состояние курсантов в контексте организации учебно-воспитательного процесса. Подготовка военного специалиста составляет наиболее активный этап становления его как личности. В указанный воз-

растной период (17–25 лет) завершается интенсивное созревание организма, а развитие самого человека достигает максимума. Именно в это время личность выступает как объект и субъект профессионального развития. При этом надо учитывать, что сегодня офицерская деятельность приобрела более многоплановый и значительный характер. Она складывается из видов воинского и человеческого труда — управленческого, организаторского, педагогического, хозяйственного, инженерно-технического, — каждый из которых имеет относительную самостоятельность и свою специфику.

На базе Санкт-Петербургского военного института ВНГ РФ было проведено исследование, позволившее выявить трудности курсантов-первокурсников, с которыми пришлось столкнуться на начальном этапе обучения в вузе. В опросе принимали участие 126 курсантов.

Использовались следующие методы: опрос, анкетирование, факторный анализ. Для получения большего количества наблюдаемых переменных курсантам первого года обучения (126 человек) было предложено в произвольной форме перечислить не менее пяти причин, которые ограничивают возможности благоприятно интегрировать в социальную среду военного института. Все причины (608 причин) были распределены в 12 групп по принципу схожести. Таким образом, по итогам опроса были составлены анкеты, включающие 12 причин. Количественным показателем размерности исследуемой совокупности причин, неблагоприятно влияющих на интеграцию курсантов в социальную среду военного вуза, явилось число изучаемых признаков — 12. За каждым признаком был закреплен порядковый номер.

Для выявления наиболее значимых факторов, влияющих на интеграцию курсантов в социальную среду военных вузов, курсантам-выпускникам факультета МПО (21 человек), командного факультета (20 человек) и 11 офицерам, обучающимся в адъюнктуре на очной форме обучения, было предложено задание: «Дать оценку тем причинам, которые мешают благоприятной интеграции курсантов в социальную среду военного вуза, по 6-балльной шкале, от 0 до 5». Каждому признаку соответствует свой коэффициент, принадлежащий порядку чисел от 1 до 12.

В результате опроса 52 экспертов: курсантов 5-го года обучения и офицеров адъюнктуры, была получена матрица исходных данных для факторного анализа признаков (причин), которые неблагоприятно влияют на интеграцию в социальную среду курсантов первого года обучения военных институтов (табл. 1).

Таблица 1

Исходные данные для факторного анализа

№	Признаки (причины)	Мнение экспертов
1	Неудовлетворенность потребности в личном времени, для взаимодействия вне военного института (отсутствие увольнений)	5553355244545354454333 5335545025234124551445 35455513

№	Признаки (причины)	Мнение экспертов
2	Ограничение возможностей общения с близкими и родными	4253433123331202333231 4311455525052302441445 23353344
3	Недостаточность пищи по калорийности (потребность в сладком)	2253535213025352523044 1523545115033523541224 11352251
4	Постоянный отрыв от плановой самостоятельной подготовки к занятиям	1331211333521302325121 2522343535221014421003 14421114
5	Трудности в общении с однокурсниками	1121102101041103103111 2321304303230001320221 41210002
6	Отсутствие возможности посещения храма (на территории университета)	3350010103011111113314 2314504103230001240113 32110014
7	Невозможность общения с противоположным полом	1352235413331542315351 3455555135222302353225 55553305
8	Однотипность на спортивно-массовых занятиях (невозможность проявить индивидуальность)	3454523435425555544132 3433403135252523442221 15442243
9	Недостаточно культурно-досуговых мероприятий	4443230444321542535335 2432503225051113331443 15453332
10	Недостаточное информирование по СМИ	3141410133411544333224 2421543515041412423331 15423312
11	Запрет посещения магазина (на территории университета)	2454545424525554235322 3434555413253303552445 15552245
12	Формализм ведения «Дневника» (а почему не личный план работы?)	3550350102021455233013 3433102145234554534441 43552455

Полученная матрица была обработана с использованием программного комплекса STATISTICA, предназначенного для проведения статистического анализа. Функции корреляционного анализа позволяют определить главные компоненты применительно к выбору основных факторов и обнаруженных статистических закономерностей. Эта интерпретация представляет собой предположение о сущности изучаемого явления педагогической действительности. Задача содержательной интерпретации выделения факторных структур является самой важной частью факторного анализа.

Вся совокупность корреляционных коэффициентов образует матрицу, которая отражает зависимость между 12 неблагоприятными признаками интеграции курсантов в социальную среду военного института (табл. 2).

Матрица главных компонент факторных нагрузок

№	Признаки	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
1	Неудовлетворенность потребности в личном времени, для взаимодействия вне военного института (отсутствие увольнений)	-0,18768	1	-0,18132	<u>-0,16052</u>	-0,03701	-0,0733	-0,00225	-0,13704	-0,04883	-0,14606	-0,15445	-0,07655
2	Ограничение возможностей общения с близкими и родными	-0,05243	<u>-0,18335</u>	1	-0,01361	-0,25072	-0,21392	-0,07553	-0,30169	-0,10685	-0,24331	-0,14512	-0,17347
3	Недостаточность пищи по калорийности (потребность в сладком)	<u>-0,21999</u>	-0,16052	-0,01363	1	-0,02512	-0,15166	-0,18185	-0,12502	-0,19503	-0,08013	-0,10481	-0,18812
4	Постоянный отрыв от плановой самостоятельной работы	1	-0,03701	<u>-0,25072</u>	-0,02512	1	0,2607	0,22445	0,26108	-0,16987	-0,03207	-0,05865	-0,07828
5	Трудности в общении с однокурсниками	<u>-0,21392</u>	-0,0733	-0,21392	-0,15166	-0,2607	1	-0,54162	-0,34227	-0,19913	-0,02642	-0,03345	-0,00947
6	Отсутствие возможности посещения храма (на территории университета)	-0,00378	-0,00225	-0,07553	<u>-0,18185</u>	-0,22445	-0,54162	1	-0,3747	-0,27298	-0,09341	-0,06693	-0,06303

№	Признаки	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
7	Невозможность общения с противоположным полом	0,04638	<u>-0,16704</u>	-0,20169	-0,12502	-0,26108	-0,34227	-0,37472	1	-0,26353	-0,04621	-0,35541	-0,05015
8	Невозможность проявить индивидуальность (в спорте, творчестве и т. д.)	-0,11342	-0,04883	-0,10685	<u>-0,19503</u>	-0,16987	-0,19913	-0,27298	-0,26353	1	-0,19562	-0,1042	-0,02599
9	Недостаточно культурно-досуговых мероприятий	-0,01332	<u>-0,15606</u>	-0,24334	-0,0801	-0,03207	-0,02642	-0,09341	-0,04621	-0,19562	1	-0,15187	-0,27942
10	Недостаточное информирование по СМИ	<u>-0,29372</u>	-0,14445	-0,14512	-0,1048	-0,05865	-0,03345	-0,06693	-0,35541	-0,1042	-0,15187	1	-0,13598
11	Запрет посещения магазина (на территории университета)	-0,01396	-0,07655	<u>-0,17347</u>	-0,18812	-0,07828	-0,00947	-0,06303	-0,05015	-0,02599	-0,27942	-0,13598	1
12	Формализм ведения «Дневника» (а почему не личный план работы?)	-0,03764	1	<u>-0,18335</u>	-0,16052	-0,03701	-0,0733	-0,00225	-0,13704	-0,04883	-0,14606	-0,15445	-0,07655

Все факторы содержат в себе ту же самую информацию, что и вся корреляционная матрица, а факторные нагрузки соответствуют коэффициентам корреляции.

Рассмотрим корреляционную плеяду взаимодействий неблагоприятных признаков интеграции курсантов в социальную среду военного института (рис. 1).

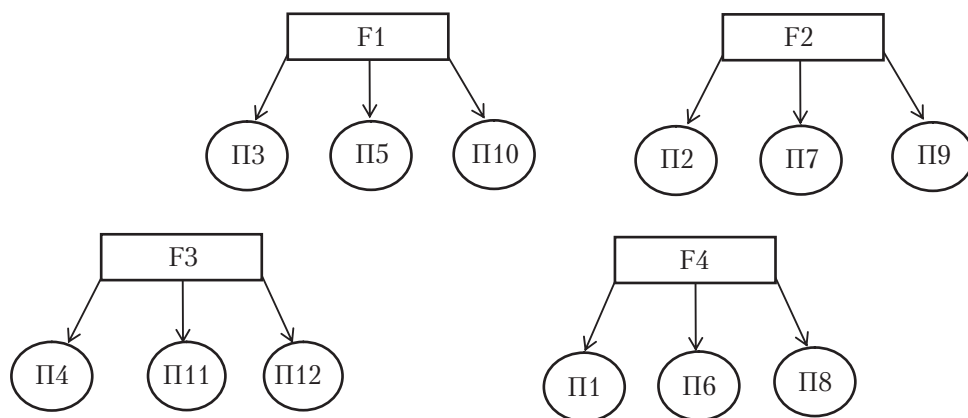


Рис. 1. Корреляционное взаимодействие неблагоприятных признаков интеграции курсантов в социальную среду

Важной частью факторного анализа является интерпретация объединенных причин. Первая компонента F1 коррелирует с признаками 3, 5, 10, которые можно объединить общим названием «Смена привычных условий жизнедеятельности». Вторая компонента F2 коррелирует с признаками 2, 7, 9, которые можно объединить названием «Эмоциональная напряженность и личные переживания». Третья компонента F3 коррелирует с признаками 4, 11, 12, что объединено общим названием «Непонимание требований к соблюдению норм поведения в образовательном учреждении». Четвертая компонента F4 коррелирует с признаками 1, 6, 8, которые объединены названием «Трудности в проявлении индивидуальности».

Название факторов и их характеристики (с учетом признаков) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика неблагоприятных факторов интеграции курсантов в социальную среду военного института

№	Неблагоприятные факторы	Признаки, развивающие факторы
1	Смена привычных условий жизнедеятельности	<ul style="list-style-type: none"> – Недостаточность пищи по калорийности (потребность в сладком) – Трудности в общении с однокурсниками – Недостаточное информирование по СМИ

№	Неблагоприятные факторы	Признаки, развивающие факторы
2	Эмоциональная напряженность и личные переживания	<ul style="list-style-type: none"> – Ограничение возможностей общения с близкими и родными – Невозможность общения с противоположным полом – Недостаточно культурно-досуговых мероприятий
3	Непонимание требований к соблюдению норм поведения в образовательном учреждении	<ul style="list-style-type: none"> – Постоянный отрыв от плановой самостоятельной работы – Запрет посещения магазина (на территории университета) – Формализм ведения «Дневника»
4	Трудности в проявлении индивидуальности	<ul style="list-style-type: none"> – Неудовлетворенность потребности в личном времени, для взаимодействия вне военного института (отсутствие увольнений) – Отсутствие возможности посещения храма (на территории университета) – Невозможность проявить индивидуальность (в спорте, творчестве и т. д.)

Итак, результаты факторного анализа позволяют отметить зависимость интеграции курсантов в социальную среду военного института от организации оптимальных условий. Вначале, конечно, адаптация первокурсников к новым условиям военного института – комфортность – важное условие адаптации.

Снижению эмоциональной напряженности способствуют условия рационального планирования. Для снижения влияния этого неблагоприятного фактора интеграции курсанта в социальную среду военного института вполне объяснима сознательная маскировка истинных мотивов поведения с позиции психологической защиты.

Понимание требований соблюдения норм поведения в военном институте, поиск путей самореализации и проявления индивидуальности, естественно, зависят от эффективности и результативности образовательного процесса.

Проведенное исследование позволяет определить перспективы организационной работы с первокурсниками военных институтов нового набора. Во-первых, в октябре 2018 года провести повторный анонимный опрос о причинах, которые неблагоприятно влияют на интеграцию в социальную среду военного института. Во-вторых, организовать обсуждение трудностей курсантов и путей их преодоления. В-третьих, помочь с выбором направлений проявления индивидуальности.

The article analyzes the interrelationship between the criteria for the optimality of the educational process. The unfavorable factors influencing integration of cadets in the social environment of the military institute are revealed and described. The factor analysis results show the dependence of the conditions of optimality of the educational process and the integration of cadets into the social environment of the military institute.

Keywords: Optimization, optimality of cadets' integration into the social environment of the military institute, criteria of optimality in the social environment.

Список литературы

1. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с. — С. 16.
2. *Бережнова Л. Н.* Оптимальность образовательного процесса как основа для внедрения новых информационных технологий / Л. Н. Бережнова // Инновации в педагогике и частных методиках : сб. науч. статей / под ред. А. В. Карпенко, В. В. Лаптева. — СПб. — Мурманск : РГПУ им. А. И. Герцена, МГПИ, 1998. — С. 24–30.
3. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — 587 с. — С. 20.

П. Б. Беккерман, Н. И. Ануфриева

Компенсаторная функция дополнительного художественного образования как фактор профессионально-творческого роста учащейся молодежи

P. B. Bekkerman, N. I. Anufrieva

Compensatory function of additional art education as a factor of students' professional and creative growth

Статья посвящена рассмотрению компенсаторной функции дополнительного художественного образования. По мнению авторов, выбранное в подростковом возрасте творческое хобби в будущем оказывает серьезное влияние на профессионально-творческий рост молодых людей, что помогает избежать возникновения многих проблем подросткового возраста. В качестве примера авторы приводят биографии великих ученых, для которых музыка стала увлечением жизни, занимающим такое же важное место, как основная профессия или научная специальность.

Ключевые слова: профессионально-творческий рост, творческое развитие, компенсаторная функция дополнительного художественного образования, рекреация, подростковое воспитание, творческое увлечение, музыкальное хобби.

На современном этапе многие факторы влияют на профессионально-творческий рост учащейся молодежи. Научно и экспериментально доказан потенциал дополнительного художественного образования как культурно-образовательной среды [8], обеспечивающей успешность творческого развития и творческой самореализации обучающихся. В данной статье рассмотрим компенсаторную функцию дополнительного образования, которая, в частности, позволила некоторым великим ученым добиться успеха в профессиональной научной деятельности и в то же время сохранить любовь к увлечению музыкой.

Компенсаторной функции по праву отведено важное место в учебном процессе дополнительного художественного образования. Во-первых, подобно просветительской функции, она способствует интеллектуальному развитию, а также заполняет у обучающихся пробелы в культурно-эстетическом

воспитании. Во-вторых, благодаря этой функции молодые люди добровольно избирают творческое занятие. В-третьих, обеспечиваются условия для появления у обучающихся положительных результатов творческой деятельности и возникновения «ситуации успеха».

В этом контексте среди задач педагога главными являются следующие:

- возвращение молодым людям недополученных заботы и внимания;
- выработка усидчивости и нацеленности на результат;
- воспитание веры в себя и заряженности на успех.

В этой связи рассмотрим некоторые проблемы подросткового воспитания, представляющиеся особенно важными для нашего исследования.

Двойственность родительского восприятия. Подросток приобретает противоречивый статус с социальной точки зрения. Бытовые недостатки, такие как неопрятность внешнего вида или определенное нежелание делать что-либо по дому, нецелеустремленность не воспринимаются как укоренившиеся пороки на фоне недооценки и игнорирования положительных качеств подростка. Исследователь Е. Т. Соколова отмечает важность обращения родителей к самоанализу, чтобы более отчетливо разглядеть истоки своего довольно безнадежного видения ребенка [9, с. 52].

Потеря контакта с подростком. Причины для этого могут быть самые разные: необъективное отношение родителей к ребенку, как по причине демонстрации более лояльного отношения к его брату или сестре, так и применение к нему излишней жесткости или строгости. В подобных случаях в большей степени важно наличие уважения к подростку, чем даже характер родительских чувств к нему. Потому как если признаются заслуги и достоинства подростка, он может гораздо меньше ощущать и осознавать даже излишнюю строгость в отношении себя.

Синдром «Стань таким, как я хочу...» [9, с. 53]. Возникает, когда молодые люди не имеют возможности выбрать любимое занятие, так как все диктуется родителями, которые не заглядывают в подсознание своих детей и заиклены лишь на интересных им самим областях творчества. В результате дети пребывают в состоянии неудовлетворенности, фрустрации и падения мотивации.

В подростковом возрасте, а, по мнению ученых, его границы давно сдвинулись вплоть до 17–19-летнего возраста, несколько ослабевает родительский контроль за выбором увлечений ребенка. Поэтому педагог может понять и раскрыть истинные желания и устремления обучающегося, уважая его творческое самоопределение и тем самым компенсируя недополученное ранее.

Компенсаторная функция также реализуется при участии и подготовке к проектам фестивально-конкурсного движения. Стимул в данном случае выражается в достижении результата, когда юноши и девушки сами по себе стремятся к самосовершенствованию и победе, а педагог предстает как бы гарантом успеха. В состязательной деятельности не всегда реализуются ожидания участников педагогического процесса, но в здоровой образовательной среде даже отрицательный конкурсный результат может стать толчком для

продолжения полноценных и целенаправленных занятий. Таким образом, определенной гарантией достижения успеха является именно творческое и личностное становление учащегося по ходу прохождения конкурсных ступеней, а не конечный результат (полученные награды или звания).

Существует, конечно, опасность формирования психологии неудачника после неудач и отсутствия значимых побед, а также закрепление негативных ярлыков за его педагогом, но тогда в качестве контраргумента указывается не реализация воспитательной функции [4], а компонент социализации. Ведь именно социализация не только лежит в основе неформального дополнительного образования, но и цементирует всю социально-культурную сферу.

Наглядной иллюстрацией действия компенсаторной функции дополнительного художественного образования являются биографии известных ученых. Эти люди с детства тяготели к занятиям на одном из музыкальных инструментов, что способствовало их творческому развитию и в будущем стало неотъемлемой частью их жизни, не менее значимой для них, чем основная научная деятельность. Рассмотрим персоналии.

Знаменитый голландский ученый, Лауреат Нобелевской премии по физике «За прояснение квантовой структуры электрослабых взаимодействий» 1999 года Жерар 'т Хоофт с детства полюбил игру на фортепиано. Интересно, что впервые юный Жерар совершенно случайно подошел к пианино и отец показал ему, где находятся какие ноты и соответствующие им клавиши. Далее он предложил сыну просто на просто считать ступени и тем самым играть верную мелодию.

Таким образом, это знакомство с инструментом навсегда зафиксировалось в глазах будущего ученого [7], который очень захотел брать уроки игры на фортепиано. Частная учительница молодого Хоофта сама в прошлом обучалась на занятиях у знаменитого голландского пианиста — Кор де Гроота, поэтому хотела таких же высоких результатов обучения для своего ученика. Поначалу возникали сложности, но все же с самого начала юный Хоофт стал играть сложные произведения Шопена, Бетховена, Дебюсси, Мендельсона, которые навеки запомнились ему благодаря заинтересованности юноши и усердию учителя.

В контексте статьи для нас существенна тесная связь музыки с математикой и количественным мышлением, что проявилось на этапе знакомства Хоофта с фортепиано, а также нацеленность на успех, пригодившаяся ему в дальнейшем на будущих состязаниях по точным наукам. Кроме того, игра на инструменте, с одной стороны, являлась рекреацией [2], а с другой — развивала память в компенсирующем музыкальном аспекте, что положительно отразилось на профессионально-творческом росте будущего ученого.

Великий физик Альберт Эйнштейн, чьи заслуги перед наукой не требуют расшифровки, еще больше преуспел как музыкант. С шести лет по инициативе матери Эйнштейн начал обучение игре на скрипке, а параллельно и на фортепиано. Впоследствии увлечение музыкой сохранилось и, как и в истории с Хоофтом, заняло важное место в жизни ученого. Много лет спустя,

находясь в США в Принстоне в 1934 году, Альберт Эйнштейн выступил с благотворительным концертом, все сборы от которого пошли в пользу эмигрировавших из нацистской Германии ученых и деятелей культуры. На своей скрипке Эйнштейн исполнял произведения Моцарта, страстным поклонником которого он являлся [1].

Именно скрипка помогала Эйнштейну найти правильные решения, так как во многих биографиях ученого отмечается, что как только он ощущал близость завершения работы или же в работе возникали трудности, то обращался именно к музыке. К удивлению многих, проблемы разрешались, а ответы на вопросы находились [6].

По словам родственников ученого, игра на музыкальном инструменте приводила его в состояние умиротворения, которое способствовало плодотворным размышлениям. Таким образом возникало некое состояние равновесия, аналогичное олимпийскому спокойствию [5, с. 8].

Ведь неслучайно Эйнштейн, известный эксцентричностью своего поведения, приходил на заседания академий со скрипичным футляром и после протокольных разговоров о науке вместо заключительного слова предлагал сыграть на скрипке на радость ученому сообществу.

Таким образом, игра Эйнштейна на скрипке и знакомое из библиографий словосочетание «скрипка Эйнштейна» — все это в полной мере реализует понятие музыкально-творческого развития, когда хобби помогло юному Эйнштейну выстроить свою индивидуальную траекторию профессионально-творческого роста и активизировать свой творческий и личностный потенциал.

Скрипка повлияла на социализацию Эйнштейна как личности и на успешность результатов его профессиональной деятельности.

Актуальность вышесказанного подтверждается и другим примером из XXI века. Это еще один Нобелевский лауреат, математик Григорий Перельман.

Как и Эйнштейн, еще в детстве Перельман приступил к занятиям на скрипке, что случилось благодаря его матери, учителю математики и скрипачке, которая с ранних лет привила сыну любовь к классической музыке, а затем уже и к математике. Не имеется занятных фактов по поводу взаимоотношений Перельмана со скрипкой, но некоторые свидетельства дают почву для определенных выводов. Известно, что он — замкнутый интроверт, мало-контактный, которому интересны четыре вещи: математика, игра на скрипке, походы в оперу и одинокие прогулки по городу.

Журналисты не могут достучаться до известного математика, который неделями не выходит из дома, не вынимает почту и не отвечает на письма, а покидает свою квартиру лишь для того, чтобы отправиться в Мариинскую оперу посмотреть на излюбленной галерке очередной спектакль. Этому нет документальных подтверждений, но по аналогии с биографией Эйнштейна можно сделать выводы о реализации рекреативной [2] и компенсаторной функции музыки в творческом развитии Перельмана.

Как и у великого Эйнштейна, музыка в жизни Перельмана стала стимулирующим фактором в профессиональной деятельности, причем это выражается, как показано выше, не только в практике игры на музыкальном инструменте с детских лет, но и в исключительной тяге к опере, заметной на фоне безразличного отношения к большинству мирских соблазнов. То есть в данном случае следует говорить о компенсации музыкой всего недостающего, что отвергает Перельман.

На наш взгляд, творческая и научная деятельность вышеупомянутых ученых показывает реализацию компенсаторной функции, в контексте статьи, дополнительного художественного образования. Согласно концепции нашего исследования, рассмотренные положения успешно реализуются у обучающихся в студиях дополнительного художественного образования школ, колледжей или вузов. Тогда как созданная творческая образовательная среда становится полноценной платформой личностного роста обучающихся [10], где происходит параллельно основному учебному процессу успешное музыкально-эстетическое воспитание.

The article deals with the compensatory function of the additional art education. According to the Author, the chosen at teen age creative hobby in the future has a serious impact on the professional and creative growth of young people, which helps to avoid the emergence of many problems of adolescence. As an example, the Author gives biographies of great scientists, for whom music has become a passion for life, occupying the same important place as the main occupation or scientific specialty.

Keywords: professional and creative growth, creative development, compensatory function of additional art education, recreation, teenage education, creative hobby, musical hobby.

Список литературы

1. *Альберт Эйнштейн*. Сайт о великом учёном, философе и общественном деятеле [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.albert-einstein.ru/biography>
2. *Беккерман П. Б.* О некоторых проявлениях рекреативной функции дополнительного художественного образования / П. Б. Беккерман // Продуктивные модели современного образования : сб. науч. статей : материалы всерос. конф. «Научная школа Б. П. Юсова в практике образовательных учреждений. Юсовские чтения» — М. : ИХО РАО, 2011. — 104 с. — С. 126–129.
3. *Беккерман П. Б.* К вопросу о значении и реализации просветительской функции дополнительного образования / П. Б. Беккерман // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. — 2011. — № 4 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/bekkerman-11-12-11.pdf
4. *Беккерман П. Б.* Ресурсы для творческого развития обучающихся профессиям негуманитарного профиля в контексте реализации компенсаторной и воспитательной функции дополнительного художественного образования / П. Б. Беккерман // Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования : сб. : материалы науч.-практич. конф. в рамках Фестиваля науки. — 2017. — С. 40–51.
5. *Бутов А. Ю.* Современная педагогика: диалог социокультурных традиций / А. Ю. Бутов // Материалы науч.-практич. конф. «Культура и национальная безопасность». Ч. В. — М. : МАГМУ, 2011. — 95 с.
6. *Зелиг К.* Альберт Эйнштейн / К. Зелиг. — М., 1966. — 230 с.
7. Официальный сайт Нобелевской премии мира [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1999/thooft-bio.html
8. *Уколова Л. И.* Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека / Л. И. Уколова // Мир науки, культуры, образования. — 2013. — № 6. — С. 274–276.

9. Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. проф. Г. Г. Аракелова. — М., 1990. — 303 с.

10. Шенцова О. М. Творческая образовательная среда как платформа личностного роста студента / О. М. Шенцова // Новые идеи нового века : материалы междунар. науч. конф. ФАД ТОГУ. — 2016. — Т. 2. — С. 477–483.

О. Н. Васичкина

Реализация профессиональных представлений студентов-экономистов через получение дополнительного профессионального образования

O. N. Vasichkina

Students-economists' professional ideas realization through the additional vocational education

В статье автор показывает взаимосвязь между профессиональными представлениями будущих специалистов и их интересом к повышению коммуникативной компетентности в области иностранного языка, так как на рынке труда все больше востребованы специалисты, обладающие хорошими знаниями иностранных языков. В статье выясняется, как дополнительное профессиональное образование способствует получению новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности и удовлетворения профессиональных стремлений, способствует трудоустройству в зарубежные фирмы. На примере программы по дополнительному (к высшему) образованию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», разработанной в ФБГОУ ВО РГЭУ (РИНХ), показано, как можно сочетать знания по специальности и переводческие навыки в сфере профессиональных интересов. Автор приходит к выводу, что профессиональные представления студентов, сложившиеся на младших курсах, претерпевают некоторые изменения под воздействием современных требований рынка труда и помогают им сделать правильный выбор в пользу приобретения новых навыков и умений, повышающих их профессиональную компетентность.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональные представления, рынок труда, профессиональная компетентность, иностранный язык, профессиональные потребности, коммуникативная компетентность, личностные качества, конкурентоспособность, рыночные тенденции.

Современные условия предполагают, что в соответствии с быстро меняющимся миром так же быстро меняются и требования, предъявляемые к специалисту, работающему в любой сфере народного хозяйства нашей страны. Рынок труда приобретает гибкость и легко изменяется под воздействием макро- и микроэкономических факторов. Чтобы соответствовать современным рыночным тенденциям, специалисту необходимо быть готовым оперативно отреагировать на меняющийся спрос, подстроиться под инновационные требования, приобретая новые знания, умения и навыки. В соответствии с этими тенденциями встает вопрос о дополнительном профессиональном образовании, которое способствует расширению возможности найти работу, соответствующую профессиональной подготовке, приносящую удовлетворение и востребованную на рынке труда. Дополнительное профессиональ-

ное образование — это один из способов оперативно ответить на все острые вопросы, возникающие в экономике. Профессиональные представления будущих специалистов являются основополагающими для формирования идеального образа будущего места работы, должностных обязанностей и карьерного роста. В данной работе затрагивается вопрос необходимости дополнительного профессионального образования в области экономики, что напрямую связано с профессиональными представлениями студентов об их будущей профессиональной деятельности.

Уже во время учебы на ступени бакалавриата некоторые студенты начинают задумываться о расширении профессиональной подготовки и получении дополнительного профессионального образования. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» в 76-й статье «Дополнительное профессиональное образование» говорится, что «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [9]. Данный Федеральный закон допускает к освоению дополнительных профессиональных программ лиц, имеющих среднее профессиональное и (или) высшее образование, и лиц, получающих среднее профессиональное и (или) высшее образование. Дополнительное профессиональное образование (ДПО) способствует получению новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышению профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. ДПО позволяет получить новые знания, не прекращая процесс основного обучения, продолжая и расширяя знания по предмету, делая процесс обучения непрерывным. Структуре ДПО свойственно также использовать самообразование с целью углубления профессиональных знаний.

В настоящем профессионале, обладающем компетентностью в своей сфере деятельности, должны преобладать рабочие (профессиональные) качества, выработанные на основе знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе учебы и работы в своей области. Он также должен обладать определенными личными качествами, которые будут помогать ему в решении поставленных задач и сделают конкурентоспособным на рынке труда. Представления о будущей профессиональной деятельности появляются у студентов в процессе учебы в вузе; овладевая знаниями в различных областях, они постепенно овладевают профессиональными компетенциями, которые по окончании курса помогут им стать высококвалифицированными и востребованными специалистами. Вопросы компетентности в профессиональной сфере занимались многие специалисты (Б. С. Гершунский, А. К. Маркова, В. А. Слостенин, О. Н. Шахматова и т. д.), в данной работе мы будем придерживаться точки зрения А. В. Хуторского, который рассматривает компетентность как ситуативно-деятельностную категорию. По его мнению, «компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету

деятельности. Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [10].

За время учебы в вузе студенты на ступени бакалавриата постепенно приходят к выводу, что существуют предметы, более глубокое изучение которых будет способствовать их дальнейшему профессиональному росту, развитию различных компетенций, причем в круг этих предметов входят как специализированные, связанные непосредственно с будущей профессией, так и предметы гуманитарного цикла. Появляется понимание того, что современный компетентный специалист немислим без обладания знаниями в области иностранного языка. Экономика в наше время связана с получением всесторонней информации из различных, в том числе и зарубежных, источников. Коммуникация с иностранными партнерами, представителями зарубежного бизнеса требует высокой коммуникативной компетентности в области иностранного языка, что соответствует определению, данному А. В. Хуторским. Многие студенты на определенном этапе обучения начинают задумываться о своей будущей карьере, при этом некоторые представляют свою работу связанной с зарубежными фирмами или фирмами, имеющими партнеров за рубежом. Многие зарубежные агентства приглашают на стажировку молодых специалистов, но одним из условий получения места для стажировки является прохождение онлайн-тестов по ключевым предметам, изучаемым в вузе. Например, Pricewaterhouse Coopers International Limited (PwCIL), британская частная компания с ограниченной ответственностью, проводит отбор стажеров по результатам тестов на знание предметов по специальности (бухгалтерского учета) и знание иностранного (английского) языка. Тестирование направлено на выявление уровня владения иностранным языком, в основном проверяется лингвистический компонент коммуникативной компетенции, включающий в себя фонологические, лексические и грамматические знания и умения. Так как владение лексикой и умение использовать грамматические навыки тесно взаимосвязаны, составители тестов имеют возможность включать наполнение тестовых заданий профессиональной лексикой, тем самым выявляя готовность претендента к свободному пониманию и решению профессиональных задач, поставленных перед ним.

Учитывая современные требования, профессиональные представления о своей будущей деятельности в области экономики студенты старших курсов бакалавриата связывают с приобретением дополнительных знаний по иностранному языку, которые помогут им профессионально развиваться, самоопределившись в выбранной сфере экономической деятельности. Для специалистов, которые хотят повысить свои знания иностранного языка, усовершенствовать коммуникативную компетентность, развить умения и навыки, в нашем университете на факультете «Лингвистика и журналистика» была разработана программа ДПО «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которая учитывает профессиональные стандарты и квалифи-

кационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации. Цели, которые ставят разработчики программы, включают следующие компоненты:

- подготовить специалистов в области специализированного перевода с целью повышения профессиональной языковой квалификации;
- выработать практические навыки профессионального (устного и письменного) перевода;
- углубить культурологические знания о стране изучаемого языка;
- повысить эффективность межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

Данная программа рассчитана на два года обучения, в течение которых слушатели проходят курс дисциплин, сдают зачеты и экзамены, пишут курсовые работы. По окончании дополнительной профессиональной программы, сдав итоговые экзамены, студенты получают диплом, позволяющий им работать переводчиками в сфере экономики. Данный диплом действителен при предъявлении диплома о получении высшего профессионального образования. Данная программа вызывает большую заинтересованность у студентов бакалавриата и магистратуры, так как цели, поставленные перед студентами, совпадают с их собственными представлениями о профессиональном росте и приближают их к достижению их собственных профессиональных целей. Личностные профессиональные представления оказываются в тесной взаимосвязи со стремлением повысить свою профессиональную компетентность за счет получения дополнительного образования, расширив таким путем сферу профессиональной деятельности.

В работах Е. И. Рогова, Л. Д. Желдоченко, С. В. Жолудевой, А. О. Антоновой говорится о профессиональных представлениях и об их роли в формировании личности будущего специалиста в условиях профессионального обучения [3; 4; 6]. Содержание профессиональной деятельности, следовательно, способствует нахождению своего места в будущей профессии, помогает будущему специалисту выделить основные направления дальнейшего самосовершенствования. Профессиональные представления о сфере будущей экономической деятельности в нашем случае являются толчком к получению новых знаний, к изменению взглядов на содержание профессиональной деятельности, на требования к профессиональным навыкам и умениям. В результате получения дополнительных знаний (в данном случае по иностранному языку) происходит процесс понимания себя в будущей специальности, определение дальнейших, более конкретных целей и задач в плане карьерного роста, развития профессионализма и повышения квалификации.

Таким образом, можно прийти к выводу, что развитие системы дополнительного профессионального образования способствует формированию профессионала, успешно ставящего перед собой задачи и решающего их с помощью

приобретенных дополнительных знаний в системе непрерывного образования. Профессиональные представления студентов, сложившиеся на младших курсах, претерпевают некоторые изменения под воздействием современных требований рынка труда и помогают им сделать правильный выбор в пользу приобретения новых навыков и умений, повышающих их профессиональную компетентность. Четко ориентируясь в выбранной профессии, молодой специалист может уверенно добиться успеха в выбранном виде деятельности, обладая высоким профессионализмом, целеустремленностью и работоспособностью.

In the article the Author shows the relationship between professional ideas of future experts and their interest in the communicative competence increasing in a foreign language field, as more and more experts in the labor market are in demand who have a good knowledge of foreign languages. The article reveals how additional vocational education contributes to the acquisition of new competencies necessary for professional activities and the satisfaction of professional ambitions, facilitates employment in a foreign company. On the example of the program for an additional (in relation to the higher) education, the *Interpreter in the professional communication field*, developed at Rostov State Economic University, shows how it is possible to combine knowledge of the profession and translational skills in the field of professional interests. The Author comes to the conclusion that the students' professional ideas, formed in the junior courses, undergo some changes under the impact of modern labor market requirements and help them make the right choice in favor of acquiring new skills and skills that increase their professional competence.

Keywords: additional professional education, professional ideas, labor market, professional competence, foreign language, professional requirements, communicative competence, personal qualities, competitiveness, market tendencies.

Список литературы

1. Васичкина О. Н. Уровни сформированности профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей / О. Н. Васичкина // Материалы III междунар. науч.-практич. конф. «Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях кредитной технологии обучения: опыт, проблемы и перспективы». — Кокшетау (Казахстан) : КГУ им. Ш. Алиханова, 2011.
2. Васичкина О. Н. Профессиональная компетентность и профессиональные представления студентов-экономистов / О. Н. Васичкина, О. Н. Никулина // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. — Изд-во ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2017. — № 2. — С. 154–158.
3. Желдоченко Л. Д. Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития / Л. Д. Желдоченко, Е. И. Рогов // Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. — Ростов н/Д, 2015. — № 12. — С. 107–113.
4. Жолудева С. В. Особенности профессиональных представлений у студентов с разной мотивацией обучения в вузе / С. В. Жолудева, Р. Торосян // Динамика профессиональных представлений в онтогенезе : сб. науч. статей Междунар. интернет-конференции / под ред. Е. И. Рогова. — Ростов н/Д : Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2011. — С. 91–102.
5. Пугачёва Н. Б. Приоритетные задачи высшего профессионального образования в современной теории и практике / Н. Б. Пугачёва // Социосфера. — 2011. — № 1. — С. 42–46.
6. Рогов Е. И. Современная парадигма исследования профессиональных представлений / Е. И. Рогов, И. Г. Антипова, С. В. Жолудева [и др.]. — Ростов н/Д : Изд-во «Фонд науки и образования», 2014. — 252 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii (дата обращения: 17.04.2018).

8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 18 апреля [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 18.04.2018).

А. В. Гущина

О методике воспитания нравственности будущего учителя

A. V. Gushchina

On the methodology of a future teacher's moral education

Обращение к проблеме метода воспитания нравственности будущего учителя мотивируется необходимостью решения задачи воспитания студента, способного жить в морали. В статье представляется методологическая основа отбора методов воспитания нравственности, базирующаяся на идее наличия в нравственности человека стороны, относящейся к сознанию, и поведенческой стороны. Показывается, что использование методов воспитания нравственности будущего учителя должно обеспечивать взаимосвязь данных сторон нравственности при сохранении каждой из них относительной самостоятельности. Раскрывается, что связующим звеном между сторонами нравственности будущего учителя являются моральные отношения, связывающие человека с бытием других людей в морали, с их нравственными мирами. Показывается, что суть моральной практики как сферы реальных поступков и действий будущего учителя состоит в моральном выборе ценностей и поступков. Раскрывается, что использование преподавателем методов воспитания нравственности будущего учителя не должно сводиться только к влиянию или воздействию на его сознание и на поведение, но должно вызвать у него «встречное движение» и «встречную активность» по освоению им ценностей, приводящих к «встрече» нравственных миров преподавателя и студента, к межличностному ценностному синтезу. Обобщается, что метод воспитания нравственности будущего учителя есть способ нравственно-педагогического взаимодействия преподавателя и студента при достижении цели воспитания. Формулируется цель воспитания нравственности будущего учителя — личность, способная жить в морали. Показывается, что в основаниях воспитания нравственности будущего учителя, ведущего к жизни в морали, должно находиться золотое правило нравственности.

Ключевые слова: будущий учитель, воспитание, нравственность, взаимосвязь, моральное отношение, моральная практика, моральный выбор, ценность, поступок, «встречное движение», «встречная активность», «встреча», нравственный мир, метод, нравственно-педагогическое взаимодействие, цель воспитания нравственности, золотое правило нравственности.

Среди многих стоящих перед педагогической наукой и современным образованием задач одной из значимых является задача воспитания нравственности будущего учителя. Решение этой практической задачи, связанной с отбором методов воспитания нравственности, должно базироваться на прочной методологической основе. Такой методологической основой является положение Т. С. Лапиной о том, что «в индивидуальной нравственности надо различать сторону, относящуюся к сознанию, и поведенческую сторону, которые взаимосвязаны, но каждая при этом обладает относительной самостоятельностью» [18, с. 124].

Мы полагаем, что при реализации методов воспитания нравственности будущего учителя принципиально важно учитывать вышеобозначенный

факт взаимосвязи и относительной самостоятельности стороны сознания и поведенческой стороны нравственности. Методы воспитания нравственности будущего учителя должны быть направлены на формирование и сознания, и мотивов нравственного поведения, и опыта такого поведения прямо либо опосредованно. С нашей точки зрения, каждый из методов воспитания в целом обладает такой возможностью. Все дело заключается лишь в использовании методов воспитания нравственности будущего учителя таким образом, чтобы с их помощью влиять на развитие каждой из сторон нравственности. Естественно, один метод воспитания в большей мере, чем другой метод способствует развитию или стороны сознания, или поведенческой стороны нравственности будущего учителя.

В педагогической науке разработана классификация методов воспитания: методы формирования сознания, морального сознания обучающихся (беседа, диспут, конференция, метод положительного примера, этический диалог и др.) и методы формирования у них опыта нравственного поведения (упражнение в совершении нравственных поступков, требование, поручение и др.). Не акцентируя внимания на методах стимулирования (поощрение и наказание), заметим, что в различных учебниках и учебных пособиях по педагогике первые две группы методов воспитания ученые называют различным образом. Так, Т. Е. Конникова, осмысливая проблему методов воспитания, выделяет методы формирования нравственного опыта в поведении и деятельности и методы формирования нравственного сознания [16], И. П. Подласый — методы формирования сознания личности и методы организации деятельности [22, с. 105–125] и др.

Наличие двух групп методов воспитания косвенно подтверждает факт относительной самостоятельности двух сторон нравственности. В то же время при решении задачи воспитания нравственности будущего учителя следует иметь в виду, что использование, например, метода решения этической ситуации способствует развитию как морального сознания, так и нравственного опыта поведения. Решение учителем этической ситуации требует наличия как собственно педагогических знаний, моральных и этических знаний, так и его способности к морально-этической педагогической рефлексии, выводящей его на осмысление поступков субъектов такой ситуации, к рефлексивному ценностному целеполаганию, в котором «представлены и ценность, и оценивание, а в диспозиционном плане — ценностное отношение, в котором резюмируются, проявляются качества педагога» [5, с. 67]. Осуществляя морально-этическую педагогическую рефлексия, учитель не только осмысливает мотивы поступков учащихся, реализуемые в совершаемых и совершенных поступках отношения учащихся, в которых проявляются их нравственные качества, но и, смотря на мир глазами ребенка, вспоминая, что он когда-то тоже был ребенком, соотносит их поступки со своими поступками и действиями. Осуществляя рефлексивное ценностное целеполагание, учитель, вставая на точку зрения учащихся, выбирает поступок и оценивает его

по критерию ценности. При решении этической ситуации учитель, формируя сторону, относящуюся к сознанию, и поведенческую сторону нравственности учащихся в их взаимосвязи, развивает и у себя нравственность за счет «приращения» в ходе рефлексии морального, этического знания, обогащения своего опыта нравственного поведения. Суть «приращения» знания состоит в устранении выявляемого рефлексией недостатка знаний в процессе педагогической деятельности. Суть обогащения опыта нравственного поведения состоит в проецировании учителем своих поступков на этическую ситуацию, позволяющем ему определить свое место в этой ситуации, придти к осознанию того, что его моральность как «подлинно нравственное качество поведения и деятельности» [9, с. 33] определяет содержание его нравственного образа, который воспринимают учащиеся как субъекты этической ситуации.

В воспитании нравственности будущего учителя важно обеспечить взаимосвязь в развитии двух сторон нравственности с помощью методов воспитания.

Для этого необходимо использовать методы формирования морального сознания и нравственного опыта поведения будущего учителя таким образом, чтобы обеспечивалось развитие двух сторон нравственности в их взаимосвязи, а не в их раздельности в смысле параллельности процессов формирования морального сознания и опыта нравственного поведения. Не акцентируя внимание на содержании понятий «нравственный опыт поведения» и «опыт нравственного поведения», заметим, что это близкие по смыслу понятия, употребляемые нами как синонимы.

Решение задачи обеспечения взаимосвязи между стороной, относящейся к сознанию, и поведенческой стороной нравственности будущего учителя требует выявить связующее звено между данными сторонами нравственности. При выявлении такого звена мы опираемся на положение О. Г. Дробницкого о трех сторонах (аспектах) или способах существования морали (нравственности): моральное сознание, нравственная деятельность и моральные отношения [14, с. 247–253].

Ученый, осмысливая соотношение между данными сторонами нравственности, приходит к выводу, что опосредующим звеном между моральным сознанием и нравственной деятельностью являются моральные отношения, понятие которых «создает возможность теоретического определения нравственного сознания без того, чтобы это определение содержало в себе логический круг. Коль скоро моральное сознание не может быть прямо и непосредственно выведено ни из “моральной практики”, ни из “фактов социальной действительности” (которые оно не просто отражает, но находится к ним в напряженном отношении долженствования, оценки, критики, требования изменения и проч.), его выведение предполагает некое опосредующее звено — систему моральных отношений, призванных регулировать “моральную практику”» [14, с. 253]. При этом само сознание выступает «как форма выражения моральных отношений, их идеальное отражение» [14, с. 253].

Несмотря на то что О. Г. Дробницкий указывает, что моральные отношения являются опосредующим звеном между моральным сознанием и нравственной деятельностью, нравственной практикой, мы полагаем возможным считать такие отношения связующим звеном между сторонами нравственности будущего учителя. Данное утверждение основывается на том, что, во-первых, сознание не сводится только к знаниям, оно есть отношение, выражающее личностный его аспект: «В личностном аспекте проблема сознания, — пишет Б. Ф. Ломов, — это прежде всего проблема субъективных отношений» [20, с. 256]. Во-вторых, поступок как «единица» поведения есть сознательное отношение человека к другим людям, к нормам морали: «Поведение человека, — пишет С. Л. Рубинштейн, — включает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам. <...> “Единицей” поведения является поступок <...> (в котором. — А. Г.) ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к общему, к нормам общественной морали» [24, с. 437–438].

Моральные отношения связывают человека с бытием других людей в морали, с их нравственными мирами. «Проживание этих отношений, — подчеркивают Н. Е. Щуркова и М. И. Мухин, — как духовного образования составляет содержание жизни человека» [27, с. 39].

Не осмысливая содержания понятия «моральная практика», не раскрывая соотношения между моральной практикой и моральным сознанием в смысле, что первично и что вторично (подробно о таком соотношении — в монографии В. А. Василенко [11, с. 69–89]), мы вслед за О. К. Поздняковой под нравственной практикой понимаем сферу «реальных поступков и действий будущего учителя, которые имеют внутреннюю и внешнюю сторону. Внутренняя сторона — это мотивы, намерения учителя, ученика, человека. Внешняя сторона — это “видимая” сторона, дающая представление о нравственном качестве поведения и деятельности учителя, ученика, человека. Эта “видимая” сторона поведения и деятельности подвергается оцениванию» [23, с. 248]. Заметим, что к такому выводу О. К. Позднякова пришла в результате осмысления идей В. А. Василенко [11, с. 161] и Ю. М. Смоленцева [26, с. 104] о нравственной практике.

Сфера реальных поступков и действия в нравственной практике есть не что иное, как поведенческая сторона нравственности учителя.

Анализ научной литературы выявляет и другую точку зрения относительно моральной практики. Так, Р. Г. Апресян под моральной практикой понимает моральный (нравственный) опыт. «Слово “опыт”, — пишет Р. Г. Апресян, — в живом языке довольно часто употребляется синонимично слову “практика”. В свете этого лексического опыта выражение “нравственный опыт” может ассоциироваться с такого рода ориентациями, решениями, действиями людей, которые оформлены в конкретных отношениях товарищества и любви, брака и семьи» [1, с. 311].

Видим, что нравственный опыт связан с конкретными отношениями людей.

Дальнейший анализ идей Р. Г. Апресяна о нравственном опыте показывает, что ученый связывает его с опытом «работы с ценностями» и с выбором: «В сфере духовной <...> характер опыта во многом иной. <...> Это — опыт индивидуальной “работы с ценностями”, личных достижений и упущений. <...> Но как опыт нравственности он воспроизводится в обобщенном виде и в рамках этики оказывается представленным как продолжение рассуждения о морали — в его приложении к действительным противоречиям выбора. В морали — это выбор ценностей и правил» [1, с. 311].

В последующих своих работах Р. Г. Апресян, раскрывая суть моральной практики, связывает ее с моральным выбором в широком смысле этого слова: не просто с выбором ценностей и правил, но с совершаемым на практике выбором между добром и злом: «Моральный выбор не исчерпывается выбором морали — это выбор между добром и злом. Совершаемый на практике, этот выбор никогда не бывает выбором абсолютного добра при отвержении абсолютного зла. Как правило, это выбор большего добра против меньшего добра и меньшего зла против большего зла. <...> Это ситуативно и персонально определенный выбор, он совершается с учетом требований морали, но в приложении к конкретной ситуации и в соотношении с вовлеченными в нее людьми» [2, с. 168].

Суть моральной практики состоит в выборе между добром и злом. Однако, как мы полагаем, моральный выбор не сводится просто к выбору между добром и злом, точнее, не заканчивается таким выбором. Моральный выбор есть выбор не только ценностей, но и поступков: «О моральном выборе можно говорить и как о выборе поступков, и как о выборе ценностей. <...>. Если первое — это выбор форм поведения, реализующий уже принятые человеком нравственные ценности, то второе — выбор самих ценностей» [17, с. 155]. Человек вслед за выбором большего добра против меньшего добра или меньшего зла против большего зла, выбирает поступок, основанием которого является ценность, заключенная в содержании ситуации. Осуществляя поступок, в основании которого находится добро или другие высшие ценности, человек достигает поставленную цель. Добро и другие высшие ценности — это ценностные характеристики поступка, а не цели. «Идеал, высшие ценности и принципы должны быть не практически преследуемой целью, а основанием действий и критерием их оценки. Моральность есть не конечная цель, а *путь жизни*» [2, с. 184]. Добавим, путь жизни в морали.

Выявив, что связующим звеном между стороной, относящейся к сознанию, и поведенческой стороной нравственности являются моральные отношения, раскроем содержание понятия «метод воспитания нравственности». Для этого обратимся к предлагаемым учеными определениям понятия «метод воспитания». Приведем лишь некоторые определения данного понятия.

1. «Метод воспитания — это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем» [21, с. 396].

2. «Методы воспитания — это способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств» [22, с. 94].

3. «Метод воспитания — это способ взаимодействия воспитателя и воспитанников, направленный на достижение цели воспитания» [15, с. 99].

Осмыслим представленные выше определения понятия «метод воспитания». Любой педагогически целесообразно используемый метод воспитания нравственности будущего учителя влияет или воздействует на его сознание, чувства и поведение. Однако простого влияния или воздействия на сознание и поведение при воспитании нравственности будущего учителя недостаточно. Влияние и воздействие на сознание и поведение студента осуществляется преподавателем вуза. Однако это преимущественно одностороннее влияние и воздействие, при которых студент, естественно, является субъектом, принимающим или отклоняющим реализуемые преподавателем ценности.

При использовании методов воспитания нравственности будущего учителя важно вызвать у него, во-первых, «встречное движение»: «не только от учителя (преподавателя. — А. Г.) к ученику (студенту. — А. Г.), но от ученика (студента. — А. Г.) к учителю (преподавателю. — А. Г.); ученик (студент. — А. Г.) как самостоятельный субъект деятельности также вступает в отношения с другими людьми (в том числе и с учителем [преподавателем. — А. Г.]) на основе сложившихся у него ориентаций. Роль учителя (преподавателя. — А. Г.) состоит в том, чтобы стимулировать развитие гуманистической ориентации во взаимоотношениях ученика (студента. — А. Г.) с другими людьми» [6, с. 61]. Во-вторых, «встречную активность ученика (студента. — А. Г.) по освоению им ценностей» [8, с. 73], реализуемых преподавателем в деятельности и общении. Развивая данную мысль В. П. Бездухова, скажем, что важно вызывать и встречную активность будущего учителя в совершении поступков, чему предшествует осуществляемый «с учетом требований морали, но в приложении к конкретной ситуации и в соотношении с вовлеченными в нее людьми» моральный выбор, характеризующий, согласно Р. Г. Апресяну, суть моральной практики.

«Моральный выбор, — пишут В. П. Бездухов и Р. Н. Гуртовская, — это выбор форм поведения, выбор ценностей, а потому этот выбор есть выбор поступка, или, как подчеркивает В. Д. Шадриков, “способность поступка”, являющегося клеточкой поведения» [10, с. 54–55], которое есть отношение к человеку.

«Встречное движение» студента к преподавателю, его «встречная активность» по освоению ценностей и совершению поступков происходят в рамках двустороннего движения: от студента к преподавателю и от преподавателя к студенту. Благодаря такому движению «осуществляется взаимный переход ценностей “для себя” в ценности “для другого”» [7, с. 8], происходит «встреча» нравственных миров преподавателя и студента, приводящая к межличностному ценностному синтезу, содержательно дополняющему нравственный мир каждого. «Межличностный синтез, охватывающий не только

две ценности, но и двух субъектов ценностей, две личности, два стремящихся друг к другу, а следовательно, пересекающихся друг с другом нравственных мира, содержательно дополняет мир ценностей каждой личности. Пересечение нравственных миров, ведущее к дополнению их содержания при сохранении независимости каждого, расширяет пространство распространенности комплементарных нравственных отношений, приводит к общему знаменателю различные нравственные миры, делая их схожими» [3, с. 99].

Следует отметить, что и нравственно развивающийся будущий учитель также способен вызвать у преподавателя «встречное движение», «встречную активность», обеспечивающие постижение им новых смыслов педагогической деятельности. «Встречное движение» и «встречная активность» и преподавателя, и студента возможны не просто в рамках влияния и воздействия первого на второго, но в рамках их взаимодействия. Требованию осуществления взаимодействия между преподавателем и будущим учителем отвечает такой метод воспитания нравственности, который в деятельности первого предстает как «способ взаимодействия воспитателя (преподавателя. — А. Г.) и воспитанников (будущих учителей. — А. Г.), направленный на достижение цели воспитания» [15, с. 99], а не как пути влияния или способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение студентов.

Заметим, что при решении задачи воспитания нравственности будущего учителя посредством использования методов воспитания важно не просто взаимодействие преподавателя и будущего учителя, но нравственно-педагогическое взаимодействие. В таком взаимодействии также происходит «встреча» преподавателя и студентов «как автономных и суверенных нравственных миров, “встреча” их ценностных устремлений» [4, с. 127]. Но эта «встреча» происходит уже в морали. Мораль, как подчеркивает Р. Г. Апресян, — «это отношение Я — Ты, Ты — Я, Я — Они, Они — Я; это и отношение “между нами” — теми, которые наблюдаются со стороны, чьи отношения анализируются и оцениваются. Мораль — это то, что соединяет разных людей, она имеет смысл в условиях соприсутствия, соприкосновения, общежития разных людей» [2, с. 10].

Отличие взаимодействия от нравственно-педагогического взаимодействия заключается в наличии в последнем нравственно-аксиологической составляющей.

Соприсутствие и соприкосновение преподавателя и студента происходит в рамках нравственно-педагогического взаимодействия, как во «встрече» нравственных миров, в рамках которой «осуществляется не только проецирование нравственности учителя (преподавателя. — А. Г.) на нравственность ученика (студента. — А. Г.), но и проецирование нравственности ученика (студента. — А. Г.) на нравственность учителя (преподавателя. — А. Г.). Следствием такого взаимного проецирования нравственности становится влияние нравственных миров друг на друга, их обогащение при сохранении автономии личности» [4, с. 128].

Уточняя предложенное И. Н. Емельяновой определение понятия «метод воспитания», скажем, что метод воспитания нравственности будущего учителя (учащегося) есть способ нравственно-педагогического взаимодействия преподавателя и студента (учителя и учащегося) при достижении цели воспитания.

В современных условиях, как подчеркивают Н. Е. Щуркова и М. И. Мухин, «в своем сфокусированном и максимально обобщенном варианте цель воспитания принимает следующий вид: “личность, способная строить жизнь, достойную Человека”» [27, с. 33].

При определении цели воспитания нравственности мы конкретизируем предложенный Н. Е. Щурковой и М. И. Мухиным обобщенный вариант цели воспитания, исходя из того, что воспитание нравственности есть часть целостного и многогранного воспитания в целом. Цель воспитания нравственности должна формулироваться в терминах этической науки. Мы полагаем, что личность, способная строить жизнь, достойную человека, должна жить в морали. Целью воспитания нравственности будущего учителя является личность, способная жить в морали, а средством достижения такой цели являются методы воспитания нравственности как способы нравственно-педагогического взаимодействия преподавателя и студента — будущего учителя.

В основаниях воспитания нравственности будущего учителя, ведущего к жизни в морали, должно находиться золотое правило нравственности. «Воспитание, как подчеркивают Н. Е. Щуркова и М. И. Мухин, неизменно выполняет регентальную функцию (лат. *regentis* — правящий, ведущий)» [27, с. 33].

Жить в морали — значит быть человеческим, гуманным, значит «вести себя с друзьями так, как хотелось бы, чтобы они вели себя с нами» (Аристотель [цит. по: 19, с. 194]); «оказывать благодеяния так, как желали бы принимать его: охотно, скоро и без всякого колебания» (Л. А. Сенека [25, с. 25]); чувствовать присутствие другого человека: «чувство, научающее нас тому, чего мы не должны делать, если не хотим, чтобы нам делали другие» (Ж. О. де Ламетри [12, с. 204]); следовать в жизни основной аксиоме морали: «Не делай другому того, чего ты не хочешь, чтобы делали тебе» (Д. Дидро [13, с. 452]).

Дальнейшее исследование проблемы воспитания нравственности будущего учителя связано с разработкой методического обеспечения использования методов воспитания нравственности как способов нравственно-педагогического взаимодействия преподавателя и будущих учителей.

The address to the problem of the future teacher' moral education method is motivated by the need to solve the problem of educating a student able to live in morality. The article presents a methodological basis for selecting methods of moral education based on the idea of the presence in human morality of the aspect related to consciousness and the behavioral aspect. It is shown that the use of the future teacher's moral education methods should ensure the interrelation of these aspects of morality, while maintaining each of them relative independence. It reveals that the links between the aspects to the future teacher's morality are the moral relations that connect the person with the being of other people in morality, with their moral worlds. It is shown that the essence of moral practice as a sphere of real actions and actions of the future teacher consists in the moral choice of values and actions. It is revealed that the teacher's use of the methods of moral education of the future teacher should not be reduced only to influence or influence on his/her

consciousness and behavior, but should cause the *counter-move* and *counteract* to develop values that lead to the *meeting* of moral worlds of the teacher and student, to interpersonal value synthesis. It is substantiated that the method of the future teacher's morality educating is a way of moral and pedagogical interaction of the teacher and student in achieving the goal of education. The goal of the future teacher's morality is formulated - a person, capable to live in morals. It is shown that in the grounds for the future teacher's morality education leading to life in morality, there must be a golden rule of morality.

Keywords: future teacher, education, morality, interrelation, moral relation, moral practice, moral choice, value, act, counter-move, counter activity, meeting, moral world, method, moral and pedagogical interaction, purpose of education of morality, golden rule of morality.

Список литературы

1. *Апресян Р. Г. Нравственный опыт* / Р. Г. Апресян // Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. *Этика* : учебник. — М. : Гардарики, 2007. — С. 309–390.
2. *Апресян Р. Г. Этика* : учебник / Р. Г. Апресян. — М. : КНОРУС, 2017. — 356 с.
3. *Бездухов А. В. Гуманистический подход к формированию этического сознания будущего учителя и принципы его реализации* / А. В. Бездухов, И. А. Носков // *Мир образования — образование в мире*. — 2017. — № 2 (66). — С. 93–100.
4. *Бездухов А. В. Сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся* / А. В. Бездухов // *Образование и саморазвитие*. — 2011. — № 1 (23). — С. 124–129.
5. *Бездухов В. П. Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности* / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов // *Педагогика*. — 2002. — № 9. — С. 66–71.
6. *Бездухов В. П. Гуманистическая направленность учителя* / В. П. Бездухов. — Самара ; СПб. : СГПУ, 1997. — 172 с.
7. *Бездухов В. П. Гуманистический подход к личности учащегося* / В. П. Бездухов // *Известия РАО*. — 2015. — № 2 (34). — С. 5–12.
8. *Бездухов В. П. Золотое правило нравственности в деятельности учителя* / В. П. Бездухов // *Известия РАО*. — 2013. — № 2 (26). — С. 68–74.
9. *Бездухов В. П. Моральность учителя как образующее содержания его нравственного образа* / В. П. Бездухов // *Известия РАО*. — 2010. — № 1. — С. 31–41.
10. *Бездухов В. П. Моральный выбор студента: теория и практика* / В. П. Бездухов, Р. Н. Гуртовская. — М. : МПСИ, 2007. — 198 с.
11. *Василенко В. А. Мораль и общественная практика* / В. А. Василенко. — М. : МГУ, 1983. — 176 с.
12. *Де Ламетри Ж. О. Сочинения* / Ж. О. де Ламетри. — М. : Мысль, 1983. — 509 с.
13. *Дидро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке»* / Д. Дидро // *Сочинения*: в 2 т. Т. 2. — М. : Мысль, 1986. — С. 342–507.
14. *Дробницкий О. Г. Понятие морали* / О. Г. Дробницкий. — М. : Наука, 1974. — 388 с.
15. *Емельянова И. Н. Теория и методика воспитания* : учеб. пособие / И. Н. Емельянова. — Тюмень : ТГУ, 2005. — 236 с.
16. *Конникова Т. Е. Общая характеристика методов воспитания* / Т. Е. Конникова // *Теория и методика коммунистического воспитания в школе*. — М. : Просвещение, 1974. — С. 70–83.
17. *Курган Г. И. Процесс усвоения нравственных принципов и обеспечение моральности поведения* / Г. И. Курган // *Моральный выбор*. — М. : МГУ, 1980. — С. 155–172.
18. *Лапина Т. С. Проблема индивидуальной нравственности* / Т. С. Лапина // *Мораль и этическая теория*. — М. : Наука, 1974. — С. 106–143.
19. *Лазертский Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов* / Д. Лазертский. — М. : Мысль, 1986. — 571 с.
20. *Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии* / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1999. — 350 с.
21. *Педагогика* : учеб. пособие для студ. педвузов и педколледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Российское педагогическое агентство, 1995. — 638 с.

22. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учебн. заведений: в 2 кн. Кн. 2: Процесс воспитания / И. П. Подласый. — М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 265 с.

23. Позднякова О. К. Нравственная практика и нравственная деятельность как предмет педагогической рефлексии / О. К. Позднякова // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : материалы десятой междунар. науч.-практич. конф. — Самара : ООО «Офорт» : ПГСГА, 2015. — С. 247–251.

24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 688 с.

25. Сенека Л. А. О благодетелях / Луций Анней Сенека ; пер. с лат. П. Краснова. — М. : Изд-во «Э», 2016. — 160 с.

26. Смоленцев Ю. А. Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю. А. Смоленцев. — М. : МГУ, 1989. — 200 с.

27. Щуркова Н. Е. Воспитание — XXI век: Методика и искусство / Н. Е. Щуркова, М. И. Мухин. — Волгоград : Учитель, 2016. — 177 с.

М. Б. Зацепина, Т. Н. Зюзина

Электронные образовательные ресурсы в процессе развития математических способностей младших школьников

М. B. Zatsepina, T. N. Zyuzina

Electronic educational resources in the junior schoolchildren's mathematical abilities development

В данной статье исследователи рассматривают вопрос о многообразии геометрических построений в природе. Данный подход позволяет акцентировать внимание ученых и практиков педагогической науки на неповторимости природного ландшафта нашей планеты. В частности, речь идет о симметрии в природе. Именно симметрия является фундаментальным свойством окружающей среды. Математика, как одна из фундаментальных научно-практических областей, предоставляет данному явлению объяснение. Задача современных педагогов состоит в том, чтобы не только объяснить детям, что это такое, но и показать в природе, создать подобные модели, научить отличать геометрические построения среди большого многообразия конструкций в окружающем мире. В качестве примера электронного образовательного ресурса, который может быть использован в учебно-образовательном процессе начальной школы в части формирования математического мировоззрения, приведена программа «Живая математика», а также отмечены ее положительные стороны в обучении и воспитании младших школьников в контексте современной цифровизации образовательного процесса и киберсоциализации общества.

Ключевые слова: математика, симметрия, компьютерные технологии, электронные образовательные ресурсы, педагогические методики, инновационные векторы развития обучения и воспитания младших школьников.

В эпоху стремительного развития информационного общества перед современным педагогом стоит достаточно сложная задача — увлечь обучающихся, повысить их познавательную активность, быть самостоятельным, креативным и готовым получать новые знания. Интерес становится важнейшим двигателем к приобщению обучающихся к различным видам деятельности. Каждая образовательная область, в рамках которой обучающий-

ся формирует определенный набор компетенций, нуждается в применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), посредством которых возможно достижение наиболее оперативного образовательного результата и воспитательного эффекта.

Важно отметить, что восприятие обучающегося улучшается, когда организованная образовательная деятельность сопровождается мультимедийной презентацией, а также когда обучающийся может самостоятельно выполнять ряд необходимых для учебной деятельности операций на интерактивной доске, которая в настоящее время занимает прочное место в образовательно-воспитательном процессе современной общеобразовательной организации.

Проблема подготовки подрастающего поколения к изменяющейся социально-экономической ситуации предъявляет целый ряд новых требований, предполагающих переориентацию всего образовательно-воспитательного процесса современных общеобразовательных организаций. На наш взгляд, данные позиции связаны с необходимостью более раннего самоопределения, критического неоднозначного восприятия поступающей информации и ее осмысления, готовности к проявлению активности в изучении конкретной ситуации и принятию решения относительно той или иной ситуации [1].

В связи с тем, что целью статьи является рассмотрение и теоретическое осмысление громадного потенциала и влияния электронных образовательных ресурсов на развитие математических способностей младших школьников, стоит обратить внимание педагогической общественности на ряд условий, в том числе и организационно-педагогических, которые должны быть созданы и соблюдены в современной общеобразовательной организации. Среди данных условий можно выделить и феномен предметно-развивающей среды, речь о которой пойдет ниже.

Итак, ряд отечественных психологов и педагогов, среди которых можно выделить Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и других, доказывают, что инновационная предметно-развивающая среда обладает своеобразной собственной формой, в ряде случаев характеризующейся внутренними особенностями [2].

Рассматривая социообразовательный феномен среды с точки зрения философско-просветительских позиций, можно акцентировать внимание на том, что под средой можно понимать окружающие социально-бытовые, общественные, материальные и духовные условия существования ребенка. В свою очередь, с целью детализации феномена среды можно отметить, что предметная среда побуждает к игре и формирует воображение [3]. Иными словами, предметная среда является мощным толчком в развитии личности обучающегося. В условиях правильного использования инновационных педагогических технологий и методик, результативность и эффективность деятельности таких способностей обучающегося, как память, мыслительные и интеллектуальные процессы, весьма оперативно и продуктивно предоставят свои результаты. Образовательная деятельность меняет, когда педагог

применяет в своей работе информационно-коммуникативные технологии. Безусловно, сам педагогический работник должен быть компетентным в сфере обработки информации с помощью компьютера. Иными словами, современный педагог общеобразовательной организации предстает перед широкой общественной аудиторией информационно подкованным специалистом с достаточно высоким уровнем информационно-коммуникационной компетентности, под которой мы понимаем не только владение различными технологическими приемами работы с компьютерной техникой, но и ее применение в профессиональной педагогической деятельности для достижения эффективного образовательного результата обучающихся.

Руководствуясь целью статьи и определением научной новизны данной работы, стоит провести анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в части выявления и нормирования математических способностей младших школьников в условиях модернизационных процессов отечественного образования.

В соответствии с ФГОС НОО выпускник начальной школы при освоении учебного предмета «Математика» должен обладать следующими компетенциями:

- 1) использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений;
- 2) овладение основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов;
- 3) приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач и проч. [6].

Стоит отметить, что математика является одной из фундаментальных научно-практических областей, которые изучаются в начальной школе на современном этапе развития образовательной практики. Очень важно, чтобы именно в данной области использовались инновационные информационно-коммуникационные технологии. Стратегически приоритетно понимать, что математика — это не только знания, но и живая природа, состоящая из симметрии, геометрических природных сооружений, украшающих наш мир, и проч. Учитель начальных классов должен предоставить обучающимся ключ к пониманию и раскрытию данного феномена жизнедеятельности современного человека в эпоху киберсоциализации.

Задача педагога современной начальной школы состоит не только в объяснении обучающимся, что это математика в жизни человека, но и в создании подобных моделей, обучении отличать геометрические построения среди большого многообразия конструкций в окружающем мире и проч.

На решение обозначенных выше задач, которые стоят перед учителем начальной школы, огромное влияние могут оказать применяемые в широкой образовательной практике информационно-телекоммуникационные технологии, с помощью которых педагог и обучающийся могут не только видеть, но и управлять геометрическими фигурами, находить их координаты, вычислять площади, объемы, управлять их перемещением и проч. Иными словами, современный арсенал ИКТ, предлагаемый для решения педагогических задач на уроках математики, весьма обширен. Например, широко известная программа «Живая математика». Это многофункциональная и в то же время простая в использовании компьютерная система с большими возможностями, использование которой возможно с третьего по одиннадцатый класс общеобразовательной организации в качестве информационно-образовательной поддержки уроков математики, а в старших классах — уроков геометрии, стереометрии и алгебры. Данная система весьма эффективна, она находит применение при изучении тем на объемные фигуры, таких как «Пирамида», «Конус», «Параллелепипед» и проч. Опыт работы авторов статьи с данной системой показывает, что применение данной программы предоставляет весомые преимущества перед традиционными методами в изучении стереометрии.

Важнейшим приоритетом программы «Живая математика» является то, что при ее использовании обучающиеся еще более мотивированы в познании и формировании математического мировоззрения в учебно-образовательном процессе начальной школы.

Использование данной программы возможно и в рамках дополнительного образования, которое в настоящее время набирает активные обороты в учебно-воспитательном процессе общего образования [4]. Важно подчеркнуть, что в этом году педагогическая общественность празднует сто лет со дня основания государственной системы внешкольного (дополнительного) образования детей. Дополнительное образование представляет собой уникальный феномен педагогической теории и образовательной практики, ориентирующий на выстраивание индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося и предполагающий наиболее весомый образовательный результат по различным предметным областям. В нашем случае — предметная область «Математика». Важно сказать, что именно дополнительное образование открывает горизонты развития личности каждого обучающегося и предоставляет территорию и пространство персонализированного математического развития школьника в условиях рыночной экономики и сегментирования образовательных интересов. В данном случае программа «Живая математика» может выступить прекрасным товарным знаком привлечения новых обучающихся в пространство дополнительного образования, которое в каждой общеобразовательной организации Российской Федерации развивается быстрыми шагами, иногда даже с опережающим развитием [5].

Весьма широки и горизонты преломления программы «Живая математика» в учебно-образовательном процессе и просвещении обучающихся. Итак, это могут быть небольшие проекты на исследование геометрических построений, решение задач алгебры, геометрии и проч.

Основным отличием и преимуществом программы «Живая математика» является ее интерактивность, способность активизировать креативное, критическое мышление обучающегося, заинтересовать процессом самостоятельного добывания знаний и научного исследования и проч.

Итак, рассмотрим в обобщенном виде преимущества программы «Живая математика», которая:

- способствует повышению уровня знаний по предмету, мотивирует самостоятельную исследовательскую деятельность младших школьников;
- формирует у обучающихся восприятие чертежа;
- развивает информационную грамотность, информационную культуру и логику математических программ и проч.

Подчеркнем, что данная система является бесплатной и представлена в открытом доступе в информационно-телекоммуникационной сети Интернет. «Живая математика» может рассматриваться как исследовательский инструментальный и средство достижения математических и иных образовательных результатов, что очень важно для комплексного гармоничного развития личности младших школьников.

Стоит сказать, что научная новизна статьи заключается в теоретическом осмыслении проблемы использования электронных образовательных ресурсов для развития математических способностей младших школьников в условиях цифровой парадигмы, а также авторском предложении реализации ФГОС НОО в части учебного предмета «Математика» посредством внедрения в учебно-образовательный процесс начальной школы программы «Живая математика», которая является инновационным электронным образовательным ресурсом и необходимым механизмом формирования и развития математического мировоззрения современных младших школьников [7].

Общий вывод, который можно сделать на основании изложенных выше детерминант, состоит в необходимости внедрения инновационных ИКТ в учебно-образовательный процесс современной начальной школы, в том числе и программы «Живая математика» (как пример инновационного электронного образовательного ресурса). Отметим, что именно в рамках начальной школы закладываются важнейшие фундаментальные основы развития личности обучающегося, а также необходимый базис дальнейшего социально-профессионального становления выпускника общеобразовательной организации.

Таким образом, использование электронных образовательных ресурсов, в том числе и программы «Живая математика», в работе общеобразовательных организаций способствует повышению качества обучения, образования и знаний обучающихся в области математических способностей, в том числе

и математического мировоззрения, и математической грамотности, а также саморазвитию педагогов.

In this article the researchers consider the issue of the variety of geometric constructions in nature. This approach allows you to focus the attention of scientists and practitioners of pedagogical science on the uniqueness of the natural landscape of our planet. In particular, we are talking about symmetry in nature. Namely, symmetry is a fundamental property of the environment. Mathematics, as one of the fundamental scientific and practical fields, provides an explanation for this phenomenon. The task of modern educators is to not only explain what it is to children, but also to show in nature, to create similar models, to teach to distinguish geometrical constructions among a wide variety of designs in the surrounding world. As an example of the electronic educational resources that can be used in the educational process of the primary school in terms of forming a mathematical worldview, the program *Live Mathematics* is presented, and its positive aspects in the education and upbringing of younger schoolchildren in the context of modern digitalization of the educational process and cybersocialization of society are marked out.

Keywords: mathematics, symmetry, computer technologies, electronic educational resources, pedagogical techniques, innovative vectors for the development of education and upbringing of younger schoolchildren.

Список литературы

1. *Бабакина Н. М.* Электронное обучение современных дошкольников / Н. М. Бабакина, Т. Н. Зюзина // Академическая науч.-практ. конф. : сб. матер. Модуль 1. — М., 2016. — С. 456–458.
2. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб., 1997. — С. 96–100.
3. *Зюзина Т. Н.* Роль и место информационных технологий в дошкольном образовании / Т. Н. Зюзина // Конференциум: сб. науч. тр. и матер. науч.-практич. конф. Вып. 1. — М., 2015. — С. 625–627.
4. *Новикова Г. П.* Перспективы инновационного развития научной школы «Эстетическое воспитание личности» (к юбилею Комаровой Тамары Семеновны и ее учеников) / Г. П. Новикова // Инновационная деятельность в дошкольном образовании : матер. X междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 18–19 апреля 2017 г.). — Москва-Пушкино, 2017. — С. 11–18.
5. *Третьяков А. Л.* Информационная компетентность как образовательный феномен / А. Л. Третьяков // Язык и актуальные проблемы образования : матер. междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 31 января 2018 г.) / под ред. Е. И. Артамоновой, О. С. Ушаковой. — М., 2018. — С. 389–392.
6. *Третьяков А. Л.* Формирование информационной компетентности обучающихся в современном дополнительном образовании / А. Л. Третьяков // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2018. — № 43. — С. 216–224.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/> (дата обращения: 22.08.2018).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND LABOR PSYCHOLOGY

Л. А. Григорович

Роль психологической службы в условиях инклюзивного образования: формы и методы работы с педагогическим коллективом

L. A. Grigorovich

The role of psychological support in conditions of inclusive education: forms and methods of work with the teaching staff

В данной статье инклюзивное образование рассматривается как показатель гуманитарного и культурного становления общества, а также ключевой ресурс развития общего образования. В статье обозначаются основные проблемы подготовки педагогов к инклюзивной практике, профессиональные задачи педагога в условиях инклюзивного образования, определяются роль и функции психологической службы в инклюзивном образовании, характеризуются формы работы психолога с педагогическим коллективом и психолого-педагогические технологии инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическая компетентность, инклюзивная практика, образовательная технология, школьная психологическая служба.

Переход в развитых странах от медицинской к социальной модели в отношении инвалидов обусловлен, по меньшей мере, двумя причинами:

во-первых, гуманизацией общественного сознания, признанием человека главной государственной ценностью, антропоцентричностью современных правовых механизмов регулирования общественных отношений, в том числе и в образовании;

во-вторых, расширяющейся вариативностью заболеваний и «омоложением» целого ряда хронических болезней, ростом числа лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (так, например, в РФ каждый 11-й жи-

тель имеет ту или иную форму инвалидности и нуждается в специально приспособляемых условиях жизни, в том числе в образовании).

Кроме того, научные открытия и медицинские технологии XXI века, а также выдающиеся достижения мыслителей, музыкантов, спортсменов с ОВЗ дополняют современные представления о возможности и необходимости инклюзивного образования, которое можно рассматривать как показатель гуманитарного и культурного развития общества.

В самом общем виде инклюзивное образование представляет собой социально-педагогический феномен, заключающийся в построении образовательного процесса, при котором ребенок с ОВЗ обучается вместе со здоровыми сверстниками и получает специфическую психолого-педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей (ООП) [2].

Важно подчеркнуть, что инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия ООП и индивидуальных возможностей.

Среди основных препятствий на пути становления инклюзивного образования выделяют недостаточность разработки нормативно-правовой базы, экономические затраты, недостаток в профессиональных кадрах, готовых работать в данной системе, и т. д. Однако более всего на интеграцию и развитие инклюзивного образования влияет психологическая неготовность общества к принятию людей с ОВЗ, в основе которой лежат негативные социальные установки, страхи, интолерантность, низкая информированность об особенностях таких людей.

Инклюзивная образовательная практика требует согласованной работы различных специалистов, но педагог выступает основным субъектом инклюзивного образования.

Можно выделить две ключевые составляющие профессиональной готовности педагога к инклюзивной практике:

- 1) мотивация и ценностная ориентация (уверенность в том, что каждый ребенок способен учиться при создании специальных условий),
- 2) психолого-педагогическая компетентность (способность решать профессиональные задачи в области инклюзии).

Если рассматривать профессионально важные качества педагога, работающего в инклюзивном образовании, то наряду с общепедагогическими качествами (доброта, организованность, ответственность) такому педагогу необходимо иметь следующие качества:

- *гибкость* (способность преодолевать социальные стереотипы, не «закликиваться» на освоенных педагогических технологиях, методах и формах работы);
- *позитивное отношение к себе и другим* (оптимизм и ориентация на зону ближайшего развития);
- *выдержка* (сопровождение «особого» ребенка — долгий и трудоемкий процесс);

- *способность работать в команде* (инклюзивное образование может быть эффективным только в том случае, если педагог работает в тесной связи с другими специалистами — психологом, дефектологом, логопедом, социальным педагогом, тьютором).

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования — это персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования [1].

Среди основных проблем подготовки педагогов к инклюзивной практике можно выделить следующие:

- недостаточное внимание к формированию у педагогов личностных установок на инклюзию и социальную значимость ее организации;
- недостаточная гибкость и мобильность в организации подготовки и повышения квалификации, что мешает своевременно преобразовывать педагогам собственную профессиональную деятельность с учетом разнообразной структуры нарушений у детей с ОВЗ;
- отсутствие непрерывного научно-методического сопровождения педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией совместного обучения, выявлении ООП детей с ОВЗ, конструировании коррекционно-образовательного процесса, организации взаимодействия и партнерских отношений со всеми субъектами образования [1].

Наиболее важными профессиональными задачами педагога в условиях инклюзивного образования являются: отбор оптимальных способов организации инклюзивного образования, проектирование учебного процесса для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием; организация педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированного на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом; создание коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Основным содержанием деятельности педагога в условиях инклюзивного образования является разработка и реализация *адаптированной образовательной программы* для детей с ОВЗ с учетом их психофизиологического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальной адаптации.

Для этого необходимо иметь глубокие знания в области специальной педагогики и психологии, применять их для адаптации имеющихся или разработки новых дидактических материалов, организации доступной среды, освоения современных технологий, методов и форм организации учебного процесса и, особенно, адекватных способов оценки учебных достижений де-

тей с ОВЗ, организации взаимодействия с родителями (сотрудничество и распределение ответственности) [2].

Включение в учебно-воспитательный процесс инклюзивного образования напрямую затрагивает школьного психолога. Его роль в данном процессе — создание целостной системы поддержки, объединяющей отдельных детей и педагогов, целые классы и местное сообщество, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях детей.

Школьный психолог сопровождает изменение *школьной корпоративной культуры* и *помогает учителям адаптироваться к новым вызовам профессии*. На практике эта деятельность заключается в фасилитации перемен в жизни школы, связанных с внедрением инклюзивного образования; профилактике школьной дезадаптации детей с ОВЗ; участии в планировании дальнейшей образовательной траектории таких детей.

Основная цель работы психолога по формированию готовности к принятию детей с ОВЗ — это формирование установок понимания и принятия чужого мнения, толерантности, эмпатии, способности налаживать контакты; информирование об особенностях людей с ОВЗ и о том, какие приспособления и условия позволяют им вести самостоятельную жизнь, информирование о жизни таких детей, их правах и возможностях, о том, какими видами спорта и творчества они могут заниматься [4].

В комплексную психологическую диагностику педагогов инклюзивной практики можно включить методику оценки работы учителя (МОРУ) Л. М. Митиной, методику диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю. А. Макарова и опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л. Н. Горбунова, И. Н. Цвелюх).

Главный принцип работы психолога с педагогическим коллективом — *работа с материалом, который учитель может использовать в работе с классом:*

- беседы и дискуссии на темы, касающиеся людей с ОВЗ («Стереотипы по отношению к людям с ОВЗ», «Подходы к пониманию проблем инвалидности (традиционный, социальный)», «Доступная архитектурная среда для людей с проблемами в здоровье», «Язык и этикет в общении с детьми с ОВЗ», «Достижения людей с ОВЗ», «Инклюзивное образование»). Активное включение в тему дает возможность прочувствовать разные ситуации, в которых может оказаться человек с проблемами в здоровье, и самостоятельно сделать выводы, а также поделиться с другими своими мыслями [4];
- тренинговые занятия, на которых используются ролевые игры, помогающие лучше понять особенности людей с ОВЗ (например, «Слепой и поводырь»), игры и упражнения на формирование эмпатии и принятия Другого (например, «Мы так похожи»); коммуникативные и перцептивные игры;
- анализ конкретных задач (кейсов, в том числе видеокейсов);

- киноклуб (просмотр и обсуждение художественных фильмов о людях с особенностями развития, например «Человек дождя»);
- творческие педагогические мастерские по разработке проектов адаптированных образовательных программ.

Характеризуя психолого-педагогические технологии инклюзивного образования, особенно следует отметить следующие:

- *технология решения профессиональных задач* (индивидуальная и/или групповая), включающая в себя этапы: обобщенная формулировка задачи; ключевое задание; контекст решения задачи; задания, которые приводят к решению (продукту), и сам продукт;
- *алгоритмическая технология* важна на этапе адаптации ребенка с ОВЗ к образовательному учреждению, позволяет ему ориентироваться в типовых ситуациях (например, что делать, если: звонит звонок, захотел в туалет, следующий урок — физкультура, надо идти в столовую и т. д.). Кроме того, алгоритмы могут быть использованы и самим педагогом (так, например, многие дети на этапе адаптации к школе не могут сохранять внимание на протяжении всего урока. Заметив признаки утомления, учитель может предложить ребенку встать, походить или уединиться за ширмой, однако не переставая следить на регламентацией такого отдыха (например, используя песочные часы));
- *парное обучение* — ведущая технология инклюзивного обучения, описанная Дэвидом Митчеллом в его работе «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» (2011). Важно обратить внимание на необходимость ротации пар и разнообразие оснований для их формирования. Эта технология оптимальна на этапе закрепления знаний;
- *технология дифференцированного обучения* — здесь важно помнить, что при формулировке индивидуальных заданий необходимо учитывать тот факт, что ребенок с ОВЗ, регулярно получая персональные задания единственным в классе, начинает чувствовать дискомфорт и снижение самооценки. Поэтому следует периодически давать индивидуальные задания нескольким ученикам.

При выполнении схожих заданий целесообразно формировать небольшие группы, включая в них детей с ОВЗ, одновременно формируя у них способность к сотрудничеству;

- *технологии, направленные на формирование социальной компетентности*: прямое обучение социальным навыкам (правила и примеры); организация групповых видов активности (дежурства, подготовка к празднику, совместное выполнение домашних заданий); формирование социальных навыков через подражание (особенно эффективно для детей с ЗПР и РАС) [3];
- *технологии сетевого взаимодействия* — их применение обусловлено тем, что на практике наблюдается широкая вариативность нарушен-

ного развития различных нозологий и конкретному образовательному учреждению необходимо оперативное привлечение опыта других образовательных организаций и профессиональных учреждений.

Резюмируя, отметим, что инклюзивное образование можно рассматривать как *ключевой ресурс развития общего образования*. Именно инклюзивное образование дает нам реальную возможность приблизиться к *педагогической мечте* — осуществлению индивидуального подхода к ребенку. Если мы научимся строить индивидуальные образовательные маршруты для детей с ОВЗ (а это необходимый элемент инклюзивного образования), мы сможем делать это и по отношению к детям с нормальным развитием, а значит, развивать потенциал каждого.

Образование — уникальный социальный институт для обеспечения равных возможностей, формирования навыков конструктивного взаимодействия и безбарьерной среды в прямом и переносном смысле.

Образование не может «отмолчаться» по такому важному социальному вопросу, как жизнь людей с ОВЗ. Именно *всеобщий обязательный характер школьного образования и возрастная сензитивность* формирования картины мира, нравственного и гражданского сознания школьников определяют необходимость целенаправленного внимания к инклюзивному образованию.

Особая роль в этом принадлежит школьной психологической службе, которая способна придать истинный гуманитарный смысл и обеспечить качество жизни этого важного социального проекта — инклюзивного образования.

In the article the inclusive education is considered as an indicator of the humanitarian and cultural formation of society, as well as a key resource for the development of general education. The article outlines the main problems of training teachers for inclusive practice, the professional tasks of the educator in conditions of inclusive education, determines the role and functions of the psychological service in the inclusive education, describes the forms of work of a psychologist with the teaching staff and the psycho-pedagogical technologies of the inclusive education.

Keywords: inclusive education, psychology and pedagogical competence, inclusive practice, educational technology, school psychological support.

Список литературы

1. *Кузьмина О. С.* Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования : монография / О. С. Кузьмина, Н. В. Чекалева, Т. Ю. Четверикова ; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. — Омск : Издатель-Полиграфист, 2014. — 242 с.

2. *Кузьмина О. С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук / О. С. Кузьмина. — Омск, 2015. — 319 с.

3. *Самсонова Е. В.* Основные педагогические технологии инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Е. В. Самсонова, Т. П. Дмитриева, Т. Ю. Хотылева. — Педагогический университет, «Первое сентября», 2013. — 36 с.

4. *Черкасова С. А.* Особенности работы психолога по формированию принятия подростками сверстника с ограниченными возможностями здоровья / С. А. Черкасова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II междунар. науч.-практич. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2013.

Поведенческий подход в школьной психокоррекционной практике

S. A. Konogorskaya

Behavioral approach in the school psychocorrective practice

В статье анализируются основные жалобы, с которыми традиционно обращаются родители учеников начальных классов к школьному психологу: неудовлетворительные учебные успехи и поведение ребенка в школе. Подробно описываются технология и преимущества использования поведенческого подхода для решения обозначенных проблем. Результатами психокоррекционной работы в поведенческом направлении выступают более нормативное и адаптивное поведение ребенка в школе, повышение его учебной продуктивности, профилактика конфликтов между школой и семьей.

Ключевые слова: психология образования, психологическая коррекция, психокоррекционные технологии, бихевиоризм, поведенческий подход, учебная деятельность, школьная адаптация, трудности обучения, расстройства поведения, задержка психического развития, начальная школа.

Вопросы оказания психолого-педагогической помощи детям и родителям на начальных этапах обучения ребенка в школе являются традиционно актуальными для психологии образования. Одна из основных жалоб, с которой обращаются родители учеников начальных классов к школьному психологу, — «ребенок не хочет учиться, не справляется с учебой». Дети с трудностями обучения зачастую имеют нарушения поведения и эмоционального реагирования, что проявляется в несоблюдении ими школьных правил, дисциплинарных требований, конфликтных взаимоотношениях с учителем и одноклассниками. То есть такой ребенок не становится «учеником», не может освоить весь функциональный репертуар данной социальной роли.

О. В. Хухлаева отмечает, что с поступлением в школу «самосознание и самооценка ребенка получают жесткие критерии его развития: успехи в учебе и школьном поведении», что справедливо, поскольку именно учебная деятельность является ведущей на данном возрастном этапе [6, с. 20]. Вместе с тем школьная успешность ребенка становится и критерием компетентности семьи в реализации воспитательной функции, а также профессиональной компетентности учителя. Расхождение взглядов семьи и педагогов на причины трудностей обучения ребенка является самой частой причиной конфликтов между «школой» и родителями. Разобраться в том, что действительно стоит за заявленной проблемой «ребенок плохо учится», бывает довольно непросто. Это может быть целый спектр нарушений развития психогенного и органического характера: от трудностей процесса адаптации к школе у нормально развивающегося ребенка до невыявленной умственной отсталости. Самый типичный вариант «трудного ученика», с которым встречается школьный психолог, — это ребенок с несформированной произвольностью, с парциальным недоразвитием отдельных психических функций, трудности

саморегуляции у которого сочетаются с недостаточным контролем со стороны родителей. Об этой категории детей, достаточно перспективной в плане психокоррекционной работы, и пойдет речь в данной статье. Конечно, основной вопрос, который возникает в школьной психологической практике, — с каким инструментарием подойти к решению обозначенной проблемы: неудовлетворительные учебные успехи и поведение ребенка в школе. Применение большинства традиционных для детской психокоррекции методов, таких как игровая терапия (О. А. Карабанова, Г. Л. Лэндрет, А. С. Спиваковская, В. Экслайн и др.), арт-терапия (А. И. Копытин, Л. Д. Лебедева, И. М. Никольская, Г. Оклендер, Э. Г. Эйдемиллер и др.) и даже сенсомоторная коррекция (Т. Г. Горячева, А. В. Семенович, А. В. Сиротюк, А. С. Султанова и др.), представляется не достаточно целесообразным, так как результаты их использования в данном случае слабо прогнозируемы. Поскольку запрос «психолого-педагогический», то методологические основания, на которых может быть построена психокоррекционная работа, должны включать в себя анализ вопросов воспитания, психологических закономерностей научения и т. п. Основной целью психологической коррекционной работы с обучающимся, который «не научился учиться», должно стать формирование у него надлежащего «учебного поведения», что будет способствовать формированию учебных навыков и повышению учебной успешности. Таким образом, адекватным ответом на психолого-педагогический запрос будет использование поведенческого подхода в школьной психокоррекционной практике.

Обсуждаемая в статье технология психологической коррекционной работы с использованием поведенческого подхода была разработана и апробирована на протяжении 2016–2018 годов на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 49. В исследовании приняли участие ученики 1–3-х классов, их родители и педагоги; всего в количестве 43 человек.

Перейдем к описанию технологии коррекционного воздействия на поведение и деятельность ученика в русле поведенческого подхода. «Психокоррекционные технологии — это совокупность знаний о способах и средствах проведения психокоррекционного процесса» [3, с. 11]. В психокоррекционной технологии обычно выделяют три компонента: методологический (теоретические положения, цели и задачи), содержательный (этапы работы и их содержание) и технологический (методы, формы и средства работы).

Методологический компонент спроектированной психокоррекционной технологии основан на положениях теории оперантного научения Б. Ф. Скиннера, на принципах терапии расстройств поведения и общих принципах психологической коррекции [2; 4; 7; 8]. Основное положение теории Б. Ф. Скиннера: поведение контролируется его последствиями, то есть событиями, которые следуют за реакцией, положительным или отрицательным подкреплением [7; 8]. В клинической практике к принципам терапии нарушений поведения относят «предпочтение поведенческих и когнитивно-поведенческих методик», «участие в психотерапевтическом процессе родителей

(выработка родительских навыков)», «раннее начало лечения» (младший школьный возраст) [2, с. 71]. В школьной практике значимым участником психокоррекционной работы выступает также учитель. Основные принципы психологической коррекции описаны И. И. Мамайчук: принцип единства диагностики и коррекции, принцип деятельностного подхода, иерархический принцип психологической коррекции и др. [5, с. 18–19].

Целью психологической коррекции в рамках поведенческого направления выступает «приобретение ребенком новых установок, направленных на формирование адаптивных форм поведения, или угасание, торможение у него дезадаптивных форм поведения» [4, с. 11]. Перспективная цель психологической работы — повышение учебной продуктивности и личной эффективности ребенка.

Задачи психологической коррекции в русле поведенческого подхода в школьной практике:

- усвоение правил поведения в школе;
- закрепление навыков учебной деятельности;
- повышение адаптационного потенциала личности (формирование адаптивного поведения);
- улучшение межличностных отношений с педагогами и классным коллективом (снижение конфликтности);
- коррекция методов семейного воспитания, повышение ресурсного потенциала семьи.

Содержательный компонент психокоррекционной технологии. Нами были конкретизированы положения теории оперантного научения применительно к целям и условиям образовательной практики. Б. Ф. Скиннер выделяет следующие задачи, стоящие перед бихевиоральным терапевтом:

- «точно определить то неподходящее поведение ("симптомы"), от которого следует избавиться;
- уточнить желаемое новое поведение;
- определить режимы подкрепления, которые требуются, чтобы сформировать желаемое поведение» [7, с. 358].

При этом Б. Ф. Скиннер вносит важное уточнение: «эти задачи выполняемы при условии создания окружения, в котором достижение человеком "хорошей жизни" делается возможным при соблюдении адаптивного или социально желаемого поведения» [7, с. 358]. То есть социальное окружение ребенка в школе и вне ее стен, прежде всего его семейное окружение, должно быть благоприятным, «ресурсным», способным к самоизменению и саморазвитию.

Очевидно, что не удастся сразу кардинально изменить поведение ребенка с нежелательного на желательное. Поэтому в психокоррекционной работе используется еще один прием, описанный Скиннером, — это «метод последовательного приближения», который «состоит из подкрепления поведения, наиболее близкого к желаемому оперантному поведению».

«К нужному поведению приближаются шаг за шагом, и поэтому одна реакция подкрепляется, а затем подменяется другой, более близкой к желаемому результату» [7, с. 351].

Программа психокоррекционной работы в поведенческом направлении включает в себя несколько этапов.

1. Диагностический этап. Сбор информации о ребенке. Первичная консультация с родителями, предъявление ими жалоб и формулирование запроса. Проведение экспериментально-психологического обследования познавательной и мотивационно-личностной сферы ребенка; выявление имеющихся ограничений и ресурсов развития. Определение целесообразности использования поведенческого подхода, прогнозирование возможных результатов психокоррекции.

2. Подготовительный этап. Разъяснение учителю и родителям ребенка основных положений поведенческого подхода. Предложение принять участие в психокоррекционной работе, ознакомление с планом ее реализации. Наблюдение, анализ и описание аспектов нежелательного и желательного поведения ребенка в учебной деятельности. Выработка системы подкрепления желательного поведения. Определение сроков и этапов реализации психокоррекционной программы. Включение всех участников программы в ее реализацию (ребенок, родители, учитель, психолог).

3. Основной этап. Основные участники психокоррекции (ребенок, родители, учитель) осуществляют реализацию психокоррекционной программы. Психолог выполняет координирующую функцию, оказывает психологическую поддержку субъектам психокоррекционной работы.

4. Контрольный этап. Осуществление динамического и итогового контроля. Отслеживание изменений в поведении и учебной деятельности ребенка, анализ результатов психокоррекционной работы, внесение необходимых корректив в психокоррекционную программу, постановка новых целей.

Технологический компонент психокоррекционной технологии включает описание собственно «технологического процесса»: форм, методов, средств, последовательности осуществления психокоррекционной работы. Как следует из описания содержательного компонента рассматриваемой технологии, роль психолога наиболее важна на первом и втором этапах психокоррекционной работы. Первый этап — диагностический, достаточно универсален для любого направления психокоррекционной работы. Отметим, что парциальное недоразвитие отдельных познавательных процессов, выявленное у ребенка на диагностическом этапе, не является противопоказанием для применения поведенческого подхода в психокоррекционной работе. Результаты психодиагностики позволяют прогнозировать вероятные трудности и ограничения в формировании определенных аспектов учебной деятельности ребенка. Показания к психокоррекционной работе в поведенческом направлении, как правило, имеют дети, семьи которых можно охарактеризовать как достаточно благополучные, «теплые», открытые к общению, с либеральным сти-

лем воспитания или так называемой «потворствующей гиперпротекцией». Ведущая мотивационная позиция, которая чаще всего формируется у детей при данных стилях воспитания, а также типичная для детей с ЗПР, — «желание добиваться успехов, не прилагая к этому усилий», во многом определяет имеющиеся у них трудности обучения [5, с. 147].

Второй этап — подготовительный, как раз и включает в себе основную специфику реализации поведенческого подхода в школьной психокоррекционной практике. Остановимся на его описании более подробно. Итак, следуя схеме Б. Ф. Скиннера, сначала необходимо определить нежелательное поведение, подлежащее коррекции. Для этого психолог предлагает учителю проанализировать и записать, что ребенок в школе делает не так, как требуется. Например:

- выбегает из класса, не приготовившись к следующему уроку;
- у ученика беспорядок на парте: лишние предметы на парте, все тетради, учебники открыты;
- ходит по классу во время урока;
- разговаривает на уроках с другими ребятами или сам с собой;
- не приступает к выполнению задания без напоминания учителя;
- не выполняет весь объем заданий, не доводит дело до конца и т. п.

Далее учитель переформулирует описанные нежелательные паттерны поведения ребенка в желательные, используя позитивные утвердительные высказывания. Например:

- готовится к уроку перед тем, как пойти на перемену;
- следит за порядком на парте, все лишние предметы убирает в портфель;
- внимательно слушает учителя, самостоятельно приступает к выполнению задачи, поставленной учителем, и т. д.

Одновременно с этим родителям дается задание составить список поощрений и наказаний (5–10 пунктов), которые они используют или могли бы использовать в воспитании ребенка, то есть «определить режимы подкрепления». Желательно, чтобы содержание списков поощрений и наказаний не пересекалось, то есть чтобы не были только поощрения и их отсутствие в качестве наказаний, и наоборот. Далее психолог знакомит ребенка и родителей со списком «нежелательного поведения», составленным учителем. Задает ребенку вопрос, что он теперь будет делать «по-другому»; фиксирует его ответы на листе. Например, «сйду за партой во время урока; поднимаю руку и спрашиваю разрешения учителя, чтобы встать и пойти». При необходимости, психолог помогает ребенку сформулировать ответы, опираясь на список желательного поведения, составленный учителем. Для реализации приема «последовательного приближения» психолог совместно с ребенком и родителями ранжирует получившийся список, отмечая, что из перечисленного, как они считают, ребенку будет выполнить проще всего, а что сложнее. Выбирают один или два несложных для реализации пункта, с которых они начнут работать над формированием надлежащего учебного поведения

на протяжении 1–2 недель, — вплоть до закрепления нужного навыка, после чего родители и учитель согласуют работу по реализации последующих пунктов из списка.

Удобной формой фиксации результатов психокоррекционной работы и одновременно формой подкрепления является ведение «дневника». Для этой цели подойдет обычный школьный дневник, в котором учитель каждый урок отмечает успехи и неудачи ребенка. Система условных обозначений, используемая в дневнике, выбирается исходя из индивидуальных предпочтений и интересов ребенка. Это могут быть солнышки и тучки, смайлики, знаки светофора и т. п. Так, например, для ребенка, который увлечен автомобилями, нами был выбран «светофор» для фиксации результатов и наклейки машин в качестве поощрения. Как правило, используется трехуровневая система оценки: хорошо, средне, плохо. Например, зеленый кружок «светофора» — ребенок приготовился к уроку самостоятельно; желтый — приготовился после напоминания учителя; красный кружок светофора — не приготовился к уроку. Если ребенок в течение учебного дня получал все зеленые кружки светофора (при отсутствии красных и не более одного желтого), то учитель в качестве поощрения клеил ему в дневник наклейку автомобиля.

Далее психолог обсуждает с родителями, как они, в свою очередь, будут подкреплять надлежащее поведение ребенка. Какое поощрение (наказание) ребенок будет получать, если, например, за день у него будет один, два, три или все зеленые (красные) «светофорчики». К обсуждению поощрений можно привлечь и ребенка: «Что ты любишь больше всего, о чем мечтаешь?». Примеры поощрений: похвала, ласка, сладость, новая игрушка, поездка на природу, в кино, в парк аттракционов, возможность пригласить в гости друзей, вместе пострелять пиццу, сходить в кафе, в игровую комнату, в бассейн и т. д. Примеры наказаний: родители выражают свое недовольство поведением ребенка, ругают, лишают планшета, компьютера или телефона на час (на весь вечер), запрещают встретиться с друзьями в этот день, на 15 минут отправляют в угол, на 30 минут лишают общения — ребенок остается один в своей комнате и т. п. Родители информируются, что наказание не может быть отсроченным, в отличие от поощрений, которые ребенок может накапливать, суммировать и получать в виде вознаграждения по итогам недели, месяца и т. п. Это будет способствовать развитию у него целеполагания, волевых качеств. Необходимо мотивировать родителей на проявление твердости и системности в реализации системы поощрений и наказаний. По данным исследований Б. Ф. Скиннера, «поведение неподкрепленное или наказуемое имеет тенденцию не повторяться или подавляться» [7, с. 343]. Ограничения, наказания в воспитании целесообразны, поскольку с их помощью ребенок усваивает границы допустимого поведения, что позволяет обеспечить его физическую и социально-психологическую безопасность. Но в то же время необходимо информировать родителей и учителей, что желательно делать акцент именно на положительном подкреплении. По мнению Б. Ф. Скинне-

ра, частое негативное подкрепление меняет поведение непредсказуемым образом и «может опять появиться после того, как исчезнет вероятность быть наказанным». Поэтому «Скиннер рекомендовал позитивное подкрепление как наиболее эффективный метод для устранения нежелательного поведения» [7, с. 349].

Возможные трудности, результаты психокоррекционной работы и их обсуждение. Опыт реализации описанной технологии показал, что достаточно простые поведенческие акты, дисциплинарные правила, такие как умение готовиться к уроку своевременно, поддерживать порядок на парте, поднимать руку для ответа, не ходить по классу во время урока, дети способны успешно освоить и закрепить в течение первого месяца психокоррекционной работы. Формирование более сложных учебных действий требует, конечно, и более длительного времени. В среднем длительность психокоррекционной работы с применением поведенческого подхода в школьной практике составляет от двух месяцев до полугода. Возможны неудачи в выполнении детьми необходимых учебных действий в начале и в конце учебной недели, что может быть объяснено закономерностями динамики работоспособности. Полные «провалы», когда деятельность ребенка в течение всего учебного дня оценивается учителем негативно, случаются редко; вслед за ними обычно наблюдается повышение учебной продуктивности. Особые трудности на этапе формирования учебных действий испытывают дети с парциальным недоразвитием отдельных психических функций. Так, ребенку с дефицитом внимания будет сложно выполнять требование внимательно слушать учителя, не отвлекаться; ребенку с недостаточным уровнем развития мыслительных операций — быть активным, отвечать на уроке, самостоятельно приступать к выполнению заданий и т. п. Психолог оказывает психологическую поддержку и консультативную помощь субъектам психокоррекции в преодолении трудностей. Помогает скорректировать их ожидания в отношении возможностей быстрого достижения устойчивых результатов психокоррекционной работы. Учителю и родителям можно порекомендовать удостовериться, что ребенок умеет делать то, что от него требуют, и при необходимости обучить его, помочь овладеть учебными навыками в условиях совместных действий ребенка и взрослого. Для этого взрослый «ставит перед ребенком задачу и помогает ее решать, сокращая или увеличивая свою помощь в зависимости от успехов ребенка», работая, таким образом, в «зоне ближайшего развития» ребенка [1, с. 81]. По завершении основного психокоррекционного курса перспективами последующей работы с ребенком могут выступать самостоятельное планирование им дальнейших изменений в своем поведении и учебной деятельности, подключение самоподкрепления, самопоощрения, что будет способствовать повышению саморегуляции ребенка и его личной эффективности.

Выводы. Основным результатом психокоррекционной работы в поведенческом направлении выступает более нормативное и адаптивное поведение ребенка в школе, а также повышение его учебной продуктивности. Помимо

обозначенных выше, результатами психокоррекционной работы выступают улучшение межличностных отношений ребенка с педагогами и одноклассниками, его достаточная социально-психологическая адаптация в школе; снижение тревоги у родителей ребенка, их позитивный настрой на взаимодействие со школой, на оказание помощи ребенку в преодолении трудностей обучения; коррекция воспитательных установок семьи. Учитель чувствует себя более уверенно во взаимодействии с ребенком и его семьей, адекватно реагирует на особенности ребенка, настроен на работу с ним.

Преимущества использования поведенческого подхода к психокоррекции в школьной практике:

- четкий понятный алгоритм действий;
- прогнозируемые результаты;
- «прозрачность» психологической помощи: родители и учитель отчетливо осознают цели и задачи психологической помощи, оказываемой ребенку;
- средства психокоррекционной работы, предлагаемые учителю и родителям, с легкостью ими принимаются и осваиваются, так как хорошо встраиваются в привычную структуру учебной деятельности: учебные действия, действия контроля и оценки и т. п.;
- комплексность оказываемой психологической помощи: обеспечение слаженного взаимодействия всех субъектов психокоррекционной работы (учитель, ученик, родители, психолог);
- основной этап психокоррекционной работы осуществляет учитель совместно с родителями; психолог выполняет координирующую функцию;
- учитываются возрастные особенности младших школьников: неразвитость самосознания и саморегуляции и, соответственно, потребность во внешнем контроле и руководстве со стороны взрослых;
- позволяет реализовать основные принципы психокоррекции;
- способствует реализации принципа индивидуализации образовательного процесса, принципов инклюзивного образования в контексте ФГОС НОО.

Итак, поведенческий подход в школьной психокоррекционной практике позволяет психологам образования эффективно решать задачи оказания помощи ребенку в формировании надлежащего учебного поведения, закреплении навыков учебной деятельности, овладении им социальной ролью ученика. Технология применения поведенческого подхода подразумевает интеграцию усилий учителя, психолога, самого ребенка и его семьи для достижения поставленных целей, что повышает результативность психокоррекции, способствует профилактике конфликтов между школой и семьей.

The article analyzes the main complaints that parents of primary school pupils traditionally apply to a school psychologist: unsatisfactory educational success and behavior of the child at school. The technology and advantages of using the behavioral approach to solve the indicated problems are described in detail. The results of psychocorrectional work in the behavioral direction are the more normative and adaptive behavior of a child at school, the increase of his/her educational productivity, the prevention of conflicts between the school and the family.

Keywords: education psychology, psychological correction, psychocorrectional technologies, behaviorism, behavioral approach, educational activity, school adaptation, difficulties of training, frustration of behavior, delay of mental development, elementary school.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — СПб. : Питер, 2008. — 320 с.
2. Гречаный С. В. Комплексный подход к диагностике и лечению поведенческих нарушений у детей / С. В. Гречаный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2017. — № 2 (17). — С. 70–71.
3. Мамайчук И. И. Методологические и методические аспекты психологической коррекции детей и подростков с нарушениями в развитии / И. И. Мамайчук // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2012. — Т. 5. — № 1. — С. 5–17.
4. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2006. — 400 с.
5. Одицова Е. Ю. Опыт исследования школьной адаптации детей с ЗПР, обучающихся по разным образовательным программам / Е. Ю. Одицова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2013. — № 1. — С. 142–148.
6. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. — М. : Академия, 2008. — 208 с.
7. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер Пресс, 1997. — 608 с.
8. Фрейдджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. — Прайм-Евроснак, 2004. — 608 с.

А. Н. Лебедев

Проблема обучения молодых граждан России эффективному принятию решений в условиях субъективно равнозначных альтернатив¹

А. N. Lebedev

The problem of young Russian citizens' training for effective decision-making under conditions of subjectively equivalent alternatives

Одной из задач повышения экономической активности широких слоев населения является стимулирование инвестиционного поведения. Это требует создания соответствующей системы обучения. Однако непонятно, как люди принимают решения о стратегии выбора в ситуациях субъективно равнозначных альтернатив. Исследования показывают, что при увеличении количества альтернатив ярко проявляется непредсказуемый характер индивидуальных решений. В соответствии с исследованиями Ю. Козелецкого, людям свойственно приписывать равнозначным альтернативам равную вероятность (принцип Лапласа). По мнению Д. Канемана, решения могут возникать на основе случайного выбора. Эксперименты Р. Нисбета и Т. Уилсона показывают, что в ситуации равнозначного выбора появляются позиционные эффекты и предпочтения людей распределяются неравномерно. Это во многом зависит

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 18-013-01232 А «Психологические факторы и механизмы инвестиционного поведения россиян с различным уровнем финансовой грамотности».

от их индивидуального опыта. Данная проблема является актуальной, должна быть изучена и учтена при разработке обучающих программ, что может повысить эффективность принимаемых решений и инвестиционного поведения.

Ключевые слова: формирование экономического сознания, финансовая грамотность, инвестиционное поведение, экономическая психология, когнитивная психология, принятие решений, выбор в условиях субъективно равнозначных альтернатив.

За несколько последних десятилетий социально-экономические изменения в российском обществе происходили стремительными темпами. Появление новых компьютерных технологий и курс на цифровую экономику, который объявило российское правительство, предполагают значительное повышение экономической грамотности населения. В системе обучения это требует внедрения экономических дисциплин и программ, формирующих у граждан способность принимать эффективные финансовые решения. При этом экспериментальные исследования, проведенные в большом количестве во второй половине XX века в рамках экономической и когнитивной психологии, показали, что решения, принимаемые людьми в условиях неопределенности и риска, часто оказываются ошибочными и даже иррациональными [1; 14].

В отечественной экономической психологии до 90-х годов прошлого века исследования инвестиционного поведения не проводились, поскольку не были актуальными для науки — плановая экономика СССР не предоставляла населению возможность получать значительную прибыль, инвестируя деньги в экономику страны. В настоящее время исследования инвестиционного поведения становятся актуальными, что связано с развитием рыночных отношений, которые дают право гражданам инвестировать деньги в различные финансовые инструменты.

При отсутствии необходимой подготовки инвестиционное поведение часто приводит к негативным последствиям. Сегодня очевидно, что огромный интерес к финансовым пирамидам в 90-е годы прошлого века возник прежде всего потому, что многие люди из-за недостатка знаний не осознавали, что рискуют, участвуя в сомнительных сделках. То есть реальные рискованные действия — инвестиции в акции компаний-пирамид — не сопровождались соответствующими эмоциональными переживаниями и рассматривались многими гражданами как надежное инвестиционное вложение. Поэтому негативный опыт 90-х годов у многих россиян сформировал устойчивое недоверие не только к коммерческим, но и к государственным структурам, которые не гарантировали страхования финансовых вложений и не обеспечивали на уровне законодательной и исполнительной власти возможность сохранить эти вложения.

Многие исследователи справедливо утверждают, что для большинства россиян в настоящее время все еще характерно не инвестиционное, а сберегательное поведение. И это опять же вызвано отсутствием фундаментальных знаний в области экономики [7]. Необходимость защиты инвесторов с не-

достаточно высокой квалификацией сегодня является предметом обсуждения в Правительстве РФ. Она также обсуждается на многих международных форумах, конференциях и пр. В частности, этот вопрос рассматривался в ЦБ РФ в июне 2016 года и был представлен в докладе «Совершенствование системы защиты инвесторов на финансовом рынке посредством введения регулирования категорий инвесторов и определения их инвестиционного профиля» [17]. Все это свидетельствует об актуальности психологических исследований инвестиционного поведения и необходимости разработки соответствующих обучающих программ.

Сферы инвестиционной активности населения и психологические барьеры освоения новых форм финансово-экономической деятельности

В настоящее время могут быть выделены несколько направлений инвестиционной активности населения. Так, многие авторы отмечают перспективность инвестиций с привлечением криптовалют, то есть цифровых активов, учет которых полностью децентрализован [10, 11]. Сегодня нет единого «центра», который бы в крупных масштабах выпускал биткоины и др. В результате государство не может контролировать оборот криптовалюты. ЦБ РФ планирует определить свое отношение к криптовалютам лишь в 2019 году. Предполагается, что биткоин получит статус официального финансового инструмента. В этом случае государственные структуры смогут взять на себя задачи обучения широких слоев населения основам инвестиций в данную сферу.

Отечественные исследователи сосредоточены вокруг экономических и юридических вопросов широкого распространения криптовалют в экономиках разных стран [4]. Тем не менее многочисленные психологические проблемы, связанные с данным феноменом, изучены в крайне незначительной степени.

Более детально изучены психологические вопросы инвестиций в ценные бумаги. Обычно выделяют два подхода. Сторонники первого («рационального») подхода утверждают, что инвесторы в деталях анализируют имеющуюся информацию и, принимая решение, выбирают такую альтернативу, которая может принести, по их мнению, наибольшую прибыль. Такие инвесторы опираются на статистические данные, оценки экспертов и др. [15].

Сторонники второго («нерационального») подхода полагают, что люди чаще всего принимают решения в дефиците времени и информации. Однако, желая получить также максимальную выгоду, они руководствуются небогатым личным опытом, часто действуют на основе эмоций, случайного выбора и допускают многочисленные когнитивные ошибки. В таких условиях решения о выборе альтернативы из числа субъективно равнозначных во многом принимаются на основе второстепенных и даже случайных факторов [6; 9]. В любом случае неясно, как поведет себя человек, если имеющиеся альтернативы или рекомендации экспертов окажутся субъективно равнозначными,

и как должна быть организована система обучения людей, развивающая их способность к финансовому инвестированию.

Изучая инвестиционное поведение, исследователи обнаружили ряд закономерностей, в частности установили связь между стратегиями выбора и некоторыми личностными характеристиками инвесторов. Так, например, в ряде работ было показано, что люди с высоким уровнем нейротизма, склонности к риску и низким уровнем экстраверсии склонны к тому, чтобы заключать больше сделок, чем инвесторы противоположного им типа, то есть психологически стабильные, не склонные к риску, экстраверты.

Было показано также, что большую инвестиционную активность проявляют лица с высоким уровнем субъективного финансового благополучия, тщательно планирующие свою жизнь и в наименьшей степени избегающие рискованных ситуаций. В рискованные предприятия чаще делают вложения инвесторы, склонные к гневу. Они предпочитают среднесрочные и долгосрочные инвестиции. В этом случае наиболее рискованными оказываются импульсивные решения. Инвесторы с высоким уровнем тревожности избегают рискованных вложений и выбирают кратковременные инвестиции [12]. При этом для всех инвесторов эмоционально более важным является опасность потерь в результате приобретения ценных бумаг, чем факт получения прибыли [5]. Очевидно, что все установленные в исследованиях закономерности должны учитываться в процессе экономического образования граждан. Однако какими именно должны быть обучающие программы, чтобы принятие решений и экономическое поведение обучаемых стали эффективными, является сегодня одной из проблем педагогической психологии и дидактики [13].

Инвестиционное поведение как предмет исследования экономической психологии

Во второй половине XX века зарубежная экономическая психология и поведенческая экономика развивались главным образом на основе экспериментальных методов [1; 14]. После многолетних лабораторных экспериментов многие психологи, в частности А. Тверски и Д. Канеман, сделали вывод, что, принимая важные экономические решения, большинство людей «рассчитывают выиграть и не хотят проигрывать». Продавая акции, которые вырастают в цене, многие инвесторы планируют быстро заработать деньги. Придерживая упавшие в цене акции, они стремятся избежать потерь. Однако было установлено, что данный эффект, который получил название «эффекта предубеждения», в гораздо меньшей степени проявляется у людей, которые имеют высшее образование. Они принимают более правильные решения в ситуациях неопределенности [8].

В нашей стране инвестиционная деятельность сегодня доступна лишь весьма незначительной части населения. Причем это связано не только с низким уровнем доходов большей части граждан страны, но и с отсутствием финансовой грамотности. В свою очередь, финансово-экономические рефор-

мы правительства, осуществляемые в последние годы и запланированные на ближайшее и отдаленное будущее, создают условия для осознания важности экономического образования широких слоев населения.

Так, например, принимаемая правительством пенсионная реформа неизбежно приведет к проблемам, которые создадут потребность в повышении экономической грамотности граждан. Правительство РФ, планируя увеличить пенсионный возраст населения, ориентировалось на то, что пенсионные накопления граждан являются одним из источников так называемых «длинных денег». Длинные деньги — один из основных компонентов эффективной экономики. Как сообщает РИА Новости, глава ЦБ РФ Эльвира Набиуллина убеждена, что достигнуть развитой системы «длинных денег» в России можно в том случае, если в России появится целый пласт институциональных инвесторов, которые заинтересованы в долгосрочных инвестициях [18].

С целью повышения инвестиционной активности граждан был подготовлен ряд документов. В частности, закон о необходимости информирования граждан об инвестиционных потерях в связи с досрочным переходом из одного пенсионного фонда в другой. Как сообщает ТАСС, по оценке главы Пенсионного фонда России Антона Дроздова в 2017 году из-за смены пенсионного фонда 2,2 миллиона россиян понесли потери инвестиционного дохода в размере 33,9 млрд рублей. В соответствии с действующим законодательством, граждане России имеют право менять негосударственный пенсионный фонд без потери дохода раз в пять лет. Однако, если человек принимает решение о досрочном переходе, потерянные средства направляются в резервный фонд обязательного пенсионного страхования [19].

Исследования данной проблемы показывают, что многие граждане принимают первоначальные решения о выборе негосударственного пенсионного фонда без достаточного анализа. Это приводит к тому, что через некоторое время у них возникает желание поменять фонд, что обуславливает потерю финансовых средств. Во многом такая ситуация определяется неумением собирать и обрабатывать финансово-экономическую информацию. На уровне фундаментальных экономико-психологических исследований это может быть описано как проблема выбора альтернативы из нескольких субъективно равнозначных [3].

Принятие решений в ситуации субъективно равнозначных альтернатив

Проблему выбора среди равнозначных альтернатив обычно иллюстрируют маркетинговыми исследованиями Р. Нисбета и Т. Уилсона. Психологи Р. Нисбет и Т. Уилсон описали результаты экспериментов, проведенных ими с покупателями супермаркета. В экспериментах исследовался выбор товара среди четырех одинаковых. Был обнаружен позиционный эффект, в соответствии с которым на выбор одного среди равнозначных товаров влияло место товара на витрине [16].

Эксперимент проводился в несколько этапов. На первом этапе 378 покупателей предлагалось оценить четыре различные модели ночных рубашек. На втором — 52 покупателям предлагали выбрать одну из четырех одинаковых пар нейлоновых чулок. В эксперименте нужно было выбрать из имеющихся вариантов лучший и затем объяснить мотивацию своего выбора.

Оказалось, что если товары выкладывались в линию перед покупателем, то крайний справа товар в ряду выбирался гораздо чаще, чем остальные. Так, при сравнении пар чулок крайняя правая пара выбиралась по отношению к крайней левой в пропорции 4:1. При этом покупатели не объясняли свой выбор местом товара на витрине. Когда участников опроса спрашивали о возможном влиянии места расположения товара на их выбор, то, по утверждению исследователей, практически все покупатели это отрицали и выражали удивление.

Р. Нисбет и Т. Уилсон не смогли однозначно определить причину такого позиционного эффекта. Они лишь высказали предположение, что, возможно, покупатели следовали некоему правилу избегать выбирать вещь, которая первой бросается в глаза, то есть ту, которая в данной ситуации расположена слева [16]. После этого эксперимента остался вопрос о том, будет ли выбор альтернативы из числа субъективно равнозначных зависеть от характера их предъявления покупателям? То есть как именно участники эксперимента выберут объект из числа субъективно равнозначных объектов при изменении характера предъявления стимульного материала?

Вопрос выбора альтернативы среди субъективно равнозначных теоретически и методологически оказывается достаточно сложным. Если результат выбора определяется индивидуальным опытом человека, его установками, то чем тогда можно объяснить такой выбор при отсутствии опыта или в ситуации, когда опыт не пригоден для достижения цели?

С проблемой выбора из субъективно равнозначных альтернатив люди сталкиваются постоянно, как в профессиональной деятельности, так и в обычной жизни, например при выборе профессии, места жительства и пр. В профессиональной деятельности это могут быть государственные служащие, принимающие финансовые решения в сфере распределения средств государственных фондов, и пр.

Как показали эксперименты Ю. Козелецкого, чаще всего, оценивая вероятность выигрыша в условиях четырех равнозначных альтернатив, люди следуют так называемому принципу Лапласа. Они распределяют вероятности возможных событий поровну, то есть считают, что в данном случае вероятность выпадения каждой альтернативы равна 25 % [2]. Однако остается неясным, чем будут определяться принимаемые решения, если количество возможных выборов среди равнозначных альтернатив будет ограничено. Например, какую стратегию выбора начнет использовать конкретный человек, имея десять или сто субъективно равнозначных альтернатив и объективно заданную возможность выбрать из них лишь несколько.

Многие психологи, специализирующиеся в области экономической и когнитивной психологии, утверждают, что люди часто не осознают того, что принимают решения на основе случайных признаков или неожиданно пришедших в голову мыслей. Так, Д. Канеман пишет: «Наша склонность к каузальному мышлению порождает серьёзные ошибки в оценке случайности действительно случайных событий». Далее он добавляет: «Следуя интуиции, вы чаще воспримете случайное событие как закономерное» [1; 14]. В этом случае остаются неясными многие вопросы. В частности, действуют ли люди случайным образом в ситуации ограниченного выбора альтернатив из большего количества субъективно равнозначных? Чем определяется стратегия выбора альтернатив из большего числа субъективно равнозначных? Как это будет проявляться в различных ситуациях инвестиционного поведения ответственных работников и обычных граждан?

Размышления о ситуации выбора в субъективно равнозначных условиях заставляют сформулировать ряд вопросов, ответы на которые должны быть получены не только на философском, но также на экспериментальном уровне. Если человек всегда выбирает одну из двух равнозначных альтернатив, то следует определить, почему та или иная альтернатива выбирается в конкретный момент времени. Здесь можно говорить о нескольких механизмах такого выбора.

В первом случае выбор может осуществляться в соответствии с предшествующим опытом субъекта, если он есть. Во втором случае выбор может определяться какими-то несущественными (нерелевантными) признаками альтернатив, которые привлекут произвольное или произвольное внимание субъекта. В третьем — можно предположить, что в дефиците времени выбор происходит случайно в результате некоей врожденной, эволюционно заданной и не представленной сознанию человека способности такой выбор выполнять. В любом случае принимаемые решения вряд ли можно будет считать адекватными имеющейся задаче.

С точки зрения Р. Нисбета и Т. Уилсона, если в эксперименте обнаруживается позиционный эффект, то этот выбор не является случайным. Поскольку если бы он был случайным, то альтернативы, скорее всего, выбирались бы испытуемыми (покупателями) относительно равномерно (по принципу Лапласа). Однако если выбор определяется применением какой-то рациональной стратегии, то неясно, будут ли сохраняться позиционные эффекты при увеличении количества альтернатив или способов их предъявления испытуемым. Возможно, в случае устойчивой рациональной причины позиционный эффект не должен снижаться.

В описываемой ситуации, как считают А. Тверски и Д. Канеман, мышление субъекта, принимающего решения, целесообразно рассматривать не как строго логический, а как логико-стохастический процесс. Исследования показывают, что при увеличении количества альтернатив ярко проявляется непредсказуемый характер индивидуальных решений и его никак нельзя игнорировать.

Заключение

Одной из задач повышения экономической активности широких слоев населения является стимулирование инвестиционного поведения. Это требует создания соответствующей системы обучения. Однако многие вопросы здесь до сих пор не решены. Например, непонятно, как люди принимают решения о стратегии выбора в ситуации субъективно равнозначных альтернатив. Незаработанность проблемы часто приводит к тому, что потенциальный инвестор оказывается неспособным оценить предложения на рынке инвестиций и принимает импульсивные решения, поскольку не видит разницы между альтернативами, которые ему предлагают финансовые структуры.

В этом случае обучение стратегиям поведения в ситуации равнозначного выбора предполагает: увеличение времени на принятие решения, избегание импульсивных решений, распределение поиска информации между людьми, например сотрудниками предприятия, компании и так далее, обучение правильной оценке результатов случайного выбора, анализ стратегий поведения в ситуации удачного или неудачного случайного выбора и пр.

One of the tasks of increasing the economic activity of broad segments of the population is to stimulate investment behavior. This requires the creation of an appropriate training system. However, it is unclear how people make decisions about the choice strategy in situations of subjectively equivalent alternatives. Studies show that with an increase in the number of alternatives, the unpredictable nature of individual decisions is clearly manifested. According to J. Kozielcecki's research, it is common for people to attribute an equivalent probability to equal alternatives (the Laplace principle). According to D. Kahneman, decisions may arise on the basis of random choice. The experiments of R. Nisbet and T. Wilson show that in the situation of an equal choice there are positional effects and the preferences of people are distributed unevenly. This depends largely on their individual experience. This problem is topical, should be studied and taken into account when developing training programs, which can improve the effectiveness of decisions and investment behavior.

Keywords: economic consciousness formation, financial literacy, investment behavior, economic psychology, cognitive psychology, decision-making, choice under conditions of the subjectively equivalent alternatives.

Список литературы

1. Канеман Д. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. — Харьков : Изд-во Ин-та прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005.
2. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. — М. : Прогресс, 1979.
3. Лебедев А. Н. Логико-стохастические задачи и нейромаркетинг / А. Н. Лебедев // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2016. — Т. 1. № 4. — С. 94–114. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document281.pdf> (дата обращения: 16.04.2017).
4. Степанова Д. И. Особенности организации и направления развития криптовалютных платежных систем / Д. И. Степанова, Т. Е. Николаева, Н. В. Иволгина // Финансы и кредит. — 2016. — № 10 (682). — С. 33–45.
5. Ackert L. F. Firm image and individual investment decisions / L. F. Ackert, B. K. Church // The Journal of Behavioral Finance. — 2006. — Vol. 7. — P. 155–167.
6. Angelini V. Dispositional optimism and stock investments / V. Angelini, D. Cavapozzi // Journal of economic psychology. — 2017. — 59: 113–128.

7. *Brown M., Grigsby J., Klaauw W., Wen J., Zafar B.* Financial education and the debt behavior of the young. Staff Report № 634. — 2014.
8. *Dhar R.* Up close and personal: investor sophistication and the disposition effect / R. Dhar, N. Zhu // *Management Science*. — 2006. — Vol. 52. — P. 726–740.
9. *Durand R. B.* An intimate portrait of the individual investor / R. B. Durand, R. Newby, J. Sanghani // *Journal of Behavioral Finance*. — 2008. — Vol. 9. — P. 193–208.
10. *Eng-Tuck Cheah, Fry J.* Speculative bubbles in Bitcoin markets? An empirical investigation into the fundamental value of Bitcoin. *Economics Letters*. — 2015. — 130: 32–36.
11. *Fry J., Eng-Tuck Cheah.* Negative bubbles and shocks in cryptocurrency markets // *International Review of Financial Analysis*. — 2016. — 47: 343–352.
12. *Gambetti E.* The effect of anger and anxiety traits on investment decisions / E. Gambetti, F. Giusberti // *Journal of Economic Psychology*. — 2012. — Vol. 33. — P. 1059–1069.
13. *Gathergood J., Weber J.* Self-control, financial literacy and the co-holding puzzle / J. Gathergood, J. Weber // *Journal of Economic Behavior and Organization*. — 2014. — 107: 455–469.
14. *Kahneman D.* Choices, values, and frames / D. Kahneman, A. Tversky. — Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
15. *Ming-Ming L.* Are Malaysian investors rational? / L. Ming-Ming, K. L. T. Low // *Journal of Psychology and Financial Markets*. — 2001. — Vol. 12. — P. 210–215.
16. *Nisbett R. T.* Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. / R. T. Nisbett, T. D. Wilson // *Psychological Review* — 1977. — 84 (3): 231–259.

Интернет-источники

17. URL: http://www.cbr.ru/analytics/ppc/report_30062016.pdf
18. URL: <https://m.lenta.ru/news/2018/03/21/pensionnyi/>
19. URL: <https://m.lenta.ru/news/2018/03/23/elviraaaaa/>

С. В. Молоденва

Половозрастные особенности динамики развития образа «Я» подростков и старшеклассников

S. V. Molodenova

Gender and age features development dynamics of teenagers' and senior high school students' Self image

В статье обозначена актуальность изучения образа «Я» в подростковом возрасте. Представлены данные эмпирического исследования половозрастных особенностей динамики образа «Я», результаты которого показали, что все компоненты образа «Я» на протяжении подросткового возраста претерпевают изменения, наибольшему изменению подвержен когнитивный компонент, который содержит представление личности о себе.

Ключевые слова: образ «Я», подростки, половозрастные особенности, картина мира, когнитивный компонент, эмоционально-оценочный компонент, реализационный компонент, принадлежность к миру.

Современные социокультурные условия с размытыми ценностными, нормативными ориентирами затрудняют понимание человеком своего места в мире [12]. Актуальность изучения образа «Я» подростков возрастает в связи с необходимостью определения ими собственного места в мире для формирования целостной, устойчивой, непротиворечивой картины мира,

которая бы определяла их поведение, особенности реагирования и мотивы. Изучением образа «Я» и картины мира занимались отечественные и зарубежные авторы [1; 2; 4; 5].

В современной науке отсутствует единая точка зрения на структуру и содержательные компоненты образа «Я» и картины мира [1; 3; 6].

Теоретический анализ исследований позволил выделить в структуре образа «Я» следующие компоненты: 1) когнитивный компонент — самоописание, которое описывает содержание образа «Я» через систему категорий «Я» (социальное Я, коммуникативное Я, материальное Я, физическое Я, деятельностное Я, перспективное Я, рефлексивное Я); 2) эмоционально-оценочный компонент — самоотношение, представление о смысле своего «Я», включающее в себя открытость, самоуверенность, самооценку, зеркальное «Я», самооценку, самопринятие, самопривязанность, внутреннюю конфликтность, самообвинение; 3) реализационный компонент — интернализированная часть системы личностных смыслов подростка, включающая в себя процесс жизни, цели жизни, локус контроля — Я, локус контроля — жизнь, осмысленность жизни; 4) принадлежность к миру — осознание подростком своего места в мире: «Я в мире» [7; 8; 9; 14].

Анализ исследований структуры картины мира позволяет выделить некоторые общие для ряда авторов составляющие, например Л. С. Рашитова рассматривает «предметную сферу (образ предметного мира), включающую предметы, явления окружающей реальности; социальную сферу (образ другого), которая отражает отношения с другими; образ «Я» как представления о самом себе» [10, с. 57].

В данной статье образ «Я» будет рассматриваться как составляющая картины мира.

Цель исследования состоит в изучении половозрастных особенностей динамики образа «Я» на протяжении подросткового и старшего школьного возраста.

В соответствии с выдвинутой целью исследования сформулированы следующие **задачи исследования**:

- провести теоретический анализ подходов к изучению образа «Я» личности в отечественной и зарубежной психологии с целью выявления их структуры, функций, особенностей формирования;
- провести теоретический анализ подходов к изучению подросткового и старшего школьного возраста в отечественной и зарубежной психологии;
- разработать модель образа «Я» в подростковом и старшем школьном возрасте, включающую компоненты образа «Я»;
- проанализировать половозрастные особенности образа «Я» на протяжении подросткового и старшего школьного возраста.

Гипотезой исследования являются предположения о том, что:

1) динамика образа «Я» имеет половозрастные особенности в младшем подростковом, старшем подростковом и старшем школьном возрасте, обусловленные неравномерностью развития его компонентов.

Методы исследования. Для решения поставленных задач в работе использовались теоретические и эмпирические методы исследования: теоретический анализ психологической, философской, культурологической литературы по проблеме исследования; психодиагностические методы; контент-анализ; методы математической статистики, факторный анализ, метод определения достоверности различия средних величин по критерию Манна — Уитни), качественный анализ данных.

Для достижения поставленной цели использовались следующие **методики:**

- тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева, который включает изучение особенностей самоотношения: открытость, самоуверенность, самооценочность, зеркальное «Я», самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение;
- тест смысложизненных ориентаций Д. Крамбо, Л. Махолика, адаптированный Д. А. Леонтьевым, который включает изучение смысложизненных ориентаций личности, составляющих основу образа «Я»: процесс жизни, цели жизни, локус контроля — Я, локус контроля — жизнь, осмысленность жизни;
- тест-опросник Куна «Кто Я» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой), позволивший рассматривать содержательные характеристики идентичности личности: социальное Я, коммуникативное Я, материальное Я, физическое Я, деятельностное Я, перспективное Я, рефлексивное Я;
- проективная рисуночная методика «Карта мира», разработанная Е. Б. Весна, адаптированная нами к целям исследования. Изучалась принадлежность к миру, осознание подростком своего места в мире: «Я в мире».

Изучением образа «Я» занимались как отечественные, так и зарубежные авторы. Ученые рассматривали структуру образа «Я», особенности его формирования и развития в различных условиях и в разных социальных группах. При всем многообразии исследований не существует единой точки зрения на природу образа «Я», его динамику и функционирование.

Отечественные и зарубежные исследователи рассматривали структуру образа «Я». Зарубежные авторы в структуре образа «Я» выделяют когнитивный (знания о себе) и эмоциональный (отношение к себе) компоненты (Р. Бернс, К. Роджерс).

Отечественные исследователи выделяют следующую структуру образа «Я»:

- когнитивный (отражает содержательные представления о себе, что в целом) и мотивационный (представляет собой связь образа «Я», как когнитивного образования, с ценностно-мотивационной сферой личности) (Т. Ю. Каминская) компоненты;

- когнитивный (является тем образованием, в котором содержатся все сведения об объекте) и операционный (является идеальным специализированным отражением преобразуемого объекта, которое образуется в ходе выполнения процесса управления и подчинения задаче действия) (Е.Т. Соколова) компоненты;
- когнитивный, аффективный и поведенческий (реализация мотивов и целей в соответствующих поведенческих актах) (И. С. Кон, И. И. Чеснокова) компоненты.

Указанные выше компоненты недостаточно представляют структуру образа «Я». В нашей работе будет дополнена структура образа «Я», которая будет включать:

- когнитивный компонент — самописание, содержание образа «Я» описывается через систему категорий «Я»: социальное Я, коммуникативное Я, материальное Я, физическое Я, деятельностное Я, перспективное Я, рефлексивное Я;
- эмоционально-оценочный компонент — самоотношение как представление о смысле своего «Я», включающее в себя: открытость, самоуверенность, самооценку, зеркальное Я, самооценку, самопринятие, самопривязанность, внутреннюю конфликтность, самообвинение;
- реализационный компонент — интернализованная часть системы личностных смыслов подростка, включающая в себя: процесс жизни, цели жизни, локус контроля — Я, локус контроля — жизнь, осмысленность жизни;
- принадлежность к миру — осознание подростком своего места в мире: «Я в мире».

На основе теоретического анализа разработана модель образа «Я».

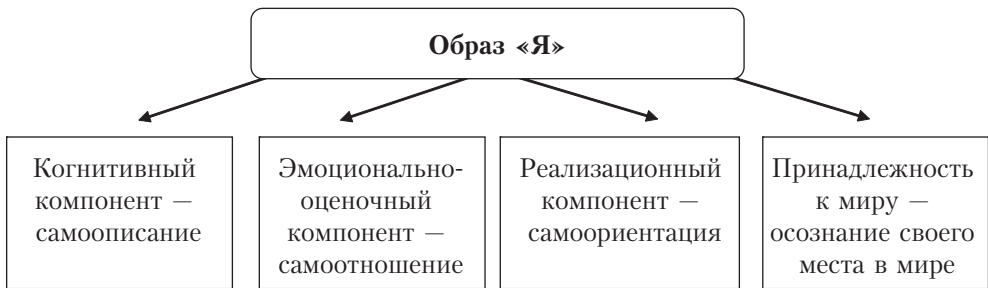


Рис. 1. Модель образа «Я»

Изучение динамики образа «Я» важно в работе практических психологов, педагогов, специалистов, работающих с подростками, для составления программ психокоррекции поведения, отношения к себе и окружающим, формирования цельного образа «Я», что требует включения образа «Я» в исследование. Изменение образа «Я» на протяжении подросткового и раннего юношеского возраста меняет в целом представление человека о себе, других людях и о мире, а также его картину мира.

Полученные результаты позволили выявить половозрастные различия в содержании образа «Я».

Результаты изучения половозрастных особенностей образа «Я» в **когнитивном компоненте** образа «Я» между учащимися трех групп представлены в таблице 1 «Половозрастные особенности когнитивного компонента образа "Я" в трех группах».

Таблица 1

Половозрастные особенности когнитивного компонента образа «Я» в трех группах

Различия между группами		Социальное Я	Коммуникативное Я	Материальное Я	Физическое Я	Деятельностное Я	Перспективное Я	Рефлексивное Я
Мальчики/ девочки	Младшие подростки	,758	,010	,945	<u>,099</u>	,203	,170	,044
	Старшие подростки	,039	,153	,706	,787	,619	,322	,004
	Старшеклассники	,518	,947	,159	,050	,554	,024	<u>,072</u>
Мальчики/девочки младшего подросткового, старшего подросткового и старшего школьного возраста		,301	,023	,584	,745	,397	,227	,050

Примечание: **0,00–0,05** – значимые различия;
0,05–0,1 – тенденция к значимым различиям.

Выявлены значимые различия между мальчиками и девочками младшего подросткового возраста по шкалам «Коммуникативное Я» $p = 0,010$, «Рефлексивное Я» $p = 0,044$, также отмечена тенденция к значимым различиям по шкале «Физическое Я» $p = 0,099$. Обозначение своей физической идентичности имеет прямое отношение к расширению человеком границ осознаваемого внутреннего мира. Расширение и обогащение образа «Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений. Девочки демонстрируют более частое использование коммуникативного Я, рефлексивного Я, физического Я, чем мальчики, что связано с переживаниями девочек о своем внешнем виде, их принятии окружающими. Успешность в установлении доверительных,

дружеских отношений со сверстниками определяет их в собственных глазах как интересных и приятных собеседников.

Выявленные значимые различия среди мальчиков и девочек старшего подросткового возраста по шкалам «Рефлексивное Я» $p = 0,004$, «Социальное Я» $p = 0,039$ свидетельствуют о том, что мальчики более часто, чем их сверстницы, используют социальное Я, а девочки — рефлексивное Я. Взрослея, мальчики испытывают потребность в нахождении друзей, товарищей по интересам, тех, кто поддерживал бы и разделял их точку зрения. У девочек же более остро встает вопрос о том, что отличает их от остальных, ценность их личности для окружающих.

Выявлены значимые различия по шкалам «Перспективное Я» $p = 0,024$, «Физическое Я» $p = 0,050$, а также тенденция к различиям по шкале «Рефлексивное Я» $p = 0,072$ среди мальчиков и девочек старшего школьного возраста. Девочки демонстрируют более частое использование, чем мальчики, перспективного Я, но более редкое — физического Я, рефлексивного Я. К моменту окончания школы старшеклассники задумываются о будущем, перспективах и реализации мечтаний. Девочки в большей степени обеспокоены построением планов и возможностью их осуществления, чем мальчики, для которых становятся важными собственные возможности, отличия от остальных, они анализируют свои сильные и слабые стороны для успешного построения целей после окончания школы.

Между мальчиками и девочками младшего подросткового, старшего подросткового и старшего школьного возраста отмечены значимые различия по шкалам «Коммуникативное Я» $p = 0,023$, «Рефлексивное Я» $p = 0,050$. Девочки чаще, чем мальчики, демонстрируют в описании себя коммуникативное Я, рефлексивное Я. В старшем школьном возрасте совершенствуются навыки общения и собственной индивидуальной позиции, происходит переориентация в общении с внутрисемейной коммуникации на сверстников.

Различия между учащимися различных групп выявлены в **эмоционально-оценочном компоненте** образа «Я». Результаты представлены в таблице 2 «Половозрастные особенности эмоционально-оценочного компонента образа "Я" в трех группах».

Отмечена тенденция к значимым различиям по шкале «Самопринятие» $p = 0,098$ между мальчиками и девочками младшего подросткового возраста. Девочки демонстрируют большую удовлетворенность собой, принятие себя такими, какие они есть. В подростковом возрасте для школьников важным является общение со сверстниками, возрастает ценность дружбы. Успешность в коммуникативной сфере может повысить самооценку подростка, что наиболее ярко проявляется у девочек.

Значимые различия среди мальчиков и девочек старшего подросткового возраста выявлены по шкале «Самоуверенность», $p = 0,034$, которые показывают, что мальчики старшего подросткового возраста более уверены в себе,

чем их сверстницы. В старшем подростковом возрасте расширяется перечень качеств, по которым школьник оценивает себя. Большая уверенность в себе мальчиков связана с повышением самокритичности девочек. Высокий уровень подростковой самокритичности позволяет признать свои отрицательные качества и осознать необходимость избавления от них.

Таблица 2

Половозрастные особенности эмоционально-оценочного компонента образа «Я» в трех группах

		Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Зеркальное Я	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Конфликтность	Самообвинение
Мальчики/ девочки	Младшие подростки	,490	,427	,728	,797	,549	<u>0,098</u>	,390	,493	,786
	Старшие подростки	,249	0,034	,168	,106	,271	,984	,425	,749	,545
	Старшеклассники	,506	,965	,345	<u>0,093</u>	,565	,703	,623	<u>0,085</u>	,583
Мальчики/девочки младшего подросткового, старшего подросткового и старшего школьного возраста		,779	<u>0,053</u>	,256	,922	,990	,397	,780	,176	,360

Примечание: 0,00–0,05 – значимые различия;

0,05–0,1 – тенденция к значимым различиям.

Тенденция к значимым различиям выявлена по шкалам «Зеркальное Я» $p = 0,093$, «Внутренняя конфликтность» $p = 0,085$ среди мальчиков и девочек старшего школьного возраста. Девочки демонстрируют более высокое ожидаемое отношение к себе со стороны других людей и более выраженные сомнения, противоречия, несогласие с собой. Старшеклассники, оценивая себя, охватывают все стороны собственной личности. Их оценка себя становится более обобщенной. Также анализируются и дополняются мнения относительно своих недостатков. Подростки ожидают высокую оценку себя от окружающих, но зачастую не уверены в адекватности этой оценки, что наиболее ярко выражено у девочек.

Отмечена тенденция к значимым различиям по шкале «Самоуверенность» $p = 0,053$ между мальчиками и девочками младшего подросткового, старшего подросткового и старшего школьного возраста. Мальчики в большей степени, чем девочки, демонстрируют отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать.

Выявление значимых различий в **реализационном компоненте образа «Я»** между учащимися различных групп позволило описать ряд особенностей. Результаты представлены в таблице 3 «Половозрастные особенности реализационного компонента образа "Я" в трех группах».

Таблица 3

Половозрастные особенности реализационного компонента образа «Я» в трех группах

		Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля — Я	Локус контроля — жизнь	Осмысленность жизни
Мальчики/ девочки	Младшие подростки	,703	,927	,253	,493	,689	,859
	Старшие подростки	,661	,316	,640	,678	,832	,825
	Старшеклассники	,226	,874	,140	,503	,168	,384
Мальчики/девочки младшего подросткового, старшего подросткового и старшего школьного возраста		,724	,695	<u>,069</u>	,852	,364	,430

Примечание: 0,00–0,05 — значимые различия;
0,05–0,1 — тенденция к значимым различиям.

Между мальчиками и девочками младшего подросткового, старшего подросткового и старшего школьного возраста выявлена тенденция к значимым различиям по шкале «Результат жизни» $p = 0,069$. Девочки демонстрируют большую удовлетворенность самореализацией, чем мальчики, что связано с большим самопринятием и уверенностью в себе школьниц по сравнению со сверстниками.

Результаты изучения половозрастных особенностей в **компоненте «Принадлежность к миру»** обучающихся подросткового и старшего школьного возраста представлены в таблице 4 «Половозрастные особенности компонента "Принадлежность к миру" в трех группах».

**Половозрастные особенности компонента
«Принадлежность к миру» в трех группах**

		Я	Друзья, общение	Дом, семья	Домашнее животное	Хобби	Образование	Развлечение	Мат. ценности	Немат. ценности	Природа	Потребности
Мальчики/девочки	Младшие подростки	1,00	,026	,455	,465	,036	,607	,315	,966	,949	,454	1,00
	Старшие подростки	,509	,000	,011	,106	,474	,515	,001	,471	,003	,015	,000
	Старшеклассники	,231	,148	,679	,673	,422	<u>,082</u>	,902	<u>,078</u>	<u>,062</u>	,001	,755
Мальчики/девочки младшего подросткового, старшего подросткового и старшего школьного возраста		,304	,000	,033	<u>,083</u>	,649	<u>,081</u>	,113	,218	,004	,000	,009

Примечание: **0,00–0,05** – значимые различия;
0,05–0,1 – тенденция к значимым различиям.

Отмечены значимые различия в содержании компонента «Принадлежность к миру» в категориях «Друзья, общение» $p = 0,026$, «Хобби» $p = 0,036$ между мальчиками и девочками младшего подросткового возраста. Выявлено, что для девочек младшего подросткового возраста важными являются взаимоотношения со сверстниками, общение с окружающими, а для мальчиков – хобби, досуг.

Значимые различия обнаружены в содержании компонента «Принадлежность к миру» в категориях «Друзья, общение» $p = 0,002$, «Потребности» $p = 0,0001$, «Развлечения» $p = 0,001$, «Нематериальные ценности» $p = 0,003$, «Дом, семья» $p = 0,011$, «Природа» $p = 0,015$ между мальчиками и девочками старшего подросткового возраста. В старшем подростковом возрасте важность для девочек дружбы, общения не снижается, усиливается значимость семьи. Возрастает ценность собственных желаний, потребностей, развлечений, окружающей природы. Происходит переосмысление любви, счастья, искренности.

Значимые различия в содержании компонента «Принадлежность к миру» в категориях «Природа» $p = 0,001$ и тенденция к значимым различиям

в сферах «Нематериальные ценности» $p = 0,062$, «Материальные ценности» $p = 0,078$, «Образование» $p = 0,082$ выявлены между мальчиками и девочками старшего школьного возраста. Взрослея, мальчики отмечают важность материальных ценностей, тогда как девочки, напротив, думают об образовании, природе, нематериальных ценностях.

Между мальчиком и девочками младшего подросткового, старшего подросткового, старшего школьного возраста обнаружены значимые различия в содержании компонента «Принадлежность к миру» в категориях «Друзья, общение» $p = 0,0001$, «Природа» $p = 0,0001$, «Нематериальные ценности» $p = 0,004$, «Потребности» $p = 0,009$, «Дом, семья» $p = 0,033$. Отмечена тенденция к значимым различиям между группами в сферах «Образование» $p = 0,081$, «Домашнее животное» $p = 0,083$. Для девочек всех групп более важными, чем для мальчиков, являются взаимоотношения с окружающими, семья, окружающая природа, нематериальные ценности, собственные потребности и желания, образование и питомцы.

Таким образом, результаты математической статистики показывают, что существуют половозрастные особенности образа «Я» обучающихся.

В **когнитивном компоненте** различия между мальчиками и девочками отмечены в более выраженном коммуникативном Я и рефлексивном Я у девочек в младшем подростковом возрасте; более выраженном социальном Я у мальчиков и рефлексивном Я у девочек в старшем подростковом возрасте; более выраженном физическом Я у мальчиков и перспективном Я у девочек в старшем школьном возрасте и более выраженном коммуникативном Я и рефлексивном Я у девочек, чем у мальчиков, в целом на протяжении подросткового и старшего школьного возраста.

В **реализационном компоненте** различия между мальчиками и девочками на протяжении подросткового и старшего школьного возраста не выявлены.

Выявлены различия в **эмоционально-оценочном компоненте** в большей уверенности в себе мальчиков по сравнению с девочками в старшем подростковом возрасте.

Выявлены различия в содержании **принадлежности к миру** в большей значимости дружбы и общения для девочек и досуговой деятельности для мальчиков в младшем подростковом возрасте; в большей значимости дружбы и общения, семьи, развлечений, нематериальных ценностей, окружающей природы и собственных нужд и потребностей для девочек в старшем подростковом возрасте; в большей значимости окружающей природы для девочек в старшем школьном возрасте.

Таким образом, на протяжении подросткового и старшего школьного возраста выявлены половозрастные особенности динамики образа «Я», затрагивающие все его компоненты. Эти изменения образа «Я» являются базой для изменения картины мира в целом и отдельных ее составляющих.

The article indicates the urgency of studying the Self image in adolescence. It presents the data of the empirical study of gender and age features of the Self image dynamics, the results of which showed that all the components of the Self image during the adolescence are undergoing changes, the cognitive component that contains the person's self-image.

Keywords: Self image, teenagers, gender and age features, world picture, cognitive component, emotional and estimated component, realizable component, belonging to the world.

Список литературы

1. *Агапов В. С.* Система изучения Я-концепции субъекта в Российской психологии / В. С. Агапов // Акмеология. — 2013. — № 1 (45). — С. 27–30.
2. *Белая А. А.* Роль неполной семьи в формировании образа Я ребенка / А. А. Белая, О. В. Голубь // Одинокие матери в России. В чем проблема? Теоретические подходы и прикладные исследования : материалы всерос. науч.-практич. конф. — 2017. — С. 109–111.
3. *Бодалев А. А.* Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют / А. А. Бодалев // Мир психологии. — 1999. — № 4. — С. 26–29.
4. *Буровихина И. А.* Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира современного подростка : дис. ... канд. психол. наук / И. А. Буровихина. — М., 2013. — 313 с.
5. *Быкова Е. Б.* Образ будущего в картине мира и Я-концепции личности : дис. ... канд. психол. наук / Е. Б. Быкова. — СПб., 2003. — 211 с.
6. *Горская Р. С.* Структура индивидуальной картины мира личности / Р. С. Горская // Наука и современность. — 2011. — № 10. — С. 281–285.
7. *Каминская Т. Ю.* Роль мотивационного компонента образа-Я в развитии самосознания школьников : дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Каминская. — М., 2010. — 235 с.
8. *Кон И. С.* Открытие «Я» / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 185 с.
9. *Кон И. С.* Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 47–57.
10. *Рашитова Л. С.* Образ я в структуре картины мира подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации / Л. С. Рашитова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». — 2017. — Вып. 3. — С. 56–61.
11. *Райгородский Д. Я.* Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / Д. Я. Райгородский. — Самара : Издат. дом «Бахрах-М», 2008. — 656 с.
12. *Сахарных Т. А.* Образ себя и успеваемость в студенческом возрасте / Т. А. Сахарных // Научные достижения и открытия современной молодежи : сб. статей победителей междунар. науч.-практич. конф.: в 2 ч. — 2017. — С. 1464–1466.
13. *Слободчиков В. И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. — 1986. — № 6. — С. 14–20.
14. *Соколова Е. Т.* Самоознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М. : Изд-во МГУ, 1989.
15. *Строева И. А.* Изучение условий формирования Я-образа в подростковом возрасте / И. А. Строева, Г. В. Строй // Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде : сб. материалов VI всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. — 2017. — С. 195–200.
16. *Устинова О. А.* Образ Я и его развитие средствами диалога : дис. ... канд. психол. наук / О. А. Устинова. — М., 2012. — 232 с.
17. *Dario B.* Self-image and perceived self-efficacy during adolescence / B. Dario, M. Fabrizia // Journal of Youth and Adolescence. — 2003. — 32 (5). — P. 337–350.
18. *Manago A.* Self-presentation and Gender on MySpace / A. Manago, M. Graham, P. Greenfield, G. Salimkhan // Journal of Applied Developmental Psychology. — 2008. — Vol. 29. — P. 446–458.
19. *Rosenberg M.* Society and Adolescent Self-Image. — Princeton, 1965. — P. 67–79.

Психологическая профилактика повышенной компьютерной игровой активности в подростковой среде

S. B. Shubin

Psychological prevention of the increased computer game activity among teenagers

В статье приведены результаты формирующего эксперимента, направленного на психологическую профилактику повышенной компьютерной игровой активности в подростковой среде. Результатом исследования является доказательство наличия корреляции между индивидуальными психологическими особенностями подростков и субъективной значимостью видеоигр и социальных сетей для подростков.

Ключевые слова: компьютерная активность, профилактика повышенной компьютерной игровой активности, индивидуальные психологические особенности, подростки, видеоигры, социальные сети, компьютерное виртуальное пространство.

Вопрос взаимодействия компьютерного виртуального пространства (КВП) и человека в настоящее время становится одним из центральных в психологической науке, большое число исследователей работают в рамках данной тематики (Н. В. Омельченко, М. С. Иванов, А. Е. Войскунский, А. Е. Личко, Ю. М. Евстигнеева, Б. С. Волков, В. А. Лоскутова, С. А. Андерсон, М. Д. Гриффитс, Б. Дж. Бушман, М. Шоттон, А. К. Голдберг, Д. Гроссман и др.). Данная проблема привлекла внимание экспертов ВОЗ, так, в черновой версии МКБ-11 (ICD-11 BetaDraft), расположенной на официальном сайте ВОЗ, присутствует расстройство под кодом «6C51» и названием «Gamingdisorder» (игровое расстройство) [10]. Как сообщает CNN, внести данную нозологическую единицу в МКБ-11 предложил член Департамента ВОЗ по психическому здоровью и злоупотреблению психоактивными веществами доктор Владимир Поздняк. По мнению Владимира Поздняка, внесение «игрового расстройства» в перечень болезней МКБ-11 поможет проинформировать медицинских работников и психологов всего мира о возможности существования подобного диагноза и о способах оказания помощи людям, страдающим «игровым расстройством».

Среди основных симптомов «игрового расстройства» Владимир Поздняк называет три составляющие. Первое — приоритет игровой деятельности над другими видами активности. Второе — нарушение контроля над игрой, увеличение времени, проводимого в игре, даже при наличии явных негативных последствий такого увлечения. Третье — негативное влияние первых двух составляющих на личностную, семейную, социальную сферы жизни, а также на образовательную или профессиональную деятельность. Для постановки диагноза описанная картина поведения должна длиться не менее 12 месяцев: «Это не может быть эпизодом в несколько часов или несколько дней», — сообщил Поздняк [8; 9].

Учитывая сказанное, целью настоящей статьи является разработка и апробация авторской программы профилактики повышенной компьютерной игровой активности в подростковой среде.

В исследовании используется термин «компьютерное виртуальное пространство», под этим названием понимаются только видеоигры и социальные сети.

Исследование проводилось на базе ГБОУ Школа № 1021 города Москвы в период с ноября 2017 года по май 2018 года, в работе приняли участие 142 школьника в возрасте от 13 до 16 лет.

Научная новизна исследования заключается в детерминации повышенной компьютерной игровой активности через имеющиеся у подростков индивидуальные психологические особенности и проблемы. Непосредственное содержание видеоигр и социальных сетей отводится на второй план.

Гипотеза работы: коррекция имеющих отклонения от нормы психологических характеристик личности подростков с повышенным уровнем компьютерной игровой активности способна снизить уровень компьютерной игровой активности подростков.

На первом этапе исследования 142 школьника прошли тестирование при помощи «Методики диагностики компьютерной или интернет-зависимости К. Янг — В. А. Лоскутовой» [7, с. 134]. Данная методика была дополнена вопросами касательно среднего дневного времени, проводимого за видеоиграми и в социальных сетях. В результате тестирования было выявлено 30 школьников с повышенным уровнем компьютерной игровой активности: 14 девочек и 16 мальчиков, имеющих высокие баллы согласно ключу теста. Школьники из выявленной группы проводили за видеоиграми и в социальных сетях в среднем 8 часов в день, что значительно превышало аналогичные данные остальных 112 респондентов. На втором этапе работы выявленные 30 подростков были разделены на контрольную и экспериментальную группы численностью по 15 человек. Разделение проводилось таким образом, чтобы в исследовательских группах отсутствовали статистически значимые отличия по признаку «компьютерная игровая активность». Гендерный состав групп также был равным.

После формирования обе исследовательские группы прошли тестирование при помощи авторской анкеты «Предпочтения», специально разработанной и апробированной на выборке в 500 человек для целей исследования. Данная анкета предназначена для качественного анализа особенностей использования видеоигр и социальных сетей в среде подростков [4]. Обе исследовательские группы также прошли обследование при помощи метода фокус-группового анализа, всего четыре встречи по 45 минут. В процессе работы фокус-групп поднимался широкий спектр тем, в частности подростки могли высказать свое отношение к видеоиграм и социальным сетям.

Сравнение средних значений показателей компьютерной игровой активности в исследовательских группах до формирующего воздействия

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
$\bar{M} = 68,4$	$\bar{D} = 87,829$	$\sigma = 9,371$	$\bar{M} = 70,133$	$\bar{D} = 122$	$\sigma = 11,045$
Критерий f – Фишера		Значения	Критерий t – Стьюдента		Значения
$f_{\text{эмп.}}$		1,320	$t_{\text{эмп.}}$		0,428
$f_{\text{кр.}}$ для $p < 0,05$		2,480	$t_{\text{кр.}}$ для $p < 0,05$		2,042
$f_{\text{эмп.}} = 1,389 < f_{\text{кр.}} = 2,480$			$t_{\text{эмп.}} = 0,428 < t_{\text{кр.}} = 2,042$		

Результатом данного этапа исследования стало получение качественной оценки особенностей использования видеоигр и социальных сетей; отметим, что различий между исследовательскими группами по данному признаку не наблюдалось:

- 50 % детей из выявленной группы проводят за компьютером и/или в гаджете более 50 часов в неделю. Средний стаж использования видеоигр и социальных сетей в исследовательских группах составил от 10 до 5 лет;
- среднее дневное время использования видеоигр составляет 4 часа, социальных сетей – также 4 часа, 65 % школьников увлекаются как видеоиграми, так и социальными сетями, затрачивая в совокупности на это не менее 7 часов в день, или 49 часов в неделю;
- 55 % опрошенных признались, что в их жизни бывают периоды, когда они тратят на видеоигры и социальные сети особенно много времени, в среднем такие периоды длятся от 4 до 7 дней;
- 50 % отобранных школьников как минимум два раза в неделю проводят за видеоиграми или в соцсети больше времени, чем планировали;
- 70 % учащихся признались, что 1–3 раза в неделю обдумывают игровой процесс или судьбу игрового персонажа, находясь не за компьютером, чаще всего на учебе;
- наиболее популярными жанрами видеоигр у опрошенных респондентов являются: ролевые видеоигры (RolePlayingGame – RPG), в том числе ролевые видеоигры с многопользовательским онлайн-режимом (Massivelymultiplayeronline role-playing game – MMORPG) (24 ответа), «стрелялки» (Shooter) (17 ответов), стратегии и видеоигры жанра «выживание» (Survival) (20 ответов), 80 % респондентов предпочитают

видеоигры, имеющие онлайн-режим, позволяющий играть с другими игроками;

- наиболее популярными видами деятельности в социальных сетях являются: общение (30 ответов), посещение различных групп в соцсетях (28 ответов), посещение страниц других пользователей (18 ответов), получение различного рода информации (30 ответов), просмотр видео для развлечения (26 ответов) и прослушивание музыки (30 ответов);
- наиболее частыми ответами на вопрос «Что вас привлекает в видеоиграх?» были: «общение» (30 ответов), «конкуренция и борьба» (18 ответов), «работа/действия в команде» (24 ответа), «изучение виртуального мира видеоигры и развитие в нем» (21 ответ);
- всего 40 % школьников признаются, что их увлечение КВП негативно влияет на их учебную деятельность.

Проведение фокус-групп и тестирование школьников при помощи анкеты «Предпочтения» позволило определить ряд психологических особенностей личности подростков, нуждающихся в более детальном анализе.

Третий этап исследования заключался в измерении психологических особенностей личности участников исследовательских групп при помощи следующих методик (далее представлены методики и только те их шкалы, по которым были выявлены отклонения от нормы):

1) «14-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла и Р. В. Коана» (The High School Personality Questionnaire «HSPQ») подростковый вариант для детей 12–18 лет [1].

С — «эмоциональная устойчивость». Тестирование показало низкий уровень эмоциональной устойчивости в обеих исследовательских группах. Отметим, что в процессе работы фокус-групп детям было тяжело контролировать эмоциональные всплески.

Н — «смелость (авантюризм)». Показатели в обеих группах занижены. Подростки демонстрируют робость, неуверенность в себе, особенно в ситуациях социального взаимодействия.

Q2 — «степень групповой зависимости». Участники исследовательских групп демонстрируют высокую степень групповой зависимости, школьники крайне подвержены конформизму, они не готовы брать на себя роль лидера и предпочитают следовать решениям группы.

Q3 — «самодисциплина (самоконтроль)». Несмотря на заниженный уровень самодисциплины в обеих группах, контрольная группа показала результат ближе к среднему уровню выраженности признака.

Q4 — «напряженность (внутренняя напряженность)». Балловые показатели в группах соответствуют высокому уровню напряженности;

2) «Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко» [2, с. 455].

«Общий уровень эмпатических способностей». У подростков прослеживается снижение уровня эмпатии, в процессе бесед в рамках фокус-групп школьники демонстрировали высокую толерантность к агрессии и нежелание сопереживать и оказывать помощь нуждающимся.

По шкалам «Установки, способствующие эмпатии», «Проникающая способность эмпатии», «Интуитивный канал эмпатии», «Идентификация эмпатии» участники исследовательских групп также демонстрируют заниженные балловые показатели. По шкале «Рациональный канал эмпатии» в экспериментальной группе баллы соответствуют нормативному уровню выраженности признака, в контрольной группе — заниженному уровню;

3) «Методика диагностики межличностных отношений А. А. Рукавишников» (ОМО) [5, с. 249]. Тест предназначен для измерения двух индексов: «Индекса противоречивости межличностного поведения» (ИПМП), который отражает разрыв между собственным (выраженным) и требуемым от окружающих поведением, и «Индекса объема интеракций» (ИОИ), который отражает психологически предпочитаемую человеком интенсивность контактов.

Шкала «Включение», «Индекс объема интеракций». Подростки не имеют проблем, связанных с разрывом между собственным и требуемым поведением, когда дело касается их участия в различной групповой деятельности и деятельности, направленной на закрепление своего социального статуса в группе. Однако наблюдается значительное снижение стремления и активности в реализации своих потребностей, быть включенным в какую-либо социальную группу.

Шкала «Аффе́кт», «Индекс объема интеракций». Дети в равной степени проявляют собственную инициативу в установлении более близких дружеских контактов с окружающими и хотят, чтобы другие стремились быть к ним эмоционально более близкими и делились своими чувствами. Несмотря на наличие желания, наблюдается значительное снижение стремления и активности в реализации своих потребностей выстраивать близкие дружеские отношения с окружающими.

Отметим, что в процессе работы фокус-групп подростки признавались, что общение через социальные сети или видеоигры гораздо комфортней и безопасней для них. При общении в реальном мире дети часто теряются, не знают, как себя вести в различных типовых ситуациях взаимодействия;

4) для выявления общего уровня самооценки подростков был использован «Тест-опросник С. В. Ковалева» [6, с. 19].

Средние балловые показатели в обеих исследовательских группах оцениваются как значительно заниженные. В процессе бесед в рамках фокус-групп подростки крайне болезненно реагировали на любые замечания в свой адрес со стороны сверстников, были нерешительны. Дети не были готовы защищать себя, пассивный уход от конфликта или обида были предпочтитель-

ным поведением. Школьники склонны винить себя в различных ситуациях, где их вины объективно нет;

5) «Тест агрессивности (опросник Л. Г. Почебут)» [З: с. 383].

«Общий уровень агрессивности», а также уровень агрессивности почти по всем шкалам теста: «Вербальная агрессия»; «Физическая агрессия»; «Предметная агрессия»; «Эмоциональная агрессия» — оцениваются как нормативные для подростков 13–16 лет. По шкале «Самоагрессия (Аутоагрессия)» наблюдаются повышенные балловые значения. Отметим, что увеличение аутоагрессии в обеих исследовательских группах наблюдается по большей части у девочек, что может являться вариантом нормы в связи с повышенным вниманием девочек-подростков к своей внешности и своему социальному статусу.

На четвертом этапе эксперимента была разработана программа профилактики повышенной компьютерной игровой активности, направленная на коррекцию выявленных в результате тестирования психологических проблем подростков. Формирующее воздействие оказывалось только на участников экспериментальной группы. Разработанная авторская программа содержит три блока и рассчитана на 11 часов, или 12 занятий, длительность проведения составила два месяца. Формирующее воздействие оказывается при помощи психологических тренингов, игр и упражнений.

Первый блок призван повысить самоуверенность и самоуважение молодых людей, тем самым улучшить их адаптивные возможности в обществе. Второй блок направлен на обучение контролю своих эмоций и адекватному использованию эмоциональных реакций в различных жизненных ситуациях. Третий блок направлен на обучение участников группы приемам борьбы со стрессом и тревогой, в том числе с сиюминутным стрессом, связанным с публичными выступлениями, важными контрольными работами, экзаменами и пр.

Число занятий и содержание программы может варьироваться в зависимости от выявленных психологических особенностей в конкретной рабочей группе.

На заключительном, пятом этапе исследования обе исследовательские группы прошли контрольное тестирование по всем ранее использованным методикам.

Далее представлены методики и только те их шкалы, по которым были выявлены статистические различия между исследовательскими группами.

1. «14-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла и Р. В. Коана», подростковый вариант для детей 12–18 лет.

Шкала О — «самоуверенность / склонность к чувству вины». При первичном тестировании обе исследовательские группы показали нормативный результат по данной шкале. Повторное тестирование демонстрирует наличие статистически значимого, положительного изменения показателя в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Шкала Q2 — «степень групповой зависимости». Показатель в экспериментальной группе оценивается как средний, в контрольной группе баллы соответствуют завышенному уровню зависимости от группового мнения.

Шкала Q3 — «самодисциплина (самоконтроль)». Уровень самодисциплины в экспериментальной группе оценивается как средний, результаты контрольной группы соответствуют низкому уровню «самодисциплины».

Шкала Q4 — «напряженность (внутренняя напряженность)». «Напряженность» в обеих исследовательских группах сохраняется на высоком уровне, однако экспериментальная группа демонстрирует показатели ближе к среднему значению признака, чем контрольная группа.

2. «Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко».

Показатель общего уровня эмпатических способностей в экспериментальной группе оценивается на среднем уровне, результаты контрольной группы соответствуют низкому уровню.

По всем шкалам теста, кроме шкалы «Эмоциональный канал эмпатии», наблюдаются статистически значимые отличия в пользу улучшения показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

3. «Методика диагностики межличностных отношений А. А. Рукавишникова».

Шкалы «Включение» и «Контроль», «Индекс объема интеракций». Показатели в обеих группах соответствуют среднему уровню ИОИ по шкалам, однако баллы в экспериментальной группе значительно ближе к высокому уровню выраженности признаков.

Шкала «Аффект», «Индекс объема интеракций». Результаты в экспериментальной группе соответствуют среднему уровню ИОИ по шкале, данные в контрольной группе находятся на низком уровне.

4. «Тест-опросник С. В. Ковалева».

Общий уровень самооценки в экспериментальной группе оценивается как средний, данные в контрольной группе соответствуют низкому уровню самооценки.

5. «Тест агрессивности (опросник Л. Г. Почебут)».

Уровень «враждебности» в обеих исследовательских группах сохраняется на нормативном для подростков 13–16 лет уровне, однако экспериментальная группа демонстрирует показатели ближе к низкому значению «агрессивности» по шкалам «Предметная агрессия» и «Самоагрессия» (Аутоагрессия).

Проведенная в экспериментальной группе профилактическая программа позволила продемонстрировать ряд положительных изменений в психологических особенностях личности подростков. Подобные изменения определяют повышение адаптивных возможностей школьников в реальном мире и приводят к снижению субъективной значимости видеоигр и социальных сетей в структуре их жизненного пространства.

Данные контрольного тестирования исследовательских групп по «Методике диагностики компьютерной или интернет-зависимости К. Янг – В. А. Лоскутовой» демонстрируют наличие статистически значимых отличий по признаку «компьютерная игровая активность» в сторону снижения показателя в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Таблица 2

**Сравнение средних значений
показателей компьютерной игровой активности
в исследовательских группах после формирующего воздействия**

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
$\bar{M} = 39,7$	$\bar{D} = 145,2$	$\sigma = 12,05$	$\bar{M} = 50,9$	$\bar{D} = 120,2$	$\sigma = 10,9$
Критерий f – Фишера		Значения	Критерий t – Стьюдента		Значения
$f_{\text{эмп.}}$		0,345	$t_{\text{эмп.}}$		2,663
$f_{\text{кр.}}$ для $p < 0,05$		2,480	$t_{\text{кр.}}$ для $p < 0,05$		2,042
$f_{\text{эмп.}} = 0,345 < f_{\text{кр.}} = 2,480$			$t_{\text{эмп.}} = 2,663 > t_{\text{кр.}} = 2,042$		

Контрольное тестирование исследовательских групп при помощи авторской анкеты «Предпочтения» позволило получить качественное подтверждение снижения субъективной значимости КВП в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

- В экспериментальной группе в среднем дети тратят на видеоигры в день 2–3 часа (13 чел.), или 14–21 час в неделю, в контрольной группе этот показатель не изменился и составляет 4, реже более 4 часов (13 чел.) в день, или 28–35 часов в неделю.

- В экспериментальной группе средний показатель затрат времени на пользование социальными сетями составляет 3 часа в день (12 чел.), или 21 час в неделю, в контрольной группе – 4–5 часов в день (11 чел.), или 28–35 часов в неделю.

- Заметные различия присутствуют в ответах на вопрос «Бывают ли в вашей жизни периоды, когда вы тратите на видеоигры и социальные сети особенно много времени?». Так, в экспериментальной группе только 35 % подростков ответили положительно на этот вопрос, в контрольной группе положительный ответ дали 60 % опрошенных. Средняя длительность таких периодов также имеет отличия, от 1 до 3 дней в экспериментальной группе против 4–7 дней в контрольной группе.

- В экспериментальной группе всего 15 % школьников хотя бы 2 раза в неделю проводят за видеоиграми больше времени, чем планировали, в контрольной группе данный показатель не изменился и составляет 50 %.

- В экспериментальной группе 40 % подростков в среднем 1 раз в неделю обдумывают игровой процесс или судьбу игрового персонажа, находясь не за компьютером, в контрольной группе таких детей 50 %, однако частота таких размышлений составляет 2–3 раза в неделю, реже каждый день.

- В экспериментальной группе 70 % детей признаются в наличии негативного влияния КВП на их учебную деятельность, в контрольной группе таких подростков 40 %.

- Предпочтения жанров видеоигр и услуги сайтов социальных сетей в обеих исследовательских группах остались без изменений с момента первичного тестирования.

Выводы

Результатом проведенного эксперимента является подтверждение основной гипотезы исследования. Эффективная работа с психологическими особенностями подростков из экспериментальной группы оказала положительное влияние на адаптивные способности школьников. Формирование положительного опыта социального взаимодействия в ранее травмирующих и некомфортных для детей социальных ситуациях позволило снизить тягу школьников к видеоиграм и социальным сетям за счет замещения этой деятельности увлечениями в реальной жизни, которые ранее были по разным причинам им недоступны.

Разработанный метод профилактики повышенной компьютерной игровой активности носит универсальный характер, формирующее воздействие может варьироваться в зависимости от потребностей конкретных рабочих групп. Проведенный эксперимент продемонстрировал, что непосредственное содержание видеоигр и социальных сетей не оказывает определяющего влияния на формирование у подростков повышенной компьютерной игровой активности, ключевое место здесь занимают психологические особенности и состояние личности подростков.

The article presents the results of a formative experiment aimed at psychological prevention of increased computer gaming activity in a teenage environment. The result of the study is the proof of the correlation between the individual psychological characteristics of adolescents and the subjective significance of video games and social networks for adolescents.

Keywords: computer activity, prevention of the increased computer game activity, specific psychological features, teenagers, video games, social networks, computer virtual space.

Список литературы

1. *Выбойщик И. В.* Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла / И. В. Выбойщик, Э. А. Шакурова. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. — 54 с.
2. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 576 с.
3. *Платонов Ю. П.* Основы этнической психологии / Ю. П. Платонов. — СПб. : Речь, 2003. — 452 с.
4. *Романова Е. С.* Особенности использования видеоигр и социальных сетей молодыми людьми / Е. С. Романова, С. Б. Шубин // Системная психология и социология. — М. : МГПУ, 2017. — № 3 (23). — С. 48–55.

5. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности в малых группах / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 490 с.

6. *Шайгородский Ю. Ж.* Точка отсчета: методики личностной и социально-психологической диагностики учителя / Ю. Ж. Шайгородский. — Омск : Интеллектика, 1992. — 40 с.

7. *Юрьева Л. Н.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьбот. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.

8. Официальное заявление Всемирной организации здравоохранения о включении «Игрового расстройства» в перечень болезней МКБ-11 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/> (дата обращения: 21.05.2018).

9. Susan Scutti, CNN. WHO classifies 'gaming disorder' as mental health condition. June 18, 2018 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://edition.cnn.com/2018/06/18/health/video-game-disorder-who/index.html> (дата обращения: 4.07.2018).

10. World Health Organization. ICD-11 Beta Draft (Mortality and Morbidity Statistics) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>; <https://icd.who.int/> (дата обращения: 12.06.2018).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александров Евгений Леонидович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и журналистики ЧОУ ВО «Институт управления, бизнеса и технологий» (г. Калуга). E-mail: AEL1952@ayndex.ru

Ануфриева Наталья Ивановна — доктор педагогических наук, профессор кафедры социологии и философии культуры ФБГОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва). E-mail: nata415485@mail.ru

Беккерман Павел Борисович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и философии культуры ФБГОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (г. Москва). E-mail: pavelbek@mail.ru

Бережнова Людмила Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой теории и методики непрерывного профессионального образования факультета подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования ФГКВБОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург). E-mail: simabln@mail.ru

Васичкина Ольга Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для экономических специальностей ФБГОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет» (РИНХ) (г. Ростов-на-Дону). E-mail: ms.vasichkina@mail.ru

Григорович Любовь Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (г. Москва). E-mail: l250762@inbox.ru

Гущина Анна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной и воспитательной работе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск). E-mail: Anna.guschina63@mail.ru

Зацепина Мария Борисовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой начального образования. Московский государственный областной университет (г. Москва). E-mail: sozidatele@mail.ru

Зюзина Тамара Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий. Академия социального управления (г. Москва). E-mail: tomazuzina@mail.ru

Коногорская Светлана Анатольевна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования Педагогического института, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». E-mail: konogorskaya@yandex.ru

Лебедев Александр Николаевич — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН, лаборатория психологи личности; профессор кафедры социальной психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (г. Москва). E-mail: lebedev-lubimov@yandex.ru

Молоденцова Светлана Владимировна — аспирант кафедры социальной психологии ГОУ ВО «Московский государственный областной университет». E-mail: svetlana.m-sp@yandex.ru

Потапова Людмила Сергеевна — адъюнкт очной формы обучения ФГКВООУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации». E-mail: Ly-da.83@mail.ru

Шубин Сергей Борисович — аспирант Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва). E-mail: sergej_shubin_93@mail.ru

AUTHORS

Alexandrov, Evgeny Leonidovich – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department for Humanitarian Disciplines and Journalism, Institute for Management, Business and Technologies (city of Kaluga). E-mail: AEL1952@yandex.ru

Anufrieva, Natalya Ivanovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor at the Department for Sociology and Philosophy of Culture, Russian State Social University (city of Moscow). E-mail: nata415485@mail.ru

Bekkerman, Pavel Borisovich – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department for Sociology and Philosophy of Culture, Russian State Social University (city of Moscow). E-mail: pavelbek@mail.ru

Berezhnova, Lyudmila Nikolaevna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Higher School Representative of the Russian Federation, Head of the Department for Theory and Technique of Continuous Professional Education, Faculty for Top Skills Training and Additional Professional Education, St. Petersburg Military Institute for Troops of National Guard of the Russian Federation (city of St. Petersburg). E-mail: simabln@mail.ru

Grigorovich, Lyubov Alexeevna – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Dean of the Psychological Faculty, Moscow Psychological and Social University (city of Moscow). E-mail: l250762@inbox.ru

Gushchina, Anna Vladimirovna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Deputy Rector on Academic and Educational Work, Murmansk Arctic State University (city of Murmansk). E-mail: Anna.guschina63@mail.ru

Konogorskaya, Svetlana Anatolyevna – Ph. D. (Psychology), S senior Lecturer at the Department for Psychology and Pedagogics of Primary Education, Pedagogical Institute, Irkutsk State University. E-mail: konogorskaya@yandex.ru

Lebedev, Alexander Nikolaevich – Dr. Sci. (Psychology), Leading Scientific Associate at the Psychological Institute, Russian Academy of Sciences, Laboratory for Psychology of Personality; Professor at the Department for Social Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis (city of Moscow). E-mail: lebedev-lubimov@yandex.ru

Molodenova, Svetlana Vladimirovna – Post-graduate at the Department for Social Psychology, Moscow State Regional University. E-mail: svetlana.m-sp@yandex.ru

Potapova, Lyudmila Sergeevna – Military Post-graduate, St. Petersburg Military Institute for Troops of National Guard of the Russian Federation. E-mail: Ly-da.83@mail

Shubin, Sergey Borisovich – Post-graduate at the Institute for Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University (city of Moscow). E-mail: sergej_shubin_93@mail.ru

Vasichkina, Olga Nikolaevna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department for Foreign Languages for Economic Specialties, Rostov State Economic University (city of Rostov-on-Don). E-mail: ms.vasichkina@mail.ru

Zatsepina, Maria Borisovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department for Primary Education. Moscow State Regional University (city of Moscow). E-mail: sozidatele@mail.ru

Zyuzina, Tamara Nikolaevna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department for Information and Communication Technologies. Academy for Social Management (city of Moscow). E-mail: tomazuzina@mail.ru

Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Редколлегия рукописи не возвращает.



Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии». Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

«Известия Российской академии образования». Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

«Мир психологии»: научно-методический журнал. Главный редактор — Эди Викторовна Сайко, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики». Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

«Публичное и частное право». Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

Справки о наличии книг, отправке заказов,
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, или (495) 234-43-15,
а также по электронной почте publish@mpsru.ru

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются
на льготных условиях.**

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 36640**

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301
E-mail: publish@mpsu.ru

Новое в психолого-педагогических исследованиях
Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики
2018, № 3 (51)

Подписано в печать 24.09.2018. Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 7,74. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в ФГУП Издательство «Известия»
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6
Тел.: (495) 650-38-80