

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2020
№ 7**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2020
№ 7**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: Эл № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Боритко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Куликовская И.Э., Чумичева Р.М.,
Кудинова Л.Е., Рудакова Д.А.

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ: ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ..... 17

Непомнящий А.В., Нещадим И.О.

КАЧЕСТВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА 26

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Яковлева Н.Н.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ..... 37

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Бондин В.И., Пономарев А.Е.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ 45

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Толстихина Е.В.

ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: ВОЗМОЖНОСТИ
И ПЕРСПЕКТИВЫ 55

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дашкина А.И., Яковлева В.М.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ
В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ..... 63

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Рогов Е.И., Гаврина А.Л.

ДИНАМИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 73

Маст С.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-РЕСУРСОВ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ
В ЗАМЕЩАЮЩИХ И КРОВНЫХ СЕМЬЯХ, КАК ВАЖНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
ИХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ 82

НАШИ АВТОРЫ 89

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»..... 92

GENERAL PEDAGOGICS, THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Kulikovskaya Irina E., Chumicheva Raisa M., Kudinova Lyudmila E., Rudakova Daria A.	
CULTURAL PRACTICES: SPACE FOR DEVELOPING CHILDREN'S INDEPENDENCE	17
Nepomnyashchy Anatoliy V., Neshchadim Irina O.	
QUALITATIVE IMPACT OF INFORMATION TECHNOLOGIES ON EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT	26

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Yakovleva Natalia N.	
DISTANT LEARNING TECHNOLOGIES IN CORRECTION OF WRITTEN SPEECH DISORDERS IN STUDENTS WITH DYSGRAPHIA	37

**THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS TRAINING,
HEALTH-IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE**

Bondin Viktor I., Ponomarev Alexey E.	
CONCEPTUAL MODEL OF WELL-BALANCED HEALTH-IMPROVING PHYSICAL ACTIVITY	45

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Tolstikhina Elena V.	
VIRTUAL ACADEMIC MOBILITY: OPPORTUNITIES AND PROSPECTS	55

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Dashkina Alexandra I., Yakovleva Victoria M.	
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COLLABORATIVE LEARNING IN THE SHARED INFORMATION ENVIRONMENT.....	63

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY

Rogov Evgeniy I., Gavrina Anna L.	
DYNAMICS OF STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONALIZATION AT ADOLESCENT PERIOD	73
Mast Svetlana V.	
RESEARCH INTO COPING RESOURCES OF TEENAGERS RAISED IN SUBSTITUTE AND BIOLOGICAL FAMILIES AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THEIR BEHAVIORAL PATTERNS	82
OUR AUTHORS	89

**Бондин Виктор Иванович,
Пономарев Алексей Евгеньевич**

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В работе представлена концептуальная модель оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности на основе кинезисэнергономического подхода. Определяются педагогические условия внедрения концептуальной модели в учебный процесс, а также критерии оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности (длительность, интенсивность, время отдыха и количество повторений), основанные на происходящих физиологических и биохимических процессах в системах, обеспечивающих ресинтез АТФ в организме человека. Результаты практической реализации концептуальной модели позволяют утверждать, что в конце педагогического эксперимента отмечается положительный прирост показателей психосоматического здоровья, уровня знаний и интереса к оздоровительным занятиям у студентов экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности предложенной модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности.

**Дашкина Александра Игоревна,
Яковлева Виктория Михайловна**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

В работе описываются общие преимущества и недостатки обучения в информационной среде, а также выявляются психологические проблемы, возникающие при проведении занятий в дистанционном формате. К основным психологическим проблемам относятся отсутствие личного контакта между участниками учебного процесса и ощущение изолированности. Для решения указанных проблем на занятиях в информационной среде предлагается применять педагогическую технологию обучения в сотрудничестве. Малые учебные подгруппы следует организовывать на основании тех же принципов, что и при аудиторных занятиях. Описывается эксперимент по выявлению влияния психологической совместимости на успеваемость студентов, проведенный на занятиях по грамматике английского языка. Студенты, выполнявшие задания в малых учебных подгруппах, сформированных на основании психологической совместимости, набрали более высокий средний балл в финальном тесте, чем учащиеся в малых подгруппах, сформированных в произвольном порядке. На основании результатов эксперимента был сделан вывод о том, что при формировании малых учебных групп в информационной среде на основании психологической совместимости улучшается усвоение студентами учебного материала.

**Куликовская Ирина Эдуардовна,
Чумичева Раиса Михайловна,
Кудинова Людмила Евгеньевна,
Рудакова Дария Александровна**

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ: ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

В статье определено влияние культурных практик ребенка на развитие его самостоятельности. Самостоятельность представляет собой системообразующее личностное качество ребенка, приобретающее особое значение в современном мире, характеризующемся высокой скоростью изменений. В дошкольном возрасте самостоятельность формируется в различных видах деятельности, в частности в процессе культурных практик. В ходе исследования разработана и

апробирована концептуальная модель культурных практик, направленных на развитие самостоятельности детей дошкольного возраста.

Маст Светлана Викторовна

**ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-РЕСУРСОВ ПОДРОСТКОВ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАМЕЩАЮЩИХ
И КРОВНЫХ СЕМЬЯХ, КАК ВАЖНОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ**

В статье рассматриваются вопросы исследования копинг-ресурсов подростков, воспитывающихся в замещающих и кровных семьях, как составляющей поведенческих паттернов. Представлен анализ научных взглядов отечественных ученых в контексте проблемы психологических особенностей развития подростков, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Отражены сведения о проведении исследования личностных копинг-ресурсов подростков – Я-концепции и ее составляющих. Представлен качественный анализ результатов констатирующего эксперимента по исследованию личностных копинг-ресурсов подростков. В заключении приведены краткие выводы по результатам исследования.

Непомнящий Анатолий Владимирович, Нещадим Ирина Олеговна

**КАЧЕСТВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА**

С позиции постнеклассической науки и ее основной методологии – интегрального видения – рассматривается общая проблема взаимодействия человека с техносферой и ее наиболее актуальный для настоящего времени аспект – взаимодействие человека с такими продуктами информационно-коммуникационных технологий, как искусственный интеллект, виртуальные реальности и пр. Показано, что сами по себе информационные технологии и их продукты не несут в себе причинности, т.е. по сути своей не являются для человека ни «добрými», ни «злыми». Все проблемы и причинность результатов их использования возникают в человеке – человеке-разработчике и человеке-потребителе. В связи с этим рассматривается ряд вопросов, связанных с ростом доступности высокоуровневых ИКТ и их продуктов для широкого использования представителями ранних стадий развития человеческого сознания (архаической, магической, мифической, рациональной), которым в массе своей недоступно видение и понимание целевых функций разработки и внедрения продуктов ИКТ. Это открывает информационным интервентам широкие возможности для тотального управления индивидуальным и общественным сознанием, находящимся на указанных стадиях развития. Показано, что идея цифровизации всего, в особенности систем образования, вызывает особое опасение именно в связи с тем, что нервная система молодого человека в возрасте до 30 лет находится в состоянии роста, если этому росту не мешать. Цифровизация обучения как раз и является основной помехой такому росту, поскольку ребенок или еще недостаточно развитой молодой человек, попадая в информационное пространство цифровых симуляций, лишаются развивающего воздействия естественного жизненного контекста.

Рогов Евгений Иванович, Гаврина Анна Леонидовна

**ДИНАМИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

В статье особенности трансформации профессиональной мотивации и профессиональных представлений рассматриваются в качестве структурных

компонентов профессионализации личности на этапе самоопределения в юношеском возрасте. В исследовании участвовало 80 человек (40 студентов-первокурсников и 40 школьников выпускного класса). Оказалось, что профессиональные представления у школьников и студентов сходны, что, вероятно, связано с их нахождением в одной возрастной и стажевой категории. Изучение мотивации показало, что респонденты мужского пола более мотивированы на успех в отличие от представительниц противоположного пола, что позволяет говорить о положительном отношении молодых людей к началу любого дела. Сравнение показателей школьников и студентов свидетельствует о большей мотивированности на успех школьников, нежели студентов. Это связано с тем, что школьники готовятся к событиям, изменяющим всю их будущую жизнь, – сдаче выпускных экзаменов и выбору дальнейшего профессионального пути. Студенты-первокурсники уже далеки от негативных ожиданий, связанных с выбором своей профессиональной деятельности. У юношей-школьников мотивация имеет отрицательную взаимосвязь с фактором оценки образа работы, что, возможно, связано с тем, что высокая мотивация достижения успеха не дает адекватно воссоздать образ своей работы в связи с переоценкой своих возможностей. Юноши-студенты, наоборот, демонстрируют положительную взаимосвязь мотивации с фактором оценки, что, вероятно, определяется пониманием сложности достижения успеха без детального осознания своей будущей профессиональной деятельности. У девушек-студенток корреляционных взаимосвязей обнаружено не было.

Толстихина Елена Владимировна

ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

С момента объявления COVID-19 пандемией произошли значительные изменения в функционировании высших учебных заведений. В 2019 г. за несколько месяцев до перехода учебных заведений в дистанционный формат работы в России была принята программа экспорта российского образования и разработан план мероприятий для реализации в 2020–2024 гг. Сложившаяся ситуация с закрытием границ во многих странах мира заставляет высшие учебные заведения принять решительные меры и действовать быстро, чтобы сохранить и расширить экспорт отечественного образования. Мобильность студентов высших учебных заведений является одним из основных показателей конкурентоспособности среди университетов и ключевым аспектом качества образования. В статье представлены и обсуждаются основные аспекты развития возможностей виртуальной академической мобильности студентов как инструмента экспорта российского образования. Один из основных выводов заключается в том, что для продвижения к интернационализации планы обучения в высших учебных заведениях должны предусматривать контент и принципы, сопоставимые, понятные и соответствующие международным академическим предложениям.

Яковлева Наталья Николаевна

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ

В статье представлены материалы, обосновывающие возможность и в ряде случаев необходимость использования дистанционных образовательных технологий в работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Впервые представлены первичные результаты обследования учащихся с дисграфией, подтверждающие роль частотности проведения занятий в эффективной коррекции нарушений письма. Предлагается описание авторской программы дистанционного обучения школьников с дисграфией, направленной на

коррекцию нарушений устной и письменной речи. Она включает в себя серию занятий, позволяющих скорректировать нарушения письменной речи. Кроме того, занятия, представленные в программе, позволят осуществлять пропедевтическую работу при изучении тем «Части речи», «Имя существительное» и др. Инновационными являются разработанные автором и использованные в программе дистанционного обучения «Педагогические мастерские». Эффективность реализации программы дистанционного обучения, обеспечение качества коррекционно-развивающей работы достигаются при соблюдении ряда условий, которые также рассмотрены в статье.

Bondin Viktor I., Ponomarev Alexey E.

CONCEPTUAL MODEL OF WELL-BALANCED
HEALTH-IMPROVING PHYSICAL ACTIVITY

Keywords: health-improving physical culture,
physical activity, conceptual model, students,
kinesis-ergonomic approach.

The paper presents a conceptual model for finding the right balance in health-improving physical activity based on the kinesis-ergonomic approach. The authors give outline to the pedagogical conditions necessary for introduction of the conceptual model into academic setting, as well as criteria for keeping the right balance in physical activity of a health-improving kind (duration, intensity, rest time and number of repetitions) based on the physiological and biochemical processes in the systems that provide ATP resynthesis in the human body. The results of the practical implementation of the conceptual model enabled the authors to observe at the end of the pedagogical experiment a positive increase in indicators of psychosomatic health, the level of knowledge and interest in health-improving activities among students of the experimental group. According to the article, it indicates the effectiveness of the proposed model for balancing health-improving physical activity.

Dashkina Alexandra I., Yakovleva Victoria M.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS
OF COLLABORATIVE LEARNING
IN THE SHARED INFORMATION
ENVIRONMENT

Keywords: psychological compatibility, collaborative learning, information environment, distance learning, grammar, small learning subgroup, personal characteristics, leader.

The article describes some advantages and disadvantages of learning in the information environment as well as identifies psychological problems that arise when conducting classes in remotely. The main psychological problems lies in the lack of personal contact between participants in the educational process and a sense of isolation. To solve these problems in the classroom in the information environment, it is proposed to use the pedagogical technology of training in cooperation. Small study groups should be organized according to the same principles as in offline classes. The article describes an experiment aimed at revealing the influence of psychological compatibility on students' academic performance that was conducted in English grammar classes. Students who completed tasks in small learning subgroups based on psychological compatibility scored higher on the final test than students in small subgroups formed in random order. Based on the results of the experiment, the authors come to the conclusion that formation of small study groups in the information environment on the basis of psychological compatibility enhances the way the material is mastered.

**Kulikovskaya Irina E., Chumicheva Raisa M.,
Kudinova Lyudmila E., Rudakova Daria A.**

CULTURAL PRACTICES: SPACE FOR
DEVELOPING CHILDREN'S INDEPENDENCE

Keywords: cultural practices, preschool education, child independence, preschoolers.

The article dwells on the influence of children's cultural practices on the development of their independence. Independence, which is of particular importance

in the modern world, is defined as a system-forming personal quality of a child characterized by a high rate of change. At preschool age, independence is formed during various activities, in particular, in the process of cultural practices. The authors have elaborated and tried out a conceptual model of cultural practices aimed at developing the independence of preschool children.

Mast Svetlana V.

RESEARCH INTO COPING RESOURCES
OF TEENAGERS RAISED IN SUBSTITUTE
AND BIOLOGICAL FAMILIES AS AN
IMPORTANT COMPONENT OF THEIR
BEHAVIORAL PATTERNS

Keywords: orphans and children left without parental care, adolescents, addictive behavior, personal coping resources, self-esteem, anxiety, empathy, desire for success.

The article deals with the study of coping resources of adolescents raised in substitute and biological families as a component of their behavioral patterns. The article presents an analysis of the scientific views of Russian scientists on psychological features of development of orphaned adolescents including orphans by birth and children left without parental care. The article presents the study into personal coping resources of adolescents, their self-concepts and its components. A qualitative analysis of the results of an ascertaining experiment on the study of personal coping resources of adolescents is presented in the paper. Finally, brief conclusions on the research findings are presented.

**Nepomnyashchy Anatoliy V.,
Neshchadim Irina O.**

QUALITATIVE IMPACT
OF INFORMATION TECHNOLOGIES
ON EDUCATION
AND HUMAN DEVELOPMENT

Keywords: human, development, education, information technologies, reality, integral vision, integral images, digitalization, simulations.

From the perspective of post-non-classical science and its main methodology referred to as the integral vision, the article raises the issue of human interaction with the technosphere and its most relevant aspect, i.e. human interaction with such products of information and communication technologies as artificial intelligence, virtual reality, etc. It is shown in the paper that information technologies and their products themselves do not carry causality, i.e. they are neither "good" nor "evil" for a person. All problems and causality of the results of their use arise in a person – a developer and a consumer. In this regard, the authors refer to a number of issues related to the growing availability of high-level ICTs and their products for widespread use by representatives of the early stages of human consciousness (archaic, magical, mythical, rational), who for the most part do not have a vision and understanding of the target functions of the development and implementation of ICT products. This gives information interventionists ample opportunities for total control of individual and public consciousness at the specified stages of development. According to the article, the idea of total digitalization, especially in education systems, causes serious concerns because the nervous system of a young person under the age of 30 is in a state of growth, if this growth is not hindered. Digitalization of learning is the main obstacle to such growth, since getting into the information space of digital simulations, a child or

a young person who is still insufficiently developed is deprived of the developing impact of the natural life context.

Rogov Evgeniy I., Gavrina Anna L.

DYNAMICS OF STRUCTURAL
COMPONENTS OF PROFESSIONALIZATION
AT ADOLESCENT PERIOD

Keywords: professionalization, adolescents, high school students, first-year students, professional self-determination, motivation to achieve success, professional ideas, image of the object of activity.

The article deals with some features of transformation of professional motivation and professional ideas which are considered as structural components of the professionalization of an individual at the stage of self-determination in adolescence. The study involved 80 people (40 first-year students and 40 school leavers). It turned out that the professional views of schoolchildren and students are similar, which is probably due to their being of the same age and life experience category. The study of motivation showed that male respondents are more motivated to succeed in contrast to representatives of the opposite sex, which suggests a positive attitude of young people to setting up any business. Comparison of school and student indicators shows that school pupils are more motivated to succeed than university students. This is due to the fact that high school students are preparing for events that will change their entire future life – passing final exams and choosing a further career path. First-year students are already far from negative expectations associated with the choice of their professional activity. As for high school students, their motivation has a negative relationship with the factor of evaluating the image of work, which may be due to the fact that high motivation for success does not adequately recreate the image of their work due to overestimation of personal abilities. Young students, on the contrary, demonstrate a positive relationship between motivation and the evaluation factor, which is probably determined by understanding of the complexity of factors that lead to success without a detailed understanding of their future professional activities. No correlations were found in female students.

Tolstikhina Elena V.

VIRTUAL ACADEMIC MOBILITY:
OPPORTUNITIES AND PROSPECTS

Keywords: international academic mobility, virtual mobility, export of Russian education.

Since COVID-19 was declared a pandemic, higher educational institutions have seen significant changes. In 2019, a few months before the transition of educational institutions to the distant mode of work in Russia, a program for the export of Russian education was approved and an action plan for 2020–2024 was developed. The current situation with the closure of borders in many countries of the world forces higher educational institutions to take drastic measures and respond rapidly to preserve and expand the export of the national education. Mobility of students of higher educational institutions is both one of the main indicators of competitiveness among universities and the key aspect of education quality. The article presents and discusses the main aspects of developing opportunities for virtual academic mobility of students as a tool for exporting Russian education. One of the main conclusions that the author arrives at is that in order to move towards internationalization, higher education plans must include content and principles that are comparable, understandable, and consistent with international academic offers.

Yakovleva Natalia N.

**DISTANT LEARNING TECHNOLOGIES
IN CORRECTION OF WRITTEN SPEECH
DISORDERS IN STUDENTS WITH DYSGRAPHIA**

Keywords: dysgraphia, writing disorders, remote technologies, e-learning, correctional and developmental classes, independent work, psychological and pedagogical support, special conditions.

The article deals with the opportunities and in some cases the need for using distance learning technologies in working with students with disabilities. The paper presents the primary results of a survey of students with dysgraphia, confirming the important role of class frequency in the effective correction of writing disorders. The author gives outline to a distance learning program for students with dysgraphia aimed at correcting impairments in oral and written speech. It includes a series of classes that enable teachers to gradually correct writing disorders. In addition, the classes presented in the program allow carrying out propaedeutic work when studying the topics "Parts of speech", "Noun", etc. Pedagogical workshops developed by the author and used in the distance learning program are referred to as innovative. The effectiveness of implementing the distance learning program and ensuring the quality of correctional and developmental work are achieved if a number of conditions are met, which are also discussed in the article.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Куликовская И.Э., Чумичева Р.М., Кудинова Л.Е., Рудакова Д.А.** Культурные практики: пространство развития самостоятельности детей
- **Непомнящий А.В., Нещадим И.О.** Качественное влияние информационных технологий на образование и развитие человека

УДК 373.21

DOI 10.18522/2658-6983-2020-07-17-25

**Куликовская И.Э.,
Чумичева Р.М.,
Кудинова Л.Е.,
Рудакова Д.А.**

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ: ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Ключевые слова: культурные практики, дошкольное образование, самостоятельность ребенка, дети дошкольного возраста.

*Исследование выполнено по проекту
Российского гуманитарного научного фонда
19-313-90051 «Культурные практики развития
самостоятельности ребенка в дошкольной
образовательной организации»*

© Куликовская И.Э., 2020
© Чумичева Р.М., 2020
© Кудинова Л.Е., 2020
© Рудакова Д.А., 2020

Изучение процесса формирования самостоятельности ребенка актуализировано в связи с тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования самостоятельность, наряду с инициативностью и ответственностью, обозначена как компонент общей культуры личности детей. Понятие «культурные практики детей» уточнено в нашем исследовании и определяется как культуросообразный вид деятельности, сквозной механизм развития ребенка, обеспечивающий развитие его личностных качеств (самостоятельности, инициативности, ответственности, любознательности, креативности и др.) и опыта поведения в мире на основе культурных ценностей. Основными культурными практиками, осваиваемыми дошкольниками, являются: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, художественно-эстетическая, двигательная и др. (Куликовская, 2016; Kulikovskaya et al., 2019). Специфика культурной практики ребенка в отличие от социальной, учебной и др. заключается в том, что она открывает возможности для его личной инициативы, осмысления его повседневного опыта и создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм (где культура – сущностное качество любой формы деятельности).

Актуальность исследования определяется необходимостью разрешения ряда противоречий:

- между существующими разнообразными формами работы с детьми дошкольного возраста, направленными на развитие самостоятельности, и отсутствием целостного подхода к использованию культурных практик в работе дошкольной образовательной организации;

- между потребностью в комплексном подходе к развитию самостоятельности дошкольников и недостаточной компетентностью педагогов дошкольной образовательной организации в этом вопросе.

Разрабатывая концептуальную модель организации культурных практик детей, мы определили те ключевые положения, которые дают целостное представление о таком личностном качестве, как самостоятельность, позволившие нам более глубоко проникнуть в существо проблемы.

Ключевыми положениями нашего исследования выступили:

- понимание самостоятельности как системообразующего личностного качества ребенка, обуславливающего его успешность в современном мире;
- культурные практики – культуросообразные виды деятельности, сквозные механизмы развития ребенка, обеспечивающие развитие его личностных качеств;
- содержание культурных практик основано на таких ценностях культуры, как добро, красота, любовь;
- развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации представляет собой интегративное пространство, структурными элементами которого являются центры активности детей.

Самостоятельность ребенка – системообразующее личностное качество, обуславливающее его успешность в современном мире. Данное концептуальное положение основано на исследованиях самостоятельности как качества личности, которое формируется в дошкольном возрасте и развивается в последующей жизни (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, В. Франкл и др.). В старшем дошкольном возрасте у детей формируются первоначальные элементы планомерной деятельности, интерес

не только к результату, но и к способу выполнения заданий, определение последовательности и оценка успешности своих действий, способность выявлять и исправлять допущенные ошибки. Самостоятельность является компонентом личностной культуры ребенка, которая исследовалась с разных точек зрения: культуры познания (Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, И.Э. Куликовская, А.И. Савенков, Н.Г. Салмина, Е.А. Тупичкина и др.), физической культуры (Л.В. Абдульманова, Л.И. Лубышева, Ю.М. Николаев, В.И. Столяров, Е.В. Утишева и др.), изобразительной деятельности (Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Л.В. Компанцева, З.В. Лиштван, Н.П. Сакулина, Н.Б. Халезова, Р.М. Чумичева и др.), музыкально-эстетического развития (Н.А. Ветлугина, Н.В. Корчаловская, Н.А. Метлов, О.П. Радынова и др.), становления социокультурного опыта (Р.С. Буре, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Грабаровская, С.А. Дудникова, Т.Б. Захараш, О.Л. Князева, С.А. Козлова, М.В. Корпанова, С.В. Петерина, Р.Б. Стеркина, Н.Е. Татаринцева и др.), культурно-экологического воспитания (Л.Ф. Захаревич, С.Н. Николаева, Н.Е. Черноиванова и др.), становления целостной картины мира (Л.А. Венгер, И.Э. Куликовская, В.И. Логинова, Н.Н. Поддьяков, О.П. Радынова и др.).

В старшем дошкольном возрасте происходит становление волевого действия, ребенок овладевает целеполаганием, планированием, контролем, изменяется процесс целеобразования, смыслообразования (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Складывается соотношение мотивов друг с другом, их соподчинение. Система мотивов уже не так легко нарушается, как в младшем дошкольном возрасте. Так ребенок овладевает следующим механизмом ценностной ориентации – выбором. Выбор пронизывает все формы жизнедеятельности старших дошкольников:

общение, деятельность, игру – и в конечном счете позволяет все более и более соотносить внешние обстоятельства и внутренние побуждения, потребности личности. Постепенно формируется опыт самостоятельного или несамостоятельного решения задач и принятия решений (Kulikovskaya, 2013b; Kulikovskaya, Veresov, 2015).

Поскольку ценностное ориентирование связано прежде всего с выбором моральным, нужно отметить, что важнейшим приобретением данного возраста является развитие нравственных мотивов. Нравственное развитие старшего дошкольника облегчает процесс вхождения его в мир человеческой культуры. Моральные идеалы, принципы, нормы, принятые в обществе, образуют ценностную систему, к которой он приобщается. Но наличие моральных знаний еще не обеспечивает морального поведения. Необходимо формирование предпосылок для морального воспитания старшего дошкольника.

Анализ работ ряда отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) показал, что направленность личности составляет совокупность мотивов, которые ориентируют деятельность личности, формируют поведение ребенка, его отношение к окружающему миру. Поведение ребенка определяется и познавательными, и нравственными мотивами. Важным новообразованием старшего дошкольника становится соподчинение мотивов. На основе соподчинения мотивов согласовываются собственные потребности старшего дошкольника со стремлением людей.

Ведущий принцип педагогики, основанной на философии диалога, – принцип позитивности (Kulikovskaya, 2013a). По отношению к дошкольному возрасту как начальному этапу форми-

рования личности человека принцип этот характеризуют:

- позитивная установка на широкое общее культурное развитие ребенка, всех его потенциальных возможностей и способностей;
- раскрытие перед ребенком его собственных возможностей в различных видах деятельности.

Под этими принципами следует понимать рекомендательный, а не запретительный стиль организации активности детей, т.е. обсуждение предстоящих дел, желаний, интересов, создание развивающей предметной среды, условий для экспериментирования с различными материалами, уход от жестко регламентированной деятельности репродуктивного характера, признание права ребенка на самостоятельный выбор занятий, материалов, партнеров, способов, на просьбу о помощи или оказание помощи кому-то другому, на уединение, на индивидуальные занятия. Обсуждая предстоящие дела, дети должны иметь возможность высказывать предложения, а задача воспитателя – обсудить их совместно и подвести детей к определению какой-либо культурной ценности, интериоризация которой происходит в процессе различных культурных практик.

Ряд возрастных особенностей детей шестого года жизни мы определили как фундамент развития их самостоятельности:

- формирование индивидуальных притязаний, более или менее соответствующих возможностям личности;
- развитие самооценки;
- выстраивание перспектив своей жизни, важное место в которых занимает жизненный план, включающий идеалы-эталоны, являющиеся активным достоянием ребенка;
- острый интерес к сверстникам и окружающим взрослым, который выражается в активном сравнении,

- оценивании, подражании, чрезвычайной чувствительности к их мнению. Детский коллектив становится источником нравственных представлений и ценностных ориентиров (Т.А. Репина и др.);
- способность воспринимать окружающий мир (человека, природу, предметы) в его самоценности, а не как объект, в отношении которого осуществляются какие-либо привычные действия;
 - социальная ориентация на сверстника, децентрация, рефлексия, начальное формирование адекватной самооценки;
 - овладение нравственными мотивами поведения; возникновение сознательной нравственности, действительности нравственных представлений, опосредование поведения нравственной нормой как системой устойчивых ценностей, определяющих отношение личности к миру, ее жизненные цели и идеалы.

Культурная практика как концептуальная идея представляет собой культуросообразные виды деятельности, сквозные механизмы развития ребенка, обеспечивающие развитие его личностных качеств.

Анализ научных исследований, посвященных изучению феномена культурных практик, позволяет сделать вывод: организация и реализация культурных практик в современном образовательном процессе может рассматриваться в качестве эффективного способа реализации культуuroобразующей функции образования, а также придания образованию активного деятельного характера, предполагающего субъектную позицию ребенка. Н.Б. Крылова считает, что культурные практики – это, среди прочего, разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах и при-

вычные для ребенка виды его самостоятельной деятельности, поведения, душевного самочувствия и складывающегося с первых дней жизни уникального индивидуального жизненного опыта. Эти виды деятельности и поведения он начинает практиковать как интересные ему и обеспечивающие самореализацию (Крылова, 2007). И.А. Лыкова акцентирует внимание на том, что культурные практики являются привычными и желанными для ребенка способами самоопределения. Роль культурных практик она обосновала с позиций культурологии образования. Автором описаны базовые культурные умения, показано значение культурной памяти и культурного опыта, дана характеристика индивидуального стиля деятельности детей и позиции педагога (Лыкова, Протасова, 2015).

Исследователи проблемы организации и реализации культурных практик в образовательном процессе отмечают их комплексный характер (Асмолов, Сорокина, 2019; Корепанова, 2015; Лыкова, Протасова, 2015; Родина, 2015):

- освоение социокультурных норм и образцов деятельности;
- приобретение опыта презентации личных результатов и достижений на разных уровнях сообщества.

Обобщая выводы исследований, подчеркнем, что в процессе организации культурных практик детей особое внимание должно уделяться:

- конструированию педагогической деятельности на основе инициативы, интересов, мотивации детей;
- проектной форме организации всех культурных практик;
- включенности к основному дополнительному образованию;
- переход образования от информационно-демонстративной, репродуктивной модели к активно-деятельностной.

Окружающая среда является источником и условием развития личности, направляет активность самой личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Игровая деятельность дошкольников как культурная практика представляет собой интегративное явление, обеспечивая удовлетворение актуальных запросов ребенка и общества за счет ориентации на потенциальные социальные возможности детей. Пространство игры – это мир знаков и символов. Игра развивается по законам мифопоэтики и логики воображения. В играх ребенок символически моделирует определенную реальность, принимает на себя роль, пробует пережить различные человеческие страсти и чувства, ценности и смыслы жизни. В играх детей проявляется их духовно-нравственная культура, поэтому можно проследить зарождение и эволюцию категориального видения мира в сюжетно-ролевых, дидактических, спортивных играх, играх-драматизациях и др. В игровых ситуациях апробируются те предпочтения, установки, интересы ребенка, которые станут ориентирами в его реальной жизни. Й. Хейзинга называет человеческую игру культурообразующей деятельностью, так как игра глубоко родственна важнейшим явлениям культуры. Именно поэтому игра и является культурной практикой, обеспечивающей развитие социальных, нравственных, интеллектуальных, эстетических и физических качеств детей.

Взрослый, находящийся за пределами игры, не всегда может оценить рамки пространства, его границы. Это происходит в связи с тем, что у старшего дошкольника игровое пространство часто не представлено предметами материальной среды, оно может быть гораздо шире, чем обозначено внеш-

не, включать правила, основанные на духовно-нравственных принципах. При этом эти правила, самостоятельно сформулированные ребенком, будут соблюдаться им с особым удовольствием. Игра становится формой реализации жизненного сценария, разворачивающегося в жизненном плане. Свобода и творчество как сущностные характеристики игрового пространства являются также условиями изменения правил, их корректировки в соответствии с развивающимся у ребенка категориальным видением мира. Именно в игре он учится ответственно управлять своим собственным поведением, подчиняя его ценностям и смыслам роли, сценария, правила. И поскольку отношения между игрой и реальностью имеют характер взаимопроникновения, взаимоотражения, то все способы жизни, которые ребенок присвоил в игре, становятся его ориентирами и в реальных взаимоотношениях с миром людей, предметов, культуры, природы.

Мы обнаружили, что игровая драматизация как культурная практика выступает условием развития у детей самостоятельности в познании способов корректировки собственного эмоционального состояния.

Коммуникативная деятельность как культурная практика, осуществляемая на фоне игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской деятельности, требует артикулирования (словесного оформления) замысла, его осознания и предъявления другим (в совместной игре и исследовании) и задает социальные критерии результативности (в совместной деятельности). Коммуникации представляют собой не только вопросно-ответную форму мышления, но и само реальное бытие культуры, ее сущность.

В диалоге как культурной практике проявляются откровения, искренние,

задушевные, ценностно ориентированные мысли, идеи, основания и правила жизни. Характеристиками диалога выступают: присутствие, включенность, подлинное и откровенное общение, признание, подтверждение. В процессе диалога происходит взаимный обмен результатами деятельности, чувствами, идеями, что позволяет ребенку координировать свое поведение в социуме. Диалогичность становится особым качеством культуры личности, обеспечивающим механизм саморазвития и способность воспринимать чужие аргументы, чужой опыт, соблюдать баланс, компромисс в коммуникациях. Коммуникации с самим собой, со сверстниками и взрослыми обуславливают освоение, осмысление и переживание детьми дошкольного возраста ценностей, сложившихся в истории, культуре и традициях разных народов.

Познавательно-исследовательская деятельность, представляющая собой культурную практику, суть которой в вопрошании – как устроены вещи и почему происходят те или иные события, – требует перехода к осознанному поиску связей, отношений между явлениями окружающего мира и фиксации этих связей как своеобразного результата деятельности. Исследование объектов и явлений окружающего мира и экспериментирование с ними позволяют ребенку включиться в роль первооткрывателя, любознательного человека, готового к парадоксальным умозаключениям. Он активно переконструирует имеющиеся знания в процессе экспериментальной деятельности. От ребенка требуется проявить способность к аргументации принятого им решения о целях, путях достижения результата и применения его в жизнедеятельности.

Исследование и экспериментирование могут стать для детей культурной практикой поиска множества вариан-

тов решения задачи, использования свойств предметов и явлений, доказательства выдвинутых перед экспериментом предположений. Такой опыт, с одной стороны, является показателем познавательного развития детей, а с другой – побуждает их к дальнейшему открытию скрытых взаимосвязей и взаимозависимостей, существующих в мире.

Представленные культурные практики обуславливают развитие у ребенка самостоятельности.

Третья концептуальная идея связана с содержанием культурных практик, основанных на ценностях культуры (добро, красота, любовь, счастье, гармония).

Аксиосфера культурных практик включает основные ценности культуры, которые представлены в центрах активности и выступают основой в процессе различных видов деятельности детей. Педагогу необходимы точные определения смысла ценностей, выступающих способом и средством достижения единства решения во взаимодействии, самостоятельного поиска ориентиров в жизненных ситуациях. Рассмотрим некоторые из категорий-ценностей, выступающих этическими эталонами.

Осознание смысла понятия «красота» свидетельствует о его неоднозначности:

- совершенство человеческого тела, предметов, нравственность поступков (Гомер);
- гармония (сфер), числовая упорядоченность (Пифагор);
- совокупность качеств, доставляющих наслаждение взору, слуху (С.И. Ожегов);
- осязаемое проявление истины и добра (В.С. Соловьев);
- ритм, пропорции, цветовые отношения, законы композиции, структурные принципы зрительных и звуковых форм (И.Ф. Герbart, К. Фидлер, Р. Циммерман);

- «Любить – это не значит смотреть друг на друга, любить – значит вместе смотреть в одном направлении» (А. де Сент-Экзюпери).

Счастье часто ассоциируется лишь с удовольствием и удовлетворением желаний. Дети зачастую говорят, что испытывают счастье, когда им что-то дарят, покупают, приносят «Киндер-сюрприз». Однако счастье – это возвышенное и трепещущее ощущение единства с миром. Даже взрослые затрудняются в точности определения этого ощущения. Практически ни в одном определении нет точного понимания, что же такое счастье:

- «Не гоняйся за счастьем: оно всегда находится в тебе самом» (Пифагор);
- «Счастье приносят добрые дела и помощь другим людям. Стараясь о счастье других, мы находим свое собственное» (Платон);
- «Большинство людей счастливы настолько, насколько они решили быть счастливыми» (А. Линкольн);
- «Счастье есть удовольствие без раскаяния» (Л.Н. Толстой).

А вот гармония воспринимается как соответствие существа, явления или объекта своей истинной сути. Гармония физического тела – это физическое здоровье, пропорциональность тела, лица, т.е. красота как проявление функционального соответствия. В эстетике гармония – это одна из форм прекрасного, упорядоченность многообразия, целостность, обладающая согласованностью частей и уравновешенностью их напряженности. В музыке это выразительное средство, основанное на объединении звуков в созвучия и на взаимосвязи в последовательности таких созвучий.

Соразмерность, согласие, равновесие – синонимы понятия «гармония»:

- «Скрытая гармония лучше, чем очевидная» (П. Пикассо);

- «Что такое поэт? Человек, который пишет стихами? Нет, конечно. Он называется поэтом не потому, что он пишет стихами; но он пишет стихами, то есть приводит в гармонию слова и звуки, потому что он – сын гармонии, поэт» (А. Блок);

- «Удачное сочетание противоположностей – наиболее благоприятное условие для гармонии, и то, что поначалу вызывает изумление, потом нередко выглядит совершенно естественным» (С. Цвейг).

Точно определить те ценности, которые выступают основой культурных практик, достаточно сложно и, видимо, окончательно невозможно, так как в поликультурном мире ценности культурного сообщества (нации, народа, профессионального коллектива, возрастной группы и т.д.) специфичны и уникальны. Тем не менее общее понимание возможно благодаря тому, что ценности имеют социокультурное содержание, обеспечивая позитивное взаимодействие и взаимопонимание людей в контексте знаков и символов культуры.

Ценности культуры, вокруг которых выстраиваются центры активности в предметно-пространственной среде, определяются в процессе разных форм дискуссий: круг мнений, детский совет, тайный совет и т.п. Главным условием организации таких коммуникаций является вопрос к детям: о чем вам хотелось бы поговорить сегодня, что обсудить, что вас волнует, о чем вы мечтаете и др.

Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации представляет собой интегративное пространство, структурными элементами которого являются центры активности детей. Данная концептуальная идея раскрывает наполненность центров активности детей.

Центр сюжетно-ролевой игры создает культурное пространство, в котором ребенок самостоятельно определяет ценностные ориентиры, проявляющиеся и в реальной жизни. От того, каким игровым, культурным опытом обладает ребенок, зависит его способность ориентироваться в тексте игры, а значит, и в «тексте жизни». Для того чтобы игра состоялась, необходимо игровое пространство, являющееся феноменом культуры, представляющим игровое действие, сюжет, роль, а также творца – автора. Такое пространство может принимать различные формы: прямолинейную (от цели – к результату, как в сказке «Колобок»), круговую (сюжет повторяется практически без изменений), спиралевидную (начинаясь из одной точки, сюжет разворачивается в новом направлении и приводит к новым результатам) и др.

Интерактивный центр активности наполняется современным оборудованием, которое открывает смыслы ценностей, представленных в разных играх. В этом центре может быть интерактивная песочница, интерактивные кубы, интерактивный стол и др.

Центр экспериментирования наполняется различным оборудованием, которое открывает ребенку ценности культуры:

- предметы для исследования времени (разные виды часов: песочные, механические, электронные, метроном);
- предметы и приспособления для исследования жидкостей (сита, пипетки, шприцы без иглонок, колбы и т.п.);
- приборы для визуальных исследований (лупы, микроскопы, зеркальца, разноцветные стекла, призмы и т.п.);
- предметы для исследования звука (металлофон, колокольчик, свисток, «шуршащие» предметы – бумага, полиэтилен, фольга и т.п.);

- приборы для исследования движения (катать машинки, тележки по прямой и наклонной плоскости, вращать волчок, колесо и т.п.);
- предметы для исследования пространства (линейки, метр, отвес, компас, глобус, схема Солнечной системы и др.);
- игрушки из киндер-сюрпризов;
- краски, карандаши, фломастеры, ручки для создания «Журнала открытий»;
- звукозаписывающая и звуковоспроизводящая техника, интерактивная доска.

Художественно-творческий центр активности наполнен предметами, позволяющими ребенку выражать какую-либо ценность: краски, клей, цветная бумага, кисточки и др. Выставки работ детей (рисунки, цветочные композиции, поделки, атрибуты к подвижным играм, декорации к играм-драматизациям) постоянно пополняются и обновляются благодаря выражению творческого вдохновения в данном центре активности.

Центр конструирования включает различные конструкторы (деревянные, металлические, Lego и др.), которые проявляют ценности творчества в техническом мире.

Двигательный центр наполнен оборудованием для развития мелкой и крупной моторики детей, познания гармонии мимики и движений, красоты человеческого тела.

Центр театрализации позволяет детям примерить разные образы, в процессе культурных практик попробовать себя в разных ролях.

Центр знаково-символической активности позволяет ребенку схватывать целое раньше части, переносить свойства одного образа на другой, выражать в символической форме обобщенные связи и закономерности объективного

мира, духовно-нравственные принципы, например: принцип дарения (больше давая другим, еще больше получаешь для себя), принцип позитивных мыслей (в один временной отрезок можно думать о чем-то одном – или о хорошем, или о плохом; выбирая хорошее – выбираешь гармоничную жизнь; проблемные мысли создают проблемы в жизни), принцип движения (все течет – все изменяется, день сменяет ночь и т.д.), принцип эха (как аукнется, так и откликнется, зло вернется злом, а любовь – любовью; посеешь ветер – пожнешь бурю; хочешь добра – твори добро; пусти свой хлеб по реке, и он вернется к тебе с маслом). В этом центре активности дети познают знаки и символы культуры – письменные, музыкальные, двигательные и др.

Таким образом, культурные практики являются пространством развития самостоятельности детей дошкольного возраста, так как дети получают возможность приобрести опыт взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, ориентируясь на ценности культуры.

Литература

1. Асмолов А.Г., Сорокина С.С. Культурные практики поддержки конструктивного и деструктивного разнообразия в сложных системах // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 3–15.
2. Корепанова М.В. Культурные практики как основа проектирования образовательной деятельности // Детский сад: теория и практика. 2015. № 5. С. 30–37.
3. Крылова Н.Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка // Новые ценности образования. Самобытность детства. 2007. № 3. С. 79–101.
4. Куликовская И.Э. Культурные практики развития категориального видения мира у детей дошкольного возраста // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 6. С. 53–61.
5. Лыкова И.А., Протасова Е.Ю. Культурные практики в детском саду: современный подход и возможные трактовки // Детский сад: теория и практика. 2015. № 5. С. 6–17.
6. Родина Н.М. Культурные практики в образовательном процессе детского сада // Детский сад: теория и практика. 2015. № 5. С. 24–29.
7. Kulikovskaya, I.E., 2013 (a). Axiological sphere of dialogue of cultures: phenomenon, architectonics, ontogenesis. World Applied Sciences Journal, 25 (10): 1416–1422.
8. Kulikovskaya, I.E., 2013 (b). Theory of personal world outlook evolution: categories, provisions, proofs. Middle East Journal of Scientific Research, 15 (5): 698–706.
9. Kulikovskaya, I.E. and N.N. Veresov, 2015. Human world-outlook evolution: from L.S. Vygotsky to modern times. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6 (3, S1): 570–574.
10. Kulikovskaya, I., R. Chumicheva and I. Panov, 2019. Robotics: development factor or social isolation of the child. In: SHS Web of Conferences. Vol. 72. International Scientific Conference: "Achievements and Perspectives of Philosophical Studies". DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197203008>.

Reference

1. Asmolov, A.G. and S.S. Sorokina, 2019. Cultural practices of supporting constructive and destructive diversity in complex systems. Questions of Psychology, 1: 3–15. (rus)
2. Korepanova, M.V., 2015. Cultural practices as a basis for designing educational activities. Kindergarten: theory and practice, 5: 30–37. (rus)
3. Krylova, N.B., 2007. Cultural practices of childhood and their role in the formation of the cultural idea of the child. New values in education. Identity of childhood, 3: 79–101. (rus)
4. Kulikovskaya, I.E., 2016. Cultural practices for developing categorical world view of preschoolers. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 6: 53–61. (rus)
5. Lykova, I.A. and E.Yu. Protasova, 2015. Cultural practices in kindergarten: modern approach and possible interpretations // Kindergarten: theory and practice, 5: 6–17. (rus)
6. Rodina, N.M., 2015. Cultural practices in the educational process of kindergarten. Kindergarten: theory and practice, 5: 24–29. (rus)
7. Kulikovskaya, I. E., 2013 (a). Axiological sphere of dialogue of cultures: phenomenon, architectonics, ontogenesis. World Applied Sciences Journal, 25 (10): 1416–1422.
8. Kulikovskaya, I.E., 2013 (b). Theory of personal world outlook evolution: categories, provisions, proofs. Middle East Journal of Scientific Research, 15 (5): 698–706.
9. Kulikovskaya, I.E. and N.N. Veresov, 2015. Human world-outlook evolution: from L.S. Vygotsky to modern times. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6 (3, S1): 570–574.
10. Kulikovskaya, I., R. Chumicheva and I. Panov, 2019. Robotics: development factor or social isolation of the child. In: SHS Web of Conferences. Vol. 72. International Scientific Conference: "Achievements and Perspectives of Philosophical Studies". DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197203008>.

УДК 004.89, 159.922
DOI 10.18522/2658-6983-2020-07-26-34

**Непомнящий А.В.,
Нешади́м И.О.**

КАЧЕСТВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА

Ключевые слова: человек, развитие, образование, информационные технологии, действительность, интегральное видение, интегральные образы, цифровизация, симуляции.

© Непомнящий А.В., 2020
© Нешади́м И.О., 2020

Актуальность оценки качественного влияния информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их продуктов на образование и развитие современного человека обусловлена тем, что человеческая форма разума на Земле представляет собой, как и все иное в этом мире, иерархическую структуру, уровни которой могут быть определены по тому или иному критерию. В соответствии с предметом настоящего исследования таким критерием в данном случае является стадия развития человеческого ума, разума, интеллекта, в целом – сознания. И для каждой из известного перечня этих стадий (архаическая, магическая, мифическая, рациональная, плюралистическая, холистическая... (Уилбер, 2006)) существуют свои количественные пределы энергоинформационного взаимодействия индивида с так называемыми человекоразмерными системами (человек – природа, человек – техника, человек – человек, человек – социум), при превышении которых в человеке возникает новое качество – результат этого взаимодействия, – которое может иметь не только прогрессивный, но и регрессивный характер.

В связи с этим и возникает проблема оценки именно качественного влияния ИКТ на процессы образования и развития человека, находящегося на той или иной возрастной или индивидуально обусловленной стадии развития.

С развитием технологий и их продуктов (искусственного интеллекта (ИИ), виртуальных реальностей (VR), НБИКС-технологий и проектов и т.п.) множится и число полярных публикаций по общей проблеме развития человекоразмерных систем – от спекулятивно-восторженных до рационально-настороженных и предупредительных.

Их краткий, общий анализ с позиции интегрального видения сделан нами ранее (Непомнящий, 2018, 2019; Непомнящий, Домбрин, 2018), что позволяет здесь, не повторяясь, перейти непосредственно к освещению сути поставленной проблемы и путей ее возможного решения.

А суть проблемы заключается именно в стадийной несогласованности задач разработки и использования ИКТ, возникающей вследствие игнорирования по неведению или по злому умыслу принципа иерархичности мироустройства. Казалось бы, всем должно быть понятно, что ребенку нельзя давать в руки заряженный пистолет, поскольку последствия этого могут быть летальны. И это так и есть, т.е. понимание этого факта достигнуто практически всеми, поскольку тактильное оружие есть произведение классической науки, которая изучается в дошкольных учреждениях, школах... и университетах.

ИКТ есть произведение постнеклассической науки, парадигма которой (Kuhn, 1962) в ее гуманитарном аспекте (тринитарное устройство человека «тело – душа – дух») в системе массового образования не изучается практически нигде, поскольку в мире перманентно существуют информационные войны, участники которых, действуя в энергоинформационном пространстве мира (в пространстве души и духа человека) предпринимают все возможные и невозможные усилия для сокрытия от масс своего информационного оружия (Вдовин, 2012; Смирнов и др., 1995; Толкунов, 1980). При этом побеждает в этих войнах именно тот, чье оружие не было обнаружено массами, поскольку, как говорит древняя мудрость, «познанный враг – уже наполовину побежденный враг», а непознанный враг всегда, особенно в информаци-

онных войнах, – победитель, чему наглядными примерами на глобальном, макроуровне являются крушение Югославии, развал СССР, перестройка в России, цветные революции в ряде стран, гибель Ливийской Джамахирии и ее лидера и т.п.

Если посмотреть, что происходит на нижнем, микроуровне социальной иерархии (уровень семьи), мы увидим ту же ситуацию, что и на макроуровнях. Множество родителей, вместо того чтобы приучать своих детей к совместному труду (единственный способ обеспечения их быстрого развития), по неведению с гордостью вручают своим малолетним детям современные гаджеты (телефоны, планшеты и т.п.), наивно полагая, что они безопасны, поскольку не стреляют и не наносят телам их детей никакого видимого ущерба. А на самом деле именно этим они открывают доступ к неокрепшему сознанию своих детей всем информационным интервентам, только об этом и мечтающим. Чего стоят только компьютерные игры, средствами которых информационные противники развития детей закрепляют в их сознании тяжелые импринты по первым нейрологическим контурам сознания – биологического выживания и эмоционально-территориальному, – стимулируя развитие теневого, глубинного страха перед действительностью и чувство несвободы (Уилсон, 2008).

Иными словами, проблема заключается в том, что ИКТ и их продукты разрабатываются коллективным разумом рационального и надрационального уровней (стадий) развития, а применяются для управления той частью человечества, которая стоит на более низких стадиях возрастного или индивидуально обусловленного развития, что лишает эту часть человечества возможности осознаваемого, безопасного

применения ИКТ и может быть использовано для целей теневого внешнего управления, торможения развития, программирования поведения и даже для ее уничтожения, о чем и говорят приведенные выше примеры.

Естественно, сами по себе ИКТ и их продукты не несут в себе ни добра, ни зла, т.е., как и все инструменты, они нейтральны. Направленность их применения определяется только теми, в чьих руках они находятся. В частности, библио-, аудио- и видеотеки, конечно же, могут использоваться взрослыми в качестве источника знаний, но вспомогательного характера, поскольку электронная книга существенно отличается от напечатанной. Электронная книга не дает синергетического эффекта ускорения понимания при прочтении многими людьми. Только на бумажной книге остается энергоинформационный след ранее читавших ее, и каждый следующий читатель воспринимает этот след понимания своим «оком души», даже если он и не осознает это. Так и ускоряется от читателя к читателю понимание текста многократно прочитанной книги. И это настолько важно, что в школах самосовершенствования понимающий учитель всегда обязательно сам прочитывал новую книгу, прежде чем дать ее ученику. В этом плане полезность «бумажных» библиотек трудно переоценить. Их надо хранить как зеницу ока и учить молодежь пользоваться ими.

А зло появляется тогда, когда ИКТ и их продукты внедряются в приказном порядке тотально и повсеместно без учета необходимости сохранения принципа свободы воли в сознании пользователей, т.е. свободы их развития. Рассмотрим это на примере проекта создания и повсеместного внедрения ЦОС (цифровой образовательной среды), что в целях сокращения

объема текста представим в виде ответов на вопросы, распространенные в социальных сетях для обсуждения проекта ЦОС научной и пользовательской общественностью.

1. С какими проблемами столкнулись вы и ваши коллеги во время вынужденного перехода на дистанционное обучение во время пандемии?

С ухудшением состояния здоровья, повышенной утомляемостью у учащихся и преподавателей, со сбоями процессов социализации личности обучаемых и с рядом других, отмеченных ниже.

2. Знакомились ли вы с содержанием проекта постановления Правительства РФ о проведении эксперимента по внедрению ЦОС?

Знакомились. Строго научно обосновано многими, и нами в том числе, что на выходе этого проекта мы не сможем получить ничего иного, кроме:

- резкого ухудшения у обучаемых детей зрения (для восприятия двумерных симуляций не нужно бинокулярное зрение, поэтому один глаз у человека начинает сильно регрессировать, не говоря уже о снижающем зрение эффекте длительного использования компьютерных мониторов);
- регресса у обучаемых и у преподавателей тех структур мозга, которые предназначены для обработки интегральных, многомерных образов действительности (согласно второму началу термодинамики то, что не используется, не управляется, превращается в хаос под воздействием энтропии);
- угнетения в человеке механизма «совести» – соединяющей весты, – который теоретически не может сохраниться при редукции мозга до уровня обработки симуляций (чувственное и сверхчувственное восприятие мира, а также творче-

- ская интуиция регрессируют, что и снижает качество обратной связи при взаимодействии с миром – этой самой совести);
- разобщения детей и народа в целом путем погружения их в мир симуляций, начало чему было положено тотальным внедрением социальных сетей, а цифровизация образования доведет этот процесс до логического конца, т.е. до той цели, которую стремятся реализовать ее провайдеры, – превратить основную массу населения земли, предварительно сократив ее до «золотого миллиарда», в обслуживающий запрограммированный персонал (Вдовин, 2012);
 - окончательного разрушения системы образования путем его теневой замены на цифровую узкопрофильную подготовку, для которой достаточно будет и симуляций. Такая система обучения для спокойствия масс будет по-прежнему называться образованием, а на самом деле образование как таковое для масс перестанет существовать, как оно уже давно перестало существовать для масс во многих западных странах. И это не эмоции, а научно обоснованные факты (Baudrillard, 1994; Collier, <https://www.wsj.com/articles/we-pretend-to-teach-they-pretend-to-learn-1388103868>).

3. Во время самоизоляции школы работали в режиме дистанционного образования. Заметили ли вы какие-то изменения у вашего ребенка?

У детей налицо повышение утомляемости, появление нарушений в процессах гомеостаза, снижение иммунной устойчивости, развитие гиподинамии, торможение творческих процессов, снижение уровня социализации и т.п.

4. Что вы думаете по поводу сочетания дистанционной формы образования с традиционной?

Уровень образованности масс резко снизится, поскольку применение для обучения компьютерных симуляций вместо интегральных образов действительности обязательно снизит уровень результата за счет упомянутого выше торможения тех участков мозга, которые в человеке предназначены для обработки интегральных многомерных образов действительности, поступающих в сознание через основные системы восприятия мира (Wilber, 2000, 2011): око тела (сенсорные системы); око ума (видение смысла в семантических системах); око души (чувственное и сверхчувственное восприятие энергоинформационных процессов в пространстве); око духа (видение сквозь пространство и время – управляемая интуиция). Особенно опасно применение дистанционной формы образования в младших и средних классах, когда у детей активно формируется своего рода интерфейс между их сознанием и телесной формой – их мозг и его структуры, предназначенные для восприятия и обработки именно многомерных образов действительности. Если мешать этим структурам развиваться в детстве, они уже у такой личности могут не развиваться никогда.

5. Можно ли педагогическими средствами полностью решить проблемы, возникающие из-за дистанционного обучения?

Нет! Ни один педагог не может отменить мировые универсалии. Одна из них – упомянутое второе начало термодинамики, согласно которому неуправляемые материальные системы стремятся к хаосу (проявление энтропии). Замена многомерных образов действительности их крайне редуцированными по мерности компьютерными симуляциями приводит к регрессу в мозге человека тех участков, которые заняты именно обработкой интеграль-

ных образов действительности, а не их симуляций. Цифровизация образования – это средство убийства в ребенке творца, не соответствующее другой мировой универсалии – экологической этике (Уилбер, 2006).

6. Дети очень много времени проводят в гаджетах. Насколько, с вашей точки зрения, дистанционная форма обучения может повлиять на детское здоровье и можно ли найти баланс?

О здоровье уже говорилось выше. Что касается «баланса»: между чем и чем он ищется? Если речь идет о добре и зле, то всем специалистам известно, что по своему негативному влиянию на растущий мозг ребенка гаджеты как средства информационного оружия не имеют конкурентов, поскольку тактильное и энергетическое оружие убивает тело человека (временный инструмент индивидуальности), а информационное оружие убивает ее суть – душу и дух человека. Никто не может гарантировать отсутствие теневых управляющих программ (Смирнов и др., 1995) в программном обеспечении социальных сетей и платформ дистанционного образования, которые все без исключения разработаны и контролируются нашими «западными партнерами» отнюдь не по мотиву меценатства, а по мотиву совершенствования внешнего управления всеми и всем.

7. Как вы оцениваете последствия вынужденного перехода на дистанционное обучения?

Прежде всего, надо сказать, что этот переход не вынужденный, а запланированный. Если этот процесс уничтожения субъектных качеств личности средствами тотальной объективизации образования и всей жизни не прекратить, эта земная цивилизация так же уйдет в небытие, как уже случилось на Земле не раз и следы чего тщательно скрываются от масс.

8. Какие, по вашему мнению, риски несет эксперимент по внедрению ЦОС для системы образования и для вас как родителя и педагога?

Основные риски указаны выше. Главный риск – снижение образовательного уровня населения страны, что автоматически означает снижение ее суверенности, поскольку страна с интегрально необразованным народом не может быть независимой от внешних условий. Именно поэтому оцифровщики образования (информационные противники суверенности России) так и стараются.

9. К чему может привести продолжение применения этой формы обучения в следующем году?

К продолжению регресса народных масс и к росту напряженности в социуме, которая может дойти и до критического уровня.

10. Как изменится роль педагога в случае полного перехода на дистанционное обучение?

Настоящему педагогу как субъекту образовательного процесса вообще не дадут места в системе дистанционного обучения. Его заменят симуляторами в виде роботов, о чем уже открыто говорится с разных трибун достаточно высокопоставленными лицами. Это приведет к теневой замене смысла понятия «понимание» на смысл понятия «знание», поскольку тринитарная система результата восприятия человеком мира (знание, умение, понимание) при дистанционном обучении сама по себе автоматически сворачивается до одного «знания» уже потому, что любая симуляция – это всего лишь текст, описывающий форму изучаемого, но не его суть. Кроме того, никакими объективными тестами (оцифрованные системы контроля знания) невозможно протестировать у обучаемого ни степень понимания

(степень восприятия смыслов), ни уровень достигнутых умений. Огромные массы людей перестанут понимать, что происходит, в связи с регрессом «ока ума» (Wilber, 2000, 2011). В свою очередь, это приблизит человечество к гибели, поскольку человек на Земле создавался по образу и подобию Создателя для космического сотворчества, т.е. творцом, о чем и говорит библейская фраза: «Искра Божья внутри каждого из нас». Как только Искра Бога в человеке погаснет, он перестанет быть нужным для Космоса.

11. Политики участвующие в Валдайском клубе, не стесняясь говорят, что применение дистанционного обучения для широких масс школьников практически отделит их от детей элиты, которая сохранит обычную форму образования. Высказываются мнения, что цифровизация образования может в будущем привести к дискриминации по социальному признаку. Что вы думаете по этому поводу?

Дискриминация по социальному признаку неизбежно будет, но это всего лишь промежуточный результат. Все гораздо хуже. «Элита», финансовая или научная, перестанет быть элитой тоже, поскольку иерархическую структуру нельзя разорвать на части. Быть богатым или много знающим – это далеко не всегда значит автоматически оставаться в эволюционном потоке коллективного сознания и человеческого разума. Само по себе богатство, как и избыток недопонятого и не апробированного в бытии знания, являет собой огромную опасность для человека, не обладающего высоким уровнем нравственности, сильнейшим тормозом его развития, способствуя росту его негативных личностных качеств: гордости, жадности, ненависти, привязанности и т.п. Допуская регресс нижней части социальной пирами-

ды, такие управленцы неизбежно регрессируют сами. Что посеют, то и пожнут. Эту мировую универсалию человек преодолеть не может, и по настоящему умный никогда не старается сделать других глупцами. Именно поэтому приходится констатировать, что идея «золотого миллиарда» могла возникнуть только в нравственно недоразвитом сознании. Напротив, нравственно развитый человек знает, что, «уча других, учитель вырастает». Человек может подниматься в своем интегральном развитии только путем обеспечения развития представителей нижестоящих стадий.

Но хитрый (согласно братьям-розенкрейцерам – недоразвитый) рациональный ум (Heindel, 1911), естественно, в силу своей недоразвитости (две наиболее мощные системы восприятия мира, «око души» и «око духа», закрыты для осознания) искренне верит в то, что он-то обязательно обхитрит эту мировую универсалию – принцип иерархии мироустройства. И с этой мыслью он сам попадает в ловушку, своим невежеством и созданную, можно сказать, в пропасть: думать, что можно разорвать иерархическую связь земного и космического разума, тормозя развитие нижних уровней социальной иерархии на Земле, чтобы самому остаться навсегда на уровнях более верхних, – это мечты именно недоразвитого рационального ума, пребывающего только в пространстве объективного – мира форм – и мнящего себя венцом мироздания (Wilber, 2011).

12. Протесты против форм цифровизации зачастую носят стихийный, грубый и антинаучный характер. По вашему мнению, в каких формах общество должно противостоять губительным формам цифровизации образования?

Бог дал человеку свободу воли, поэтому каждый вправе выбирать свою форму протеста, тем более что предательское молчание институтов науки и неадекватные действия чиновников от образования многих к этому и побуждают. Поскольку сам процесс цифровизации образования носит насильственный, грубый и с позиции постнеклассической науки абсолютно антинаучный характер, на него возникает и соответствующий отклик. Что сеют, то и жнут.

Информационный противник толкает нас к ситуации «человека с ружьем». Эта ситуация не может привести к положительному результату. Нужно использовать идею и методологию Махатмы Ганди, который добился свободы Индии от англичан путем несотрудничества с ними. Не надо сотрудничать с информационными противниками суверенности России, продвигающими идею цифровизации образования, т.е. идею торможения развития масс. Этот путь непросто в реализации, поскольку учителя и преподаватели вузов зависимы от системы управления образованием. Принцип функционального соответствия отменить никто не может. Но в нерабочее время никто не запрещает заниматься детьми в естественной среде обитания, что в урбанизированной среде городов опять-таки непросто. Однако надо понимать, что информационные агрессоры работали над своей идеей цифровизации не один десяток лет и в наличии высоко развитого рационального ума им нельзя отказать. Поэтому все и непросто. И у каждого человека фактически есть только один выход из данной ситуации – саморазвитие и самообразование. Надо сохранить в себе и своих детях субъектность – способность к самоуправлению. Те люди и социальные образования, которые бу-

дут прятаться от «страшной» действительности в сериалы (поведенческое оружие противника) и императивы функциональных систем, будут обречены на регресс.

13. Как вы считаете, как общество может повлиять на происходящее?

Общество в России, как и во всех западных странах, уже разодрано идеологией постмодерна (Baudrillard, 1994; Wilber, 2011) на части по известному принципу «разделяй и властвуй», что закреплено и в ст. 13 Конституции РФ, поэтому говорить в целом об обществе (общинности) не имеет смысла. Тем более что на каждом уровне социальной иерархии (на каждой стадии развития человека) – свой уровень миропонимания и своя реакция на происходящее. Но если сейчас каждый понимающий происходящее человек задаст себе сократовский вопрос «Если не я, то кто? И если не сейчас, то когда?» и начнет, вопреки всем чаяниям информационных противников, самосовершенствоваться, а путь к этому не закрыт ни для кого, то сработает библейская истина: «Спасись сам, и вокруг тебя спасутся тысячи!». Это и есть наиболее эффективный путь влияния общества на происходящее. Кстати, в этом плане и натиск оцифровщиков может дать положительный результат по принципу «чем хуже, тем лучше». Чем большим будет их давление, тем большее количество людей, возможно, сможет наконец «проснуться» и понять, что спасение утопающих – дело рук самих утопающих.

В заключение можно сказать следующее. Чем ниже возрастная или индивидуально обусловленная стадия развития человека, тем больше его неискушенное сознание открыто для поражения информационным оружием, тем более ограниченным должен быть для него доступ к ИКТ исключительно

из соображений его безопасности и сохранения для него возможности естественного, эффективного развития.

Обсуждение этой проблемы в мире научной фантастики привело к достаточно оригинальному, но весьма эффективному решению: взрослые люди жили в оцифрованном технограде, окруженном очень высокой стеной, а их дети воспитывались в естественной, природной среде до тех пор, пока все их мозговые структуры не получали должного развития. Попастъ в город для ребенка можно было только одним путем – научиться искусно левитировать, чтобы перелететь стену. Возможно, современный человек к такому выходу из создавшегося положения придет тоже, если вспомнит, что когда-то он мог и летать, мысленно управляя гравитационными полями.

В более приемлемой для современности форме идея эффективного развития детей в естественной природосообразной среде реализована в Интегральном университете Индии под руководством ее духовного лидера Бхагавана Сатья Саи Бабы (Сахни, <https://saiorg.ru/saiorg/index25b5.html?id=1020>), а на территории России – в лицее-интернате комплексного формирования личности детей и подростков в Текосе (официальный сайт – <http://raeliceum.ru>) под руководством его создателя и руководителя, общепризнанного в мире выдающегося педагога современности Михаила Петровича Щетинина, отдавшего всю свою яркую, насыщенную подвигом жизнь служению во славу Отечества. Естественно, М.П. Щетинин и его коллеги строго научно доказывали необходимость интегрального образования и воспитания детей в природосообразных условиях (Амонашвили, 1998; Щетинин, 1986), за что лицей и подвергся мощной атаке агентов влияния ин-

формационного противника суверенности России. В итоге Министерством просвещения РФ осенью 2019 г. деятельность этой мировой жемчужины постнеклассической педагогики была остановлена. Этот путеводный маяк выхода из рассматриваемой ситуации и решения обозначенной проблемы был погашен теми, кто на словах позиционировали себя носителями просвещения, а на деле оказались слугами тьмы и невежества.

В отсутствие таких маяков, с продолжением лавинообразного развития ИКТ и с продолжением практики равного доступа к их продуктам для представителей разных возрастных и индивидуально обусловленных стадий развития рост количества «живых трупов» (по Ф.М. Достоевскому и Библии), или, в современной интерпретации, «биороботов», может неуклонно расти, поскольку любая иерархия всегда имеет своего рода пирамидальный характер: не все, пребывающие на нижних стадиях развития, одновременно достигают очередной ступени. На каждой более высокой ступени число ее достигших меньше, чем на предыдущих.

Таким образом, метасистемный подход и интегральное видение достаточно ясно показывают, что проблема цифровизации образования проявила открытое столкновение двух идей: эволюционного развития земного человечества синхронично с мировыми эволюционными процессами и уничтожения человеческой формы разума. Какая из этих идей победит, зависит сейчас от каждого из жителей Земли. Каждый человек своим мировосприятием, мышлением и поведением в каждое мгновение своей жизни «здесь и сейчас», осознанно или нет, обязательно принимает непосредственное участие в глобальном «голосовании»: быть или не быть.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Школа жизни. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1998.
2. *Вдовин А.И.* «План Даллеса», «золотой миллиард» и российские либералы-космополиты // Политическое просвещение. 2012. № 3. URL: <https://www.politpros.com/journal/read/?ID=1353&journal=96>.
3. *Непомнящий А.В.* Интегральное образование: методологические основания, концепция, пути реализации, прогнозируемые эффекты. Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2019.
4. *Непомнящий А.В.* Перспективы образования в свете мировых универсалий // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. 2018. № 12. С. 82–91.
5. *Непомнящий А.В., Домбрин И.М.* Определить бытие или уйти в небытие: перспективы технокультуры // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Познание. 2018. № 10. С. 34–40.
6. *Сахни С.* Путеводный свет интегрального образования. URL: <https://saiorg.ru/saiorg/index25b5.html?id=1020>.
7. *Смирнов И., Безносюк Е., Журавлев А.* Психотехнологии: Компьютерный психосемантический анализ и психокоррекция на неосознаваемом уровне. М.: Прогресс – Культура, 1995.
8. *Толкунов А.* Похитители разума. М.: Советская Россия, 1980.
9. *Уилбер К.* Краткая история всего. М.: АСТ: Астрель, 2006.
10. *Уилсон Р.А.* Психология эволюции. М.: София, 2008.
11. *Щетинин М.П.* Объять необъятное: Записки педагога. М.: Педагогика, 1986.
12. *Vaudrillard, J.,* 1994. Simulacra and simulation. Ann Arbor: University of Michigan Press.
13. *Collier, G.L.* We pretend to teach, they pretend to learn. URL: <https://www.wsj.com/articles/we-pretend-to-teach-they-pretend-to-learn-1388103868>.
14. *Heindel, M.,* 1911. The Rosicrucian cosmo-conception or mystic christianity. An elementary treatise upon man's past evolution, present constitution and future development. Oceanside, CA: Rosicrucian Fellowship.
15. *Kuhn, T.S.,* 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
16. *Wilber, K.,* 2011. A theory of everything: an integral vision for business, politics, science & spirituality. London: Shambhala.
17. *Wilber, K.,* 2000. Eye to eye. The quest for the new paradigm. London: Shambhala.

Reference

1. *Amonashwili, Sh.A.,* 1998. School of Life. Moscow: Publishing house of Sh. Amonashwili. (rus)
2. *Vdovin, A.I.,* 2012. "Dulles Plan", "the golden billion" and Russian cosmopolitan liberals. Political education, 3. URL: <https://www.politpros.com/journal/read/?ID=1353&journal=96>. (rus)
3. *Nepomnyashchy, A.V.,* 2019. Integral education: methodological foundations, concept, ways of implementation, predicted effects. Rostov-on-Don; Taganrog: SFedU Publishing house. (rus)
4. *Nepomnyashchy, A.V.,* 2018. Prospects of education in the light of world universals. Modern science: topical issues of theory and practice. Series "The Humanities", 12: 82–91. (rus)
5. *Nepomnyashchy, A.V. and I.M. Dombrin,* 2018. Define being or go into oblivion: prospects of technoculture. Modern science: actual problems of theory and practice. Series "Knowledge", 10: 34–40. (rus)
6. *Sakhni, S.* Guiding light of integral education. URL: <https://saiorg.ru/saiorg/index25b5.html?id=1020>. (rus)
7. *Smirnov, I., E. Beznosyuk and A. Zhuravlev,* 1995. Psychotechnologies: Computer psychosemantic analysis and psychocorrection at the unconscious level. Moscow: Progress – Kultura. (rus)
8. *Tolkunov, A.,* 1980. Mind thieves. Moscow: Soviet Russia. (rus)
9. *Wilber, K.,* 2006. A brief history of everything. Moscow: AST: Astrel. (rus)
10. *Wilson, R.A.,* 2008. Evolutionary psychology. Moscow: Sofia. (rus)
11. *Shchetinin, M.P.,* 1986. Embracing the vast: Notes of a teacher. Moscow: Pedagogika. (rus)
12. *Baudrillard, J.,* 1994. Simulacra and simulation. Ann Arbor: University of Michigan Press.
13. *Collier, G.L.* We pretend to teach, they pretend to learn. URL: <https://www.wsj.com/articles/we-pretend-to-teach-they-pretend-to-learn-1388103868>.
14. *Heindel, M.,* 1911. The Rosicrucian cosmo-conception or mystic Christianity. An elementary treatise upon man's past evolution, present constitution and future development. Oceanside, CA: Rosicrucian Fellowship.
15. *Kuhn, T.S.,* 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
16. *Wilber, K.,* 2011. A theory of everything: an integral vision for business, politics, science & spirituality. London: Shambhala.
17. *Wilber, K.,* 2000. Eye to eye. The quest for the new paradigm. London: Shambhala.

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

- **Яковлева Н.Н.** Дистанционные технологии в коррекции нарушений письменной речи у обучающихся с дисграфией

УДК 376.1

DOI 10.18522/2658-6983-2020-07-37-42

Яковлева Н.Н.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ

Ключевые слова: дисграфия, нарушения письма, дистанционные технологии, электронное обучение, коррекционно-развивающие занятия, самостоятельная работа, психолого-педагогическое сопровождение, специальные условия.

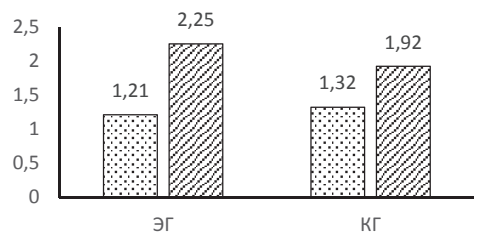
Электронное обучение с применением дистанционных технологий занимает прочное место в образовательных организациях при реализации учебной и внеурочной деятельности. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья внеурочная работа включает два направления – это непосредственно внеурочная деятельность, представленная линейными и нелинейными курсами, и коррекционно-развивающие занятия, необходимые для обеспечения усвоения программы по различным предметам учебного плана (Inshakova, 2000; Pesova et al., 2014).

Известно, что при проведении коррекционно-развивающей работы по формированию письменной речи у обучающихся с дисграфией важным является непосредственное взаимодействие с учителем-логопедом, и большая часть методик ориентирована на очные занятия, которые способствуют эффективной коррекции нарушения развития (Величенкова, Русецкая, 2015; Воробьева, 2006; Ефименкова, 2006; Лалаева, Венедиктова, 2004; Левина, 2005; Логинова, 2004; Парамонова, 2006; Педагогические мастерские..., 1997). Однако многолетний опыт работы с обучающимися с нарушениями речи показал, что при коррекции нарушений речи в целом и нарушений письма в частности важной составляющей является частотность занятий.

Нами был проведен эксперимент. В нем приняли участие две группы обучающихся с нарушениями устной и письменной речи – по 28 школьников 3-го класса в контрольной и экспериментальной группах. Обучающимся было предложено написать диктант. Слуховой диктант проводится согласно традиционной методике. Текст диктовался полностью, затем по пред-

ложениям и частям (2–3 слова, если предложение состояло из 5–6 слов). Оценка осуществлялась по следующим критериям: 0 баллов – множественные специфические и орфографические ошибки; 1 балл – до 5 неспецифических и до 5 специфических ошибок; 2 балла – 3–4 неспецифических и 3–4 специфических ошибки; 3 балла – 1–2 специфических ошибки; 4 балла – диктант написан без ошибок. Максимальная оценка равнялась четырем баллам. Затем было подсчитано общее количество ошибок и специфических ошибок, обусловленных тем или иным видом дисграфии, согласно классификации ЛГПУ им. А.И. Герцена. Затем обучающимся экспериментальной группы мы предложили в течение двух месяцев заниматься четыре раза в неделю по 20 минут. Обучающиеся контрольной группы занимались с учителем-логопедом традиционно – два раза в неделю. Причем хочется отметить, что суммарно время проведения занятий у экспериментальной и контрольной групп было одинаковым.

Через два месяца мы провели контрольный диктант. Оценка результатов проводилась по тем же критериям, что и до проведения эксперимента. Результаты написания диктанта до и после эксперимента представлены на рисунке.



▨ Средний балл до начала эксперимента

▨ Средний балл после проведения эксперимента

Сравнительные результаты проведения диктанта до и после проведения эксперимента

Результаты экспериментальной работы наглядно демонстрируют, что количество ошибок у учащихся экспериментальной группы уменьшилось на 1,04 балла, а у учащихся контрольной группы на – 0,6 балла, при этом первоначальный результат у контрольной группы был выше. Было выявлено большое количество стойких и повторяющихся дисграфических ошибок у обеих групп школьников (вставки: *прополку – прапаполку, лето – лестом, речушка – речьюшка, прополку – прококус*; пропуски: *друзья – друзья, Ильинки – Ильики*; замены: *у – ю, п – к, р – л, ж – ш, м – т, т – д*; слитное написание служебных частей речи; ошибки в окончаниях существительных, глаголов), что свидетельствует о нарушении определенных операций письма.

Мы не ставили целью в данной статье представлять подробный анализ качества ошибок, наша задача состояла в том, чтобы продемонстрировать значение частотности занятий в коррекции нарушений письма у детей. Но вместе с тем мы осознаем, что в силу объективных причин (занятия по другим направлениям внеурочной деятельности, спортивные секции и др.) учащиеся не смогут заниматься с учителем-логопедом четыре раза в неделю, здесь на помощь могут прийти дистанционные технологии, которые позволят учащемуся с дисграфией заниматься самостоятельно, тем самым увеличивая количество занятий в неделю и повышая качество усвоения учебного предмета «Русский язык».

Нами была разработана программа дистанционных коррекционно-развивающих занятий. Курс рассчитан на обучающихся 3–4-х классов со смешанной дисграфией, у которых снижена ориентировочная деятельность в речевом материале, наблюдается недостаточность внимания, его распреде-

ляемость, нарушения операций мышления. Как следствие, данная группа обучающихся параллельно испытывает затруднения при формировании понятий «части речи», «однокоренные слова», «синонимы», при моделировании предложений, текстов.

Курс рассчитан не на дублирование содержания обучения русскому языку, а на расширение возможности для учащихся с максимальной самостоятельностью участвовать в процессе обучения. Программа позволяет расширить коммуникативные возможности школьников с дисграфией.

В процессе освоения курса школьники получают навыки словообразования и словоизменения, конструирования предложений и текстов, оперирования различными частями речи, учатся самостоятельно работать с речевыми и справочными материалами.

Программа рассчитана как на самостоятельную работу школьников, так и на работу с помощью родителей, консультанта, в роли которого выступает учитель-логопед.

Курс состоит из четырех модулей. Для усвоения тем по русскому языку используются логопедические приемы, позволяющие в увлекательной форме преодолевать нарушения письма у школьников и предупреждать появление дизорфографии.

В первом модуле (пять занятий) представлены темы, наиболее сложные для изучения в рамках школьной программы: однокоренные слова, слова с непроверяемыми написаниями, части речи и их дифференциация.

В ходе работы над вторым модулем (семь занятий) учащиеся более подробно знакомятся с именем существительным, наиболее сложными темами, которые усваиваются с трудом в силу нарушений письма. Школьникам предоставлена возможность в занима-

тельной форме прийти к пониманию категорий рода, числа, падежа имен существительных, поработать над правописанием имен существительных женского и мужского рода с шипящей (ж, ш, ч, щ) на конце.

В третьем модуле (пять занятий) предполагается помочь детям с дисграфией обогатить и активизировать словарный запас, научиться конструировать предложения, моделировать тексты.

Задания четвертого модуля самые сложные, так как требуют от учащихся большей самостоятельности и определенных навыков построения предложений, их грамматического и пунктуационного оформления. Впервые предложено использовать технологию «Педагогическая мастерская» дистанционно (Российская, 2004; Яковлева, 2010). Технология «Ателье» разрабатывалась учеными, практикующими педагогами и психологами французской группы нового образования Groupe Francais d'Education Nouvelle. Ее родоначальниками являлись Анри Валлон, Жан Пиаже, Поль Ланжевен, Анри и Одет Бассис. В России технология «Ателье» получила название «Педагогическая мастерская» (Педагогические мастерские..., 1997; Яковлева, 2009). В программу включены мастерские: «Словарные слова», «Зимний лес», «Сказка ложь, да в ней намек...», «Моя Россия». При дистанционном участии в педагогических мастерских сохраняется их алгоритм. Ребята работают индивидуально и в группе с виртуальными собеседниками. Такой формат позволяет обогащать словарь школьников лексикой, которую они крайне редко используют при написании самостоятельных текстов. Например, при проведении мастерской «Моя Россия», выполняя задание «Составь словарь», собеседники предлагали такие слова,

как *великая, могучая, святая Русь, храмы, бедность, березовая роща* и др. В занятиях используются дополнительные тексты, иллюстративный материал, который способствует развитию образного мышления, концентрации внимания на значимых для написания текста объектах.

В ходе всех занятий учащегося сопровождает помощник «Компьютерный грамотей». Занятия разработаны таким образом, что задания в них можно выполнять полностью и частично. Задания, которые ученик выполняет самостоятельно, можно переслать учителю по почте и получить обратную связь как письменно, так и устно. Для этого определяется время консультаций или школьник получает помощь учителя-логопеда на очном занятии.

Опыт показывает, что программа универсальна и может быть использована не только учителем-логопедом, но и учителем на уроках русского языка, если учащийся с тяжелым нарушением речи занимается в условиях инклюзивного образования.

Реализация вышеназванной программы стала возможной при создании специальных условий. Необходимо помнить, что индивидуальное обучение школьников в дистанционном режиме требует максимальной самостоятельности, поэтому мы определили, какой процент информации учащийся будет получать при взаимодействии с учителем, какой в дистанционном режиме и какой самостоятельно или с помощью родителей. Четких инструкций на этот счет нет и не может быть, так как соотношение трех составляющих (очная форма взаимодействия, дистанционная форма и самостоятельная работа) определялось учителем-логопедом (в некоторых случаях привлекался педагог-психолог и медицинский работник) после

тщательной диагностики, которая позволяла выявить степень готовности учащегося к работе в дистанционной форме.

Исходя из трактовки учебной деятельности, на первом этапе обучения должны быть освоены учебные действия и сформированы механизмы принятия учебных целей. Это тот этап, который учащийся проходил непосредственно с учителем-логопедом. Поэтому при распределении доли самостоятельной работы и деятельности с педагогом определялось количество часов, необходимых для усвоения алгоритма действия над каждой темой. Поскольку занятия осуществлялись с детьми, имеющими нарушения письма, во все занятия были включены задания, упражнения на развитие психических функций. Задания предлагались постепенно, парциально, они были четкими, понятными для обучающихся. Материалы, которые предлагались для чтения и прослушивания, индивидуализированы, составлены с учетом типа и степени нарушения письменной речи.

При разработке программ мы написали рекомендации для педагогов и родителей, так как в первом случае необходимо теснейшее взаимодействие с педагогом, преподающим русский язык и литературное чтение, во втором случае родители являются теми трансляторами, которые обеспечивают самостоятельность обучающихся при выполнении заданий и создают условия для дистанционного обучения.

Была обеспечена специальная подготовка педагогических работников, учителей-логопедов, родителей к работе в дистанционном режиме, которая осуществлялась как дистанционно, так и очно. У участников образовательного процесса формировались специальные знания о дистанционных

технологиях и особенностях их использования в обучении детей с нарушениями речи. Программа обучения родителей предусматривала знакомство с нормативно-правовым обеспечением дистанционного обучения. В первую очередь это знакомство с санитарно-эпидемиологическими нормами. Кроме того, для родителей и лиц, их заменяющих, были проведены специальные практические занятия, разъясняющие специфику и механизмы нарушений письма, чтобы у них была возможность создать необходимые условия для обучения, своевременно оказать помощь.

Организация электронного обучения с использованием дистанционных технологий потребовала проведения психолого-педагогической и медицинской диагностики. Медицинская диагностика являлась ведущей, так как именно по результатам медицинского обследования определяется возможность обучаться дистанционно. Педагогическая диагностика была необходима для выработки оптимального образовательного маршрута с учетом уровня речевого развития детей и степени нарушений письма. На основании результатов обследования детей были составлены рекомендации по их обучению детей в дистанционном режиме, скорректирована рабочая программа с учетом очного и дистанционного обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения предполагало:

- организацию комплексного характера сопровождения учащихся, обучающихся дистанционно, с привлечением к нему иных специалистов (например, педагога-психолога);
- материально-техническое оснащение (специально оборудованные помещения с соответствующей

техникой, позволяющей реализовывать образовательные программы с использованием дистанционных образовательных технологий, специальное оборудование, учитывающее психофизические, двигательные и сенсорные нарушения детей);

При организации дистанционных занятий были рекомендованы:

- замедленный темп освоения содержания программы и закрепление пройденного материала на предметно-практическом уровне;
- проведение занятий по индивидуальному графику с учетом медицинских рекомендаций и санитарно-эпидемиологических требований к продолжительности непрерывного применения технических средств на уроках, с включением релаксационных пауз, гимнастики.
- сочетание учебных и коррекционных занятий с учетом особенностей нарушения письма (важно помнить о том, что учащемуся нужно достаточное, без перегрузки, время на выполнение домашнего задания);
- сочетание очной и заочной форм при проведении коррекционно-развивающей работы по коррекции дисграфии с целью выработки педагогической траектории и оптимальной социальной адаптации учащихся с ограничениями общения;
- проведение диагностики двигательных, зрительных, слуховых и речевых возможностей детей и применение по ее результатам индивидуальных контактов для работы с компьютером, подбор позы на рабочем месте по рекомендации медицинских работников.

Таким образом, программа коррекционно-развивающих занятий с использованием электронного обучения и дистанционных технологий

имеет четкую структуру, логичность и последовательность предъявления материалов. При проведении занятий по программе соблюдаются принципы индивидуализации, коррекционной направленности; созданы специальные условия, позволяющие эффективно корректировать нарушения письма.

Литература

1. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2006.
4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: Феникс; СПб.: Союз, 2004.
5. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды. М.: АРКТИ, 2005.
6. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2004.
7. Парамонова Л.Г. Дисграфия. Диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Детство-Пресс, 2006.
8. Педагогические мастерские: Франция – Россия / под ред. Э.С. Соколовой. М.: Новая школа, 1997.
9. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М.: Айрис-пресс, 2004.
10. Яковлева Н.Н. Специфика организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. метод. рекомендаций. СПб.: СПбАППО, 2010.
11. Яковлева Н.Н. Формирование коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: СПбАППО, 2009.
12. Inshakova, O., 2000. Specific characteristics of dyslexia and dysgraphia in stuttering children. Journal of Fluency Disorders, 25 (3).
13. Pesova, B., D. Sivevska and J. Runceva, 2014. Early Intervention and Prevention of Students with Specific Learning Disabilities. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 149: 701–708.

Reference

1. Velichenkova, O.A. and M.N. Rusetskaya, 2015. Logopaedic work on overcoming reading and writing disorders in primary schoolchildren. Moscow: National Book Center. (rus)
2. Vorobyova, V.K., 2006. Method of developing coherent speech in children with systemic speech underdevelopment: teaching manual. Moscow: ACT: Astrel: Tranzitkniga. (rus)
3. Efimenkova, L.N., 2006. Correction of oral and written speech of primary school pupils: guidance for speech therapist. Moscow: VLADOS. (rus)
4. Lalayeva, R.I. and L.V. Venediktova, 2004. Reading and writing disorders of primary school children. Diagnostics and Correction. Rostov-on-Don: Phoenix; St. Petersburg: Soyuz. (rus)
5. Levina, R.E., 2005. Speech and writing disorders in children: selected works. Moscow: ARKTI. (rus)
6. Loginova, E.A., 2004. Violations of the letter. Features of their manifestation and correction in primary school children with mental retardation: teaching manual. St. Petersburg: Detstvo-Press. (rus)
7. Paramonova, L.G., 2006. Dysgraphia. Diagnostics, prevention, correction. St. Petersburg: Detstvo-Press. (rus)
8. Sokolova, E.S. (Ed.), 1997. Pedagogical workshops: France – Russia. Moscow: New School. (rus)
9. Rossiyskaya, E.N., 2004. Method of developing independent written speech in children. Moscow: Iris-Press. (rus)
10. Yakovleva, N.N., 2010. Some aspects of distant education of children with disabilities: methodical guidance. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. (rus)
11. Yakovleva, N.N., 2009. Developing communicative skills of students with intellectual disability. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. (rus)
12. Inshakova, O., 2000. Specific characteristics of dyslexia and dysgraphia in stuttering children. Journal of Fluency Disorders, 25 (3).
13. Pesova, B., D. Sivevska and J. Runceva, 2014. Early Intervention and Prevention of Students with Specific Learning Disabilities. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 149: 701–708.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Бондин В.И., Пономарев А.Е.** Концептуальная модель оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности

УДК 796.015.62 (614.446.1)+372.879.6:37.042.1
DOI 10.18522/2658-6983-2020-07-45-52

**Бондин В.И.,
Пономарев А.Е.**

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, физические нагрузки, концептуальная модель, студенты, кинезисэнергономический подход.

Изучение современного состояния проблемы оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности в междисциплинарных исследованиях свидетельствует о ведущей роли физиологических процессов, происходящих в организме при выполнении физических упражнений под влиянием всех внутренних и внешних факторов, воздействующих на занимающегося (Лукьяненко, 2018; Ноговицина, Хамзина, 2019).

Современные условия педагогического пространства, в том числе окружающей среды, на фоне отсутствия тенденции к повышению уровня здоровья населения вообще и молодежи в частности определили актуальность поиска новых подходов к оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности студентов в период обучения как одного из основных факторов подготовки высокопрофессиональных здоровых специалистов.

На настоящий момент существуют различные подходы к проектированию оптимальных физических нагрузок у различных категорий студенческой молодежи. Так, например, Л.Г. Пащенко предлагает модель оптимизации физической активности студентов-первокурсников путем совершенствования физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в высшем учебном заведении (Пащенко, 2018). А.В. Токарева с соавт. разработали специальные комплексы физических упражнений для самостоятельных аэробных тренировок, включающих организацию тренировочного процесса, развитие мотивации и уверенности у занимающихся, освоение навыков планирования нагрузок, развитие отдельных физических качеств (Формирование навыков..., 2016). Показателем эффективности в данном случае выступает повышение не только физической,

но и умственной работоспособности. И.В. Никишин в своих исследованиях подчеркивает, что дозирование циклических нагрузок для студентов должно обязательно осуществляться с учетом индивидуально-типологических особенностей (Никишин, 2016).

При этом многие авторы обосновывают необходимость индивидуальной коррекции величины нагрузки с учетом физиологической и биохимической обоснованности на основании функциональных сдвигов, происходящих в организме занимающихся (Бондин, 2015; Бондин, Пономарев, 2018; Оптимизация величины тренировочной нагрузки..., 2016; Пономарева, 2018; Толстоко́ра, Бондин, 2018).

Зарубежные авторы указывают на незначительную роль университета в формировании мотивации физической активности студентов и предлагают поиск причин, мешающих полноценному систематическому осуществлению двигательной активности во время учебы в университете, и разработку путей оптимизации рекомендаций по объему и распределению физических нагрузок (Soto et al., 2019), а также подчеркивают, что первый год обучения в университете является критическим для формирования позитивного поведения в отношении к здоровью и мотивации двигательной активности, что определяет необходимость поощрения физической активности как неотъемлемой части студенческой жизни (Gibson et al., 2018). Мотивацию двигательной активности рассматривают в аспекте сущности и содержания понятий «физическая грамотность» и «физическая активность студентов» (Cairney et al., 2019). Проводились исследования по оценке качества жизни и здоровья студентов, занимающихся и не занимающихся физической куль-

турой и спортом (Snedden et al., 2019; Warburton, Bredin, 2017). Дж. Шмид с соавт. указывают на высокую корреляцию показателей компетентности студентов в отношении здоровья и их физической активности (Schmid et al., 2020).

Анализ проведенных исследований по проблеме оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности свидетельствует о различных подходах, которые определяются исходя из учета условий окружающей среды и научных результатов по изучению человека. Быстроизменяющиеся факторы окружающей среды и новые научные достижения о механизмах здоровья актуализируют проведение исследований по разработке модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности.

Целью работы явилась разработка и апробация концептуальной модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности студентов.

Исследование проводилось на базе Южного федерального университета. В соответствии с задачами исследования были определены контрольная группа (65 человек) и экспериментальная группа (35 человек) студентов I курса гуманитарного направления подготовки (Институт истории и международных отношений ЮФУ). Студенты контрольной группы в процессе физического воспитания обучались по традиционной схеме в рамках дисциплины «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту»; в экспериментальной группе процесс физического воспитания включал экспериментальное внедрение и практическую реализацию концептуальной модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности в процессе занятий.

Исследование включало:

- обоснование и разработку концептуальной модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности;
- выявление показателей эффективности внедрения концептуальной модели в учебный процесс физического воспитания студентов;
- экспериментальное внедрение концептуальной модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности в процесс физического воспитания студентов;
- определение показателей соматического здоровья, мотивов и знаний по оздоровительной физической культуре на завершающем этапе педагогического эксперимента.

В соответствии с характером поставленных задач в работе были использованы следующие методы исследования: методы теоретического исследования, методы социологического исследования, соматометрические методы, физиометрические методы, психометрические методы, метод моделирования, методы математической статистики.

В результате анализа современных теоретико-методологических представлений о сохранении и укреплении здоровья методами и средствами физической культуры была обоснована, разработана и апробирована концептуальная модель оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности студентов.

Концептуально-целевой компонент модели определяет цель и задачи оптимизации физических нагрузок студенческой молодежи. Для определения оптимальных физических нагрузок оздоровительной направленности необходимо установление теоретико-методологических подходов и

определение критериев и показателей оптимизации физических нагрузок.

Применяемые в совокупности в апробируемой модели теоретико-методологические подходы:

- системный подход – объединяющий совокупность принципов определения целей, отбора содержания, организации физкультурно-оздоровительной и физкультурно-спортивной деятельности и оценки ожидаемых образовательных, воспитательных и оздоровительных результатов;
- аксиологический подход – определяющий суть гуманистической педагогики, где человек, его личность, его здоровье рассматриваются как самоцель и наивысшая ценность общества; общезначимые ценности, определяющие вектор деятельности и мотивацию человека на самопознание и самосовершенствование, в том числе методами и средствами физической культуры;
- личностно ориентированный подход – предоставляющий на основе взаимосвязанных и взаимообусловленных идей и способов, а также результатов самопознания возможность обеспечивать самосовершенствование и самореализацию неповторимой индивидуальности личности, в том числе по индивидуальным критериям значимых показателей здоровья, функционального состояния, физической подготовленности и развития физических качеств;
- деятельностный подход – определяющий психолого-педагогические технологии, способствующие активной, разносторонней и в большой степени самостоятельной деятельности, направленной на физическое, психологическое и нравственное самосовершенствование

- и самореализацию через физкультурно-оздоровительную и физкультурно-спортивную деятельность;
- компетентностный подход – осуществляющий приоритетную ориентацию образования на его результаты; в апробируемой модели органично вписывается в реализацию положений образовательных стандартов, регламентирующих формирование у обучающихся компетенций по способности «к самоорганизации и самообразованию» и способности «использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» (ФГОС) или «поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» (ОС ЮФУ).

Организационно-содержательный компонент модели включает в себя средства педагогических воздействий, обеспечивающих реализацию проективных установок и комплекс организационных подходов к определению содержания, средств и методов реализации предлагаемой модели в Институте истории и международных отношений ЮФУ, базирующихся на применении современных достижений науки в понимании анатомо-физиологических основ здоровья человека, в том числе при занятиях физическими нагрузками, а также определенных педагогических условиях укрепления здоровья.

Для решения оздоровительной задачи занятий физической культурой необходим комплекс знаний об основных закономерностях обеспечения в организме регуляторных воздействий и процессах, происходящих при занятиях физическими нагрузками различ-

ной направленности и длительности. Мнение о том, что движения (т.е. спортивных занятий, а не просто двигательной активности) должно быть чем больше, тем лучше, ошибочно и опасно. Физические нагрузки, как и любое воздействие на организм (шум, лекарство, кислород и т.д.), должны применяться в определенной дозе, грамотно и к месту. Для подбора упражнений, распределения их по тренировочным микро- и мезоциклам, осуществления физиологически обоснованного чередования с учетом направленности (через мощность, длительность и интервалы отдыха) необходим комплекс знаний, включающий понимание физиологических и психологических основ и основных компонентов здоровья, механизмов воздействия упражнений различной направленности на показатели развития физических качеств и уровень функционального состояния и общей физической подготовленности занимающихся, умение анализировать внешние и внутренние предпосылки и условия для выбора здоровьесформирующих технологий и физкультурно-оздоровительных занятий и осуществлять контроль и самоконтроль за определенными показателями при занятиях физическими нагрузками, а также определение оптимальных физических нагрузок и рациона сбалансированного питания.

К педагогическим условиям, обеспечивающим оздоровительную направленность занятий физической культурой при реализации апробируемой модели, нами отнесены:

- учет внешних и внутренних факторов образовательной среды вуза при организации физкультурно-оздоровительной работы;
- организация различных форм занятий физическими нагрузками оздоровительной направленности;

- изучение потребностей и интересов студентов в вопросах здоровьесформирования методами и средствами оздоровительной физической культуры;
- определение критериев оптимизации нагрузки в контуре управления организацией процесса занятий физическими нагрузками оздоровительной направленности;
- осуществление мониторинга показателей физического состояния и уровня здоровья;
- осуществление мониторинга показателей сформированности направленности на здоровье и компетентности в области контроля, самоконтроля и нормирования физических нагрузок оздоровительной направленности.

Технологический компонент характеризуется дидактическими принципами, межпредметной интеграцией результатов понимания механизма процессов, происходящих в организме как единой саморегулирующейся системе в условиях физической нагрузки, и определяется критериями оптимальности физических нагрузок оздоровительной направленности, характеризующейся положительными физиологическими сдвигами в кислородтранспортных и регуляторных системах организма занимающихся, выражающихся в повышении уровня функционального состояния кардиореспираторной и вегетативной нервной системы. При этом критерием оптимизации физических нагрузок именно оздоровительной направленности выступает соответствие законам кинезисэнергетики, когда реализация определенных упражнений аэробной, аэробно-анаэробной, анаэробно-аэробной, анаэробно-гликолитической и анаэробно-алактатной направленности осуществляется через понимание

соотношения и очередности дозирования мощности упражнения, его длительности и интервалов отдыха между упражнениями и сериями, а также количества серий и повторений.

Важнейшим компонентом педагогической модели является оценочный, который, по нашему мнению, и является центральным звеном в оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности. Дело в том, что многофакторность внешних переменных (возраст, пол, уровень физической подготовленности и функционального состояния, настрой, психофизиологические характеристики, биоритмы, воздействие внешних факторов среды и т.д.) не позволяет применять сложную систему расчета входных переменных модели. Весьма целесообразно при этом использовать принцип выходных данных, т.е. параметры определенных показателей, отражающих сдвиги, происходящие индивидуально в организме занимающегося при физических нагрузках. При этом важен не столько уровень функционального состояния и здоровья или уровень физической подготовленности как таковой, сколько его прирост к изначальным показателям. Оперативный контроль показателей функционального состояния и физической подготовленности позволяет вносить коррективы в организационно-содержательный и технологический компоненты модели, что позволяет осуществлять эффективный педагогический контроль занятий физическими нагрузками оздоровительной направленности и решать не только образовательные и воспитательные, но и оздоровительные задачи физического воспитания.

Изучение динамики показателей психосоматического здоровья и компетентности студентов контрольной и экспериментальной групп в вопросах управления ими в процессе практиче-

ской реализации предложенной концептуальной модели позволяет констатировать тенденцию роста по критериям сформированности компетентности в сфере здоровьесформирования, а также показателей физической тренированности и работоспособности, выражающуюся в улучшении показателей кардиореспираторной и вегетативной нервной системы, субъективных самооценках различных параметров своего здоровья, функционального и психологического состояния, более значимую как у юношей, так и у девушек экспериментальной группы (достоверные различия получены по показателям самооценки здоровья, времени задержки дыхания на вдохе и настроения у девушек, а также времени восстановления ЧСС после дозированной физической нагрузки и реактивной тревожности у юношей), что позволяет предположить достаточную эффективность реализации апробируемой концептуальной модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности в процессе физического воспитания студентов.

Итак, нами обоснована и разработана концептуальная модель оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности, включающая: концептуально-целевой, организационно-содержательный, технологический и оценочный компоненты.

Уточнены критерии оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности, к которым отнесены основные компоненты физических нагрузок, определяемых по энергетическим возможностям мышечной деятельности аэробной, анаэробно-алактатной, анаэробно-гликолитической и аэробно-анаэробной направленности. Критериями оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности являются: длительность, интен-

сивность, время отдыха и количество повторений, основанные на происходящих процессах в системах, обеспечивающих ресинтез АТФ в организме человека.

Установлено, что студенты в процессе физического воспитания в вузе недостаточно овладевают определенными знаниями, умениями и навыками, которые направлены на различные аспекты здоровьесформирования, включая установление оптимальных нагрузок оздоровительной направленности с учетом условий современной окружающей среды.

Результаты практической реализации концептуальной модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности в учебном процессе по физической культуре в вузе позволяют утверждать, что в конце педагогического эксперимента отмечается положительный прирост показателей психосоматического здоровья, уровня знаний и интереса к оздоровительным занятиям у студентов экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности разработанных методов контроля физических нагрузок оздоровительной направленности по энергетическим показателям.

Полученные экспериментальные данные по апробации концептуальной модели оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности на основе энергетических критериев дают основание сделать вывод о необходимости применения ее в учебном процессе по физической культуре студентов.

Литература

1. Бондин В.И. Физкультурно-оздоровительное самосовершенствование студентов в системе профессиональной подготовки по физической культуре и спорту на основе кинезисэнергетического подхода // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 7. С. 77–86.

2. *Бондин В.И., Пономарев А.Е.* Педагогический контроль тренировочных нагрузок в оздоровительной физической культуре // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 6. С. 131–138.
3. *Лукьяненко В.П.* Системный кризис образования в России: признаки и их анализ // Педагогика. 2018. № 1. С. 22–31.
4. *Никишин И.В.* Дозирование циклических нагрузок для студентов с учетом индивидуально-типологических особенностей // Проблемы и перспективы формирования здорового образа жизни в информационном обществе: материалы науч.-практ. конф. Иркутск: Мегажинт, 2016. С. 134–139.
5. *Ноговицина О.В., Хамзина Д.Р.* К вопросу о методике формирования готовности к самообучению студентов вуза // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 2. С. 95–101.
6. Оптимизация величины тренировочной нагрузки на занятиях физической культурой в вузе / Ю.А. Васильковская [и др.] // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. № 9. С. 25–27.
7. *Пащенко Л.Г.* Оптимизация физической активности студентов-первокурсников // Теория и практика физической культуры. 2018. № 7. С. 12–14.
8. *Пономарева И.А.* Естественнонаучные основы оздоровительной физической культуры. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2018.
9. *Толстокоора О.Н., Бондин В.И.* Теоретико-методологические аспекты формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования студентов в контексте компетентного подхода // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 8. С. 103–108.
10. Формирование навыков организации самостоятельных аэробных тренировок у студентов вузов для успешной сдачи экзаменационной сессии // А.В. Токарева [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2016. № 9. С. 12–15.
11. *Cairney, J. et al.,* 2019. Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49 (3): 371–383.
12. *Gibson, A.M. et al.,* 2018. A longitudinal examination of students' health behaviours during their first year at university. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (1): 36–45.
13. *Schmid, J., S. Haible and G. Sudeck,* 2020. Patterns of physical activity-related health competence: stability over time and associations with subjective health indicators. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50: 218–228.
14. *Snedden, T.R. et al.,* 2019. Sport and physical activity level impacts health-related quality of life among collegiate students. *American Journal of Health Promotion*, 33 (5): 675–682.
15. *Soto, M.R. et al.,* 2019. Changes in the physical activity of university students during the first three years of university. *Nutricion hospitalaria*, 36 (5): 1157–1162.
16. *Warburton, D.E.R. and S.S.D. Bredin,* 2017. Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current opinion in cardiology*, 32 (5): 541–556.

Reference

1. *Bondin, V.I.,* 2015. Health and fitness self-improvement of students in the system of professional physical training based on kinesia-ergonomic approach. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 7: 77–86. (rus)
2. *Bondin, V.I. and A.E. Ponomarev,* 2018. Pedagogical control over training loads in health-improving physical activity. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 6: 131–138. (rus)
3. *Lukyanenko, V.P.,* 2018. System crisis of education in Russia: signs and their analysis. *Pedagogics*, 1: 22–31. (rus)
4. *Nikishin, I.V.,* 2016. Dosage of cyclic loads for students taking into account individual typological features. In: *Problems and prospects of adopting a healthy lifestyle in the information society: Proceedings of Research Conference* (pp. 134–139). Irkutsk: Megajint. (rus)
5. *Nogovitsina, O.V. and D.R. Khamzina,* 2019. About methods of developing students' readiness for self-education. *The World of Academia: Culture, Education*, 2: 95–101. (rus)
6. *Vasilkovskaya, Yu.A. et al.,* 2016. Optimization of the size of the training load in physical culture classes at the university. *Scientific Notes of Lesgaft University*, 9: 25–27. (rus)
7. *Pashchenko, L.G.,* 2018. Optimization of physical activity of first-year students. *Theory and Practice of Physical Culture*, 7: 12–14. (rus)
8. *Ponomareva, I.A.,* 2018. *Scientific foundations of health-improving physical culture.* Rostov-on-Don: SFedU Publishing house. (rus)
9. *Tolstokora, O.N. and V.I. Bondin,* 2018. Theoretical and methodological aspects of shaping the culture of sports self-improvement of students in the context of competence-based approach. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 8: 103–108. (rus)
10. *Tokareva, A.V. et al.,* 2016. Mastering skills for organizing independent aerobic training for university students to pass the exam session successfully. *Theory and Practice of Physical Culture*, 9: 12–15. (rus)
11. *Cairney, J. et al.,* 2019. Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49 (3): 371–383.
12. *Gibson, A.M. et al.,* 2018. A longitudinal examination of students' health behaviours during their first

-
- year at university. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (1): 36–45.
13. *Schmid, J., S. Haible and G. Sudeck*, 2020. Patterns of physical activity-related health competence: stability over time and associations with subjective health indicators. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50: 218–228.
 14. *Snedden, T.R. et al.*, 2019. Sport and physical activity level impacts health-related quality of life among collegiate students. *American Journal of Health Promotion*, 33 (5): 675–682.
 15. *Soto, M.R. et al.*, 2019. Changes in the physical activity of university students during the first three years of university. *Nutricion hospitalaria*, 36 (5): 1157–1162.
 16. *Warburton, D.E.R. and S.S.D. Bredin*, 2017. Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current opinion in cardiology*, 32 (5): 541–556.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Толстихина Е.В.** Виртуальная академическая мобильность: возможности и перспективы

УДК 376.147

DOI 10.18522/2658-6983-2020-07-55-60

Толстихина Е.В.

ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ключевые слова: международная академическая мобильность, виртуальная мобильность, экспорт российского образования.

Глобальная мобильность студентов в настоящее время находится под угрозой, и ее осуществление довольно неоднозначно в ситуации, сложившейся после того, как COVID-19 был объявлен пандемией. Студенческая международная мобильность, только зарождающаяся в отношении российских студентов, оказалась за рамками процесса на неопределенное время. Это вынуждает отечественные вузы принимать решительные меры, реагировать на проблему и искать возможность замещения потребности студентов в международной мобильности в новых условиях. Цель исследования заключается в поиске альтернативы физической международной студенческой мобильности, определении отношения студентов и преподавателей к реализации мобильности в альтернативной форме, предоставлении основанных на данных доказательств, а также формулировании некоторых рекомендаций по организации альтернативной международной мобильности.

В данном исследовании мы говорим о формальной образовательной мобильности студентов в целях повышения языкового уровня (коммуникативной общеобразовательной компетенции), их профессионального и личного развития.

Общепринято под международной академической мобильностью студентов понимать период обучения за рубежом (Фирсова, 2013). Данный подход позволяет сделать вывод, что «мобильность студентов» – это общий термин, который подразумевает систему процессов, направленных на образование в другой стране. Однако такое представление о мобильности студентов считается слишком общим и требует детализации. В своем исследовании мы обращаемся к одной из двух общепринятых форм мобильности, определяемых на основе географического принципа (внутрен-

няя и внешняя, или международная) (Erasmus + International Credit Mobility..., https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/handbook-erasmus-icm_feb2020_en.pdf). До середины 2019 г. международная академическая мобильность студентов во всем мире в 80% случаев имела физическую форму: студенты приезжали в другую страну, в профильный вуз, общались с преподавателями и студентами этой страны на английском или другом языке-посреднике, посещали занятия, мастер-классы, конференции, знакомились с местными традициями и обычаями не по книгам, фильмам, роликам в YouTube и учебной, публицистической или рекламной литературе, а на собственном опыте. Тем не менее в небольшом процентном соотношении (около 20%) существовал и другой вариант, или форма студенческой академической мобильности – виртуальная (компьютерная), которая в основном предлагалась вузами, осуществляющими онлайн-образование (например, Erasmus) (Lurion, Rama, 2010).

Несмотря на форму, все типы мобильности представляют собой образовательный процесс, однако предлагают различный опыт для студентов, а следовательно, приводят к разным результатам. При таком подходе необходимо пересмотреть академическую мобильность студентов в разнообразии ее форм и определить возможности виртуальной мобильности для всех вузов как альтернативной формы, которую вуз использует равнозначно с физической мобильностью студентов, а также как формы, позволяющей не останавливать процесс международной академической мобильности студентов в период ограничений физического общения между гражданами разных стран, вызванных в том числе эпидемиологической ситуацией.

Традиционно мотивационные факторы, связанные с желанием студентов

поехать учиться в другую страну на не-продолжительное время, следующие: политика вуза, ориентированная на продвижение международной академической мобильности студентов, представление актуальной информации о качественных программах международной академической мобильности студентов в вузах-партнерах, осведомленность студентов о преимуществах и ожидаемых результатах участия в данном типе мобильности, интегрированность процесса мобильности в образовательную программу, возможность получить сертификат, желание студентов развить иноязычную коммуникативную компетентность в реальной среде, желание общаться с представителями разных культур, сформированность психолого-педагогической «готовности преподавателей и студентов к выполнению условий участия в программе международной академической мобильности». (Фирсова, 2013).

К сдерживающим мобильность факторам относят лингвистическую и культурную безопасность, социальные и семейные связи, более низкий уровень доходов студентов и высокий уровень стоимости жизни в принимающей стране и т.д. Данные факторы мотивируют студентов в том числе и на использование краткосрочной модели физической международной академической мобильности (Sancho, de Vries, 2013).

Отдельным фактором, который должен учитываться в вопросе развития импорта/экспорта образования и их взаимосвязи с проблемой международной академической студенческой мобильности, является задача накопления человеческого капитала через национальные границы. Влияние теории человеческого капитала на международную академическую мобильность обеспечивает приращение компетенций, формирование продвинутого уровня владения компетенциями, что подтверждается много-

численными исследованиями в данной области (Blokhin et al., 2019). Несмотря на мнение, что большинство студентов, учащихся за границей, остается работать в стране их образования (Rumbley, 2020), полагаем, что это касается только тех студентов, которые имеют опыт долгосрочной международной академической мобильности. Мы считаем, что международная академическая мобильность студентов может иметь эффект «привлечения», т.е. выступать как импортером студентов в зарубежные вузы, так и экспортером студентов из-за рубежа в рамках краткосрочной и долгосрочной моделей мобильности.

Наконец, необходимо учитывать мнение Хадлера, который видел суть опыта мобильности во взаимодействии между «обстоятельствами макроуровня, связанными с общими движениями... и индивидуальными особенностями микроуровня, которые подчеркивают личные обстоятельства и характеристики» (Petrova et al., 2016).

Проблема сохранения и прироста международной академической мобильности студентов включена в приоритеты государственной программы развития образования в сложившихся обстоятельствах (пандемия COVID-19, последующий затяжной экономический кризис во всех странах). Мобильность должна быть реализована в альтернативной форме, позволяющей избежать рисков физического передвижения студентов из страны в страну и сократить финансовые затраты и для образовательного учреждения, и для студента (Restaino et al., 2020). Как было сказано выше, такой альтернативой выступает виртуальная академическая мобильность, берущая начало в многонациональных или транснациональных социальных сообществах, где «живут» студенты. Данные сообщества являются виртуальным социальным пространством иностранных студентов, в кото-

ром они обмениваются своими идеями, практиками, просят совет, делятся опытом (Green, Safonkina, 2018).

Задача образовательных учреждений – организовать виртуальную мобильность исходя из принципов общения в социальных сетях, что позволит вывести позиционирование международной академической мобильности вуза за географические и институциональные рамки, войти в социальную структуру, которая позволит дистанционно включить студентов в данное многонациональное сообщество (Seidahmetov et al., <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042814X00364>).

В связи с этим важно замечание Коллинз о том, что основным инструментом общения студентов в международных социальных сетях, помимо технической стороны, становится английский язык как язык международного общения и все участники международных социальных сообществ отмечают важность владения английским языком и максимизируют коммуникативную компетентность (Pursula et al., 2005). Данный факт сегодня имеет первостепенное значение для преподавателей английского языка и разработчиков учебных программ виртуальной международной мобильности и в принимающем вузе. Также важно учитывать вышеописанный принцип первостепенности влияния социальных сетей на выбор иностранными студентами того или иного вуза и программы (рекомендации людей, которые имели соответствующий опыт в данном учебном заведении). С этой точки зрения важна виртуальная международная академическая мобильность и созданные для ее продвижения международные сообщества (Petrova et al., 2016). Следовательно, виртуальная мобильность (консультации в сообществе по моделированию и поддержке в высшем образовании, сама программа виртуаль-

ной и электронной мобильности вуза) влияет на возможность вуза сохранить и развить данную форму образования.

Рекомендации по организации и продвижению виртуальной международной академической мобильности:

1. Преодоление разницы между пониманием основных принципов образования на разных ступенях (от подготовительного уровня до аспирантуры).

2. Подробное описание специфики, условий и целей той или иной программы мобильности в рамках каждого уровня образования. Необходимо представление на сайте вуза и в социальных сетях качественной программы и рекламы предложений виртуальной мобильности, сопровождаемых качественными отзывами студентов, прошедших данное обучение.

3. Профориентационная онлайн-работа в виде открытого мастер-класса о структуре, интенсивности, продолжительности, типах сертификации и т.д.

4. Разработка методологии организации виртуальной формы академической мобильности: апробирование разнообразных моделей преподавания и обучения, возможность индивидуализации мобильности.

5. Сравнительная таблица терминов и концепций, объясняющая разницу в национальных и региональных подходах к образованию. Разработка глоссария терминов на основе принципа прозрачности и понятности предложений виртуальной мобильности.

6. Повышение квалификации преподавателей вуза по реализации академической мобильности в виртуальной среде.

7. Преодоление отсутствия или низкой ориентации вузов на развитие виртуальной образовательной среды вуза.

8. Развитие веб-сайтов вузов на английском языке как основного источника продвижения виртуальной академической мобильности. Предо-

ставление индивидуальной помощи на английском языке (языке-посреднике) для ориентации потенциального студента на сайте вуза.

Образцом организации виртуальной академической мобильности может стать проект Erasmus Роттердамского университета, предлагающего обширный спектр образовательных онлайн-курсов и организовавшего European Youth Portal, на платформе которого осуществляется международная мобильность студентов, преподавателей и представителей разных профессий. Платформа предлагает информацию о возможностях обучения в Евросоюзе для молодых людей (молодой человек / студент / учащийся; молодой работник и преподаватель).

Также на сайте European Youth Portal предлагаются опции (информация взята с сайта https://europa.eu/youth/EU_en):

1. Информация о возможностях и опыте виртуального обмена с функцией подать заявку на определенную тематику, стать участником виртуального обмена/обучения (проект Erasmus + Virtual Exchange предлагает различные форматы модели деятельности, с различной продолжительностью, временными затратами, тематическим охватом и количеством участников. Некоторые обмены имеют открытый доступ, другие интегрированы в существующие курсы или мероприятия, предлагаемые университетами).

2. Проект Erasmus + Virtual Exchange, предлагающий различные модели обучения молодежи и создающий потенциал в образовательном и молодежном секторах. Например, представлен базовый тренинг по разработке транснациональных проектов виртуального обмена; повышение квалификации для преподавателей по разработке транснациональных проектов виртуального обмена.

3. Информационные сессии, участие в которых позволяет найти ответы

на возникшие вопросы о возможностях Erasmus + Virtual Exchange, которые проводятся в течение полутора часов каждый первый и третий понедельник месяца. Представляет информацию и отвечает на вопросы команда виртуального обмена Erasmus+.

4. Информационные вебинары, организованные для онлайн-ознакомления с возможностями, предлагаемыми проектом Erasmus + Virtual Exchange.

5. Информация о фасилитаторах обмена, определяющих специфику учебных групп, создающих безопасную и эффективную среду обучения, содействующих диалогу, использованию технологий и предупреждающих групповые и межличностные конфликты.

6. Анализ сайтов известных вузов, показывающий распространение дистанционных курсов. Это можно считать положительным, но это привело к необходимости проанализировать предложение и проверить сопоставимость и прозрачность курсов, потому что не каждое предложение (дистанционное или онлайн-обучение) на самом деле является тем, на что оно претендует. Помимо трудностей в разработке конкретных ресурсов, могут быть обнаружены проблемы, связанные с доступностью Интернета, с большими различиями между странами.

7. Новости.

8. Истории и отзывы прошедших обучение молодых людей о проекте Erasmus + Virtual Exchange как части программы Erasmus+, предоставляющей молодым людям доступный, новаторский способ участвовать в межкультурном обучении и осуществлять виртуальную международную академическую и профессиональную мобильность.

9. Перечень компетенций, формируемых в рамках виртуальной мобильности проекта Erasmus + Virtual Exchange и т.д.

Знакомство с ведущим университетом в области онлайн- и виртуального

обучения и обмена студентами и международной академической мобильности, количество участников (18 678), 87% обучающихся, поставивших высокий балл реализации образования, 84% прошедших обучение в рамках студенческого обмена и виртуальной образовательной мобильности, выбравших программы дальнейшего обмена (подсчет всех данных осуществляется автоматически на сайте), говорят о востребованности и высоком качестве предлагаемого обучения. В свою очередь, это указывает на то, что продвижение интернационализации образования и экспорта российского образования зависит от готовности вузов предложить реальные возможности для виртуального мобильного обучения. Фактически существует необходимость как предлагать сопоставимые и понятные программы академической мобильности, совместимые с другими академическими предложениями, так и признавать полученную в рамках данного вида мобильности квалификацию. Такие академические предложения должны быть гибкими, способными к интеграции с основными образовательными программами и решать контекстные образовательные задачи. Вузы должны быть действительно вовлечены в процесс продвижения и внедрения стандартов качества виртуальной международной академической мобильности.

Следовательно, виртуальная международная академическая мобильность расширяет возможные сценарии обучения. По мнению А. Vassiliou, программа Erasmus for All предлагает лучший на сегодняшний день потенциал современных моделей онлайн-преподавания и обучения, а также студенческого обмена, который должен быть перенят другими вузами (Vassiliou, 2012).

Идея виртуальной международной академической мобильности состоит не в том, чтобы перейти на один тип мобильности (виртуальный), а в том, чтобы

подчеркнуть, что обе модели дополняют друг друга и необходимы для удовлетворения потребности каждого человека в обучении в течение всей жизни.

Литература

1. *Фирсова С.П.* Академическая мобильность в сфере высшего профессионального образования: факторы и условия эффективности // Глобальный научный потенциал. 2013. № 12. С. 26–29.
2. *Blokhin, A.L., S.V. Kotov and N.S. Kotova*, 2019. Interdisciplinary Approaches in the Formation of Students Human Capital with Higher Education. In: Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication: Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (pp. 188–196). Moscow: Peoples' Friendship University of Russia.
3. Erasmus + International Credit Mobility. Handbook for Participating Organizations. Version 4.1 – February 2020 (Calls 2018, 2019 & 2020). URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/handbook-erasmus-icm_feb2020_en.pdf.
4. *Green, A. and O.S. Safonkina*, 2018. Internationalization of higher education through academic mobility. West – East, 11: 110–117.
5. *Lupion, P. and C. Rama* (Eds.), 2010. La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe: realidades y tendencias. Palhoça: Unisul.
6. *Petrova, N.P. et al.*, 2016. The Higher School Teacher Matrix Of Competences The Social Sciences (Pakistan), 11 (18): 4539–4543.
7. *Pursula, M., M. Warsta and I. Laaksonen*, 2005. Virtual University: a vehicle for development, cooperation and internationalisation in teaching and learning. European Journal of Engineering Education, 30 (4): 439–446.
8. *Restaino, M., M.P. Vitale and I. Primerano*, 2020. Analysing International Student Mobility Flows in Higher Education: A Comparative Study on European Countries. Soc Indic Res, 149: 947–965.
9. *Rumbley, L.E.*, 2020. Coping with COVID-19: International higher education in Europe. URL: <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/Coping-with-COVID-19--International-higher-education-in-Europe.html>.
10. *Sancho, T. and F. de Vries*, 2013. Virtual Learning Environments, Social Media and MOOCs: key elements in the conceptualisation of new scenarios in higher education. Special Issue: Opening Up Education: the challenges for institutions offering online and blended learning. Research Papers from the EADTU conference 2013. Open Learning, 28 (3): 166–170.
11. *Seidahmetov, M. et al.* Problem Aspects of Academic Mobility are in Republic of Kazakhstan. URL: <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042814X00364>.
12. *Vassiliou, A.*, 2012. The Role of Open and Flexible Education in European Higher Education Systems for 2020: new models, new markets, new media. Paper presented at EADTU 25th anniversary conference, 27 September, in Paphos, Cyprus. URL: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-12-658_en.htm.

Reference

1. *Firsova, S.P.*, 2013. Academic mobility in higher professional education: factors and conditions of effectiveness. Global scientific potential, 12: 26–29. (rus)
2. *Blokhin, A.L., S.V. Kotov and N.S. Kotova*, 2019. Interdisciplinary Approaches in the Formation of Students Human Capital with Higher Education. In: Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication: Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (pp. 188–196). Moscow: Peoples' Friendship University of Russia.
3. Erasmus + International Credit Mobility. Handbook for Participating Organizations. Version 4.1 – February 2020 (Calls 2018, 2019 & 2020). URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/handbook-erasmus-icm_feb2020_en.pdf.
4. *Green, A. and O.S. Safonkina*, 2018. Internationalization of higher education through academic mobility. West – East, 11: 110–117.
5. *Lupion, P. and C. Rama* (Eds.), 2010. La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe: realidades y tendencias. Palhoça: Unisul.
6. *Petrova, N.P. et al.*, 2016. The Higher School Teacher Matrix Of Competences The Social Sciences (Pakistan), 11 (18): 4539–4543.
7. *Pursula, M., M. Warsta and I. Laaksonen*, 2005. Virtual University: a vehicle for development, cooperation and internationalisation in teaching and learning. European Journal of Engineering Education, 30 (4): 439–446.
8. *Restaino, M., M.P. Vitale and I. Primerano*, 2020. Analysing International Student Mobility Flows in Higher Education: A Comparative Study on European Countries. Soc Indic Res, 149: 947–965.
9. *Rumbley, L.E.*, 2020. Coping with COVID-19: International higher education in Europe. URL: <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/Coping-with-COVID-19--International-higher-education-in-Europe.html>.
10. *Sancho, T. and F. de Vries*, 2013. Virtual Learning Environments, Social Media and MOOCs: key elements in the conceptualisation of new scenarios in higher education. Special Issue: Opening Up Education: the challenges for institutions offering online and blended learning. Research Papers from the EADTU conference 2013. Open Learning, 28 (3): 166–170.
11. *Seidahmetov, M. et al.* Problem Aspects of Academic Mobility are in Republic of Kazakhstan. URL: <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042814X00364>.
12. *Vassiliou, A.*, 2012. The Role of Open and Flexible Education in European Higher Education Systems for 2020: new models, new markets, new media. Paper presented at EADTU 25th anniversary conference, 27 September, in Paphos, Cyprus. URL: http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-12-658_en.htm.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

- **Дашкина А.И., Яковлева В.М.** Психологические аспекты обучения в сотрудничестве в информационной среде

УДК 81'1+159.9

DOI 10.18522/2658-6983-2020-07-63-70

**Дашкина А.И.,
Яковлева В.М.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Ключевые слова: психологическая совместимость, обучение в сотрудничестве, информационная среда, дистанционное обучение, грамматика, малая учебная подгруппа, личностные характеристики, лидер.

Университеты во всем мире сталкиваются с такими современными реалиями, как необходимость подготовки специалистов с высоким уровнем знаний для быстро развивающейся всемирной экономики, поддержка академической мобильности преподавателей и студентов, всемирные пандемии (например, COVID-19), а также уменьшение углеродного следа за счет снижения общего количества транспорта (Ramnarine-Rieks, Espinoza Vasquez, 2010). Одним из решений этих проблем является перевод занятий в университете в дистанционный формат. Это обеспечит возможность привлекать педагогические кадры из-за рубежа и позволит иностранным студентам обучаться в любом университете мира без необходимости затрат, связанных с физическим пребыванием в другом государстве. Кроме того, снизится транспортная загрузка за счет сокращения числа поездок студентов и преподавателей в университет, что, в свою очередь, благотворно скажется на мировой экологической ситуации.

Дистанционное обучение дает возможность проектировать индивидуальный образовательный маршрут и тем самым удовлетворять индивидуальные образовательные потребности личности обучающегося (Оганнисян, Александрова, 2020). Для этого студентам необходимо предлагать творческие задания, выполнение которых требует совместной учебно-исследовательской деятельности, служащей этапом достижения учебной автономии учащихся и помогающей выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

При обучении в дистанционном формате, помимо технических проблем, связанных с обеспечением надежной интернет-коммуникации между участниками учебного процесса, также требуют изучения некоторые психологические аспекты, чем и продиктована актуаль-

ность статьи. Целью исследования является разработка и экспериментальная апробация психологических принципов организации обучения в сотрудничестве в информационной среде.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- изучить особенности обучения в информационной среде, его преимущества и недостатки;
- проанализировать научные труды, посвященные принципам формирования учебной группы в информационной среде;
- исследовать особенности организации учебно-познавательной деятельности в информационной среде;
- провести эксперимент, направленный на изучение влияния психологической совместимости в виртуальной группе на успеваемость студентов;
- проанализировать результаты эксперимента и сделать выводы на их основании.

Перед проведением эксперимента нами была выдвинута гипотеза о том, что психологические принципы формирования малой учебной подгруппы, применяемые на аудиторных занятиях, могут экстраполироваться также и на групповую работу в информационной среде.

Преимущества и недостатки обучения в информационной среде. В настоящее время значительная часть учебных заданий выполняется студентами в информационной среде, поскольку большое количество часов отводится на внеаудиторную самостоятельную работу. Информационная среда определяется как «совокупность информационных условий существования субъекта (наличие информационных ресурсов, их качество и развитость информационной инфраструктуры)» (Смирнов, <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/bpa/ed5b20026789b14ac3256d>

0600676a7f). В контексте образования информационная среда представляется как доступ к интернету, в том числе к электронным библиотекам и открытым образовательным платформам.

Обучение в информационной среде имеет ряд преимуществ, таких как гибкость графика обучения, возможность выполнять задания в любое время суток в зависимости от индивидуальных биологических циклов, отсутствие временных затрат на то, чтобы добраться до конкретного места обучения, снижение уровня стресса, связанного с экзаменами и зачетами. Обучение в информационной среде дает возможность студентам, совмещающим учебу и работу, получать образование без отрыва от производства. Кроме того, работа в информационной среде позволяет студентам, испытывающим проблемы межличностного общения, более полно раскрыть свой творческий потенциал.

Однако обучение в информационной среде также имеет ряд недостатков. Студенты, обучающиеся дистанционно, выделяют трудности технического и коммуникационного характера, недостаточный уровень информационно-коммуникационных компетенций у преподавателей и студентов (Зверева, 2020). Кроме того, значительная часть недостатков имеет психологический характер. Основными проблемами, на которые указывают учащиеся, являются отсутствие личного общения с преподавателем и с другими членами учебной группы, а также неумение правильно организовать свой труд. Обучение в информационной среде требует упорства, навыков самоорганизации и самодисциплины, а также высокого уровня мотивации. Для преодоления указанных проблем необходимо «педагогическое сопровождение образования в информационной среде, подразумевающее длительную совместную творческую де-

тельность распределенного коллектива ученых-педагогов, педагогов-практиков и учащихся, направленную на решение педагогической задачи» (Ахаян, 2001, с. 30). Педагог должен не только научить студентов правильно организовывать свой труд и овладевать навыками самодисциплины, но и создать атмосферу социального присутствия в виртуальной учебной группе. Для этого необходимо правильно сформировать группы учащихся в информационной среде, учитывая психологические характеристики.

Формирование учебной группы в информационной среде. Социальное присутствие при обучении в информационной среде «достигается тем, что учащиеся позиционируют себя как реальных людей, проецируя свои личные качества и характеристики во все формы взаимодействия со своими коллегами по учебе» (Назаренко, 2013, с. 190). Для преодоления чувства изолированности и достижения сплоченности участников учебного процесса преподаватель должен применять педагогическую технологию обучения в сотрудничестве (Rodrigues et al., 2014), ориентировать группу на совместную учебно-познавательную деятельность, учить студентов выполнять различные социальные роли в процессе совместного выполнения учебной или исследовательской задачи.

Для обеспечения эффективного сотрудничества в информационной среде необходимо прежде всего определить оптимальный размер и состав группы, выполняющей отдельное задание. Во многих исследованиях по социальной психологии эксперименты проводились в парах, но данный тип малой группы, по мнению многих ученых, не является полноценным, поскольку «многие структуры и процессы разворачиваются и протекают в ней не в полном объеме, приобретают усеченную форму» (Битянова, 2008, с. 197). По данным

исследований, группы численностью 8–9 человек трудно контролируются, поскольку у входящих в них учащихся разный темп усвоения информации. Кроме того, группы такого размера часто распадаются на подгруппы. С другой стороны, «группа численностью три человека может успешно справиться с решением дидактических задач, особенно если она состоит из обучающихся разного уровня подготовленности» (Кузовлев и др., 2010, с. 46). Малая группа, включающая одного студента с высоким уровнем подготовки, одного студента среднего уровня и одного недостаточно подготовленного студента, представляется оптимальной, поскольку в процессе обучения в сотрудничестве неуспевающий учащийся может перенять у своих партнеров навыки учебно-познавательной деятельности и получить необходимую помощь и объяснение материала.

Еще одним важным фактором при обучении в информационной среде являются межличностные отношения в малой группе и социальные роли, отводимые каждому партнеру. Это объясняется тем, что «характер внутригрупповых взаимоотношений и статусная структура учебной группы оказывают значимое влияние на успешность совместной деятельности» (Кунтурова, 2003, с. 18). При очной форме обучения педагог может определить характер взаимоотношений внутри коллектива студентов и на основе личных наблюдений сформировать малые группы. При обучении в информационной среде, когда учащиеся связаны друг с другом через интернет, преподаватель может создать группы только на основе анкетирования, направленного на выявление психологической совместности или общности интересов участников учебного процесса.

Педагогу необходимо определить статус каждого члена учебной группы, используя социометрический метод,

который помогает выявить эмоциональные межличностные предпочтения студентов. Социометрический тест позволяет преподавателю сформировать малые группы на основе взаимных выборов учащихся. Также педагог может определить общие интересы студентов с помощью анкетирования и объединить в малые группы студентов на этом основании. Однако общность интересов учащихся не всегда указывает на эффективность их совместной учебно-познавательной деятельности.

При формировании малой группы также необходимо учитывать значимость выдвижения лидера. Обучение в сотрудничестве требует от лидера «не только успешности в усвоении учебного материала, но и умения выдвигать новые самостоятельные идеи» (Привалихина, 2005, с. 42). Лидер учебной группы в информационной среде может быть выявлен с помощью тестов по определению личностных характеристик. Он должен обладать сильной волей, навыками организации и самоорганизации, психической уравновешенностью и другими чертами, позволяющими добиться от своих партнеров по группе высокой результативности учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, на начальном этапе обучения студентов в информационной среде педагог подытоживает результаты указанного тестирования и анкетирования и на их основе объединяет учащихся в триады или малые группы другого размера, в зависимости от целей и видов учебно-познавательной деятельности.

Организация учебно-познавательной деятельности в информационной среде. Использование элементов исследовательской деятельности при обучении в информационной среде представляется особенно актуальным, поскольку «при подаче чрезмерно структуриро-

ванных порций знаний в обучении с традиционной методикой преподавания и элементами дистанционного обучения учащиеся превращаются в пассивных потребителей научных достижений» (Целуйкина, 2000, с. 5). Представляется целесообразным выполнять задания тренировочного характера, направленные на отработку определенных навыков в процессе индивидуальной работы студентов на виртуальной образовательной платформе. Устные творческие задания, связанные с обсуждением, следует выполнять в режиме телеконференции, например, на платформе MSTEams.

Формирование групп сотрудничества происходит на основе данных анкетирования (учитываются интересы, склонности обучающихся, особенности их характера, т.е. типологические качества личности), а также результаты тестирования (уровень подготовки по данной теме) (Потапова, 2005, с. 131). Опыт показывает, что наиболее оптимальной является малая группа (3–4 человека), в которой один учащийся обладает ярко выраженными лидерскими качествами, а остальные участники являются хорошими исполнителями. Также группу целесообразно подбирать на основе совместимости типов темперамента. Например, холерика лучше всего успокаивает и дополняет в работе его противоположность – флегматик, а меланхолик хорошо поддерживает сангвиник. Эти две пары темпераментов во многом дополняют друг друга и даже частично сглаживают те недоразумения, которые могут возникнуть при несовместимости их типов личности (Мегедь, http://ru.laser.ru/authors/meged_ovcharov/temperament_compatibility.htm). При формировании малых учебных подгрупп, занимающихся очно, преподаватель может использовать результаты личных наблюдений за поведением студентов, тогда как

для занятий в дистанционном формате педагог может провести тестирование, позволяющее выявить личностные характеристики учащихся.

Выявление личностных характеристик студентов для определения степени психологической совместимости представляется необходимым, поскольку при отсутствии реального контакта участников учебного процесса «создание обучающегося коллектива предопределяет в огромной степени успешность обучения» (Назаренко, 2013, с. 191). В эксперименте, описываемом ниже, психологическая совместимость членов обучающегося коллектива определялась с помощью опроса, в котором студентам предлагалось выбрать наиболее предпочтительных партнеров по малой подгруппе.

Эксперимент по изучению влияния психологической совместимости в виртуальной группе на успеваемость студентов. В период эпидемии коронавируса занятия со студентами Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого были переведены в дистанционный формат. В четырех группах студентов II курса (всего 79 человек), обучающихся по лингвистическому направлению в высшей школе инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института, на 18 занятиях по грамматике английского языка был проведен эксперимент по выявлению влияния психологической совместимости на успеваемость студентов. Группы студентов подразделялись для выполнения заданий на малые подгруппы, причем в первых двух (экспериментальных) группах (20 и 19 студентов соответственно) разделение на подгруппы проводилось на основе психологической совместимости, тогда как в остальных двух группах (18 и 22 студента соответственно) преподаватель специально

объединил в малые подгруппы студентов, которые при очной форме обучения редко контактировали друг с другом. Психологическая совместимость в экспериментальных группах определялась с помощью анкеты, в которой студенты должны были выбрать наиболее предпочтительных партнеров по малой подгруппе. При условии взаимного выбора студенты объединялись в одну малую подгруппу. Из пяти студентов, у которых не было взаимных выборов и которые, соответственно, не попали ни в одну подгруппу, были сформированы одна пара и одна малая подгруппа из трех человек. В третьей и четвертой (далее – контрольных) группах преподаватель распределял студентов по малым подгруппам, не руководствуясь психологической совместимостью входящих в них учащихся, а просто объединяя их в подгруппы в алфавитном порядке. Эксперимент был направлен на то, чтобы выявить важность психологической совместимости в малых подгруппах при работе в дистанционном режиме.

В начале эксперимента во всех четырех группах был проведен грамматический тест, состоящий из 50 вопросов, в котором проверялись знания грамматического материала за предыдущий семестр (неличных форм глагола), с целью определения исходного уровня владения материалом на начало эксперимента и объективной оценки уровня усвоения нового материала в течение семестра. За каждый правильный ответ студентам начислялось по одному баллу. Ниже приведен пример задания из диагностического теста:

The Union spokespersons ... the Government to establish functional dispute resolution mechanisms.

- A. made
- B. encouraged
- C. had
- D. let

Средние результаты диагностического теста в четырех группах приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностического теста

Группа	1	2	3	4
Средний результат	41,4	39,8	37,1	37,9

Из таблицы видно, что уровень владения грамматическим материалом за предыдущий семестр был примерно одинаковым как в контрольных, так и в экспериментальных группах.

В течение второй части семестра (которая проходила в дистанционном формате) на каждом занятии как в контрольных, так и в экспериментальных группах в течение 45 минут проводилась совместная работа по усвоению грамматического материала. Учащиеся должны были, работая в малых подгруппах, используя различные средства коммуникации, в течение 15 минут составить по 10 предложений на русском языке, содержащих изучаемый грамматический материал, чтобы предложить их для перевода студентам из других подгрупп. Ниже приведены примеры предложений на перевод по теме *Determiners and Quantifiers*:

А. Ни один кандидат не получил работу.

В. Значительное количество бытовых отходов на западе перерабатывается.

С. Два кандидата пришли на собеседование, но ни один из них не был подходящим.

Практика показывает, что перевод предложений на определенные грамматические правила способствует усвоению материала. Более того, при условии составления заданий самими учащимися повышается их познавательная активность, информация под-

вергается критическому осмыслению, что в еще большей мере помогает студентам не только запомнить правила, но и применять их на практике. Далее в течение 15 минут группы студентов обменивались предложениями и устно переводили их. Затем малым подгруппам предоставлялось еще 10 минут на составление диалогов на закрепление пройденного грамматического материала и 5 минут на их фронтальную проверку. Составление диалогов помогает учащимся применять изученный грамматический материал на практике. Ниже приведен фрагмент диалога на тему *Determiners and Quantifiers*, составленного студентами:

– *Have we bought everything we need?*

– *Let's check the shopping list. We have bought plenty of food, but we haven't bought any stationery goods.*

– *It's not our fault. We have been to two stationery stores, but neither of them had anything we need. Maybe we can find a few things in this book store. Let's drop in, shall we?*

– *Okay. By the way, I need quite a few books for my studies.*

На последнем занятии во всех группах был проведен итоговый тест по материалу, пройденному в течение эксперимента, составленный в том же формате, что и диагностический тест (50 заданий на множественный выбор). Ниже приведен пример задания из итогового теста:

I found that... of the fifty assignments in the test could be done by an entry-level student like me.

- A. whole
- B. none
- C. neither
- D. either

Далее были подсчитаны средние баллы, набранные студентами в четырех группах (табл. 2).

Таблица 2

Результаты итогового теста

Группа	1	2	3	4
Средний результат	45,5	44,4	39,8	40,2

Как видно из таблицы, средние результаты итогового теста были выше результатов диагностического теста во всех группах. В табл. 3 сравниваются результаты диагностического и итогового тестов.

Таблица 3

Сравнение результатов итогового и диагностического тестов

Группа	1	2	3	4
Возрастание в баллах	4,1	4,6	2,7	2,3
Возрастание в процентах	8,2%	9,2%	5,4%	4,6%

Сравнение результатов итогового и диагностического тестов в контрольных и экспериментальных группах показывает, что в экспериментальных группах грамматический материал был усвоен намного лучше, чем в экспериментальных.

Более высокие результаты в экспериментальных группах объясняются высокой степенью влияния психологической совместимости в малых учебных подгруппах на усвоение материала. В контрольных группах учащиеся не всегда могли преодолеть ощущение изолированности, часто возникающее при занятиях в информационной среде, поскольку в малых подгруппах отсутствовал благоприятный психологический климат. В экспериментальных группах, напротив, студенты наилучшим образом выполняли свои социальные роли в условиях психологического комфорта, что, в свою очередь, положительно сказывалось на выполнении заданий.

Кроме того, в экспериментальных группах студенты, объединенные в малые подгруппы с помощью анкетирования, по-видимому, уже сформировали позитивные межличностные отношения при занятиях в очном формате, по-

этому, учитывая интересы, склонности и типологические качества личности своих партнеров, они смогли распределить внутригрупповые роли таким образом, чтобы задания были выполнены с максимальной эффективностью.

Поскольку работа в малых подгруппах представляла собой творческие задания, связанные с обсуждением, учет межличностных отношений между участниками представлялся особенно актуальным, так как при обеспечении психологической совместимости у участников групповой познавательной деятельности повышается уровень мотивации, а также формируются навыки самоорганизации и самодисциплины. В контрольных группах, в которых не всегда обеспечивался благоприятный психологический климат, подгруппы выполняли задания менее эффективно (составляли меньше предложений, а в некоторых случаях отказывались отчитываться по заданию, ссылаясь на то, что им не было дано достаточно времени).

Еще одним фактором успеха в экспериментальных группах являлось присутствие лидера. Это объяснялось тем, что учащиеся, не обладающие лидерскими качествами, выбирали себе в партнеры лидеров, ожидая, чтобы последние направляли и организовывали совместную деятельность и при необходимости принимали решения.

Итак, малые группы сотрудничества в информационной среде целесообразно формировать на основе тех же принципов, что и при очной форме обучения, учитывая при этом психологическую совместимость, а также наличие или отсутствие лидерских качеств. В проведенном нами эксперименте малые учебные подгруппы, работающие над заданиями творческой направленности, формировались на основе взаимного выбора студентов, поскольку они уже узнали друг друга в процессе общения в очном формате

(до эпидемии COVID-19). Однако в других случаях, когда учащиеся с самого начала работают в очном формате, психологическая совместимость в малых подгруппах должна достигаться путем анкетирования студентов. Как показал эксперимент, психологическая совместимость участников учебного процесса влияет на усвоение ими учебного материала.

Литература

1. Ахаян А.А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.
2. Битянова М.Р. Социальная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008.
3. Зверева О.Л. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: достоинства и недостатки // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 5. С. 17–22.
4. Кузовлев В.П., Кошелева А.О., Карева Н.В. Технология проектирования дифференцированно-группового обучения в вузе: учеб. пособие. Елец: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина, 2010.
5. Кунтурова Н.Б. Технология формирования учебной группы курсантов с прогнозируемой успешностью обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
6. Мегедь В.В. Темпераменты и их совместимость. URL: http://ru.laser.ru/authors/meged_ovcharov/temperament_compatibility.htm.
7. Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение: учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013.
8. Оганнисян Л.А., Александрова Н.Г. Реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 4. С. 15–22.
9. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика. М.: URSS, 2005.
10. Привалихина Н.Р. Педагогическая психология. Метод групповой работы в обучении: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. гос. тех. ун-т, 2005.
11. Смирнов М.А. Информационная среда и развитие общества. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/bpa/ed5b20026789b14ac3256d0600676a7f>.
12. Целуйкина Т.Г. Использование современных педагогических технологий в условиях дистанционного обучения (на материале подготовки студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000.
13. Ramnarine-Rieks, A.U. and F.K. Espinoza Vasquez, 2010. A Decade of Globally Distributed Collaborative Learning: Lessons Learned from Cross-National Virtual Teams. In: Proceedings of the 43rd Hawaii International Conference on System Sciences – 2010. DOI: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2010.11>.
14. Rodrigues, S.J. et al., 2014. Distance learning in undergraduate education: The challenges of building a collaborative environment. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116: 3499–3501.

Reference

1. Akhayan, A.A., 2001. Theory and practice of distance pedagogical education: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogics. St. Petersburg. (rus)
2. Bityanova, M.R., 2008. Social psychology: textbook. St. Petersburg: Piter. (rus)
3. Zvereva, O.L., 2020. Information and communication technologies in education: advantages and disadvantages. The World of Academia: Culture, Education, 5: 17–22. (rus)
4. Kuzovlev, V.P., Kosheleva, A.O. and N.V. Kareva, 2010. Technology for designing differentiated group training in higher education: teaching manual. Yelets: Yelets State University named after I.A. Bunin. (rus)
5. Kunturova, N.B., 2003. Technology of forming academic groups of cadets with predicted high performance: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. St. Petersburg. (rus)
6. Meged', V.V. Temperaments and their compatibility. URL: http://ru.laser.ru/authors/meged_ovcharov/temperament_compatibility.htm. (rus)
7. Nazarenko, A.L., 2013. Information and communication technologies in linguadidactics: distance learning: textbook. Moscow: Publishing house of Moscow University. (rus)
8. Ogannisyan, L.A. and N.G. Alexandrova, 2020. Implementing educational programmes via distance learning technologies. The World of Academia: Culture, Education, 4: 15–22. (rus)
9. Potapova, R.K., 2005. New information technologies and linguistics. Moscow: URSS. (rus)
10. Privalkhina, N.R., 2005. Educational psychology. Method of group work in teaching: teaching manual. Krasnoyarsk: Siberian State Technical University. (rus)
11. Smirnov, M.A. Information environment and development of society. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/bpa/ed5b20026789b14ac3256d0600676a7f>. (rus)
12. Tseluykina, T.G., 2000. Use of modern pedagogical technologies in the conditions of distance learning (case study of university students): Abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Saratov. (rus)
13. Ramnarine-Rieks, A.U. and F.K. Espinoza Vasquez, 2010. A Decade of Globally Distributed Collaborative Learning: Lessons Learned from Cross-National Virtual Teams. In: Proceedings of the 43rd Hawaii International Conference on System Sciences – 2010. DOI: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2010.11>.
14. Rodrigues, S.J. et al., 2014. Distance learning in undergraduate education: The challenges of building a collaborative environment. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116: 3499–3501.

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

- **Рогов Е.И., Гаврина А.Л.** Динамика структурных компонентов профессионализации в юношеском возрасте
- **Маст С.В.** Исследование копинг-ресурсов подростков, воспитывающихся в замещающих и кровных семьях, как важной составляющей их поведенческих паттернов

УДК 159.922.8

DOI 10.18522/2658-6983-2020-07-73-81

**Рогов Е.И.,
Гаврина А.Л.**

ДИНАМИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ключевые слова: профессионализация, юношеский возраст, старшеклассники, первокурсники, профессиональное самоопределение, мотивация достижения успеха, профессиональные представления, образ объекта деятельности.

На современном этапе развития общества повышаются требования к подготовке профессионалов, владеющих основными компетенциями, умениями и навыками. Особенно важен уровень мотивации обучающихся, обеспечивающей в дальнейшем карьерный рост, признание, престиж, стремление к личному росту, удовлетворение от достигнутого и пр. С другой стороны, подготовка будущего специалиста представляет собой формирование у него целостной системы профессиональных образов как важнейшей структуры успешности профессионального становления личности, качественных и креативных решений возникающих профессиональных задач. Профессиональные представления как совокупность образов обладают прогностической, мотивирующей, отражающей, оценочной, регулирующей функциями, обеспечивая оптимальное достижение целей профессиональной деятельности (Рогов, 2016).

В современных научных исследованиях проблема взаимосвязи профессиональных представлений с мотивацией профессиональной деятельности, к сожалению, не рассматривалась, хотя оба этих компонента существенно влияют на успешность деятельности профессионала.

Мотивом профессиональной деятельности обычно обозначается осознание предметов, на которые направлены актуальные потребности субъекта, удовлетворение которых, в свою очередь, определяет процесс выполнения учебных задач, направляющих на познание будущей профессиональной деятельности (Гаджиева, Шалагинова, 2014). Обычно мотивация определяется как процесс, связанный с деятельностью. Так, М.Ш. Магомед-Эминов видит в мотивации процесс психической регуляции деятельности (Магомед-Эминов,

2001). И.А. Джидарьян понимает мотивацию не просто как процесс действия мотива, но и как механизм, определяющий появление, направленность и способности реализации конкретной деятельности (Джидарьян, 1974). А.Г. Маклаков раскрывает мотив как побуждение к деятельности (Маклаков, 2017).

Профессиональная мотивация проявляется уже при выборе профессии, согласуясь с социальными ценностями субъекта. В.И. Степанский рассматривает профессиональное самоопределение как один из факторов самоактуализации, являющийся многомерным образом, последовательной серией задач, поставленных обществом перед личностью, процессом формирования представлений о будущем типе жизни, в который включена и профессиональная деятельность (Степанский, 2004).

Пиковые нагрузки профессионального самоопределения приходятся на юношеский возраст. Несмотря на то, что юноша продолжает оставаться в русле учебного пространства в роли школьника, его учебная деятельность начинает приобретать новое содержание и новую направленность, ориентированную на будущее. Многие в этом возрасте уже начинают свою трудовую деятельность; в юности в большей степени утверждается самостоятельность личности (Леонтьев, 1971).

Этот возраст нельзя назвать устоявшимся периодом онтогенеза из-за того, что в нем заложены всевозможные версии личностного развития. Особой нестабильностью индивидуального и личностного развития отличается ранняя юность (старший школьный возраст). Переход внутри юношеского периода от ранней юности к поздней, связанный со сменой приоритетов развития, знаменует начало самореализации и завершение периода предварительного самоопределения.

Наличие адекватных представлений о деятельности, подкрепленных соответствующими способностями, способствует росту ее эффективности, формирует чувство удовлетворенности трудом и поддерживает мотив выбора профессии, трансформируя его в устойчивый интерес. Именно стабильный интерес определяет активность субъекта и «удерживает» его в данной профессии, т.е. обеспечивает самоподкрепление мотива (Додонов, 2006).

При преобладании в структуре интересов общественного престижа выбор профессии осуществляется на основе существующей моды, отношения к профессии в обществе. Нередко профессия выбирается в зависимости от того, насколько она способна обеспечить материальные запросы субъекта (Климов, 2004). Здесь, по сути дела, в качестве образа цели выступают образы обеспеченной жизни, богатства, роскоши. В случае наличия у человека легкомысленного и несерьезного отношения к профессии, непонимания запросов, которые она предъявляет, может возникнуть диссонанс склонностей и способностей субъекта с его представлениями о содержании работы. В итоге может начаться снижение как результативности деятельности, так и удовлетворенности ею (Климов, 1985).

Если юноша хорошо представляет выбираемую им профессию, находя ее интересной и творческой для себя, достойной и важной для социума, это, бесспорно, положительно повлияет на процесс его профессиональной подготовки, что подтверждено мониторинговыми исследованиями, осуществлявшимися в рамках систем начального профессионального образования и высшей школы (Резапкина, 2000).

Мотивы поступления в вуз не всегда чисто прагматические и зависят

не только от социально-экономических и политических трансформаций общества, но и от профессиональных представлений, сложившихся у субъекта, таких как видение себя в кругу студенческой молодежи, правильность оценки образа профессии и широты ее применения, представление возможности творческого проявления себя (Corpus et al., 2020).

На профессиональные представления и мотивы существенное влияние оказывают и социальные условия жизни. Юноша нередко обнаруживает неспособность связать мотивы своей учебной деятельности с целями будущей профессии. Формирование образа цели в юношеском возрасте нередко опережает умение ее реализовывать, что порождает кризисные ситуации. В данных случаях отражается желание обучающегося ставить «взрослые» цели, но при этом отсутствие умения проверять и контролировать свои действия при их достижении. Проблема заключается в том, что юноши основываются, как правило, на своих идеальных образах будущей профессии, которые, встречаясь с реальной действительностью, подвергаются болезненным трансформациям (Мухина, 2003).

Разные люди обладают своими субъективными представлениями и могут существенно выделяться степенью яркости, отчетливости, устойчивости, полноты или бледности, неустойчивости, фрагментарности, схематичности образа и т.д. Особое практическое значения индивидуальные различия приобретают в процессе конкретной деятельности, и прежде всего те, которые связаны со способностью вызывать представления и изменять их. Представления субъективны и поэтому выступают индикатором принадлежности к определенной (профессио-

нальной, этнической, социальной) группе. Профессиональные образы являются результатом профессионального развития и опыта взаимодействия в этих группах. Подобные свойства представлений предопределяют внимание и интерес к ним с целью оценки, управления их становлением или изменением.

Обладание группой некими сведениями, несущими смысловую нагрузку для ее членов и помогающими осознать события, происходящие вне нее, позволяет утверждать, что социальное представление является групповым продуктом. Именно для этого осуществляется реорганизация «необычного» или «идеального» в «ординарное» или «привычное», причем такая трансформация реальности есть плод стараний не субъекта, а группы, задающей общее видение окружающего мира и координирующей действия ее членов. Говоря об изменчивости профессиональных образов, необходимо указать на их высокую стабильность и постоянство в коллективном разуме профессионалов. Как отмечает К.А. Абульханова, «в мышлении каждого индивида функционирует общечеловеческая система понятий, понятийно-категориальный строй его эпохи, обыденные, житейские представления, стереотипы данного социального слоя, группы, поскольку личность идентифицируется с ними» (Абульханова, 2002). Подобная стабильность позволяет анализировать представления профессионалов, считает В.Н. Обносков, как информационное и побудительное основание в структуре профессионального самоопределения, а также как существенный фактор активного субъектного включения обучающегося в учебно-профессиональную деятельность (Обносков, 1998).

Рассмотрение особенностей профессиональной мотивации и профес-

сиональных представлений в качестве структурных компонентов профессионализации личности (Urea, Muscalu, 2012), к сожалению, не обнаружило исследований их динамики и взаимосвязи на этапе самоопределения в юношеском возрасте, что и стало предметом нашего дальнейшего анализа.

Эмпирическое исследование было выполнено на базе лицея № 57 г. Ростова-на-Дону и Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. Испытуемыми стали учащиеся 11-х педагогических классов и студенты I курса отделения психолого-педагогического образования. Всего в исследовании участвовало 80 человек (40 студентов и 40 школьников) в возрасте от 16 до 19 лет.

Психодиагностический инструментарий был представлен опросником Е.И. Рогова, предназначенным для изучения представлений об объекте деятельности (Рогов, 2017), и опросником А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи», или МУН (Реан, 2004).

Анализ представлений респондентов об объекте деятельности свидетельствует, что под объектом большинство школьников понимает важнейшие функциональные обязанности, призванные обеспечить успешность их будущей деятельности. Объектом своей профессиональной деятельности старшеклассники считают работу с людьми, что соответствует их профессиональному выбору в системе «человек – человек». Похожая картина наблюдается и в ответах студентов, которые объектом своей профессиональной деятельности в первую очередь считают работу с людьми, во вторую – помощь людям, а на третье место поставили заработную плату, что свидетельствует о смещении ценностей профессиональной деятельности у старших юношей в материальную плоскость.

Важнейшими качествами для осуществления деятельности старшеклассники-мальчики считают терпение, грамотность, помощь людям, обратившимся к ним за профессиональной помощью. Старшеклассницы на первое место ставят карьерный рост, затем – умение зарабатывать, а терпение оказывается у них на третьем месте.

Студенты-юноши самым главным в работе выделяют такое качество, как быть полезным, что говорит об их стремлении видеть эффективность и результат своей профессиональной деятельности. Для них являются важными и значимыми способность оказать помощь людям и саморазвитие. У девушек на первое место поставлена помощь людям, затем стремление понять проблему и терпение. Значимыми для первых и вторых остаются и заработная плата, и терпение.

На вопрос, что для участников выступает наиболее значимым условием того, чтобы стать мастером в своем деле, ответы выглядят следующим образом: все школьники отмечают роль ума и хорошего образования в становлении мастерства, а также указывают на значение для профессионального становления упорства, опыта, способностей, связей, поддержки семьи, терпения, материальных возможностей. Студенты, отвечая на данный вопрос, как и школьники, указывают важность умственных способностей, хорошего образования. Немаловажным для респондентов является наличие опыта, терпения, определенных способностей, упорства, поддержки семьи, связей и просто везения.

Давая определение профессионализму, школьники-юноши понимают под ним прежде всего работу над собой. Профессионалом для них является человек, которого можно назвать

мастером на своем профессиональном поприще. К значимым характеристикам они также относят проявление интереса к своей работе.

Школьницы под профессионализмом понимают высокий уровень мастерства, безупречное знание своего дела, первенство в своей профессиональной деятельности, а также считают, что к статусу профессионала нужно идти годами, упорно трудясь, что является проявлением работы над собой, саморазвития, стремления к самосовершенствованию.

Профессионализм – знание своего дела. Таким было мнение большинства студентов при ответе на вопрос: «Что вы понимаете под профессионализмом?». Так же, как и школьники, студенты считают, что профессионализм подразумевает высокий уровень мастерства, стремление к саморазвитию и способность эффективно оказать помощь.

При ранжировании участниками качеств, присущих высокопрофессиональным работникам, школьники-мальчики в первую очередь выделили качества, связанные с профессиональными знаниями: умственные способности, опыт, работу над собой, затем ответственность и терпение, а также упорство и способности. В представлениях школьниц профессионал наделен несколько иными качествами, позволяющими ему добиваться поставленных целей: упорством, ответственностью, трудолюбием. Также значимой для профессионала, по мнению девушек, является способность оставаться человеком в любых ситуациях. Как видим, о знаниях здесь речь не идет.

Студенты-первокурсники при выборе качеств, присущих профессионалу, на первое место поставили терпение, выражающееся в человеческом стремлении достичь взаимного понимания

и согласования самых разных мотивов, установок, ориентаций. Студенты мужского пола также указали как на значимые на качества, характеризующие профессиональные знания и умения: способности, определяющие успешность приобретения знаний, умений, навыков; опыт – показатель сформированности профессиональных навыков; упорство – умение прикладывать настойчивые, продолжительные усилия ради достижения поставленной цели. Студентки также отметили значимость опыта как важного показателя профессионализма. Кроме того, ими были выделены такие качества, как ответственность, наличие хорошего образования, наличие способностей, хорошее знание своего дела. Более низкий ранг у девушек имеют такие качества, как упорство, целеустремленность, сообразительность.

Проанализировав полученные результаты, можно заключить, что под объектом школьники и студенты обычно понимают основные должностные функции, на что направлена их деятельность. Объектом для большинства респондентов выступает взаимодействие с людьми, целью которого является оказание профессиональной помощи.

Самым главным в работе школьники считают такие качества, как терпение, грамотность, возможность карьерного роста, оказание профессиональной помощи, материальный компонент, возможность быть полезным, возможность к саморазвитию. Ответы студентов схожи во многом с ответами школьников. Студенты также отмечают значимость возможности быть полезным, оказывать помощь, здесь же мы можем наблюдать более глубокое понимание важности необходимых компонентов в работе, таких как способность понять проблему.

Наиболее значимыми условиями для того, чтобы стать мастером своего дела, школьники называют умственную одаренность, наличие хорошего образования, которое закладывает основу успешной профессиональной деятельности, а также упорство, которое помогает идти к поставленным целям и достигать их. Студенты тоже отмечают роль умственных способностей в достижении мастерства на своем профессиональном поприще. В их представлениях важное место занимают опыт, способности, поддержка семьи, везение, связи.

Под профессионализмом школьники понимают работу над собой, мастерство в своем деле, проявление интереса к своей работе, первенство в профессии. Понимание студентов во многом схоже с пониманием школьников. Под профессионализмом они также понимают высокий уровень мастерства, знание своего дела, эффективное оказание помощи.

Ум, работа над собой, ответственность, опыт, терпение, способности, трудолюбие – эти качества, по мнению школьников, присущи профессионалу. Студенты наделяют профессионала такими качествами, как ответственность, упорство, целеустремленность, сообразительность.

Анализ полученных результатов показал, что представления студентов и школьников имеют сходство между собой. Возможно, это связано с их выбором будущей деятельности в области «человек – человек», что подразумевает постоянную работу с людьми, выступающими у респондентов объектом их профессиональной деятельности. Также это может быть связано с тем, что респонденты являются представителями юношеского возраста и их взгляды на многие вещи могут быть схожи.

Исследование взглядов старшеклассников и студентов на сущность своего будущего объекта деятельности продемонстрировало, что их представления характеризуются явной выраженностью таких факторов, как фактор оценки и фактор силы. Результаты по фактору оценки указывают на высокий уровень представленности профессиональных представлений в сознании респондентов, которые принимают объект, склонны осознавать его как носителя позитивных, социально желательных характеристик. Данные по фактору силы образа доказывают значение волевых сторон, уверенности, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы при столкновении с трудностями.

Фактор активности и фактор четкости по результатам исследования у всех респондентов принимают низкие значения, что свидетельствует о присутствии в их образах интровертированности, определенной пассивности, замкнутости, сдержанности по отношению к объекту деятельности. Возможно, это связано с тем, что юноши на данном этапе личностного и профессионального становления имеют расплывчатый образ объекта деятельности в своем сознании, так как школьники еще находятся в состоянии выбора своей профессиональной деятельности, а у студентов-первокурсников целостный образ выбранной ими профессии пока не сложился.

Для определения уровня мотивации у выпускников школы и первокурсников был использован опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН). В результате исследования были получены данные, демонстрирующие, что респонденты мужского пола, как студенты, так и школьники, более мотивированы на успех в отличие от представительниц противоположного

пола, что может говорить о направленности молодых людей на конструктивное, положительное начало любого дела. Их активность, вероятно, подпитывается надеждой на успех. Как правило, люди с высокой мотивацией успеха уверены в себе, тверды в своих взглядах, энергичны, предприимчивы, отличаются ответственностью за свои поступки, упорством в достижении цели, целеустремленностью. Такие различия между противоположными полами можно объяснить тем, что юноши более склонны к соревновательным моментам, их движущей силой является стремление к профессиональному росту, стремление стать лучше своих сверстников. У девушек немного иные стремления, связанные с созданием семьи, рождением и воспитанием детей.

Сравнение показателей школьников и студентов свидетельствует о большей мотивированности на успех школьников, нежели студентов. Возможно, это связано с тем, что школьники готовятся к важнейшим событиям, несомненно, изменяющим всю их будущую жизнь, – сдаче выпускных экзаменов и выбору дальнейшего профессионального пути. Студенты, обучающиеся на первом курсе, уже сделали эти шаги и теперь далеки от негативных ожиданий, связанных с выбором своей профессиональной деятельности. Подобный тип мотивации направляет активность человека на избегание срыва, уход от порицания, наказания, неудачи. В основу этой мотивации заложена потребность избегания неудач или идея негативных ожиданий. Когда такой человек приступает к любому делу, в его сознании присутствует образ возможной неудачи, которой он боится, и он размышляет о возможности избежать этого гипотетического провала, а не о способах достижения успеха. Подобный тип мотивации обычно характерен

для лиц с повышенной тревожностью, неуверенностью в своих силах, стремящихся уйти от ответственных заданий.

Для выявления особенности взаимосвязи профессиональных представлений и мотивации успеха у выпускников школы и студентов вуза был использован корреляционный анализ Спирмена, позволяющий описать значимые взаимосвязи между профессиональными представлениями и мотивацией успеха.

Полученные данные свидетельствуют, что мотивация школьниц на успех имеет положительную взаимосвязь с фактором силы образа работы ($r = 0,587$ при $p \leq 0,01$) и с фактором активности образа работы ($r = 0,468$ при $p \leq 0,05$), что наличие высокой мотивации успеха обеспечивает более четкое видение образа будущей профессиональной деятельности, требуя рассчитывать только на собственные силы в трудных ситуациях.

У школьников-юношей анализ показывает отрицательную взаимосвязь мотивации с фактором оценки образа работы ($r = -0,467$ при $p \leq 0,05$). Возможно, это связано с тем, что высокий уровень мотивации успеха компенсирует недостатки представлений о будущей профессиональной деятельности. или с тем, что респонденты с выраженной мотивацией достижения успеха не могут полноценно воссоздать целостный образ своей работы, так как переоценивают свои возможности и не критичны к объекту своей будущей профессиональной деятельности.

Положительная корреляционная взаимосвязь мотивации студентов-юношей обнаружена с фактором оценки ($r = 0,447$ при $p \leq 0,05$). Анализируя данные показатели, можно предположить, что чем выше у человека уровень мотивации на успех, тем более полно сформированы его представле-

ния о работе, тем более он склонен детально осознать объект своей будущей профессиональной деятельности как носителя позитивных, социально желательных характеристик.

Таким образом, анализ особенностей взаимосвязи профессиональных представлений и мотивации успеха у старшеклассников и студентов вуза показал, что у школьников выявлена взаимосвязь мотивации с фактором силы образа работы и с фактором активности образа работы, что может быть свидетельством того, что чем выше уровень мотивации на успех, тем более четко у респондентов сформирован образ о будущей профессиональной деятельности, тем более выражена склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, тем более человек будет активен, работоспособен, отзывчив, импульсивен.

У юношей-школьников мотивация имеет отрицательную взаимосвязь с фактором оценки образа работы. Возможно, это связано с тем, что чем выше уровень мотивации на успех, тем слабее сформированы представления о будущей профессиональной деятельности, респонденты с мотивацией достижения на успех не до конца могут воссоздать образ своей работы адекватно, так как переоценивают свои возможности и не критичны к объекту своей будущей профессиональной деятельности. У студентов-юношей обнаружена положительная корреляционная взаимосвязь мотивации с фактором оценки. Возможно, это связано с тем, что чем выше у человека уровень мотивации на успех, тем более полно сформированы его представления о работе, тем более он склонен детально осознать объект своей будущей профессиональной деятельности как носителя позитивных, социально желательных характеристик. У студентов

корреляционных взаимосвязей обнаружено не было.

Литература

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2002. Ч. 3. С. 88–103.
2. Гаджиева Х.Н., Шалагинова К.С. Формирование профессиональной мотивации у студентов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2014. № 3. С. 92–98.
3. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. С. 146–169.
4. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. М.: ЧеРо, 2006.
5. Климов Е.А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 42–47.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.
7. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
8. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001.
9. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2017.
10. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2003.
11. Обносков В.Н. Представления о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
12. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
13. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков и юношей. М.: Генезис, 2000.
14. Рогов Е.И. Проблемы профессионализации самосознания студентов в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 8. С. 59–69.
15. Рогов Е.И. Психология профессионализма (в социальном контексте профессий). Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016.
16. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудач на регуляцию деятельности. М.: Просвещение, 2004.
17. Corpus, J.H., K.A. Robinson and S.V. WORMINGTON, 2020. Trajectories of motivation and their academic correlates over the first year of college. Contemporary Educational Psychology, August. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101907.
18. Urea, R. and A. Muscalu, 2012. Professional Motivational Structures Reflected in the Communication

Style. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47: 699–703.

Reference

1. *Abulkhanova, K.A.*, 2002. Social thinking of a individual. In: *Modern psychology: condition and prospects of the study (Part 3, pp. 88–103)*. Moscow: Institute of Psychology RAS. (rus)
2. *Gadzhieva, Kh.N.* and *K.S. Shalaginova*, 2014. Generating professional motivation of students. *Gumanitarnye Bulletin of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*, 3: 92–98. (rus)
3. *Dzhidaryan, I.A.*, 1974. On the place of needs, emotions and feelings in the motivation of an individual. In: *Theoretical issues of personal psychology (pp. 146–169)*. Moscow: Nauka. (rus)
4. *Dodonov, B.I.*, 2006. Emotions as a value. Moscow: CheRo. (rus)
5. *Klimov, E.A.*, 1985. Psychological principles of preparing young people for work and choosing a profession. *Question of Psychology*, 4: 42–47. (rus)
6. *Klimov, E.A.*, 2004. Psychology of professional self-determination. Moscow: Academia. (rus)
7. *Leontiev, A.N.*, 1971. Needs, motives and emotions. Moscow: Publishing house of Moscow University. (rus)
8. *Magomed-Eminov, M.Sh.*, 2001. Motivation and control of action. Moscow: Publishing house of Moscow University. (rus)
9. *Maklakov, A.G.*, 2017. General psychology. SPb.: Piter. (rus)
10. *Mukhina, V.S.*, 2003. Age psychology. Moscow: Academia. (rus)
11. *Obnosov, V.N.*, 1998. Ideas about the profession as a factor of professional self-determination of vocational school students: Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
12. *Rean, A.A.*, 2004. Psychology of personality. Socialization, behavior, communication. SPb.: Prime-EUROZNAK. (rus)
13. *Rezapkina, G.V.*, 2000. I and my profession: professional self-determination. Program for teenagers and adolescents. Moscow: Genesis. (rus)
14. *Rogov, E.I.*, 2017. Problems of professional self-identity of students in a higher educational institution. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 8: 59–69. (rus)
15. *Rogov, E.I.*, 2016. Psychology of professionalism (in socionomic professions). Rostov-on-Don: SFedU Publishing house. (rus)
16. *Stepansky, V.I.*, 2004. Influence of motivation to achieve success and avoid failures on the regulation of activity. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
17. *Corpus, J.H., K.A. Robinson and S.V. Wormington*, 2020. Trajectories of motivation and their academic correlates over the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, August. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101907.
18. *Urea, R. and A. Muscalu*, 2012. Professional Motivational Structures Reflected in the Communication Style. *Procedure – Social and Behavioral Sciences*, 47: 699–703.

УДК 159.922.2
DOI 10.18522/2658-6983-2020-07-82-88

Маст С.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-РЕСУРСОВ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАМЕЩАЮЩИХ И КРОВНЫХ СЕМЬЯХ, КАК ВАЖНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ

Ключевые слова: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, подростки, аддиктивное поведение, личностные копинг-ресурсы, самооценка, тревожность, эмпатия, стремление к успеху.

В настоящее время приоритетом в государственной политике Российской Федерации является развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что отвечает успешной социализации и интеграции ребенка в общество и заменяет профессиональное отношение к нему детско-родительским по сравнению с альтернативными институциональными формами его жизнеустройства.

Наиболее сложная возрастная категория детей, передаваемых в семьи, – подростки (Касьянова, 2014). Этот период характеризуется стремлением к саморазвитию, формированию Я-концепции. Л.С. Выготский считал, что в подростковом возрасте механизмы преодоления стрессовых ситуаций носят подвижный и преходящий характер, «обеспечивают развитие личности, способствуют или предотвращают включение биологических и социальных факторов риска поведенческих, психосоматических и психических расстройств» (Выготский, 1982, с. 327). У детей подросткового возраста значительно чаще в силу несформированности эмоционально-волевой сферы разумные решения отступают на второй план во взаимоотношениях (Божович, 1997, с. 187).

Е.Н. Туманова рассматривает несколько типичных кризисных ситуаций, которые проявляются в жизнедеятельности подростков: во взаимоотношениях с родителями, друзьями, значимыми взрослыми, в учебно-воспитательной деятельности, в следовании или отсутствии следования здоровому образу жизни (Туманова, 2003). Отсутствие эмоционально-теплого общения, в том числе в семье, побуждает их приобретать искусственные положительные эмоции, которых достаточно сложно достичь в реальной жизни. Сложности, с которыми сталкиваются

подростки, требуют особых стратегий выживания и совладающего поведения в нестандартных ситуациях. Недостаток личностного ресурса для разрешения психологических проблем повышает вероятность выбора аддиктивной стратегии поведения.

Психическое развитие детей-сирот отличается от развития ровесников, растущих в кровной семье. Дети-сироты перенесли психологические травмы, которые имеют тяжелые последствия для развития личности (Божович, 1997; Прихожан, Толстых, 2005). Часть таких детей стали сиротами вследствие отказа от них матерей. В.И. Брутман с соавт. отмечают, что материнская депривация неминуемо ведет к развитию отклоняющегося от норм поведения (Девиянтное материнское поведение, 1996). Одна из психологических особенностей детей-сирот, инициирующих аддиктивные формы поведения, – неадекватная самооценка. Эмоциональный статус детей-сирот характеризуется высокой тревожностью (Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 45). На усиление или ослабление тревожности сильное влияние оказывает среда развития и воспитания (Словарь-справочник..., 1998, с. 88). Одной из особенностей личности детей-сирот является низкий уровень эмпатии, обуславливающий развитие аддиктивного поведения (Прихожан, Толстых, 2005; Юсупов, 1995). Установлено, что чем выше уровень эмпатии, тем выше показатели копинг-поведения в поисках социальной поддержки со стороны родителей и педагогов. Возникновение конфликтов в поведении личности связано и с высоким уровнем мотивационной агрессивности, что приводит к деструктивной коммуникации (Смирнова, Хузеева, 2002, с. 17).

Среди психологических особенностей детей-сирот выделяется низкий уровень стремления к успеху, что свя-

зано с низким уровнем произвольного управления поведением, неорганизованностью, «застреванием» на неудачах. Все это делает возраст наиболее уязвимым для разного рода отклонений от норм поведения.

На базе бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, “Аистенок”» было проведено исследование личностных копинг-ресурсов подростков. Данное исследование являлось констатирующей частью эксперимента. Целью работы было исследование особенностей копинг-ресурсов детей-сирот, склонных к зависимому поведению, проживающих в замещающих семьях, в сопоставлении с подростками, не склонными к зависимому поведению, проживающими в приемных и кровных семьях.

Методологическими основами нашего исследования послужили психологические и педагогические идеи и концепции гармонического развития личности в современном образовании, рассмотренные в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и других ученых.

В работе учтены теоретические положения в области развития и воспитания детей-сирот (Л.И. Божович, А.Я. Варга, А.М. Прихожан, М.С. Радионова, О.В. Юсупова и др.). Репрезентированы теоретические материалы, связанные с описанием личностных копинг-ресурсов подростков (В.А. Лабунская, М.И. Сотникова, И.М. Юсупов и др.)

В исследовании приняли участие подростки, имеющие склонность к аддиктивному поведению и не имеющие таковой, воспитывающиеся в замещающих и кровных семьях, обучающиеся в образовательных учреждениях г. Нижневартовска. Семьи, в которых проживают подростки, полные. Сведе-

ния о составе групп, участвовавших в эксперименте, отражены в табл. 1.

К личностным копинг-ресурсам ученые относят Я-концепцию, в состав которой нами были включены самооценка, эмпатия, мотивация достижения успеха и уровень тревожности. Исследование общей самооценки проводилось с помощью опросника Г.Н. Казанцевой. Результаты проведенного нами эксперимента приведены в табл. 2.

Анализ результатов исследования самооценки позволяет сделать вывод, что в группе подростков, склонных к аддиктивному поведению, воспитывающихся в замещающих семьях (далее – экспериментальная группа), репрезентированы крайние уровни самооценки: крайне низкая самооценка наблюдается у 13,8%, неадекватно высокая самооценка – у 22,2%. У подростков, не склонных к аддиктивному поведению, проживающих в замещающих и кровных семьях (далее I контрольная

группа и II контрольная группа соответственно), крайние уровни самооценки не наблюдаются. Для этих подростков характерно более адекватное самовосприятие. У 48,6% подростков II контрольной группы наблюдается средний уровень самооценки; высокая самооценка свойственна 20% подростков данной группы. Подростки I контрольной группы имеют либо низкую (35,3%), либо высокую (29,4%) самооценку.

Методика «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлора (Taylor, 1953) (адаптированный вариант – В.Г. Норакидзе, Т.А. Немчинов) использовалась нами для исследования уровня тревожности. Результаты исследования представлены в табл. 3.

Анализ результатов исследования тревожности показал, что в экспериментальной группе не выявлены показатели крайне низкого уровня. В I контрольной группе этот уровень выявлен у одного человека (2,9%),

Таблица 1

Состав групп подростков, участвующих в эксперименте

Группа	Количество человек			Средний возраст (лет)
	всего	девочки	мальчики	
Экспериментальная: подростки, имеющие склонность к аддиктивному поведению, проживающие в замещающих семьях	36	18	18	13,5
I контрольная: подростки, не имеющие склонности к аддиктивному поведению, проживающие в замещающих семьях	34	18	16	13,4
II контрольная: подростки, не имеющие склонности к аддиктивному поведению, проживающие в кровных семьях	35	18	17	13,6

Таблица 2

Результаты самооценки подростков

Группа	Уровень самооценки									
	крайне низкий		низкий		средний		высокий		неадекватно высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Экспериментальная	5	13,9	8	22,2	12	33,3	3	8,3	8	22,2
I контрольная	0	0	12	35,3	12	35,3	10	29,4	0	0
II контрольная	0	0	11	31,4	17	48,6	7	20,0	0	0

тогда как во II контрольной группе он характерен для 11,4% испытуемых. Наблюдается тенденция увеличения количества респондентов с низким уровнем тревожности от экспериментальной ко II контрольной группе: 19,5, 26,5 и 34,3% соответственно. Данная тенденция характерна и для среднего уровня тревожности: 22,2% – в экспериментальной группе, 32,4% – в I контрольной группе, 34,3% – во II контрольной группе. Для высокого и чрезвычайно высокого уровней тревожности характерна обратная динамика: от экспериментальной ко II контрольной группе показатели постепенно уменьшаются.

Исследование уровня эмпатии проводилось с помощью «Шкалы эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Результаты исследования представлены в табл. 4.

Анализ результатов исследования уровней эмпатии показал, что чрезвычайно высокий уровень эмпатии в группах респондентов не диагно-

стирован. Высокий уровень эмпатии наблюдается у 5,7% подростков II контрольной группы. У подростков, воспитывающихся в замещающих семьях, высокого уровня эмпатии не выявлено. Крайне низкий уровень эмпатии не характерен для подростков II контрольной группы и наблюдается у одного подростка (2,9%), тогда как у подростков экспериментальной и I контрольной группы этот уровень наблюдается гораздо чаще: 38,9 и 20,6% соответственно. Низкий уровень эмпатии характерен для 44,4% экспериментальной выборки. 60% респондентов II контрольной выборки имеют средний уровень эмпатии.

Исследование мотивации достижения успеха у подростков нами проводилось по методике А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи». Результаты исследования представлены в табл. 5.

55,6% подростков экспериментальной выборки имеют выраженную мо-

Таблица 3

Результаты исследования тревожности подростков

Группа	Уровень тревожности									
	крайне низкий		низкий		средний		высокий		чрезмерно высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Экспериментальная	0	0	7	19,5	8	22,2	12	33,3	9	25
I контрольная	1	2,9	9	26,5	11	32,4	8	23,5	5	14,7
II контрольная	4	11,4	12	34,3	12	34,3	3	8,6	4	11,4

Таблица 4

Результаты исследования эмпатии подростков

Группа	Уровень эмпатии									
	крайне низкий		низкий		средний		высокий		чрезмерно высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Экспериментальная	14	38,9	16	44,4	6	16,7	0	0	0	0
I контрольная	7	20,6	9	26,5	18	52,9	0	0	0	0
II контрольная	1	2,9	11	31,4	21	60,0	2	5,7	0	0

Таблица 5

Результаты исследования мотивации подростков

Группа	Уровень мотивации									
	выраженная мотивация на неудачу		тенденция на неудачу		мотивация не выражена		тенденция на успех		выраженная мотивация на успех	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Экспериментальная	20	55,6	5	13,9	5	13,9	4	11,1	2	5,6
I контрольная	7	20,6	3	8,8	12	35,3	7	20,6	5	14,7
II контрольная	2	5,7	3	8,6	15	42,9	10	28,6	5	14,3

тивацию на неудачу, 5,6% – выраженную мотивацию на успех. 20,6% подростков I контрольной группы имеют выраженную мотивацию на неудачу, 14,7% – мотивацию на успех. У 42,9% подростков II контрольной группы мотивация не выражена. В этой группе подростков выраженную мотивацию на неудачу имеют 5,7% подростков, выраженную мотивацию на успех – 14,3% подростков.

Полученные первичные показатели копинг-ресурсов были обобщены по группам, и группы попарно сравнивались с помощью непараметрического U-критерия Манна–Уитни (Nascha, 2008). При сравнении показателей копинг-ресурсов экспериментальной и I контрольной групп по уровню самооценки статистически значимых различий не выявлено. Самооценка подростков данных групп имеет близкие значения. Статистически значимые различия выявлены по другим показателям:

1. По уровню тревожности $U_{кр} = 404,000$, $p = 0,014$ ($p \leq 0,05$). У подростков экспериментальной группы уровень тревожности ($M = 27,69$) статистически значимо выше, чем у подростков I и II контрольных групп ($M = 19,79$).

2. По уровню эмпатии $U_{кр} = 252,000$, $p = 0,000$ ($p \leq 0,001$). У подростков экс-

периментальной группы уровень эмпатии ($M = 18,19$) статистически значимо ниже, чем у подростков I и II контрольных групп ($M = 42,41$).

3. По уровню мотивации $U_{кр} = 329,500$, $p = 0,001$ ($p \leq 0,001$). У подростков экспериментальной группы уровень мотивации на успех ($M = 8,03$) статистически значимо ниже, чем у подростков I и II контрольных групп ($M = 10,53$).

Сравнительный анализ результатов исследования копинг-ресурсов подростков, проживающих в замещающих семьях, показал, что подростки, склонные к аддиктивному поведению, в среднем имеют более низкий уровень эмпатии и мотивации с более высоким уровнем тревожности, чем подростки, не склонные к зависимому поведению.

Статистически значимые различия при сравнении адаптационных ресурсов подростков, подверженных аддиктивному поведению, воспитывающихся в приемных семьях (экспериментальная группа), и подростков, не подверженных аддиктивному поведению, проживающих в кровных семьях (контрольная группа II), выражены более четко:

По уровню тревожности $U_{кр} = 328,000$, $p = 0,000$ ($p \leq 0,001$). У подростков экспериментальной группы уровень тревожности ($M = 27,69$)

статистически значимо выше, чем у подростков II контрольной группы ($M = 17,43$).

По уровню эмпатии $U_{кр} = 93,000$, $p = 0,000$ ($p \leq 0,001$). У подростков экспериментальной группы уровень эмпатии ($M = 18,19$) статистически значимо ниже, чем у подростков II контрольной группы ($M = 47,94$).

По уровню мотивации $U_{кр} = 230,500$, $p = 0,000$ ($p \leq 0,001$). У подростков экспериментальной группы уровень мотивации на успех ($M = 8,03$) статистически значимо ниже, чем у подростков II контрольной группы ($M = 11,74$).

Таким образом, подростки, склонные к аддиктивному поведению, выросшие в приемных (замещающих) семьях, в среднем имеют более низкие показатели уровня эмпатии, сопереживания, сочувствия и установки на мотивационные побуждения к действию с более высокими показателями тревожности, чем подростки, не склонные к зависимому поведению, проживающие в родных семьях. При сравнении показателей копинг-ресурсов подростков I и II контрольных групп статистически значимых различий не выявлено. Самооценка, тревожность, эмпатия и мотивация имеют близкие значения

При попарном сравнении экспериментальной группы с I и II контрольными группами выявлены статистически значимые различия в уровнях тревожности, эмпатии и мотивации у подростков со склонностью и без склонности к аддиктивному поведению и не выявлены статистически значимые различия у несклонных к аддиктивному поведению подростков из кровных или замещающих семей.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что проживание в замещающей или кровной семье не является определяющим фактором

формирования аддиктивного поведения подростков. Личностные копинг-ресурсы подростков коррелируют с их потенциальными аддикциями. Низкие показатели копинг-ресурсов детей-сирот повышают риск развития у них аддиктивной стратегии поведения, что определяет необходимость разработки системы профилактики. Условиями успешности профилактической работы будут являться ее интегративность, последовательная обоснованность в системе работы специалистов, своевременная актуализированность на результат.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
3. Девиантное материнское поведение / В.И. Брутман [и др.] // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 4. С. 81–98.
4. Касьянова Г.П. Научно-теоретические аспекты изучения особенностей личностного развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 5. С. 355–357.
5. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1.
7. Словарь-справочник по российскому законодательству: термины, понятия, определения. М.: Юстицинформ, 1998.
8. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Педагогическая и возрастная психология: психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 17–25.
9. Туманова Е.Н. Кризисные ситуации жизни и особенности их развития в подростковом возрасте // Вопросы социальной психологии личности. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2003. С. 86–95.
10. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995.
11. Nachar, N., 2008. The Mann–Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. Tutorials in Quantita-

- tive Methods for Psychology, 4 (1). URL: <https://www.researchgate.net/publication/49619432>.
12. Taylor, J., 1953. A personality scale of manifest anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48 (2): 285–290.

Reference

1. Bozhovich, L.I., 1997. Problems of personal development: selected psychological works. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK. (rus)
2. Vygotsky, L.S., 1982. Problems of general psychology: in 6 vols. (Vol. 2). Moscow: Pedagogika. (rus)
3. Brutman, V.I. et al., 1996. Deviant maternal behavior. *Moscow Psychotherapeutic Journal*, 4: 81–98. (rus)
4. Kasyanova, G.P., 2014. Scientific and theoretical aspects of studying the features of personal development of orphans and children without parental care. *Scientific Notes of Oryol State University*, 5: 355–357. (rus)
5. Prikozhan, A.M. and N.N. Tolstykh, 2005. Psychology of orphanhood. St. Petersburg: Piter. (rus)
6. Russian pedagogical encyclopedia: in 2 vols. (Vol. 1), 1993. Moscow: The Big Russian Encyclopedia. (rus)
7. Dictionary-reference book on Russian legislation: terms, concepts, definitions, 1998. Moscow: Justicinform. (rus)
8. Smirnova, E.O. and G.R. Khuzeeva, 2002. Pedagogical and age psychology: psychological features and variants of children's aggressiveness. *Questions of Psychology*, 1: 17–25. (rus)
9. Tumanova, E.N., 2003. Crisis situations of life and features of their development in adolescence. In: *Questions of social psychology of an individual* (pp. 86–95). Saratov: Saratov State University. (rus)
10. Yusupov, I.M., 1995. Psychology of empathy (theoretical and applied aspects): Doctoral Thesis in Psychology. St. Petersburg. (rus)
11. Nachar, N., 2008. The Mann–Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4 (1). URL: <https://www.researchgate.net/publication/49619432>.
12. Taylor, J., 1953. A personality scale of manifest anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48 (2): 285–290.

НАШИ АВТОРЫ

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Р. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 219-97-40; 219-97-45

E-mail: vibondin@sfedu.ru

Гаврина Анна Леонидовна – магистрант кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 233-20-67

E-mail: Gavrina – 1995@mail.ru

Дашкина Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Служебный адрес: ул. Политехническая, 19, г. Санкт-Петербург, 195251

Телефон: (812) 297-03-18

E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Кудинова Людмила Евгеньевна – преподаватель кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб.11635

E-mail: lkudinova@sfedu.ru

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, главный редактор журнала «The World of Academia: culture and education» («Мир университетской науки: культура, образование»)

OUR AUTHORS

Bondin Victor I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Theoretical Grounds of Physical Training dpt. of Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): 5, R. Sorge Street, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 219-97-40, 219-97-45

E-mail: vibondin@sfedu.ru

Gavrina Anna L. – master's degree student of Organizational and Applied psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 105, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006

Tel.: (863) 233-20-67

E-mail: Gavrina – 1995@mail.ru

Dashkina Alexandra I. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Address (work): 19, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251

Tel.: (812) 297-03-18

E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Kudinova Lyudmila E. – lecturer of Preschool Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University.

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext.11635

E-mail: lkudinova@sfedu.ru

Kulikovskaya Irina E. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Preschool Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University, editor-in-chief of the journal “The World of Academia: Culture and Education”

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб.11635
E-mail: d700074@yandex.ru

Маст Светлана Викторовна – аспирант Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина
Служебный адрес: Петербургское ш., 10, г. Санкт-Петербург, Россия, 196605
Телефон: (812) 466-65-58
E-mail: svetlanamast@mail.ru

Непомнящий Анатолий Владимирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, руководитель Южного регионального отделения Научного совета при президиуме РАН по методологии искусственного интеллекта и когнитивных исследований
Служебный адрес: ул. Чехова, 2, г. Таганрог, Ростовская область, 347922
Телефон: (8634) 36-15-86
E-mail: pibgtsu@mail.ru

Нешчадим Ирина Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей» Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана
Служебный адрес: ул. 2-я Бауманская, 5, г. Москва, 105005
Телефон: (499) 263-63-91
E-mail: irinaneshchadim@bmstu.ru

Пономарев Алексей Евгеньевич – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: alekspon@sfedu.ru

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: d700074@yandex.ru

Mast Svetlana V. – post-graduate student of Pushkin Leningrad State University
Address (work): 10, Peterburgskoe Highway, St. Petersburg, Russia, 196605
Tel.: (812) 466-65-58
E-mail: svetlanamast@mail.ru

Nepomnyashchy Anatoliy V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Psychology and Life Safety dpt. of Institute of Computer Technologies and Information Security of Southern Federal University, head of the Southern regional branch of the Scientific Council under the Presidium of the Russian Academy of Sciences on the methodology of artificial intelligence and cognitive research
Address (work): 2, Chekhov Street, Taganrog, Rostov Region, 347922
Tel.: (8634) 36-15-86
E-mail: pibgtsu@mail.ru

Neshchadim Irina O. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of English for Machine-building Faculties dpt. of Bauman Moscow State Technical University
Address (work): 5, 2nd Baumanskaya Street, Moscow, 105005
Tel.: (499) 263-63-91
E-mail: irinaneshchadim@bmstu.ru

Ponomarev Alexey E. – post-graduate student of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: alekspon@sfedu.ru

Rogov Evgeny I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Organizational and Age Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Телефон: (863) 230-33-07
E-mail: profrogov@yandex.ru

Рудакова Дария Александровна – преподаватель кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11611
E-mail: dfateeva@sfedu.ru

Толстикhина Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (903) 474-58-36
E-mail: evtolstikhina@sfedu.ru

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8 (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: rmchumicheva@sfedu.ru

Яковлева Виктория Михайловна – старший преподаватель высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого
Служебный адрес: ул. Политехническая, 19, г. Санкт-Петербург, 195251
Телефон: (812) 297-03-18
E-mail: vik16021988@yandex.ru

Яковлева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования
Служебный адрес: ул. Ломоносова, 11-13 А, г. Санкт-Петербург, 191002
Телефон: (812) 409-82-95
E-mail: logoped_natali@mail.ru

Tel.: (863) 230-33-07
E-mail: profrogov@yandex.ru

Rudakova Daria A. – lecturer of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11611
E-mail: dfateeva@sfedu.ru

Tolstikhina Elena V. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), associate professor of English for Humanitarian Faculties of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 93, Universitetskiy Lane, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (903) 474-58-36
E-mail: evtolstikhina@sfedu.ru

Chumicheva Raisa M. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Preschool Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: rmchumicheva@sfedu.ru

Yakovleva Viktoria M. – senior lecturer of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics of Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Address (work): 19, Politechnicheskaya Street, St. Petersburg, 195251
Tel.: (812) 297-03-18
E-mail: vik16021988@yandex.ru

Yakovleva Natalia N. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, head of Special (Correctional) Pedagogy dpt. of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
Address (work): 11-13 A, Lomonosov Street, St. Petersburg, 191002
Tel.: (812) 409-82-95
E-mail: logoped_natali@mail.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2020. № 7

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 30.09.2020.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.