

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2022
№ 2**

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)

O.V. Gukalenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

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)

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. Sergeyev – 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

**2022
№ 2**

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)

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

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

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

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)

Корепапова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический 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 Веняминовна – 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**Чернышенко О.В., Носачева Е.А.**

ЦИФРОВОЙ СЛЕД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	15
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Крюков А.Н.**

СЛОВО В ПЕРЕВОДЕ	21
------------------------	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**Карантыш Г.В., Кожевникова Л.А.,****Мирошникова В.В., Курушина О.В.**

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	31
--	----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ****Лукьяненко В.П., Лукьяненко Н.В.,****Моргун И.Н., Денисенко В.С.**

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ФИТНЕС-ПРОГРАММ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ЗАНЯТИЯХ С МОЛОДЫМИ ЖЕНЩИНАМИ	43
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Тучалаев С.Т., Магомедов О.М.**

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОДУЛЯ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»	53
---	----

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ**Лебедев Д.А., Черноситов А.В., Степанова Т.А.**

ЛЕВШЕСТВО, ЛЕВОРУКОСТЬ: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	65
--	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Рогов Е.И., Рогова Е.Е.**

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
---	----

НАШИ АВТОРЫ	86
-------------------	----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование»	90
---	----

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

- Chernyshenko Olga V., Nosacheva Elena A.**
DIGITAL FOOTPRINT AS A MEANS OF IMPROVING EDUCATION QUALITY 15

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

- Kryukov Anatoliy N.**
A WORD IN TRANSLATION 21

CORRECTIONAL PEDAGOGY

- Karantysh Galina V., Kozhevnikova Lyudmila A.,
Miroshnikova Vera V., Kurushina Olesya V.**
USING ART THERAPY FOR DEVELOPING COHERENT SPEECH
IN PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH INTELLECTUAL DISORDERS..... 31

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

- Lukyanenko Viktor P., Lukyanenko Natalia V.,
Morgun Irina N., Denisenko Vadim S.**
MODEL FOR IMPLEMENTING FUNCTIONAL FITNESS PROGRAMS
IN CLASSES WITH YOUNG WOMEN..... 43

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Tuchalaev Salimsultan T., Magomedov Omarashab M.**
SHAPING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL OUTLOOK OF A FUTURE TEACHER VIA
THE MODULE "HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION" 53

PSYCHOPHYSIOLOGY

- Lebedev Dmitriy A., Chernositov Alexander V.,
Stepanova Tatiana A.**
LEFT-HANDEDNESS: PSYCHO-PHYSIOLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS..... 65

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- Rogov Evgeniy I., Rogova Evgeniya E.**
TRANSFORMATION OF INTERPERSONAL COMMUNICATION
IN THE CONTEXT OF DISTANT LEARNING 77
- OUR AUTHORS 86

**Карантыш Галина Владимировна,
Кожевникова Людмила Александровна,
Мирошникова Вера Викторовна,
Курушина Олеся Владимировна**

**ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

В статье представлены результаты коррекционной работы, направленной на развитие связной речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с использованием методов арт-терапии. Целью исследования было изучение уровня связной речи у детей 10-летнего возраста с интеллектуальными нарушениями, разработка системы коррекционных мероприятий двумя методами арт-терапии и сравнение эффективности данных подходов для развития связной речи. Коррекционную работу в двух группах детей в течение учебного года проводили методами пластилинографии или изотерапии; полученные результаты сравнивали с контрольной группой детей с легкой степенью умственной отсталости, в которой не использовали арт-терапевтические методы.

Крюков Анатолий Николаевич

СЛОВО В ПЕРЕВОДЕ

В статье рассматривается роль автономного слова внутри целого предложения в процессе перевода. Автор предполагает, что идея, выраженная предложением, не равна сумме значений составляющих его слов. Предложение в целевом языке генерируется как единое целое и впоследствии может быть разделено на отдельные слова, а не первоначально состоять из одних и тех же слов.

**Лебедев Дмитрий Алексеевич,
Черноситов Александр Владимирович,
Степанова Татьяна Анатольевна**

**ЛЕВШЕСТВО, ЛЕВОРУКОСТЬ:
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ
И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ**

В статье дан аналитический обзор результатов многочисленных исследований и наблюдений левшества – одной из двух полярных форм организации функциональной межполушарной асимметрии головного мозга. Рассмотрены этиологические, физиологические, психологические, медицинские аспекты левшества, а также современные педагогические принципы воспитания, обучения и социальной адаптации левшей.

**Лукьяненко Виктор Павлович,
Лукьяненко Наталья Владимировна,
Моргун Ирина Николаевна,
Денисенко Вадим Сергеевич**

**МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ФИТНЕС-ПРОГРАММ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
В ЗАНЯТИЯХ С МОЛОДЫМИ ЖЕНЩИНАМИ**

В работе обобщены материалы исследований, свидетельствующих о том, что первоочередным, наиболее желанным следствием занятий фитнесом для женщин молодого возраста является снижение веса (массы) тела и коррекция фигуры. Наиболее эффективными в решении данной проблемы являются фитнес-программы функциональной направленности. Высокой популярностью среди молодых женщин пользуются фитнес-программы из арсенала функцио-

нального тренинга и кроссфита, предусматривающие применение упражнений, вовлекающих в работу большинство мышечных групп и функциональных систем организма. В статье представлен подход, позволяющий реализовывать индивидуальные программы функциональной фитнес-тренировки для молодых женщин с учетом уровня их соматического здоровья, физической и функциональной подготовленности, индивидуальных предпочтений в выборе средств функционального тренинга. Основное преимущество экспериментальной программы и разработанной в процессе исследования модели ее реализации заключается в индивидуализированном учете текущего состояния организма, потенциальных возможностей, особенностей адаптации организма женщин молодого возраста к постепенно увеличивающимся физическим нагрузкам. Представленные в статье результаты исследований свидетельствуют о значительном повышении функционального состояния организма, оптимизации весовых показателей, коррекции фигуры у женщин, занимающихся по разработанной авторами экспериментальной программе и модели ее реализации.

**Рогов Евгений Иванович,
Рогова Евгения Евгеньевна**

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье сделана попытка предположить, какие последствия может вызвать тотальная трансформация педагогического взаимодействия в период цифровизации образования. Цифровое онлайн-обучение представляется как существенная форма образования, которая, тем не менее, не может занимать основное, ведущее место в социализации. Показано, что трансформация профессиональных функций педагогов порождает потребность в их подготовке к педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» при дефиците произвольной обратной связи, невозможности проявить творческие способности, снижении потенциала критического анализа, непрекословной вере в поисковик и пр. Показано, что молодежь, склонная постоянно находиться в интернете, отличается низким уровнем сопереживания, клиповым сознанием, ощущением изоляции, «одиночества в сети», «одиночества вдвоем», депрессии. Технические устройства и цифровые технологии, обеспечивающие онлайн-взаимодействие, содержат в себе определенные угрозы развития (оболванивание индивидуальности, превращение человека в товар), формируют отношение к индивиду как к управляемому био-объекту, искажают представление о реальности, деформируют процесс принятия решений, способствуют социальному аутизму, эмоциональному выгоранию. Атрофия реальных взаимосвязей порождает социальные эффекты: эффект неустойчивости условий; эффект неустойчивых условий жизни; эффект снижения уровня социального доверия; эффект абсолютного контроля.

**Тучалаев Салимсултан Тучалаевич,
Магомедов Омарасхаб Магомедович**

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОДУЛЯ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

Целевой установкой представленного исследования стало выявление причин, негативных явлений, пагубно влияющих на становление профессионально-педагогического, научного мировоззрения студентов – будущих учителей, и определение исходного уровня религиозности или научности их мировоззрения. Авторы, выявив критерии и разработав содержание профессионально-педагогического мировоззрения, создали эффективную модель его формирования. В содержание модели вошел комплекс мероприятий, программа и пути формирования

знаний, умений, способностей и компетенций у студентов – будущих учителей в процессе изучения дисциплины «Педагогика» в течение двух календарных лет (II–III курсы). Проведены работа по реализации модели, мониторинг по определению эффективности формирования профессионально-педагогического мировоззрения, сделаны соответствующие выводы.

**Чернышенко Ольга Васильевна,
Посачева Елена Анатольевна**

**ЦИФРОВОЙ СЛЕД КАК СРЕДСТВО
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Цифровизация образовательной среды из области инноваций превратилась в современную реальность. Ежедневно появляются новые цифровые средства, и их внедрение в процесс обучения становится весьма актуальным для дидактики. Одним из наиболее перспективных с точки зрения улучшения качества образования направлений можно считать использование аналитики, полученной с помощью больших данных, в частности цифрового следа обучающихся. В центре данного исследования стоит вопрос оптимизации и интенсификации образовательного процесса с помощью цифрового следа как средства построения индивидуального образовательного маршрута. Научная новизна заключается в выявлении целесообразности использования цифрового следа в качестве инструмента повышения эффективности обучения. Задачей исследования является обоснование необходимости овладения использованием цифрового следа в образовательном пространстве. В статье рассматриваются принципы использования данной технологии, а также ее компоненты и дидактический потенциал. По результатам проведенного исследования сделан вывод о том, что использование цифрового следа, несмотря на некоторые недостатки, может стать мощным инструментом повышения качества и эффективности образования. Авторы предлагают использовать результаты исследования для повышения эффективности теоретико-методической подготовки педагогических работников и студентов педагогических специальностей.

**Chernyshenko Olga V.,
Nosacheva Elena A.**

DIGITAL FOOTPRINT AS A MEANS
OF IMPROVING EDUCATION QUALITY

Key words: didactic potential, digital didactics,
digital educational environment, digital transfor-
mation, digitalization, digital footprint.

According to the article, digitalization of education has turned from the field of innovation into modern reality. New digital tools keep appearing every day, their introduction into teaching being especially relevant for didactics. Use of analytics obtained with the help of big data, in particular, digital footprint of students, can be considered as one of the most promising areas in terms of improving education quality. This research focuses on optimization and intensification of the educational process with the help of digital footprint as a means of building an individual educational route. The scientific novelty lies in identifying the feasibility of using digital footprint as a tool for improving teaching. The research objective is to substantiate the need to use digital footprint in educational space. The article discusses the principles of using this technology, as well as its components and didactic potential. The authors come to the conclusion that despite some shortcomings, relying on digital footprint can become a powerful tool for improving quality and making education more effective. The authors suggest using the research findings to improve effectiveness of theoretical and methodological preparation of teaching staff and students of teacher training departments.

**Karantysh Galina V., Kozhevnikova Lyudmila A.,
Miroshnikova Vera V., Kurushina Olesya V.**

USING ART THERAPY FOR DEVELOPING
COHERENT SPEECH IN PRIMARY SCHOOL
PUPILS WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Key words: art therapy, plasticinography, paint-
ing therapy, coherent speech, children with mild
mental retardation.

The article presents the results of correctional work via art therapy methods aimed at development of coherent speech in primary school pupils with a mild degree of mental retardation. The aim of the research is to study the level of coherent speech of 10-year-old children with intellectual disorders, to develop the system of corrective measures using two methods of art therapy and compare effectiveness of these approaches for development of coherent speech. During an academic year, two groups of children took part in correctional work on plasticinography or painting. Finally, the results obtained were compared with the control group of children with a mild degree of mental retardation in which art-therapeutic methods were not used.

Kryukov Anatoliy N.

A WORD IN TRANSLATION

Key words: translation units, equivalence levels,
types of bilingualism, interpreter's competence,
utterance theory.

The article discusses the role played by an autonomous word in a sentence in terms of translation process. The author claims that the idea expressed by a sentence is not equal to the sum of meanings of constituent words. A sentence in a target language is generated as a whole and can subsequently be divided into separate words rather than initially be made up of the same words.

**Lebedev Dmitriy A., Chernositov Alexander V.,
Stepanova Tatiana A.**

LEFT-HANDEDNESS:
PSYCHO-PHYSIOLOGICAL
AND SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS

Key words: left-handedness, psycho-physiological
features, education and instruction of left-handers

The article provides an analytical review of the results of numerous studies and observations of left-handedness – one of the two polar forms of organization of functional hemispheric asymmetry of the brain. Etiological, physiological, psychological, medical aspects of left-handedness, as well as modern pedagogical principles of education, training and social adaptation of left-handers are considered by the authors.

**Lukyanenko Viktor P., Lukyanenko Natalia V.,
Morgun Irina N., Denisenko Vadim S.**

MODEL FOR IMPLEMENTING
FUNCTIONAL FITNESS PROGRAMS
IN CLASSES WITH YOUNG WOMEN

Key words: fitness, program, model, women, in-
dividualized approach, differentiated accounting,
potentials, functional state.

The authors of the article state that the primary and most desirable outcome of fitness for young women is weight loss and correction of figure. Functional fitness programs are the most effective ways of reaching this objective. Fitness programs of functional training and crossfit types are very popular among young women, providing exercises that involve most muscle groups and functional systems of the body. The article presents an approach that enables implementing individual functional fitness training programs for young women, taking into account their level of somatic health, physical and functional fitness levels and individual preferences in choosing functional training tools. The main advantage of the experimental program and the model of its implementation developed in the course of research is an individualized account of the current body state, potential opportunities and features of the adaptation of the body of young women to gradually increasing physical exertion. The research findings presented in the article indicate a significant increase in the functional state of the body, optimization of weight indicators, figure correction among women engaged in the experimental program developed by the authors.

Rogov Evgeniy I., Rogova Evgeniya E.

TRANSFORMATION OF INTERPERSONAL
COMMUNICATION IN THE CONTEXT
OF DISTANT LEARNING

Key words: socialization, education, digitaliza-
tion, online learning, professional functions of a
teacher, pedagogical interaction, digital educa-
tional environment, risks of digital socialization.

The article attempts to suggest what consequences digitalization of education and total transformation of pedagogical interaction can cause. Online learning is presented as an essential form of education which, nevertheless, cannot take the leading role in socialization. The authors claim that transformation of professional functions of a teacher gives rise to the need to prepare them for pedagogical interaction with a “network personality” with limited feedback options, inability to show creativity, decrease in the potential of critical analysis, unquestioning faith in

the power of a search engine, etc. According to the article, young people who tend to be constantly on the Internet are characterized by a low level of empathy, clip thinking, a sense of isolation, “loneliness on the web”, “loneliness together”, and depression. Technical devices and digital technologies that provide online interaction might pose certain threats to personal development (stupefying individuality, turning a person into a commodity), form an attitude towards an individual as a controlled biological object, distort the idea of reality, disturb decision-making process, contribute to social autism and emotional burnout. The atrophy of real relationships generates such social effects as: the effect of unstable conditions; the effect of unstable living conditions; the effect of reducing the level of social trust; the effect of absolute control.

Tuchalaev Salimsultan T., Magomedov Omarashab M.

SHAPING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL
OUTLOOK OF A FUTURE
TEACHER VIA THE MODULE “HISTORY
OF PEDAGOGY AND EDUCATION”

Key words: national worldview, professional pedagogical outlook, religious worldview, scientific worldview.

The main purpose of the article is to identify causes and negative phenomena that have an adverse effect on professional pedagogical, scientific worldview of future teachers and define the initial level of religious or scientific nature of their outlook. Having identified the criteria and content of professional pedagogical outlook, the authors have created an effective model for shaping professional pedagogical worldview. The model includes a set of activities, description of the curriculum and methods of sharing knowledge, developing skills, abilities and competencies of future teachers via the discipline “Pedagogy” during two academic years (2–3 years of studies). The authors of the article share the results of the model implementation and monitoring of its effectiveness for shaping professional pedagogical worldview and make certain conclusions.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Чернышенко О.В., Носачева Е.А.** Цифровой след как средство повышения качества образовательного процесса

УДК 37.02

DOI 10.18522/2658-6983-2022-2-15-18

**Чернышенко О.В.,
Носачева Е.А.**

ЦИФРОВОЙ СЛЕД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ключевые слова: дидактический потенциал, цифровая дидактика, цифровая образовательная среда, цифровая трансформация, цифровизация, цифровой след.

Образовательная система, будучи частью социально-экономической сферы государства, за последнее десятилетие претерпела интенсивную трансформацию. Динамичные изменения экономики не могут не отражаться на образовании, которое должно носить опережающий характер, т.е. формировать те компетенции, которые будут актуальны в будущем. Это становится возможным благодаря предиктивной аналитике на основе обработки больших данных – одной из наиболее перспективных цифровых технологий (Чернышенко, 2021, с. 30). Мощное и динамичное развитие педагогических методик и средств стало толчком к переходу от традиционных форм обучения к инновационным, результатом чего является повышение результативности и эффективности обучения. Одним из наиболее значимых этапов трансформации образования стала его цифровизация, которая прочно вошла в новую образовательную реальность.

Цифровая образовательная среда уже не является чем-то инновационным. Искусственный интеллект, 3D-моделирование и даже виртуальная реальность – все это эффективно используется в качестве образовательных средств, не говоря уже о мессенджерах, социальных сетях и электронных библиотечных системах. При обучении в виртуальной образовательной среде многие традиционные средства интенсификации образовательного процесса становятся недоступными по различным причинам, однако им на смену приходят новые, виртуальные средства и технологии (Пантелеев и др., 2021, с. 213). Сегодня предпринимаются попытки использовать для улучшения качества образовательного процесса большие данные, в частности цифровой след. Именно о дидактическом потенциале цифрового следа и воз-

возможности построения с его помощью индивидуальных образовательных траекторий пойдет речь в данной статье.

На сегодняшний день научных публикаций, посвященных цифровому следу, не так много. Российские ученые в основном рассматривают формирование цифрового портрета обучающихся и преподавателей и использование цифрового следа при построении индивидуальных образовательных маршрутов (Баловнева, Колесникова, 2018; Мухаметзянов, 2020). Зарубежные исследования сосредоточены в области социологии и затрагивают цифровой след как средство анализа трансформации общества (Hepp et al., 2018; Sedláček, 2020; Stroud, McGregor, 2018).

Под цифровым следом принято понимать огромный неструктурированный массив данных, который остается в цифровом пространстве после наших действий: персональные данные пользователей, запросы в поисковой строке (в том числе голосовые), информация из социальных сетей (лайки, комментарии, репосты, подписки), просмотры в YouTube и прочую виртуальную активность (Mantulenko, 2021, p. 583). В сфере образования к цифровому следу можно отнести, например, письменные задания, выполненные в электронном виде, онлайн-курсы, тесты, фотографии, просмотренные видеолекции и другие материалы. «Цифровой след может позволить образовательным учреждениям лучше понимать поведение студентов, оказывать им необходимую помощь, осуществлять наставничество в направлении раскрытия и развития способностей студенческой аудитории» (ibid., p. 584). Благодаря этому подготовка студентов станет ориентированной на их опыт, потребности и возможности, а образовательный процесс и образо-

вательная среда в целом – более оптимизированными и совершенными, что, без сомнения, приведет к повышению образовательных результатов.

Цифровой след отражает результаты работы организации, качество управления процессами, а также усилия «системы образования, государства и социума в формировании высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста» (Атаян и др., 2021, с. 14). Это, в свою очередь, становится толчком к всестороннему исследованию образовательного процесса, поиску новых дидактических методов и технологий, подходов к обучению, а также совершенствованию инструментов педагогического дизайна (Harpreet, 2019). Помимо этого, цифровой след помогает создать психологический портрет обучающегося, показать степень восприятия учебного контента, проанализировать сферу интересов студента и оценить степень его мотивированности и вовлеченности. Результат обработки цифрового следа должен сохраняться для прослеживания динамики достижений и успехов обучающихся, уровня формирования профессиональных и мягких компетенций, для выявления проблем и слабых зон (Гурьева, 2020, с. 58). Многоуровневый мониторинг образовательных результатов, основанный на накопительном оценивании, будет обеспечивать объективность такого анализа.

Сотрудники Университета 20.35 разработали «Стандарт цифрового следа», в котором подробно описаны компоненты и сферы возможного применения данной технологии. Наиболее релевантными для образовательного процесса, на наш взгляд, являются следующие компоненты (Стандарт..., <https://standard.2035.university>):

– показатели сформированности компетенций (профессиональных и

метапредметных) и личностных качеств обучающегося;

- информация о предпочтениях и намерениях всех участников образовательного процесса;
- образовательный контент, в том числе рабочие программы дисциплин, учебные планы, фонды оценочных средств и пр.;
- сведения о посещаемости образовательных и воспитательных мероприятий;
- уровень взаимодействия субъектов процесса обучения друг с другом и с образовательной средой;
- данные об успеваемости, результатах прохождения контрольно-измерительных материалов.

Помимо организации учебного процесса, цифровой след может обеспечивать преемственность разных образовательных уровней, в частности по линии «школа – вуз». Для выявления ключевых показателей, являющихся релевантными для профессионального самоопределения будущих абитуриентов, целесообразно осуществлять следующие действия:

- разработка алгоритма, позволяющего выявлять цифровой след обучающегося и прогнозировать, какая профессиональная сфера наиболее полно позволит ему самореализоваться;
- анализ данных, собранных с помощью алгоритма выявления цифрового следа;
- осуществление обратной связи с обучающимися;
- постоянная доработка имеющегося алгоритма на основе анализа эффективности его работы.

В то же время следует сказать о таком моменте, как глубина погружения в фиксацию цифрового следа. Полная цифровая запись всех (в том числе промежуточных) достижений студента

за длительный период обучения, несомненно, потребует высокого уровня кадровых и технических усилий, что не всегда целесообразно с точки зрения критерия качества учебного процесса. Количественные результаты деятельности по сбору не должны заменять ее качественную составляющую. Сбор цифрового следа учащегося – это не самоцель, а инструмент для адаптации образовательного пути развития.

Все современные информационно-коммуникационные технологии и основанные на них методы обучения в итоге должны быть направлены на обеспечение возможности формирования каждого студента как уникального специалиста, прошедшего собственную траекторию становления и развития, накопившего собственный набор навыков и компетенций. Вскоре мы можем оказаться в будущем, в котором не будет областей или профилей обучения, но у каждого будет свой набор компетенций (сравнимый с уникальным отпечатком пальца), который можно будет развивать, изменять и дополнять на протяжении всей жизни.

Однако система взаимодействия с цифровым следом не лишена недостатков. Как и с любой информацией, попадающей в интернет, существует риск утечки персональных данных и их неправомерного использования. В связи с этим необходимо создать этические и юридические нормы работы с цифровым следом, «что станет важным шагом на пути повышения открытости в работе с данными о человеке и поможет значительному повышению эффективности и конкурентоспособности российского образования» (Скрыпник, 2021, с. 48).

Таким образом, мы видим, что использование цифрового следа, несмотря на некоторые недостатки, может стать мощным инструментом повы-

шения качества и эффективности образования, так как поможет отслеживать динамику обучающихся, строить индивидуальные образовательные маршруты и мотивировать студентов улучшать собственные результаты. Именно поэтому, на наш взгляд, наиболее актуальной является разработка единой методической системы использования данной технологии и ее внедрения в процесс обучения.

Литература

1. Атаян А.М., Гурьева, Т.Н., Шарабаева Л.Ю. Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 2. С. 7–22.
2. Баловнева А.Н., Колесникова С.И. Модель реализации непрерывного образования на основе цифрового следа // Инновационные, информационные и коммуникационные технологии. 2018. № 1. С. 13–16.
3. Гурьева Т.Н. Некоторые аспекты использования цифрового следа в образовательном процессе // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2020. № 4. С. 58–64.
4. Мухаметзянов И.Ш. Цифровая трансформация образования (большие данные, кибербезопасность, цифровой след учащегося) // Педагогическая информатика. 2020. № 4. С. 180–191.
5. Пантелеев А.Ф., Нefeldов И.В., Попова К.А. Традиционные и инновационные технологии и средства интенсификации процесса обучения РКИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 1. С. 210–214.
6. Скрыпник В.П. Использование цифрового следа для эффективного обучения // Проблемы межрегиональных связей. 2021. № 16. С. 47–49.
7. Стандарт цифрового следа. URL: <https://standard.2035.university>.
8. Чернышенко О.В. Цифровая дидактика в контексте трансформации современного образовательного пространства // Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 6. С. 28–32.
9. Harpreet, K., 2019. Digitalization of education: Advantages and disadvantages. International Journal of Applied research, suppl. 4: 286–288.
10. Hepp, A., A. Breiter and T.N. Friemel, 2018. Digital traces in context. An introduction. International Journal of Communication, 12: 439–449.
11. Mantulenko, V., 2021. Prospects of digital footprints use in the higher education. In: Current achievements, challenges and digital chances of knowledge based economy (pp. 581–589). Cham: Springer.
12. Sedláček, J., 2020. Digital trace data: The end of empirical sociology? Czech Sociological Review, 56 (4): 471–490.
13. Stroud, N.J. and S.C. McGregor (Ed.), 2018. Digital discussions: How Big Data informs political communication. N.Y.: Routledge.

Reference

1. Atayan, A.M., T.N. Guryeva and L.Yu. Sharabayeva, 2021. Digital transformation of higher education: problems, opportunities, prospects and risks. National and Foreign Pedagogy, 2: 7–22. (Rus)
2. Balovneva, A.N. and S.I. Kolesnikova, 2018. Model for the implementation of continuing education based on the digital footprint. Innovative, information and communication technologies, 1: 13–16. (Rus)
3. Guryeva, T.N., 2020. Some aspects of the use of the digital footprint in the educational process. Scientific proceedings of the North-Western Institute of Management of the RANEPa, 4: 58–64. (Rus)
4. Mukhametzyanov, I.S., 2020. Digital transformation of education (big data, cybersecurity, digital footprint of the student). Pedagogical Informatics, 4: 180–191. (Rus)
5. Panteleev, A.F., I.V. Nefeldov and K.A. Popova, 2021. Traditional and innovative technologies and means of intensification of the RCT learning process. Baltic Humanitarian Journal, 10 (1): 210–214. (Rus)
6. Skrypnik, V.P., 2021. Using digital footprint for effective learning. Problems of Interregional Relations, 16: 47–49. (Rus)
7. Digital footprint standard. Available at: <https://standard.2035.university>. (Rus)
8. Chernyshenko, O.V., 2021. Digital didactics in the context of transformation of modern educational space. The World of Academia: Culture, Education, 6: 28–32. (Rus)
9. Harpreet, K., 2019. Digitalization of education: Advantages and disadvantages. International Journal of Applied research, suppl. 4: 286–288.
10. Hepp, A., A. Breiter and T.N. Friemel, 2018. Digital traces in context. An introduction. International Journal of Communication, 12: 439–449.
11. Mantulenko, V., 2021. Prospects of digital footprints use in the higher education. In: Current achievements, challenges and digital chances of knowledge based economy (pp. 581–589). Cham: Springer.
12. Sedláček, J., 2020. Digital trace data: The end of empirical sociology? Czech Sociological Review, 56 (4): 471–490.
13. Stroud, N.J. and S.C. McGregor (Ed.), 2018. Digital discussions: How Big Data informs political communication. N.Y.: Routledge.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- **Крюков А.Н.** Слово в переводе

УДК 372.811

DOI 10.18522/2658-6983-2022-2-21-28

Крюков А.Н.

СЛОВО В ПЕРЕВОДЕ

Ключевые слова: переводческие единицы, уровни эквивалентности, виды двуязычия, переводческая компетентность, теория высказывания.

Можно, по-видимому, с полным основанием утверждать, что в отечественной лингвистической традиции за словом, представляющим собой по общепринятому определению соединение лексического и грамматического компонентов (Смирницкий, 1955), прочно закрепился статус основной единицы языка. Вполне естественно, что и в науке о переводе, основывающейся на лингвистических «постулатах», слово оказалось центральной единицей анализа исходных и переводных текстов и, как следствие, единицей перевода.

В ходе развернувшейся в более позднее время дискуссии вокруг того, что считать единицей перевода, вопрос как будто не был решен столь однозначно и категорично в пользу слова. В качестве единиц перевода были предложены такие единицы языка, как морфема и даже фонема (Бархударов, 1975, с. 175), предложение, группа предложений или целый текст (Комиссаров, 1973, с. 185–190).

Однако если внимательно проанализировать операционный состав современной лингвистической теории перевода, то станет ясно, что за такими переводческими трансформациями, как «добавления», «опущения», «контекстуальные замены» и т.п. (Рецкер, 1974), стоит имплицитное признание все того же слова в качестве основной и реальной единицы и точки отсчета при переводе: «добавляются», «опускаются», «заменяются» и в конечном счете переводятся все те же слова текста на иностранном языке. Не случайно в лингвистической теории перевода принято обсуждать проблему «правильности перевода отдельного слова» (Гак, 1979, с. 14), которая решается, в частности, с помощью компонентного анализа. По мнению В.Г. Гака, «слово

при переводе (перефразировании) может опускаться, если оно отражает устойчивые, входящие в общую пресуппозицию связи и признаки объекта, и должно семантически воспроизводиться, если оно обозначает обязательные признаки...» (Гак, 1979, с. 14). Это правило, считает ученый, охватывает широкий круг контекстов и позволяет объяснить многие реальные преобразования при переводе» (там же, с. 20–21).

Из приведенных выше цитат можно заключить, что перевод в рамках лингвистической теории перевода мыслится как преобразование языковых (речевых) форм текста оригинала в соответствующие языковые (речевые) формы текста перевода. Естественно, что в этих преобразованиях формы главная роль по праву отводится слову как основной номинативной единице языка.

Однако рассматриваемый подход к переводу и слову как основной единице его описания и объяснения не может, на наш взгляд, не вызвать некоторых возражений.

Возникают, в частности, серьезные сомнения по поводу того, что «лингвистически можно объяснить и обосновать закономерность, а следовательно, и адекватность самых явлений при переводе» (там же, с. 16). Рассмотрим пример, приводимый В.Г. Гаком: «Уличным мальчишкам, шнырявшим под ногами, давали подзатыльники» (там же, с. 5). С помощью компонентного анализа ученый показывает правильность перевода русского слова «подзатыльник» французским «calotte» (шлепок по голове). Однако если, допустим, перевести эту же фразу на индонезийский язык, то окажется, что в ней мальчишек шлепали уже не по голове, а по щеке, уху и виску (tempeleng), поскольку давать

мальчишкам подзатыльники или шлепать по голове в индонезийской лингвокультурной общности не принято. И никакими разумными логическими преобразованиями на семантическом уровне невозможно перейти от «подзатыльника» к «шлепку по щеке, уху и виску».

Если даже расширить лингвистические правила оперирования с текстом оригинала до социально-психологических, то теория перевода, ориентированная на выявление и формулирование закономерностей трансформации поверхностных структур одного языка (исходного) в структуры другого (переводящего), будет иметь своим адресатом в лучшем случае редактора, сопоставляющего уже готовые тексты, но никак не переводчика, которому только предстоит продуцировать текст перевода. А «порождение текста, так же как и его интерпретация, это решение прежде всего эмоциональной и мыслительной задачи, а уже потом – лингвистической, так как во всякой деятельности замысел предшествует конкретным операциям и выбору средств по их осуществлению» (Дридзе, 1980, с. 46).

Таким образом, прежде чем переводить, нужно понять коммуникативную задачу высказывания. В то же время понимание речи, как показывают теоретические и экспериментальные исследования, проведенные Т.В. Ахутиной, Н.П. Бехтеревой, Л.С. Выготским, И.Н. Гореловым, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкиным, С.Д. Кацнельсоном, А.А. Леонтьевым, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией и др., «осуществляется не в коде самой речи и речь выражает не самое себя, а содержательный конструкт, созданный в другой информационной системе, в коде другого языка» (Горелов, 1976, с. 26). При этом «в памяти фиксируется некоторая

инвариантная цепь значений, составляющих общий смысл, а не последовательность конкретных слов и не текст в его определенной речевой форме» (Горелов, 1976, с. 272).

Итак, чтобы начать переводить текст, надо иметь замысел предстоящего речевого действия (высказывания). Чтобы возник замысел высказывания, необходимо абстрагироваться от конкретно-языковой формы слов, ибо «код, с помощью которого фиксируются знания в “запасниках” сознания, существенно, должно быть, отличается от формы языка» (Кацнельсон, 1972, с. 120). Поскольку же замысел (или коммуникативное задание) высказывания записан в «коде образов и схем» (по Н.И. Жинкину), то, вполне естественно, вызывает сомнение и сама реальность преобразования поверхностных структур, или форм, текста оригинала в соответствующие поверхностные структуры текста перевода, на чем, собственно, и строится вся лингвистическая концепция перевода.

Это означает, что такие традиционные в лингвистической теории перевода словосочетания, как «перевод безэквивалентной (равно как и эквивалентной) лексики», «перевод грамматических конструкций» (причастного оборота, сложного дополнения, герундиального оборота и т.д. и т.п.) терминологически некорректны. Если что и «переводит» переводчик, то во всяком случае не слова и грамматические конструкции, а некую инвариантную цепь значений (по Н.И. Горелову) или смыслов (по А.А. Леонтьеву), опосредованную знаками исходного языка, из одной системы социально-психологических координат в другую (Munday, 2016).

Если это так, а спорить с этим сегодня трудно, то перевод мы можем

определить как вид речевой деятельности с собственным мотивом, целью и трехфазной структурой, как и у всякого интеллектуального акта, специфику которого составляют:

- заданность упомянутой выше инвариантной цепи значений/смыслов, или замысла, или «программы речевого действия» (Леонтьев, 1969, с. 169);
- привязанность фаз переводческого речевого действия к двум разным системам социально-психологических координат: смысловой инвариант задается по правилам внешне-речевой реализации, релевантным для исходной лингвокультурной общности, а развертывается в поверхностную языковую структуру по правилам (семантическим, лексико-грамматическим и прагматическим), существующим в другой лингвокультурной общности.

Понимание перевода как трансформации, или преобразования, форм оригинала в соответствующие формы текста перевода, к сожалению, успело прочно укорениться в сознании не только многих ученых-переводоведов, но и преподавателей перевода, видящих, по существу, свою основную задачу в формировании у будущих переводчиков субординативного типа билингвизма (Weinreich, 1953). Естественно, что подобный подход к теории и практике перевода, реализованный в соответствующих учебниках и учебных пособиях, отрицательным образом сказывается на подготовке переводчиков. Ведь с точки зрения лингвистической теории перевода адекватный перевод возможен лишь в том случае, когда переводчик располагает закономерными, «объективными» соответствиями форм двух языков. «В лингвистическом плане, – подчеркивает В.Н. Комиссаров, – эк-

вивалентность текстов оригинала и перевода выражается в *возможно максимальной* (курсив наш. – А.К.) равнозначности на каждом уровне их содержания» (Комиссаров, 1973, с. 156–157). Поэтому переводчику внушается, что он должен обеспечивать эквивалентность начиная с низшего уровня – уровня отдельных слов. Адекватность перевода отдельных слов может быть принесена в жертву только интересам обеспечения эквивалентности на высших уровнях. Обычная инструкция здесь такова: если можно, то надо переводить «ближе к тексту». Такой «максимализм» (Дмитренко, 1974) в переводе приводит к тому, что в учебных переводах спешат отмечать лексические ошибки и смысловые неточности в переводе отдельных слов. Однако если попытаться устранить указанные преподавателем лексические неточности, то это зачастую влечет за собой «неправильный» перевод других слов.

Каков же статус слова в переводе как виде речевой деятельности? С точки зрения теории речевой деятельности слово, принимаемое в лингвистической теории перевода за исходный пункт и единицу анализа, в динамике порождения речевого высказывания представляет собой лишь застывшее отображение семантической операции над элементами содержания (Леонтьев, 1979, с. 33). Из этого методологически важно для адекватной интерпретации деятельности переводчика положения следует два вывода, имеющих непосредственное отношение к обсуждаемой проблеме:

1. Слово – это «форма структуризации социально-исторического опыта человечества, присущая конкретному языковому коллективу и обусловленная спецификой системы соответству-

ющего языка» (Леонтьев, 1965, с. 220). В силу этого обстоятельства воспроизведение на языке перевода словарных соответствий подлинника отнюдь не обязательно будет иметь своим психологическим коррелятом операции над теми же (или аналогичными) элементами содержания. Операционные структуры речевых высказываний (или соответствующих им в психологии деятельности речевых действий) *национальны*.

2. Даже если оставаться в пределах одного языка и одной культуры, необходимо иметь в виду, что «мысль никогда не равна прямому значению слов. Значение опосредствует мысль на ее пути к словесному выражению, т.е. путь от мысли к слову есть не прямой, внутренне опосредствованный путь» (Выготский, 1956, с. 379). Неоднозначность корреляций между смысловым компонентом содержания и его словесным воплощением порождает так называемую речевую синонимию, которая не может быть сформулирована в общем виде. «Вполне можно, например, – отмечает Ю.Д. Апресян, – представить себе ситуацию, когда говорящий для выражения по существу одного и того же требования один раз скажет “Не приставай ко мне!”, а другой – “Отстань от меня!”, хотя в языке “не приставать” отнюдь не синонимично “отставать”» (Апресян, 1974, с. 162).

Из рассмотрения слова как отображения семантической операции следует вывод о принципиальной множественности словесной реализации одного и того же смысла, и, наоборот, «одна и та же лексема может актуализовать или отображать в разных высказываниях разные семы (элементарные единицы содержательного уровня)» (Леонтьев, 1979, с. 33). Применительно к переводу данный вывод означает,

что так называемые в лингвистической теории перевода окказиональные соответствия имеют не меньшее право на «гражданство», чем закономерные соответствия, если их психологическим коррелятом является один и тот же смысл, что устанавливается путем опроса информантов или проведения ассоциативных экспериментов (Илиева, 1983).

Рассмотрение слова в его процессуальном аспекте, в динамике порождения речи, т.е. в его реальном бытии, заставляет отказаться от представления о слове как о такой единице языка/речи, которая является «выразителем некоторого жестко фиксированного значения» (Наумова, 1972, с. 11). В нашем понимании слово в речевой деятельности вообще и в переводе в частности есть не что иное, как «средство активации элементов сознания» (Кацнельсон, 1972, с. 115). Во-первых, это слово специфически национально, поскольку используется в тех или иных конкретных условиях речевой деятельности; во-вторых, как и всякое средство (орудие), оно может использоваться для различных целей и не быть жестко связанным с соответствующим «элементом сознания» (последний может быть активизирован различными словами-средствами, с различной степенью эксплицированности, наконец может вообще не нуждаться в специальной актуализации, входя в общую пресуппозицию коммуникантов); в-третьих, выбор конкретных слов определяется наряду с конкретными условиями коммуникации предварительно возникшим «общим замыслом» по Н.И. Жинкину, или «внутренней программой» по А.А. Леонтьеву речевого высказывания, т.е. высказывание изначально возникает как некоторое целое, а не складывается из отдельных слов.

Ограниченные описательные и объяснительные возможности лингвистической теории перевода применительно к реальному процессу перевода не означают отрицания ее самой. Особый интерес, на наш взгляд, представляют выполненные в рамках лингвистической теории перевода исследования В.Г. Гака (Гак, 1968). Прежде всего, это относится к выявлению способов описания однотипных ситуаций средствами разных языков (удельного веса в сопоставляемых языках «живописных» глаголов, избыточности или экономии речи при описании ситуации, традиционном выражении устойчивых предметных отношений, персонификации неодушевленных субъектов, особенностей актуального членения предложения и т.д.), так как знание этих закономерностей, говоря словами Л.В. Щербы, позволяет говорящему (слушающему) в значительной степени освободиться от «плена слова». Однако методологические установки В.Г. Гака, полагающего, что «сопоставление текстов... позволяет исчерпывающим образом вывести закономерности перевода, отражающие компетенцию лиц, владеющих двумя языками» (Гак, 1979, с. 21), вызывают у нас серьезные возражения.

Мы целиком и полностью признаем актуальность и ценность лингвистических закономерностей, касающихся способов описания однотипных ситуаций (называя их тождественными коммуникативными заданиями) в разных языках и выявляемых в том числе в ходе сопоставительного изучения текстов оригинала и перевода (наряду с изучением оригинальных текстов на иностранном языке, не ожидая появления их официальных переводов). Наши возражения касаются лишь оценки того, насколько выявляемые закономерности релевант-

ны именно для механизма перевода на уровне поверхностных речевых структур.

По нашему убеждению, подкрепленному ходом всего предшествующего изложения, подобного рода закономерности отражают в первую очередь языковую способность «обычного» носителя билингвизма, сознательно овладевшего иностранным языком, и лишь во вторую очередь переводчика. Иными словами, лингвистические закономерности описания однотипных ситуаций, или тождественных коммуникативных заданий, применимые в двух контактирующих языках, имеют прямое и непосредственное значение, как ни парадоксально это может показаться, не столько к переводу, сколько к преподаванию иностранного языка, точнее, к организованному, целенаправленному и эффективному обучению речи, позволяющему «запереть канал родного языка» (по Н.И. Жинкину) на наиболее раннем этапе порождения иноязычного речевого высказывания – этапе семантического структурирования – и тем самым нейтрализовать интерферирующее влияние родного языка как системы средств и способов вербального выражения того или иного смыслового содержания. Именно подобного рода закономерности, скорее всего, имел в виду Л.В. Щерба, когда сетовал по поводу того, что «существующие грамматики далеко не исчерпывают всех нужных для владения данным языком грамматических и лексических правил. Их по необходимости приходится дополнять языковым материалом в сыром виде, предоставляя стихийному процессу выявление недостающих правил» (Щерба, 1947, с. 75).

Организованное обучение речи ведет, по-видимому, к так называ-

емому координативному типу двуязычия, характеризуемому наличием в сознании коммуниканта двух семантических баз, каждая из которых связана с языком-1 и языком-2 (Белл, 1980, с. 158). Носитель координативного типа двуязычия, каким является переводчик, не станет искать некий скрытый смысл в том, что «дом на берегу *стоит*», а «муха на потолке *сидит*», равно как и не затруднится в выражении взаимного местоположения объектов на иностранном или переводящем языке. Естественно, что при таком типе владения переводчиком языками оригинала и перевода сама проблема поиска соответствия для адекватного перевода глаголов «стоять» и «сидеть», как в данном случае, равно как любая другая проблема, аналогичная ей, попросту снимается и перестает быть проблемой перевода.

С нашей точки зрения, теория перевода для комбинации двух конкретных языков есть прежде всего *теория речевого высказывания* на базе исходного и переводящего языков. К сожалению, нам пока неизвестна ни одна сколь-либо полная и исчерпывающая теория речевого высказывания применительно к тому или иному национальному языку. Создание такой теории позволит, во-первых, обучать идиоматичному владению родным и иностранным языком, во-вторых готовить квалифицированных переводчиков в возможно сжатые сроки, в-третьих, исключить из проблемного поля теории перевода целый ряд вопросов, которые ныне считаются ее вопросами, но которые таковыми не являются, в-четвертых, включить в проблемное поле теории перевода закономерности построения речевого высказывания на базе переводящего языка в сопоставлении с

закономерностями построения речевого высказывания на базе исходного языка.

Литература

1. *Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Наука, 1974.
2. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975.
3. *Белл Р.Т.* Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы. М.: Международные отношения, 1980.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
5. *Гак В.Г.* Проблемы лексико-грамматической организации предложения (на материале французского языка в сопоставлении с русским): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1968.
6. *Гак В.Г.* Сопоставительная лексикология. М.: Международные отношения, 1977.
7. *Гак В.Г.* Сопоставительные исследования и переводческий анализ // Тетради переводчика. М.: Международные отношения, 1979. Вып. 16. С. 11–21.
8. *Горелов И.Н.* Проблема функционального базиса речи: дис. ... д-ра филол. наук. Магнитогорск, 1976.
9. *Дмитриенко В.А.* Максимальность в переводе // Тетради переводчика. М.: Международные отношения, 1974. Вып. 11. С. 22–30.
10. *Дридзе Т.М.* Язык и социальная психология. М.: Высшая школа, 1980.
11. *Кацнельсон С.Д.* Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972.
12. *Комиссаров В.Н.* Слово о переводе. М.: Международные отношения, 1973.
13. *Леонтьев А.А.* Высказывание как предмет лингвистики, психоллингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 18–36.
14. *Леонтьев А.А.* Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969.
15. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965.
16. *Наумова Т.Н.* Соотношение семантики слова и целого высказывания (лингвистический и психоллингвистический аспекты): дис. ... канд. филол. наук. М., 1972.
17. *Рецкер Я.И.* Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974.
18. *Смирницкий А.И.* Лексическое и грамматическое в слове // Вопросы грамматического строя. М.: Изд-во АН СССР, 1955. С. 11–53.
19. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.
20. *Munday, J.,* 2016. *Introducing translation studies: Theories and applications.* London; N.Y.: Routledge.
21. *Weinreich, U.,* 1953. *Language in contact.* The Hague: Mouton.

Reference

1. *Apresyan, Yu.D.,* 1974. *Lexical semantics. Synonymous means of language.* Moscow: Nauka. (Rus)
2. *Barkhudarov, L.S.,* 1975. *Language and translation.* Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (Rus)
3. *Bell, R.T.,* 1980. *Sociolinguistics. Goals, methods and problems.* Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (Rus)
4. *Vygotsky, L.S.,* 1956. *Thinking and speech. Selected psychological studies.* Moscow: Publishing house of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. (Rus)
5. *Gak, V.G.,* 1968. *Problems of lexical and grammatical organization of sentences (based on the material of the French language in comparison with Russian): Doctoral Thesis in Philological Science.* Moscow. (Rus)
6. *Gak, V.G.,* 1977. *Comparative lexicology.* M.: Mezhdunarodnye otnosheniya. (Rus)
7. *Gak, V.G.,* 1979. *Comparative research and translation analysis.* In: *Translator's Notebooks* (iss. 16, pp. 11–21.). Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (Rus)
8. *Gorelov, I.N.,* 1976. *The problem of the functional basis of speech: Doctoral Thesis in Philology.* Mag-nitogorsk. (Rus)
9. *Dmitrienko, V.A.,* 1974. *Maximality in translation.* In: *Translator's notebooks* (iss. 11, pp. 22–30). Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (Rus)
10. *Dridze, T.M.,* 1980. *Language and social psychology.* Moscow: Vysshaya Shkola. (Rus)
11. *Katsnelson, S.D.,* 1972. *Typology of language and speech thinking.* Leningrad: Nauka. (Rus)
12. *Komissarov, V.N.,* 1973. *Word about translation.* Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (Rus)
13. *Leontiev, A.A.,* 1979. *Utterance as a subject of linguistics, psycholinguistics and communication theory.* In: *Text Syntax* (pp. 18–36). Moscow: Nauka. (Rus)
14. *Leontiev, A.A.,* 1969. *Psycholinguistic units and the generation of speech utterance.* Moscow: Nauka. (Rus)
15. *Leontiev, A.A.,* 1965. *The word in speech activity.* Moscow: Nauka. (Rus)
16. *Naumova, T.N.,* 1972. *The ratio of the semantics of the word and the whole utterance (linguistic and psycholinguistic aspects): candidate' Thesis in Philological Sciences.* Moscow. (Rus)

-
17. *Retsker, Ya.I.*, 1974. Theory of translation and translation practice. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (Rus)
 18. *Smirnitsky, A.I.*, 1955. The lexical and grammatical in the word. In: Questions of Grammatical Structure (pp. 11–53). Moscow: Publishing house of the USSR Academy of Sciences. (Rus)
 19. *Shcherba, L.V.*, 1947. Teaching foreign languages in secondary school. General questions of methodology. Moscow: Publishing house of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. (Rus)
 20. *Munday, J.*, 2016. Introducing translation studies: Theories and applications. London; N.Y.: Routledge.
 21. *Weinreich, U.*, 1953. Language in contact. The Hague: Mouton.

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

- **Карантыш Г.В., Кожевникова Л.А., Мирошникова В.В., Курушина О.В.** Применение арт-терапии для развития связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

УДК 376.4

DOI 10.18522/2658-6983-2022-2-31-40

**Карантыш Г.В.,
Кожевникова Л.А.,
Мирошникова В.В.,
Курушина О.В.**

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ключевые слова: арт-терапия, пластилинография, изотерапия, связная речь, дети с легкой степенью умственной отсталости.

В настоящее время активно ведется поиск коррекционных подходов в обучении детей с особыми образовательными потребностями, в частности к коррекции нарушений речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями (Глухов, 2019; Шакурова, 2018). Сложность выбора коррекционных подходов при работе с детьми с интеллектуальными нарушениями заключается в широком диапазоне как нарушений высших психических функций, так и сопутствующих отклонений в развитии этих детей (Фатихова, 2011).

Среди множества коррекционно-развивающих технологий, используемых в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, особое внимание заслуживает арт-терапия (Давыдова, 2007), которая способствует не только развитию творческих способностей, но и улучшению психологической, эмоциональной, когнитивной, а также двигательной сферы (мелкой моторики). Преимуществом данного подхода к коррекции нарушенных функций у детей с интеллектуальными нарушениями является персонализация занятия за счет индивидуального предпочтения объекта изображения, а также интеграции различных сенсорных систем в процессе творчества (Жилина, 2017).

Применение арт-терапии в коррекционной работе с лицами с интеллектуальными нарушениями доказало свою эффективность (Donnari et al., 2019; Mahendran et al., 2018; Simon, Kovács, 2015), в том числе в условиях реализации ФГОС. Это позволяет создать благоприятные условия для развития когнитивных навыков у замкнутых детей, их эффективного эмоционального реагирования (социально приемлемых форм у детей с агрессивными проявлениями), а также для осознания ребенком своих пере-

живаний, развития произвольности и способности к саморегуляции, формирования позитивной Я-концепции, развития уверенности в себе в результате социального признания ценности продукта, созданного ребенком (Лебедева, 2003). Эффективность применения средств арт-терапии в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью обусловлена рядом важных факторов: среди арт-терапевтических занятий значительное место занимает деятельность по наглядно-предметному образцу, что позволяет формировать обобщенные приемы умственной работы, а кроме того, развитие мелкой моторики пальцев рук в процессе арт-терапевтических занятий способствует коррекции интеллектуального и речевого развития детей с нарушениями интеллекта.

Целью данного исследования было проведение коррекции нарушений связной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью с использованием методов арт-терапии.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи: 1) выявить особенности развития связной речи у школьников начальной школы с легкой умственной отсталостью; 2) разработать содержание занятий, направленных на развитие связной речи у детей с легкой умственной отсталостью с использованием двух приемов арт-терапии (пластилинографии и изотерапии); 3) провести сравнительный анализ эффективности коррекционных мероприятий с использованием пластилинографии и изотерапии.

Исследование проведено на базе Новочеркасской школы-интерната № 1 Ростовской области. В исследовании участвовали 30 детей в возрасте 10 лет с легкой умственной отсталостью (IQ = 50–60). При проведении ди-

агностики учитывали индивидуальные уровни развития и здоровья детей. Исследование проходило в три этапа: на первом этапе изучали развитие связной речи в контрольной ($n = 10$) и двух основных группах детей. Далее проводили коррекционную работу с детьми с использованием пластилинографии (основная группа 1, $n = 10$) или изотерапии (основная группа 2, $n = 10$). На третьем этапе осуществляли повторную диагностику связной речи во всех трех группах детей с легкой умственной отсталостью.

Исследование диалогической связной речи и монологической связной речи проводили с использованием модифицированных методик Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурии, Н.В. Серебряковой, Е.Ф. Собонович (Ахутина, 1998; Лурия, 1960; Собонович, 2003) (табл. 1).

Критериями оценки состояния связной устной речи являлись следующие параметры: самостоятельность, объем, лексический состав, грамматический строй, психологические особенности использования отдельных компонентов рассказа, соблюдение последовательности и логичности. По результатам оценки данных параметров определяли уровень сформированности связной речи (сумма баллов по всем тестам): высокий – 78–67 баллов; выше среднего – 66–56 баллов; средний – 55–45 баллов; ниже среднего – 44–34 балла; низкий – менее 34 баллов.

Также проводили оценку мелкой моторики кисти руки у младших школьников с легкой умственной отсталостью (Сергеева, 2010) (табл. 2). Критериями оценки уровня сформированности мелкой моторики являлись следующие параметры: плавно ли, точно ли и одновременно ли выполняет задания ребенок, наблюдается ли напряженность, скованность движений; нарушение темпа выполнения

Таблица 1

Диагностические методики исследования уровня сформированности связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями

Название методики	Цель	Система оценки
Исследование диалогической связной речи		
Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных иллюстраций	Выявление соответствия ответа изображенной на иллюстрации ситуации; характер языкового оформления ответа: предложением, словосочетанием, одним словом	15 баллов – высокий уровень; 11 баллов – уровень выше среднего; 8 баллов – средний уровень; 5 баллов – уровень ниже среднего; 2 – низкий уровень
Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную иллюстрацию	Выявление соответствия ответа изображенной на иллюстрации ситуации; характер языкового оформления (предложением, словосочетанием, словом)	16 баллов – высокий уровень; 12 баллов – уровень выше среднего; 8 баллов – средний уровень; 4 балла – уровень ниже среднего; 0 баллов – низкий уровень
Исследование монологической связной речи		
Составление рассказа с опорой на серию сюжетных иллюстраций	Выявление уровня смысловой целостности и связности языкового оформления и способа выполнения задания	8 баллов – высокий уровень; 6 баллов – уровень выше среднего; 4 балла – средний уровень; 2 балла – уровень ниже среднего; 0 баллов – низкий уровень
Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без подготовительной отработки	Выявление уровня выполнения задания по серии из четырех иллюстраций	12 баллов – высокий уровень; 10 баллов – уровень выше среднего; 8 баллов – средний уровень; 6 баллов – уровень ниже среднего; 4 балла – низкий уровень
Исследование самостоятельного рассказа	Анализ правильности составления самостоятельного рассказа	11 баллов – высокий уровень; 9 баллов – уровень выше среднего; 7 баллов – средний уровень; 5 баллов – уровень ниже среднего; 3 балла – низкий уровень

Таблица 2

Диагностические методики исследования уровня сформированности мелкой моторики кисти руки у детей с интеллектуальными нарушениями

Название методики	Содержание задания	Система оценки
Диагностика произвольной моторики пальцев рук	Выполнить под счет: 1) пальцы сжать в кулак – разжать (5–6 раз); 2) держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5–6 раз); 3) сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь (5–6 раз); 4) проба «кулак – ребро – ладонь» – выполняется правой и левой рукой по очереди и вместе	4 балла – высокий уровень; 3–2 балла – средний уровень; 1–0 баллов – низкий уровень
Диагностика навыков работы с карандашом	С помощью цветных карандашей на листе бумаги: 1) нарисовать прямую, ломаную, замкнутую и волнистую линию; 2) обвести по трафарету; 3) нарисовать человека	3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1–0 баллов – низкий уровень
Диагностика навыка манипуляции с предметами	Используются игры: 1. «Пуговица» – быстро расстегнуть и застегнуть пуговицы. 2. «Шнурок» – быстро завязать и развязать шнурки. 3. «Мозаика» – выложить предложенный логопедом узор. 4. «Бусы» – быстро нанизать на веревку бусы	4 балла – высокий уровень; 3–2 балла – средний уровень; 1–0 баллов – низкий уровень

движения (не под счет логопеда); невыполнение; наличие леворукости. По результатам данных параметров определяли уровень сформированности мелкой моторики кисти руки (сумма баллов по всем тестам): высокий – 9–11 баллов; средний – 4–8 баллов; низкий – 0–3 балла.

Диагностику проводили дважды: в начале и в конце учебного года. С детьми основной группы 1 проводили коррекционную работу с использованием пластилинографии, а с детьми основной группы 2 – с использованием изотерапии.

Статистическую обработку результатов проводили с использованием факторного ANOVA-анализа показателей уровня сформированности связной речи и мелкой моторики кисти руки у детей в начале и в конце учебного года с помощью пакета Statistica 10.0 for Windows. Статистически значимыми считали различия при $p < 0,05$.

При первичном обследовании было показано, что уровень связной речи, к которой относится как монологическая, так и диалогическая речь, у всех обследованных детей был ниже среднего (от 41,6 до 44 баллов) (табл. 3).

При повторном исследовании уровня сформированности связной речи у детей контрольной группы наблюдали незначительное повышение количества баллов (45,6 балла) относительно первого обследования. Более выраженные изменения данного показателя установлены в основной группе 1 и особенно в основной группе 2. Тем не менее достоверных различий между анализируемыми показателями не было установлено.

Согласно результатам исследования уровня сформированности мелкой моторики у младших школьников с легкой умственной отсталостью контрольной группы, к концу учебного

года не наблюдалось достоверных изменений количества набранных баллов за выполнение предъявленных заданий. При проведении повторной диагностики в основных группах детей с легкой степенью умственной отсталости было установлено, что в результате применения приемов арт-терапии на уроках ручного труда и в кружках во внеурочное время моторика учащихся значительно улучшилась (табл. 4).

Несмотря на то, что уровень развития мелкой моторики в этих группах детей оставался в пределах средних значений как в начале, так и в конце учебного года, после проведения коррекционной работы было показано повышение количества набранных баллов за выполнение тестов на 38% ($p < 0,05$) в основной группе 1 и на 45% ($p < 0,05$) в основной группе 2 относительно значений при первой диагностике. Обучающиеся этих групп стали выполнять многие задания быстрее и увереннее, чем в начале учебного года. Также у них было отмечено улучшение коммуникативных навыков: ученики более уверенно вступали в контакт с педагогом и старались быстро и правильно выполнить задание. Кроме того, к концу учебного года они в процессе своей творческой работы вели себя более уверенно, с интересом принимали участие в процессе, обращались за помощью к педагогу и пытались помочь друг другу.

С целью выявления связи между изменением моторных навыков кисти руки и коммуникативными навыками был проведен факторный анализ. Учитывали следующие показатели в контрольной и двух основных группах: фактор «моторика» (уровни: показатель произвольной моторики пальцев рук, показатель навыков работы с карандашом, показатель навыка манипуляции с предметами), фактор «речь»

Таблица 3

Показатели сформированности связной речи (в баллах) у детей с легкой умственной отсталостью в начале (первичная диагностика) и в конце учебного года (повторная диагностика)

Тест		Контрольная группа	Основная группа 1	Основная группа 2
Первичная диагностика				
Обследование диалогической связной речи				
№ 1	Задание 1	7,2 ± 0,27	7,2 ± 0,34	8,2 ± 0,42
	Задание 2	8,2 ± 0,39	7,4 ± 0,37	8,4 ± 0,38
Сумма баллов		15,4 ± 0,72	14,6 ± 0,76	16,6 ± 0,79
Обследование монологической связной речи				
№ 2		7,8 ± 0,32	7,6 ± 0,36	7,8 ± 0,39
№ 3		7,6 ± 0,37	7,2 ± 0,35	7,4 ± 0,38
№ 4		6,2 ± 0,31	6,4 ± 0,32	6,2 ± 0,34
№ 5		6,4 ± 0,32	5,8 ± 0,25	6,0 ± 0,27
Сумма баллов		28,0 ± 1,36	27,0 ± 1,32	27,4 ± 1,33
Итого		43,4 ± 0,21	41,6 ± 2,07	44,0 ± 2,17
Повторная диагностика				
Обследование диалогической связной речи				
№ 1	Задание 1	7,8 ± 0,35	8,8 ± 0,42	9,2 ± 0,46
	Задание 2	8,4 ± 0,42	8,6 ± 0,40	9,4 ± 0,44
Сумма баллов		16,6 ± 0,89	17,4 ± 0,84	18,6 ± 0,88
Исследование монологической связной речи				
№ 2		8,0 ± 0,35	8,2 ± 0,38	8,6 ± 0,42
№ 3		8,2 ± 0,39	8,4 ± 0,41	8,6 ± 0,38
№ 4		6,2 ± 0,31	7,2 ± 0,38	7,4 ± 0,36
№ 5		6,6 ± 0,33	6,8 ± 0,32	7,6 ± 0,38
Сумма баллов		29,0 ± 1,32	30,6 ± 1,34	32,2 ± 1,36
Итого		45,6 ± 2,30	48,0 ± 2,28	50,8 ± 2,28

Примечания: тест № 1 – составление рассказа с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога; тест № 2 – составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок; тест № 3 – составление рассказа по сюжетной картинке; тест № 4 – составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без подготовительной отработки; тест № 5 – исследование самостоятельного рассказа.

Таблица 4

Показатели сформированности мелкой моторики (в баллах) у детей с легкой умственной отсталостью в начале (первичная диагностика) и в конце учебного года (повторная диагностика)

Тест		Контрольная группа	Основная группа 1	Основная группа 2
Первичная диагностика				
Диагностика произвольной моторики пальцев рук	Задание 1	2,0 ± 0,09	1,9 ± 0,09	2,1 ± 0,08
	Задание 2	1,2 ± 0,06	1,0 ± 0,05	1,1 ± 0,05
	Задание 3	1,6 ± 0,08	1,5 ± 0,07	1,5 ± 0,07
	Задание 4	1,3 ± 0,06	1,4 ± 0,06	1,2 ± 0,06
Сумма баллов		6,1 ± 0,27	5,8 ± 0,29	5,9 ± 0,28

Окончание табл. 4

Тест		Контрольная группа	Основная группа 1	Основная группа 2
Диагностика навыков работы с карандашом	Задание 1	1,3 ± 0,06	1,0 ± 0,05	1,2 ± 0,06
	Задание 2	1,5 ± 0,07	1,3 ± 0,07	1,6 ± 0,08
	Задание 3	1,4 ± 0,06	1,2 ± 0,05	1,4 ± 0,07
Сумма баллов		4,2 ± 0,22	3,5 ± 0,18	4,2 ± 0,20
Диагностика навыка манипуляции с предметами	Задание 1	1,4 ± 0,07	1,2 ± 0,06	1,3 ± 0,05
	Задание 2	1,6 ± 0,07	1,4 ± 0,07	1,5 ± 0,07
	Задание 3	1,7 ± 0,08	1,6 ± 0,07	1,7 ± 0,08
	Задание 4	1,4 ± 0,06	1,4 ± 0,06	1,3 ± 0,06
Сумма баллов		6,1 ± 0,29	5,6 ± 0,21	5,8 ± 0,23
Повторная диагностика				
Диагностика произвольной моторики пальцев рук	Задание 1	2,4 ± 0,11	2,6 ± 0,12	2,8 ± 0,13
	Задание 2	1,5 ± 0,07	1,5 ± 0,07	1,6 ± 0,08
	Задание 3	1,8 ± 0,08	1,9 ± 0,09	2,0 ± 0,09
	Задание 4	1,6 ± 0,07	1,7 ± 0,08	1,7 ± 0,08
Сумма баллов		7,3 ± 0,34	7,7 ± 0,32	8,1 ± 0,39
Диагностика навыков работы с карандашом	Задание 1	1,6 ± 0,08	1,8 ± 0,09	2,0 ± 0,09
	Задание 2	1,8 ± 0,09	2,1 ± 0,09	2,3 ± 0,11
	Задание 3	1,7 ± 0,08	1,9 ± 0,08	1,9 ± 0,08
Сумма баллов		5,1 ± 0,21	5,8 ± 0,26	6,2 ± 0,30*
Диагностика навыка манипуляции с предметами	Задание 1	1,6 ± 0,07	1,8 ± 0,09	1,9 ± 0,09
	Задание 2	1,8 ± 0,08	2,0 ± 0,08	2,1 ± 0,09
	Задание 3	1,9 ± 0,09	2,1 ± 0,09	2,4 ± 0,11
	Задание 4	1,6 ± 0,07	1,8 ± 0,09	2,0 ± 0,09
Сумма баллов		6,9 ± 0,33	7,7 ± 0,36	8,4 ± 0,41*

Примечание: * достоверные отличия показателей у детей основной группы 2 относительно показателей у детей контрольной группы (при $p < 0,05$).

(уровни: «Обследование связной речи», «Подумай и скажи», «Расскажи стихотворение», «Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием»), фактор «период» (уровни: начало и конец учебного года).

Согласно результатам проведенного факторного анализа, у детей контрольной группы к концу учебного года значимых изменений как показателей сформированности связной речи, так и мелкой моторики не происходило. В то же время у детей, с которыми в

течение учебного года проводили коррекционные мероприятия с использованием арт-терапии, наблюдались изменения в связной речи и моторике кисти руки. Причем установлены более выраженные изменения показателей уровня сформированности связной речи и мелкой моторики у детей, с которыми на коррекционных занятиях занимались изотерапией (табл. 5).

Итак, применение коррекционных мероприятий с использованием арт-терапии благоприятно сказывается на уровне сформированности мелкой

Таблица 5

Результаты факторного ANOVA-анализа значений уровня сформированности связной речи, мелкой моторики кисти у детей контрольной и двух основных групп в начале и конце учебного года

Фактор	Контрольная группа		Основная группа 1		Основная группа 2	
	F	p	F	p	F	p
ВОЗРАСТ*M1	0,93	>0,05	3,78	<0,05	4,15	<0,05
ВОЗРАСТ*M2	0,80	>0,05	4,50	<0,05	4,77	<0,05
ВОЗРАСТ*M3	1,02	>0,05	3,88	<0,05	4,64	<0,05
ВОЗРАСТ*P1	0,64	>0,05	4,76	<0,05	5,71	<0,05
ВОЗРАСТ*P2	3,56	>0,05	3,96	<0,05	5,55	<0,05
ВОЗРАСТ*P3	1,02	>0,05	4,93	<0,05	6,52	<0,05
ВОЗРАСТ*P4	0,95	>0,05	4,48	<0,05	5,04	<0,05
ВОЗРАСТ*M1*P1	2,45	>0,05	6,87	<0,05	8,35	<0,05
ВОЗРАСТ*M1*P2	1,75	>0,05	7,04	<0,05	9,10	<0,05
ВОЗРАСТ*M1*P3	0,85	>0,05	7,56	<0,05	8,14	<0,05
ВОЗРАСТ*M1*P4	3,02	>0,05	6,98	<0,05	9,65	<0,05
ВОЗРАСТ*M2*P1	2,47	>0,05	9,48	<0,05	9,77	<0,05
ВОЗРАСТ*M2*P2	1,75	>0,05	5,63	<0,05	5,48	<0,05
ВОЗРАСТ*M2*P3	2,28	>0,05	8,32	<0,05	8,51	<0,05
ВОЗРАСТ*M2*P4	0,95	>0,05	8,21	<0,05	10,75	<0,05
ВОЗРАСТ*M3*P1	0,78	>0,05	7,42	<0,05	6,84	<0,05
ВОЗРАСТ*M3*P2	1,77	>0,05	6,48	<0,05	9,57	<0,05
ВОЗРАСТ*M3*P3	0,96	>0,05	7,93	<0,05	11,15	<0,05
ВОЗРАСТ*M3*P4	1,26	>0,05	4,37	<0,05	11,25	<0,05

моторики кисти руки. Эти занятия способствовали также повышению коммуникативной компетентности у детей с легкой степенью умственной отсталости. Между изменениями мелкой моторики и связной речи установлены связи. Причем большую эффективность показала изотерапия, однако пластилинография также способствовала устойчивому улучшению связной речи и мелкой моторики кисти у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Совершенствование существующих и создание новых эффективных коррекционных мероприятий для улучшения как моторных, так и коммуникативных навыков у детей с огра-

ниченными возможностями здоровья способствуют повышению социальной адаптации (Barbosa et al., 2018; Guarnieri et al., 2019; Kang, Kim, 2018). В связи с особенностями психофизического развития детей с легкой степенью умственной отсталости в учебный процесс необходимо включать коррекционные методы, направленные на развитие связной речи. Одним из таких коррекционных направлений является арт-терапия. По данным Американской ассоциации арт-терапии, данный метод эффективен для улучшения сенсорных и когнитивных функций, развития эмоциональной устойчивости, способности к пониманию собеседника, а также социализации (American Art

Therapy Association, <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>). Арт-терапия включает и поддерживает эмпирическое обучение и игру и фокусируется на физическом и сенсорном опыте, творческом самовыражении.

Результаты проведенного исследования подтверждают высокую эффективность арт-терапии в качестве коррекционного метода для детей с легкой степенью умственной отсталости. Выявлено, что как пластилинография, так и изотерапия благоприятно влияют на развитие мелкой моторики и сформированность связной речи детей. Интересным результатом проведенного исследования было то, что с использованием факторного анализа показана более высокая эффективность изотерапии по сравнению с пластилинографией. Возможно, это связано с особенностями перемещения руки в ходе рисования, как и при письме (Vaivre-Douret et al., 2021), когда в ходе эволюции навыка рисования ребенок обучается реже поднимать локоть, предплечье, совершать боковое движение предплечья и заменять эти движения более экономичными ротационными движениями вокруг локтя, тем самым формируя правильные двигательные рефлексии. По мере уменьшения сгибательно-разгибательных движений запястья оно становится более статичным, располагаясь на оси предплечья, что помогает контролировать жесты при рисовании (Miyahara et al., 2008).

Эффективность арт-терапии доказана нейрофизиологическими исследованиями, в которых показано, что ее воздействие направлено на генерацию сенсомоторных волн в сенсомоторной коре, а также тета-и альфа-активности (Kang et al., 2021). Эти изменения в структуре электроэнцефалограммы свидетельствуют об улучшении кодирования информации в мозге и

извлечения следов памяти, увеличении производительности и снижении скорости наступления утомления при выполнении работы.

Таким образом, сочетание комплекса традиционных психолого-педагогических подходов к коррекции нарушенных функций у детей с легкой степенью умственной отсталости с дополнительными технологиями совершенствования коммуникационных и моторных навыков может способствовать повышению резервных возможностей организма ребенка и его социализации.

Литература

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. М.: Академия, 1998.
2. Глухов В.П. Специальная педагогика и специальная психология. Практикум: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019.
3. Давыдова Г.Н. Пластилинография. Анималистическая живопись: конспекты занятий. М.: Скрипторий 2003, 2007.
4. Жилина Е.А. Влияние арт-методов на развитие когнитивных функций и мелкой моторики у детей дошкольного возраста // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 3. С. 8–9.
5. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003.
6. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. М.: Педагогика, 1960.
7. Сергеева А.И. Логопедические технологии: технология обследования моторных функций: учеб.-метод. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2010.
8. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушениями интеллекта). М.: Классик стиль, 2003.
9. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
10. Шакурова Н.Ф. Формирование связной речи учащихся у младших школьников с нарушениями интеллекта – залог успешной социализации // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: сб. науч. трудов. Тамбов: Юком, 2018. С. 155–156.
11. American Art Therapy Association. URL: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>.
12. Barbosa, R.T.A. et al., 2018. Augmentative and alternative communication in children with Down's

- syndrome: a systematic review. *BMC Pediatrics*, 18(1): 160. URL: <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-018-1144-5>.
13. *Donnari, S. et al.*, 2019. New technologies for art therapy interventions tailored to severe disabilities. *Psychiatria Danubina*, 31 (Suppl. 3): 462–466.
 14. *Guarnieri, R. et al.*, 2019. Test-retest reliability and clinical feasibility of a motion-controlled game to enhance the literacy and numeracy skills of young individuals with intellectual disability. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 22 (2): 111–121.
 15. *Kang, K.S. and M.H. Kim*, 2018. A study on the effect of the forest-integrated arts therapy program to improve the stress coping competence and happiness of preschoolers. *Journal of Children's Literature and Education*, 19: 225–251.
 16. *Kang S.-J., H.-S. Kim and K.-H. Baek*, 2021. Effects of nature-based group art therapy programs on stress, self-esteem and changes in electroencephalogram (EEG) in non-disabled siblings of children with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (11): 5912. doi: 10.3390/ijerph18115912.
 17. *Mahendran, R. et al.*, 2018. Art therapy is associated with sustained improvement in cognitive function in the elderly with mild neurocognitive disorder: findings from a pilot randomized controlled trial for art therapy and music reminiscence activity versus usual care. *Trials*, 19 (1): 615. URL: <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-018-2988-6>.
 18. *Miyahara, M., J.P. Piek and N.C. Barrett*, 2008. Effect of postural instability on drawing errors in children; a synchronized kinematic analysis of hand drawing and body motion. *Human Movement Science*, 27: 705–713.
 19. *Simon, L. and E. Kovács*, 2015. The role of art therapy in the rehabilitation of psycho-socially disabled people. *Psychiatria Hungarica*, 30 (2): 232–238.
 20. *Vaivre-Douret, L. et al.*, 2021. Phenotyping features in the genesis of pre-scriptural gestures in children to assess handwriting developmental levels. *Scientific Reports*, 11: 731. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-79315-w>.
- Reference**
1. *Akhutina, T.V.*, 1998. Generation of speech. Moscow: Academia. (Rus)
 2. *Glukhov, V.P.*, 2019. Special pedagogy and special psychology. Workshop: teaching manual. Moscow: Yurayt. (Rus)
 3. *Davydova, G.N.*, 2007. Plasticinography. Animalistic painting: lesson notes. Moscow: Scriptoriy 2003. (Rus)
 4. *Zhilina, E.A.*, 2017. The influence of art methods on the development of cognitive functions and fine motor skills in preschoolers. *St. Petersburg Educational Bulletin*, 3: 8–9. (Rus)
 5. *Lebedeva L.D.* Practice of art therapy: approaches, diagnostics, system of classes. St. Petersburg: Rech, 2003. (Rus)
 6. *Luria A.R.* Mentally retarded child. Moscow: Pedagogika, 1960. (Rus)
 7. *Sergeeva, A.I.*, 2010. Speech therapy technologies: technology of examination of motor functions: textbook. Tomsk: Publishing house of Tomsk State Pedagogical University. (Rus)
 8. *Sobotovich, E.F.*, 2003. Speech underdevelopment in children and ways of its correction (children with intellectual disabilities). Moscow: Classics Style. (Rus)
 9. *Fatikhova, L.F.*, 2011. Diagnostic complex for psychological and pedagogical examination of children with intellectual disabilities. Ufa: Ufa branch of Sholokhov Moscow State University for the Humanities. (Rus)
 10. *Shakurova, N.F.*, 2018. Developing coherent speech of primary schoolchildren with intellectual disabilities – the key to successful socialization. In: Science, Education, Society: problems and prospects of development: collection of scientific papers (pp. 155–156). Tambov: Yukom. (Rus)
 11. American Art Therapy Association. URL: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>.
 12. *Barbosa, R.T.A. et al.*, 2018. Augmentative and alternative communication in children with Down's syndrome: a systematic review. *BMC Pediatrics*, 18(1): 160. URL: <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-018-1144-5>.
 13. *Donnari, S. et al.*, 2019. New technologies for art therapy interventions tailored to severe disabilities. *Psychiatria Danubina*, 31 (Suppl. 3): 462–466.
 14. *Guarnieri, R. et al.*, 2019. Test-retest reliability and clinical feasibility of a motion-controlled game to enhance the literacy and numeracy skills of young individuals with intellectual disability. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 22 (2): 111–121.
 15. *Kang, K.S. and M.H. Kim*, 2018. A study on the effect of the forest-integrated arts therapy program to improve the stress coping competence and happiness of preschoolers. *Journal of Children's Literature and Education*, 19: 225–251.
 16. *Kang S.-J., H.-S. Kim and K.-H. Baek*, 2021. Effects of nature-based group art therapy programs on stress, self-esteem and changes in electroencephalogram (EEG) in non-disabled siblings of children with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (11): 5912. doi: 10.3390/ijerph18115912.
 17. *Mahendran, R. et al.*, 2018. Art therapy is associated with sustained improvement in cognitive function in the elderly with mild neurocognitive disorder: findings from a pilot randomized controlled trial for art therapy and music reminiscence activity versus usual care. *Trials*, 19 (1): 615. URL: <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-018-2988-6>.

18. *Miyahara, M., J.P. Piek and N.C. Barrett, 2008.* Effect of postural instability on drawing errors in children; a synchronized kinematic analysis of hand drawing and body motion. *Human Movement Science, 27*: 705–713.
19. *Simon, L. and E. Kovács, 2015.* The role of art therapy in the rehabilitation of psycho-socially disabled people. *Psychiatria Hungarica, 30 (2)*: 232–238.
20. *Vaivre-Douret, L. et al., 2021.* Phenotyping features in the genesis of pre-scriptural gestures in children to assess handwriting developmental levels. *Scientific Reports, 11*: 731. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-79315-w>.

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

- **Лукьяненко В.П., Лукьяненко Н.В., Моргун И.Н., Денисенко В.С.** Модель реализации фитнес-программ функциональной направленности в занятиях с молодыми женщинами

УДК 796.015

DOI 10.18522/2658-6983-2022-2-43-50

**Лукьяненко В.П.,
Лукьяненко Н.В.,
Моргун И.Н.,
Денисенко В.С.**

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ФИТНЕС-ПРОГРАММ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ЗАНЯТИЯХ С МОЛОДЫМИ ЖЕНЩИНАМИ

Ключевые слова: фитнес, программа, модель, женщины, индивидуализированный подход, дифференцированный учет, потенциальные возможности, функциональное состояние.

Модель (от фр. *modele* – мера, образец, норма) – это схематическое представление структуры и взаимосвязи самых главных компонентов какого-либо процесса, объекта, явления, системное взаимодействие которых обуславливает появление новых интегративных свойств, благодаря которым становится возможным решение какой-либо актуальной проблемы (задачи) на более высоком качественном уровне.

Программа в сфере фитнеса – это регламентирующий документ, представляющий собой совокупность средств и методов для решения специфических задач физического воспитания. Программа может реализовываться в различных формах, которые в наибольшей мере соответствуют ее содержанию: занятия по общей физической подготовке, по видам спорта, тренировочные занятия и др.

Одна из первых фитнес-программ, получивших широкую популярность, – это система Марка Мастрова «24 часа фитнеса» (Mark Mastrov, 24 Hour Fitness), которая включала не только планирование и проведение тренировок, но и подробное описание всего организационного процесса от аренды залов до режима их работы и др. История 24 Hour Fitness началась в 1983 г. В течение 10 лет эта компания стала крупнейшим оператором рынка фитнес-услуг. Ее сеть объединяла несколько сотен клубов и насчитывала более 4 млн клиентов. В 2019 г. 24 Hour Fitness была третьей в списке самых прибыльных фитнес-сетей в США (Сайкина, 2020).

В настоящее время выделяют около 200 разновидностей программ фитнес-тренировок, которые в соответствии с п. 5 национального стандарта Российской Федерации могут быть классифицированы по следующим признакам (ГОСТ Р 57615-2017, <https://docs.cntd.ru/document/1200146561>):

- целевая направленность (развивающая, поддерживающая, рекреативная, реабилитационная, профилактическая);
- функциональная направленность (аэробная, анаэробная, силовая, комплексная);
- структура движений (ациклические, циклические, смешанные);
- уровень интенсивности нагрузки (низкая, средняя, высокая);
- анатомические признаки (для мышц верхних конечностей и плечевого пояса, для мышц нижних конечностей и тазового пояса, для мышц туловища, для всех мышечных групп тела);
- возрастной состав (для детей и подростков, для лиц среднего и пожилого возраста, для смешанных категорий);
- гендерный состав (для мужчин, для женщин, смешанные программы);
- количественный состав (групповые, индивидуальные без тренера/инструктора, индивидуальные с тренером/инструктором);
- место и среда проведения (в фитнес-объекте, вне фитнес-объекта, комплексная среда);
- фитнес-зоны проведения (тренажерные залы, включая кардиозоны, залы групповых занятий, залы со специальным фитнес-оборудованием: для велопрограмм, единоборств, пилатеса, детского фитнеса, плавательные бассейны);
- техническая оснащенность (с использованием спортивного оборудования, без использования оборудования).

Как отмечают С.В. Савин и О.Н. Степанова, «на современном этапе развития теории и методики фитнеса все большей поддержкой ученых и практиков пользуется комплексный подход к конструированию фитнес-программ, предусматривающий подбор и выпол-

нение упражнений преимущественно с весом собственного тела, вовлекающих в работу широкий спектр мышечных групп и сегментов тела, а также функциональных систем организма. К числу таких упражнений относятся двигательные задания из арсенала функционального тренинга и кроссфита» (Савин, Степанова, 2016, с. 84).

В свою очередь, функциональный тренинг и кроссфит составляют основу фитнес-программ функциональной направленности. Фитнес-тренировки с функциональной направленностью предполагают проведение индивидуальных и групповых занятий. Индивидуальные занятия направлены на решение конкретных задач занимающегося под непосредственным руководством персонального тренера. Однако наиболее востребованными являются групповые занятия фитнесом – благодаря своей финансовой доступности. Они не имеют ограничений по количеству занимающихся, за исключением занятий с использованием дополнительного оборудования (например, велопрограммы) (п. 4 прил. А ГОСТ Р 57615-2017).

Следует отметить, что групповые занятия фитнесом зачастую характеризуются разновозрастным составом занимающихся (например, женщины от 18 до 55 лет). В этих условиях крайне осложняется реализация принципа индивидуализации в процессе занятий из-за больших затруднений в определении оптимальной величины физической нагрузки на основе учета уровня физического развития, двигательной подготовленности, функционального состояния, общего самочувствия и состояния здоровья каждого занимающегося (Криживецкая, Ивко, 2018; Philip et al., 2004).

Одним из выходов из такого затруднительного положения может быть привлечение занимающихся к самоконтролю за реакцией собственного орга-

низма на физическую нагрузку с целью более эффективного ее регулирования, что связано с необходимостью предварительной теоретической и практико-методической подготовки занимающихся к реализации такого самоконтроля.

В результате проведенного нами исследования разработана экспериментальной фитнес-программа функциональной направленности, основанная на дифференцированном учете потенциальных возможностей женщин. Содержание программы основано на использовании кардиоупражнений (физические упражнения аэробной направленности), средств кроссфита (функциональной тренировки) и суперсетов.

В качестве основных (базовых) физических **упражнений аэробной направленности** были использованы бег с умеренной скоростью, интенсивная ходьба, упражнения из аэробики, элементы танцев, интервальные тренировки и др.

- Из средств **кроссфита** применялись:
- бурпи (комплексное усложненное, многосуставное физическое упражнение, включающее в работу множество групп мышц (1 – из упора присев, принять упор лежа; 2 – сгибание рук в упоре лежа; 3 – упор присев; 4 – прыжок вверх), дозировка – не менее шести подходов по две-три минуты с одной-полтора минутами активного отдыха;
 - «взрывные приседания» (приседания с выпрыгиваниями), количество повторений – не менее 15 раз;
 - «взрывные отжимания» (сгибание-разгибание рук в упоре лежа на скорость);
 - «челнок», количество повторений – не менее трех-четырех подходов;
 - упражнения с гантелями, мини-штангой (дозировка – не менее двух минут);
 - упражнения с короткой скакалкой, дозировка – не менее двух минут.

Суперсеты предполагают последовательное выполнение двух разных упражнений на одну и ту же группу мышц или для мышц антагонистов (бицепс и трицепс, грудные мышцы и широчайшие мышцы спины, мышцы живота (брюшного пресса) и разгибатели спины. Например:

- подъем штанги и сгибание рук на блоке стоя (суперсет на мышцах-антагонистах);
- жим штанги или сведение-разведение рук с гантелями в положении лежа на спине;
- приседания из исходного положения стоя на одном колене («разножка») или выпады вперед поочередно правой, левой из положения «узкая стойка».

Наряду с этими в содержание программы были также включены следующие виды физических упражнений (Базовый курс..., 2020, с. 49):

- общего воздействия (задействованы 2/3 мышечных групп), способствующие активизации деятельности сердечно-сосудистой системы и увеличению энергозатрат (например, глубокие приседания, ходьба, бег на тредбане, становая тяга и др.);
- регионального воздействия (задействованы от 1/3 до 2/3 мышечных групп), способствующие активизации деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма (например, гимнастические упражнения для мышц верхнего плечевого пояса, мышц туловища и др.);
- локального воздействия (задействована 1/3 мышечных групп), способствующие активизации деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем (например, удержание штанги в полусогнутых руках, лежа на горизонтальной скамье);

- элементы фитнес-йоги (упражнения на растяжение, расслабление, развитие гибкости).

В процессе проведения экспериментальных занятий довольно широкое применение находил метод «до отказа» (на основе строгого учета индивидуальных возможностей!), способствующий развитию общей и силовой выносливости (Feigenbaum, Pollock, 1999).

Программа предполагала привлечение занимающихся к выполнению самостоятельных (домашних) заданий, в процессе которых они определяли:

- максимальные показатели частоты сердечных сокращений (ЧСС) (формула: $220 - \text{возраст}$);
- оптимальные показатели массы тела;
- пропорции тела и наличие излишних жировых отложений (показатели обхвата талии делятся на показатели окружности бедер, соотношение должно быть не больше 0,8);
- определение излишних жировых отложений путем зажима кожной складки (методика: зажать большим и указательным пальцами складку кожи на плече сзади, чуть выше подмышечной впадины. Не разводя пальцы, выпустить кожно-жировую складку и измерить линейкой расстояние между пальцами. О наличии излишнего жира свидетельствуют показатели больше 2,5 см) (Методика..., 2020, с. 8);
- определение типа фигуры для более эффективного дифференцирования средств физической культуры (Методика..., 2020, с. 11–61): А-образная (узкие плечи, широкий таз, полные ноги и ягодицы) – акцент воздействий на мышцы ног (бедра, ягодицы); Н-образная (небольшая грудь, полные ноги, визуальное впечатление примерно одинаковой ширины плеч, талии и таза – акцент

воздействий на коррекцию фигуры (талии), нормализацию веса, поочередное укрепление мышц различных частей тела; I-образная (тонкий костяк, слабая мускулатура) – акцент воздействий на повышение массы тела за счет увеличения мышечной массы в сочетании со специально подобранной диетой; О-образная (широкие кости, таз и плечи, полные бедра, большая грудь) – акцент воздействий на борьбу с излишним весом в результате комплексного вовлечения в работу всех мышечных групп; Т-образная (плечи шире таза) – акцент воздействий на мышцы верхнего плечевого пояса за счет суперсетов; Х-образная (ширина плеч и бедер практически одинаковая, талия узкая, на бедрах и ягодицах жировые отложения) – акцент воздействий на укрепление мускулатуры за счет упражнений из бодибилдинга в процессе аэробных тренировок и поддержание веса на оптимальном уровне.

В процессе реализации экспериментальной программы особое внимание уделялось консультативно-разъяснительной деятельности по индивидуальному дозированию физических нагрузок, методическим указаниям по особенностям выполнению двигательных действий, разъяснению особенностей влияния тех или иных упражнений на определенные группы мышц (например, «задержка дыхания в момент напряжения мышц чревата повышением давления», «данное упражнение влияет на развитие широчайших мышц спины»).

Экспериментальная программа была составлена таким образом, что на каждый день планировалось воздействие на определенные физические качества и мышечные группы (например, в понедельник – целенаправленное развитие силовых способностей, укрепление

мышц верхнего плечевого пояса и спины (дозировка – не менее трех подходов по 30 повторений; но с учетом текущего состояния занимающегося и уровня общей подготовленности может варьироваться от 5–10 до 20 повторений).

Как показала практика экспериментальной работы, в качестве наиболее проблемных зон женщины отмечают бока, живот, бедра и ягодицы. Поэтому в содержание экспериментальной программы были включены упражнения на укрепление косых мышц живота, брюшного пресса, передней и задней поверхности бедра, ягодичных мышц. Для повышения качества воздействий было осуществлено использование силовых грузоблочных тренажеров, кардиотренажеров, специализированных тренажеров, направленных на развитие определенных мышечных групп. Для повышения целенаправленности воздействий большое внимание уделялось технике выполнения упражнений.

Для укрепления ягодичных мышц использовался следующий инвентарь: латексные (тканевые) резинки, эспандеры, закольцованные эспандеры (с ручками и без), ленты (разной длины), грифы (изогнутые, прямые), утяжелители, метболы, фитболы, кардиотренажеры, силовые тренажеры, закольцованные резинки разной сопротивляемости (7, 3, 5, 12, 25 кг). Распределение величины сопротивляемости осуществлялось в зависимости от подготовленности занимающихся, имеющих у них ограничений по состоянию здоровья. Для укрепления мышц брюшного пресса использовались различные упражнения с многократными повторениями (до 100 раз).

В процессе исследования нами была разработана модель реализации фитнес программ функциональной направленности (рисунок). Прототипом определения структуры и основ-

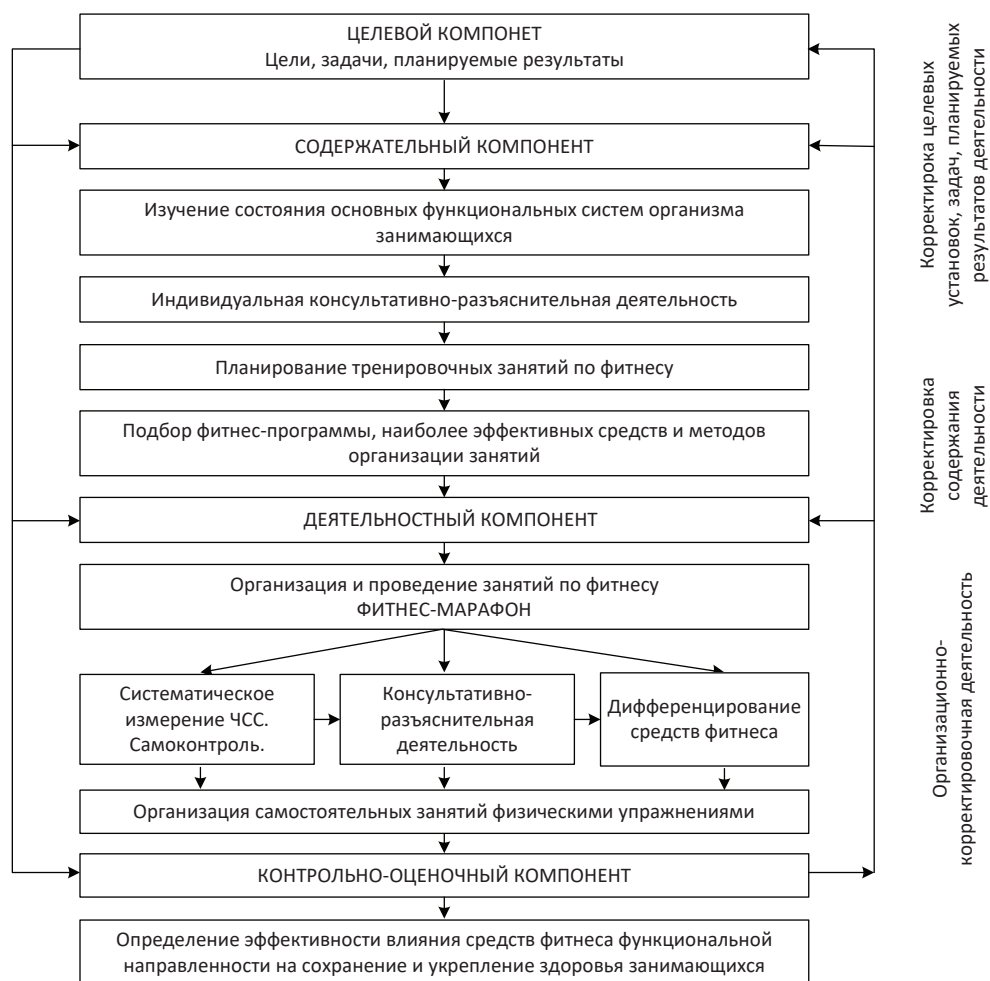
ного содержания модели послужила «Структура методики физической подготовки женщин 35–45 лет различного соматотипа», разработанная Н.И. Романенко (Романенко, 2013, с. 13).

Структура разработанной модели состоит из четырех компонентов (составных частей): целевого, содержательного, деятельностного и контрольно-оценочного.

Целевой компонент. Предполагает определение цели, задач и планируемых результатов тренировочного процесса по фитнесу исходя из предварительных индивидуальных бесед и опросов занимающихся. При этом достижение каких-то необычайно высоких результатов не преследовалось. Главная наша задача заключалась в осуществлении оптимально сбалансированных воздействий наиболее эффективными средствами фитнеса на коррекцию веса тела и фигуры занимающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей, безусловным выполнением правил, способствующих сохранению и укреплению здоровья, на основе соблюдения одного из важнейших принципов – «не навреди».

Содержательный компонент. При проведении экспериментальных фитнес-занятий особое внимание уделялось формированию у занимающихся умения индивидуального дозирования физической нагрузки по показателям ЧСС и на основании ощущения текущего самочувствия. Это обусловлено тем, что показатели ЧСС являются достаточно точным и оперативным критерием, характеризующим интенсивность физической нагрузки (Булгакова, Брюханова, 2019, с. 31), а характер изменения самочувствия в процессе воздействия нагрузок (и после них) никто не может ощутить тоньше и лучше, чем сами занимающиеся.

Содержательный компонент модели предполагает:



Модель реализации фитнес-программ функциональной направленности

- проведение индивидуальных консультативно-разъяснительных бесед с занимающимися по результатам изучения состояния основных функциональных систем их организма (методы оценки функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем: методика изучения состояния сердечно-сосудистой по показателям ЧСС; проба Штанге, проба Генчи; методы оценки приспособляемости организма – тест Руфье; определение крепости телосложения – методика Пинье);
- планирование индивидуализированного тренировочного процесса по фитнесу (определение ключевого направления деятельности, вида фитнес-программ, их соответствия поставленным целям и задачам, подбор наиболее эффективных средств, методов и форм тренировочного процесса для достижения планируемых результатов).

Деятельностный компонент. Предполагает непосредственную организацию и проведение тренировочных занятий по фитнесу, а также привлечение занимающихся к систематическим

самостоятельным занятиям физическими упражнениями с активным использованием всех доступных средств и методов самоконтроля.

В процессе экспериментальных занятий по фитнесу тренер систематически осуществлял следующую деятельность:

- привлечение занимающихся к измерению ЧСС за 10 с и перевод показателей в количество уд./мин (как показывает практика, на первых занятиях женщины подсчитывают ЧСС с погрешностью от 5 до 10 уд./мин. Через 10–12 занятий (в среднем один месяц) более 50% женщин лучше ориентируются во времени (10 с) и могут без его фиксации довольно точно определять свои показатели ЧСС. Около 20% женщин определяют ЧСС по внутренним ощущениям состояния своего организма. И в первом, и во втором случае погрешность составляет менее 5 уд./мин.);
- напоминание занимающимся о необходимости самоконтроля за состоянием своего организма во время двигательной деятельности, индивидуального дозирования физической нагрузки (при необходимости объяснение, пояснение, разъяснение особенностей данной деятельности, оказание тем самым консультативной помощи).

Контрольно-оценочный компонент. Направлен на определение эффективности влияния средств фитнеса функциональной направленности на сохранение и укрепление здоровья занимающихся.

Содержательную сущность модели можно более ярко представить при анализе взаимосвязей элементов ее структуры в формате рассмотрения (движения) против часовой стрелки: начиная с целевого компонента к содержательному, деятельностному, контрольно-оценочному; и далее – возвращаясь к

деятельностному (организационно-корректировочная деятельность), содержательному (корректировка содержания деятельности), целевому (корректировка целевых установок, задач, планируемых результатов деятельности).

С целью привлечения к более активным и осознанным самостоятельным занятиям физическими упражнениями занимающимся рекомендовалось определение не только индивидуальных показателей ЧСС, но и оптимальных показателей массы и пропорций тела, наличия излишних жировых отложений, типа фигуры и т.п. Только после этого осуществлялся индивидуальный подбор комплексов физических упражнений и других средств воздействий.

Эффективность занятий, основанных на использовании фитнес-программ функциональной направленности, может оказаться более высокой при соблюдении следующих условий:

- проектирование и осуществление деятельности должно осуществляться в соответствии с разработанной в процессе исследования моделью реализации фитнес-программ функциональной направленности;
- реализация фитнес-программы должна осуществляться не только в процессе занятий фитнесом в фитнес-центре, но и в рамках самостоятельных занятий физическими упражнениями;
- занимающиеся должны привлекаться к систематическому самоконтролю за реакцией своего организма на физические нагрузки различной интенсивности, в том числе в рамках самостоятельных занятий физическими упражнениями;
- должен осуществляться индивидуализированный (персонифицированный) учет функциональных возможностей каждого занимающегося по результатам самонаблюдений и самоощущений за особенностями

влияния физических нагрузок на собственный организм;

- должны широко использоваться кардиоупражнения, средства кроссфита и суперсетов, соревновательный метод организации занятий в рамках проведения фитнес-марафонов.

Результаты исследования убедительно свидетельствуют о том, что дифференцирование средств фитнеса в соответствии с индивидуальными показателями функционального состояния организма женщин молодого возраста позволяет повысить эффективность тренировочных занятий и личные результаты занимающимися. Более того, по нашему мнению, разработанные нами программа и модель могут быть реализованы в занятиях с любым контингентом занимающихся вне зависимости от их возрастно-половых особенностей. Основное их преимущество заключается в дифференцированном учете текущих индивидуальных и потенциальных возможностей занимающихся, уровня их физического развития, двигательной подготовленности и состояния здоровья.

Литература

1. ГОСТ Р 57615-2017 «Фитнес услуги. Требования к фитнес-программам». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200146561>.
2. Базовый курс фитнес-тренера: учеб.-метод. пособие / Ю.В. Пармузина [и др.]. Волгоград: ВГАФК, 2020.
3. Булгакова О.В., Брюханова Н.А. Фитнес-аэробика: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2019.
4. Криживецкая О.В., Ивко И.А. Фитнес. Основы спортивно-оздоровительной тренировки: учеб. пособие. Омск: Изд-во СибГУФК, 2018.
5. Методика организации самостоятельных занятий по фитнес-тренингу: практикум. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020.
6. Романенко Н.И. Содержание физической подготовки женщин 35–45 лет с использованием различных видов фитнеса на основе учета соматотипа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2013.
7. Савин С.В., Степанова О.Н. Программы функциональной фитнес-тренировки: содержание, конструирование, особенности реализации //

Известия тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2016. № 4. С. 84–90.

8. Сайкина Е.Г. Теория и методика фитнеса: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020.
9. Feigenbaum, M.S. and M.L. Pollock, 1999. Prescription of resistance training for health and disease. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31: 38–45.
10. Philip, W., T. James and R. Jackson-Leach, 2004. Overweight and obesity (high body mass index). In: *Comparative quantification of health risks: global and regional burden of disease attribution to selected major risk factors (vol. 1, pp. 497–596)*. Geneva: World Health Organization.

Reference

1. State Federal standard R 57615-2017 "Fitness services. Requirements for fitness programs". Available at: <https://docs.cntd.ru/document/1200146561>. (Rus)
2. Parmuzina, Yu.V. et al., 2020. Basic course of a fitness trainer: teaching manual. Volgograd: Volgograd State Physical Education Academy. (Rus)
3. Bulgakova, O.V. and N.A. Bryukhanova, 2019. Fitness-aerobics: teaching manual. Krasnoyarsk: Siberian Federal University. (Rus)
4. Krizhivetskaya, O.V. and I.A. Ivko, 2018. Fitness. Fundamentals of sports and wellness training: teaching manual. Omsk: Publishing house of Siberian State University of Physical Culture and Sport. (Rus)
5. Methods of organizing independent fitness training classes: practicum, 2020. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. (Rus)
6. Romanenko, N.I., 2013. The content of physical training for women aged 35–45 via various types of fitness programs based on somatotypes: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Krasnodar. (Rus)
7. Savin, S.V. and O.N. Stepanova, 2016. Functional fitness training programs: content, design, implementation features. *Bulletin of Tula State University. Physical Culture. Sport*, 4: 84–90. (Rus)
8. Saykina, E.G., 2020. Theory and methodology of fitness: teaching manual. St. Petersburg: Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia. (Rus)
9. Feigenbaum, M.S. and M.L. Pollock, 1999. Prescription of resistance training for health and disease. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31: 38–45.
10. Philip, W., T. James and R. Jackson-Leach, 2004. Overweight and obesity (high body mass index). In: *Comparative quantification of health risks: global and regional burden of disease attribution to selected major risk factors (vol. 1, pp. 497–596)*. Geneva: World Health Organization.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Тучалаев С.Т., Магомедов О.М.** Формирование профессионально-педагогического мировоззрения будущего учителя в процессе изучения модуля «История педагогики и образования»

УДК 371.2

DOI 10.18522/2658-6983-2022-2-53-62

**Тучалаев С.Т.,
Магомедов О.М.**

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
МИРОВОЗЗРЕНИЯ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
МОДУЛЯ «ИСТОРИЯ
ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ»**

Ключевые слова: национальное мировоззрение, профессионально-педагогическое мировоззрение, религиозное мировоззрение, научное мировоззрение.

Еще на заре советской власти государством перед образованием была поставлена задача формирования нового человека, всесторонне развитой личности. На наш взгляд, особенно успешно она решалась в послевоенный период (1960–1980-е гг.): наличествовали условия духовного, патриотического, экономического, эмоционального подъема населения страны; действовала единая идеология; осуществлялся строгий партийный и государственный контроль во всех сферах жизни; велась систематическая пропаганда по возвышению человека труда; была единая, четкая государственная позиция в средствах массовой информации; велось жесткое законное преследование правонарушений и преступности; создавалось одинаковое содержание обучения и воспитания в образовательных учреждениях соответствующих типов; была организована слаженная система подготовки кадров и многое другое. В определенной мере население, особенно молодое поколение, учащаяся молодежь, было защищено от влияния чуждой нам идеологий, негативных факторов, пагубно влияющих на сознание растущей личности. В тот период выпускник общеобразовательной школы, владеющий основами наук, изучаемых в советской школе, поступающий в педагогический вуз, не вызывал сомнения в том, какое у него мировоззрение, предполагалось, что советская школа формировала у него научно-материалистическое мировоззрение. Советский учитель также должен был иметь научное, профессионально-педагогическое мировоззрение. Эти установки, к сожалению, действовали до 1990-х, в крайнем случае, до 2000-х гг. В последующем начались известные всем нам процессы, диаметрально противоположные вышеперечислен-

ным. Отсюда и массовая пропаганда чуждых советскому человеку идей: частной собственности; ложной «свободы» и «демократии»; западного образа жизни; насилия; свободных браков без регистрации; однополых браков, и более того, ЛГБТ (лесбиянки, геи, бисексуалы, трансгендеры) – общества и семьи без детей.

Для каждого из нас фундаментальной основой для поэтапного формирования мировоззрения (мироощущения, мировосприятия, миропонимания) с детства и до преклонных лет являются наши представления о мироздании, о возникновении жизни на Земле, о цивилизациях, об истории человечества, о вере и религиях, о научных открытиях, о становлении и участии человека в происходящих процессах вокруг нас и о многом другом. Эти представления формируются на почве знаний, социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения, которых мы черпаем из окружающей жизни (семья, образовательные организации, социум). В результате обучающийся самоопределяется, социализируется и развивается как личность. Этот процесс по-иному можно обозначить как процесс национальной интеллектуализация человека. В сущности, каждый человек национален. Национальное сидит у него глубоко и крепко в генетическом коде, генофонде. Как образно говорят в народе, «от осины не родятся апельсины».

Принадлежность человека к определенному этносу и соответствующим культурным традициям оказывает существенное влияние на многие составляющие его жизни, в том числе и на его отношение к ценностно-смысловым конструктам (Акименко, Лобанина, 2017).

В дагестанском социуме слишком большое влияние имеет религия ис-

лам. Она в определенной мере формирует национальную идентичность граждан. В этих условиях актуальной задачей становится формирование у студентов научного мировоззрения.

Формирование научного, профессионально-педагогического мировоззрения у будущих учителей – прямая профессиональная задача педагогического вуза.

Как известно, мироощущение, мировосприятие, миропонимание, понимание природы, общества, ценностей и норм, труда, смысла жизни, познание мира являются единым целым и составляют мировоззрение. Оно охватывает самые разнообразные области человеческого бытия, в том числе и национальную и духовную составляющие.

Среди общепризнанных теоретически и практически выделенных видов мировоззрения (религиозное, обыденное, научное, философское, мифологическое, профессиональное) мы хотим сопоставить в данной статье два резко альтернативных друг другу мировоззрения – религиозное и научное – и на основе результатов сопоставительного анализа уровня, степени их сформированности перейти к раскрытию сущности, содержания, специфики формирования у студентов – будущих учителей профессионально-педагогического мировоззрения.

Мы убеждены в том, что формирование мировоззрения подрастающего поколения всецело зависит от таких факторов как, национальное и наднациональное, СМИ, местное и чужое, интернет, традиционное и новое, реклама, различные современные системы коммуникации. Словом, процесс восприятия нынешней молодежью результатов воздействия вышеуказанных факторов не протекает бесследно, а, наоборот, влияет на национальную

сущность, духовную (религиозную) идентичность, так как у них еще не окрепшая психика, не полностью сложившийся характер, молодежный максимализм и малый жизненный опыт. Об этом высказываются многие исследователи.

Молодые граждане пополняют ряды экстремистских и террористических организаций. В среднем 80% участников организаций экстремистского характера составляют лица, возраст которых не превышает 30 лет. Они находятся в ситуации возможного попадания в поле экстремистской активности (молодежь в зоне риска) (Пределы светскости..., 2003).

Возникает закономерный вопрос: на основе чего, каким образом усиливается религиозная составляющая в формировании мировоззрения населения не только Дагестана, но и почти всех северокавказских республик, Татарстана, Чувашии? Что является концептуальной, наиболее важной частью этого процесса? На наш взгляд, возвеличение интереса и статуса религиозного воспитания более интенсивно началось с признанием в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» факта получения в школе знаний об основах мировых религий.

Часто молодежь, получившая религиозное образование за рубежом, привносит чуждые нам экстремистские идеи, книги, информацию реакционного содержания. Народу навязывают чуждые идеи и реакционную идеологию. Иначе как объяснить факт, что молодой человек, примкнувший к ИГИЛ (террористическая организация, запрещенная в РФ), расстрелял прихожан церкви в г. Кизляре в феврале 2018 г. (Ниналов, 2021)? Под влиянием интернета, социальных сетей в 2020 г. трое обучающихся 10-го класса Гертминской СОШ Казбековского рай-

она, сняв видеоклип и выложив его в социальную сеть, показали свою солидарность с чеченцем, обезглавившим французского учителя в Париже за оскорбления Пророка Мухаммеда. За агитацию и распространение сведений террористической направленности на родителей этих школьников наложили штраф в размере 10 тыс. рублей. И это происходит в школе, некогда, т.е. до 2003 г., образцовой, в селении, где соблюдались все национальные и религиозные традиции (Тучалаев, 2021). В действительности получается, что с подобных мелких правонарушений начинаются более крупные, такие как в Казани, Махачкале, Керчи и др.

Таким образом, по факту в светской Республике Дагестан население по образу жизни и по национальному духу народов, проживающих здесь, религиозное. Для него характерно исламское вероисповедание и мусульманские традиции (Mirzakhanov, 2019). Этот колорит, естественно, отражается в первую очередь на мировоззрении подрастающего поколения. Так, многие подростки молятся (вначале по настоянию родителей, в последующем – по собственным убеждениям и как дань времени). Многие старшеклассники и студенты вузов оставляют бороды, якобы как обязательство или рекомендацию (сунна) в исламе. В вузах, особенно в начале учебы, студентки, обучаясь на I–II курсах, носят хиджаб, мусульманскую форму одежды, обозначающую принадлежность мусульманской умме, характер и содержание вероисповедания, форму мировоззренческой направленности и пр. Процентное отношение наличия внешних атрибутов и признаков принадлежности к религии и религиозному мировоззрению студентов обоего пола (ношения бороды студентами и хиджаба студентками) варьировалось в преде-

лах 60–65 %. Наши ожидания, что, став старшекурсниками (на IV, V курсах), готовясь к производственной практике, проходящей непосредственно в общеобразовательных профильных организациях, к встрече с детьми, они избавятся от этих внешних религиозных атрибутов, не оправдались. Строгие предупреждения руководителей факультетов, педагогической практики и методистов о том, что нельзя явиться в образовательные организации в таком внешнем виде, и объяснения, каким должен быть современный учитель, результатов не дали.

Именно подобные факты в студенческой среде и вышеописанная ситуация в республике по усилению религиозного фактора в формировании мировоззрения учащейся молодежи натолкнули нас на мысли о том, что происходит с будущим учителем во время обучения в вузе. С каким исходным мировоззрением выпускник общеобразовательной организации поступает в вуз и с каким багажом профессионально-педагогического мировоззрения приступает к своей педагогической деятельности в школе?

Исходя из сложившейся ситуации, в нашу задачу входило: 1) еще в начале обучения в вузе (со II курса, когда начинается изучение дисциплины «Педагогика») определить исходный уровень мировоззренческих позиций обучающихся, уровень религиозности или научности мировоззрения; 2) определить критерии и содержание профессионально-педагогического мировоззрения и разработать его эффективную модель; 3) разработать комплекс мероприятий, программу и наметить пути формирования знаний, умений, способностей и компетенций у студентов – будущих учителей в процессе изучения дисциплины «Педагогика» в течение двух календарных лет

(II–III курсы); 4) провести мониторинг по определению эффективности реализации модели формирования профессионально-педагогического мировоззрения и сделать соответствующие выводы.

В целях определения исходного уровня мировоззрения обучающихся (религиозности и научности) нами был проведен опрос с использованием анкеты № 1:

- Назовите возраст нашей планеты Земля.
 - Сколько лет тому назад началось развитие органического мира, жизнь белковых тел?
 - Примерно сколько лет тому назад начался процесс появления человека, отделение его от животного царства?
 - Примерно сколько лет тому назад начался каменный век? Когда он окончился?
 - Примерно сколько лет тому назад начался век металлов (меди)?
 - Когда впервые обнаружены следы древнего человека?
 - Сколько тысяч лет назад произошло становление нового человека – неолита?
 - Сколько тысяч лет назад человек начал строить дома, дворцы, пирамиды?
 - Сколько лет тому назад человек начал путешествовать?
 - Сколько лет тому назад человек начал летать в космос?
- Для выявления миропонимания, проявления творческого взгляда и оценки фактов мы предложили анкету № 2:
- Несколько тысяч лет назад умер человек. В раскопках мы находим одни кости, составляющие менее 10% от общего веса. Куда делась основная масса? Верите ли вы, что после смерти человека тело или душа воскреснет?
 - Когда появилась письменность на планете Земля?

- Что собой представляет душа человека? Пробует ли душа (если попадет в рай) яблоки и другие фрукты? При отсутствии физического тела души куда попадут яблоки, будут ли у души желудок, одежда?

- Кто такие А.Д. Сахаров, А.И. Солженицын, М.А. Булгаков, Ж.И. Алфиров? Каковы заслуги каждого из них?

- В начале XX в. в группе ученых Эйнштейн спросил: что двигает паровоз? Тимирязев ответил – солнце. Обсудите его ответ.

Для более детального выявления истинной религиозности студентов нами были предложены вопросы анкеты № 3. При составлении вопросов этой анкеты мы исходили от общих канонов ислама и шариата. Вопросов всего 28, и они касаются истории религии ислам; истории Пророков; наличия и признания Аллаха и Пророков; знаний основ религии; знаний атрибутов Аллаха; правовых школ шариата; биографии, жизни и семьи Пророка Мухаммеда (а. с.); сподвижников Пророка. В целях минимизации содержания текста вопросы анкеты № 3 и ответы на них мы здесь не приводим, но по ним мы провели тщательный опрос и получили результаты.

Опрос проводился на факультете биологии, географии и химии и факультете управления и права. В опросе участвовали 120 человек.

При определении исходного уровня мировоззрения обучающихся (религиозности и научности) многие вопросы анкет № 1 и 2 остались без вразумительных ответов. Из общего контингента респондентов только восемь человек (6,7% от $N = 120$) четко ответили на вопрос «Считаете ли вы себя верующим человеком?», шесть человек (5% от $N = 120$) – на вопрос «Сколько лет тому назад человек начал летать в космос?». Ответы на остальные вопро-

сы показали слабые научные представления респондентов.

На вопросы анкеты № 3 из истории, биографии и других атрибутов Пророка и его сподвижников мало кто давал исчерпывающие ответы. Только выпускники, которые параллельно общеобразовательной школе окончили исламские примечетские школы, медресе и колледжи, смогли ответить на эти более тонкие чисто религиозные вопросы. Из 28 вопросов 24 правильных ответа дали только семь человек (5,8% от $N = 120$). Они все оказались выпускниками исламских учебных заведений. Еще два человека (1,6% от $N = 120$) ответили на 12 вопросов анкеты. В ходе тщательного наблюдения и устных опросов среди мужского контингента студентов (их на факультете управления и права оказалось 23 человека, а на факультете биологии, географии и химии – 8 человек) было выявлено, что регулярно на пятничную молитву в мечеть, расположенную во дворе университета, ходят почти все. Из них девушек-студенток на ежедневные обеденные молитвы в мечеть ходит примерно половина. То есть студенты, якобы верующие, строго соблюдающие внешние атрибуты верующего мусульманина (ношение бороды студентами и хиджаба студентками), а также показушно соблюдающие ритуалы и молитвенные обряды, фактически демонстрируют крайне низкий уровень истинно научных и глубоких религиозных знаний.

На наш взгляд, причины более сильной выраженности симпатий и приверженности к религии студентов на начальном этапе обучения вузе и слабости, вернее, отсутствия у них научных знаний о мироздании, обществе, развитии органического мира и о многом другом кроются в следующем: в педагогический вуз они поступили с

относительно низкими баллами ЕГЭ; имеют не совсем качественные знания, полученные в школе по основам наук, успели позабыть; окружающая среда, социум – в основном религиозные; этнические ментальные ценности и дух воспитания в семье, социуме также религиозные; адаптационный период и насыщенная, непривычная учебная нагрузка первого курса обучения в новых условиях в комплексе сковывали их свободное, творческое развитие.

Возникает закономерный вопрос: как восполнить пробел в базовых научных знаниях, необходимых для формирования профессионально-педагогического мировоззрения в период обучения в педагогическом вузе? Не лучший ли способ формирования подобного мировоззрения – изучение курса «Педагогика»? Ведь дисциплина «Педагогика», включающая в себя такие модули, как «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», «Дидактика», «Педагогические технологии», «История педагогики и образования», имеет большие потенциальные возможности для этого. О значимости модуля «Педагогика» в развитии мировоззренческих взглядов будущих учителей пишет И.Э. Ярмакеев: «...изучение общих основ педагогики способно заложить важнейшие мировоззренческо-аксиологические, культурологические основы профессионально-педагогической компетентности и педагогического мастерства студентов, является своеобразным научно-методологическим фундаментом формирования у будущих учителей профессионально-педагогической картины мира. Несмотря на всю значимость логико-теоретических и методологических аспектов педагогической подготовки учителя, характер его педагогической деятельности и качество ее результатов будут опре-

деляться прежде всего его базовыми мировоззренческими установками и ценностными ориентациями. Очень важно, чтобы формирование конкретной педагогической компетентности и педагогического мастерства студентов происходило на фундаменте их прочной гуманистической и гуманитарной ориентации, глубокой внутренней направленности на равноправный педагогический диалог и сотрудничество с детьми. А воспитанию такой позитивной направленности в значительной степени может способствовать воспитательный потенциал, заложенный в учебном материале по общим основам педагогики» (Ярмакеев, 2017, с. 215).

В этом плане особо важным по своему содержанию, охвату множества аспектов, по силе влияния на рефлексивную, эмоциональную, психологическую и мировоззренческую стороны обучающихся мы считаем содержание модуля «История педагогики и образования». Неоценимую роль этот модуль играет, когда в хронологической последовательности, начиная с древнейших, доисторических времен мы изучаем развитие человеческого общества, в частности приемов воспитания. Это огромный пласт знаний! Раньше, до 1990-х гг. в педагогическом вузе на модуль «История педагогики и образования» отводилось 60 часов аудиторных занятий (50 часов лекционных занятий и 10 часов семинарских). В настоящее время почти в три раза сокращено время изучения данного модуля (8 часов лекционных занятий, 8 часов семинарских и 4 часа лабораторных). Общее время, отводимое на базовую дисциплину «Педагогика», также сократилось в два раза (с 400 до 200 часов). Во ФГОС и учебных планах это обосновывается тем, что остальное время отводится на самостоятельную работу студентов. Однако

самостоятельная работа студентов, проводимая согласно плану один день в неделю – по субботам, как и дистанционное обучение, не приносит ощутимых результатов. Словом, процессы «модернизации» (а точнее – разрушения) сложившейся системы высшего образования, происходившие в перестроечные годы, принесли свои плоды. Теперь вопрос стоит однозначно: как в рамках имеющего бюджета учебного времени дисциплины «Педагогика» в более эффективной форме провести работу по корректировке имеющихся зачатков религиозного мировоззрения и сомнительных научных знаний студентов педагогического вуза? Как более успешно заложить основу формирования профессионально-педагогического, научного мировоззрения?

Изучая профилирующие дисциплины по направлению «Педагогическое образование», ориентируясь на профессию учителя, постепенно «педагогизируясь» при изучении материала модулей дисциплины «Педагогика», студент – будущий учитель рефлексировав содержание теоретического и практического курсов, анализируя педагогические ситуации, решая педагогические задачи, осознает всю полноту ответственности педагогической деятельности, то, как она влияет на эмоции, чувства, душевное состояние (в данный момент его, а в отдаленном будущем – обучаемых им детей). Он заранее мысленно предугадывает результат более эффективных педагогических действий, если настроит себя на креативный подход, самоорганизацию и творческую рефлексию.

О значимости и необходимости формирования профессионально-педагогического мировоззрения у студентов – будущих учителей, о различных типах и уровнях этого вида мировоззрения в конкретный исторический

период писали многие российские исследователи (Вершинина, 2009; Гусев, Пукшанский, 1994; Дмитриева, 2003).

На II и III курсах обучения данного контингента студентов при прохождении курса «Педагогика», в частности модуля «История педагогики и образования», мы планировали экспериментально выявить, как содержание данного модуля способствует целенаправленному формированию у них профессионально-педагогического, научного мировоззрения. С этой целью мы задолго до начала эксперимента составили программу и теоретическую модель по усилению мировоззренческой направленности содержания лекций, лабораторных и практических занятий, осуществили выборку тем для творческого изучения на дополнительных занятиях в рамках реализации учебного плана по блоку «Самостоятельная работа студентов», а также на заседаниях проблемного научного кружка по дисциплине.

В рамках реализации идей и научно-педагогических основ формирования профессионально-педагогического мировоззрения мы разработали научно обоснованную ценностно-деятельностную, системно-содержательную модель, состоящую из следующих компонентов: цель; задачи; принципы; методы; содержание и технология взаимодействия; критериальный аппарат по оценке результатов; результат сформированности элементов профессионального, научного мировоззрения студентов – будущих учителей. Целевой установкой эксперимента стало эффективное воздействие посредством содержания учебного курса «История педагогики и образования» на профессиональное становление обучающегося, на формирование его научно-педагогического мировоззрения. В качестве задач были выдвинуты:

1) отбор и интеграция наиболее ярких страниц из истории педагогики и образования, жизни выдающихся античных философов, педагогов-классиков, epochальных событий мировоззренческого характера, примеров, раскрывающих научный подвиг и мировоззренческую направленность таких корифеев педагогической науки, как Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, А. Дистервег, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский и др.; 2) создание с использованием ИКТ научно-методического обеспечения профессиональной идентификации студентов; 3) разработка содержания учебной дисциплины, имеющего максимальную эмоциональную и научную насыщенность, когнитивную составляющую, эмоционально-ценностную и действенно-практическую направленность.

Основным подходом в реализации данной модели служит гуманистический, личностно ориентированный т.е. постнеклассический. В выборе методов мы исходили из идей феноменологии и синергии, а также использовали когнитивные, мотивационные методы. При отборе содержания материала учебной программы, учебных занятий и в процессе реализации модели формирования профессионально-педагогического, научного мировоззрения были использованы принципы креативности, субъектности познающего сознания, акмеологичности, открытости, событийности, интегративности. Конечным результатом реализации модели, слагаемыми профессионально-педагогического, научного мировоззрения и компетентности будущего учителя должны стать знания, получаемые в ходе изучения произведений выдающихся педагогов-классиков, общей методической и педагогической подготовки, знания в области общей возрастной педагогиче-

ской психологии, привычка читать новинки педагогической и методической литературы, изучать и осмысливать опыт передовых учителей-новаторов, владение педагогической техникой, педагогическими способностями и мастерством.

Результаты, полученные на начальном этапе обследования студентов III курса на сформированность профессиональных качеств, показали, что у 75,3% студентов эти качества на низком уровне; высокий уровень наличествовал только у 1,2% (один студент – выпускник педагогического колледжа); у 23,5% студентов отмечен средний уровень.

На формирующем этапе эксперимента мы осуществили работу по реализации вышеуказанной теоретической модели. Анализ полученных результатов показывает, что планомерная работа в данном направлении дает ощутимые плоды. Так, в содержании реализуемой программы особый упор мы делали на темы «Зарождение воспитания в доисторическую эпоху. Концепция происхождения воспитания», «Воспитание и педагогическая мысль в античном мире (Древняя Греция, Древний Рим)», «Концепция поиска истины Сократа», «Просвещение и педагогическая мысль в Византии», «Воспитание и педагогическая мысль у народов Ближнего и Среднего Востока в Средние века», «Педагогические идеи В. Ратке и Я.А. Коменского», «Концепция Дж. Локка», «Концепция Ж.-Ж. Руссо», «Педагогические идеи К.Д. Ушинского», «Философские и общественно-политические воззрения Л.Н. Толстого» и др. В изучении этих и других тем приоритетными средствами стали лекционные и семинарские занятия, лабораторные работы, разработка докладов, рефератов, лекции-конференции, семинары-конфе-

ренции, дискуссии, где в интерактивной форме, с использованием медиасредств обсуждали самые интересные темы мировоззренческой направленности. В ходе реализации программы и изучения вышеуказанных тем особую эффективность усвоению учебного материала придает интерактивность проведения подобных занятий (Тучалаев, 2016; Yakovleva, Yakovlev, 2014).

К завершению эксперимента студенты – будущие учителя показали знания о руководящих принципах, методологических подходах, действующих в педагогической деятельности, о методах критического анализа и оценки научных достижений в области педагогики. Также они усвоили ценностные основы профессиональной деятельности. У них обозначились следующие умения: системно анализировать и выбирать образовательные концепции, педагогические теории, по их содержанию делать выводы оценочного характера, участвовать в профессиональных дискуссиях, где обсуждаются научные проблемы, посвященные мировоззренческим темам. Кроме того, у них выработались устойчивые умения пользоваться медиасредствами, достижениями новых педагогических технологий.

Данные итоговых срезов показывают положительную динамику исследуемых профессиональных критериев и качеств у будущих учителей

Реализованная в практике учебного процесса научно обоснованная ценностно-деятельностная, системно-содержательная модель формирования профессионально-педагогического мировоззрения студентов – будущих учителей способствует более эффективному решению поставленных перед экспериментом задач.

По результатам исследования мы пришли к следующим выводам:

- Системный анализ исходного уровня мировоззренческих позиций обучающихся, уровня религиозности или научности мировоззрения убедительно показывает, что в последние десятилетия ценностный багаж молодежи претерпел изменения как по содержанию (обеднение правовых, нравственных, социальных ориентиров), так и по форме проявления.

- При выявлении и сопоставительном анализе степени сформированности религиозного и научного мировоззрения у студентов, обучающихся в педагогическом вузе, был выявлен высокий процент религиозности и очень слабые знания основ наук.

- При поступлении в педагогический вуз и на начальном этапе обучения (первый-второй год обучения) студенты слишком привержены религиозным ценностям и позиционируют себя как верующих людей.

- Констатирующий эксперимент убедительно доказал, что преобладающее количество студентов, якобы верующих, строго соблюдают внешние атрибуты верующего мусульманина, но имеют крайне низкий уровень истинных и глубоких религиозных знаний.

- В начале второго года обучения у студентов были выявлены слабые научные знания о мироздании, обществе, развитии органического мира и о многом другом.

- Планомерная работа в данном направлении дает ощутимые результаты. Уровень сформированности основных составляющих профессионально-педагогического мировоззрения к концу исследования значительно возрос.

Литература

1. Акименко А.К., Лобанина Е.В. Этнокультурные особенности понимания нравственных категорий // Этнокультурное образование в современном мире: материалы Всероссийской очно-заочной науч.-метод. конф. М.: Перо, 2017. С. 13–17.

2. *Вершинина Л.В.* Теоретические основы формирования ценностного сознания будущего учителя. М.: МПСИ, 2009.
 3. *Гусев С.С., Пукшанский Б.Я.* Обыденное мировоззрение: структура и способы организации. СПб.: Наука, 1994.
 4. *Дмитриева Е.В.* Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003.
 5. *Ниналалов С.* Антитеррор. Может ли просвещение спасти от радикальной идеологии? // *АиФ. Дагестан.* 2021. № 50. URL: https://dag.aif.ru/society/antiterror_mozhet_li_prosveshchenie_spasti_ot_radikalnoy_ideologii.
 6. Пределы светскости: общественная дискуссия о принципе светскости государства и о путях реализации свободы совести. М.: Сова, 2003.
 7. *Тучалаев С.Т.* Интерактивные технологии в преподавании дисциплины «Педагогика» в вузе // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.* 2016. № 1. С. 69–74.
 8. *Тучалаев С.Т.* Нивелирование «национального» в мироощущении современной учащейся молодежи // *Наука и образование: состояние, проблемы и перспективы развития: материалы науч. сессии ППС ДГПУ, посвящ. 100-летию Героя Советского Союза, профессора Ризвана Башировича Сулейманова.* Махачкала: ДГПУ, 2021. С. 62–66.
 9. *Ярмакеев И.Э.* Формирование профессионально-педагогического мировоззрения будущего учителя в процессе изучения общих основ педагогики // *Филология и культура.* 2017. № 4. С. 214–218.
 10. *Mirzakhonov, D.,* 2019. Transformation of Dagestan Muslim Community: Between Islamic Globalization and Logic of Counter-Terrorism. In: *Proceedings of the Social and cultural transformations in the context of modern globalism.* URL <https://www.europeanproceedings.com/book-series/EpSBS/books/vol76-sctcmg-2019/>.
 11. *Yakovleva, N.O. and E.V. Yakovlev,* 2014. Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review,* 16 (2): 75–80.
- Reference**
1. *Akimenko, A.K. and E.V. Lobanina,* 2017. Ethnocultural features of understanding moral categories. *Ethnocultural education in the modern world: Proceedings of the All-Russian Research Conference.* Moscow: Pero: 13–17. (Rus)
 2. *Vershinina, L.V.,* 2009. Theoretical foundations of shaping value consciousness of the future teacher. Moscow: Moscow Psychological and Sociological Institute. (Rus)
 3. *Gusev, S.S. and B.Ya. Pukshansky,* 1994. Mainstream worldview: structure and methods of organization. St. Petersburg: Nauka. (Rus)
 4. *Dmitrieva, E.V.,* 2003. Shaping professional pedagogical outlook of the future teacher: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Volgograd. (Rus)
 5. *Ninalalov, S.,* 2021. Antiterrorism. Can enlightenment save from radical ideology? Arguments and Facts. Dagestan, 50. Available at: https://dag.aif.ru/society/antiterror_mozhet_li_prosveshchenie_spasti_ot_radikalnoy_ideologii. (Rus)
 6. The limits of secularism: public discussion about the principle of secularism of the state and ways of realizing freedom of conscience. Moscow: Sovva, 2003. (Rus)
 7. *Tuchalaeв, S.T.,* 2016. Interactive technologies in teaching "Pedagogy" at the university. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences,* 1: 69–74. (Rus)
 8. *Tuchalaeв, S.T.,* 2021. Alleviating the "national" in the worldview of modern students. In: *Science and Education: state, problems and prospects of development: Proceedings of Research Sessions of the teaching staff of the Dagestan State Pedagogical University dedicated to the 100th anniversary of the Hero of the Soviet Union, Professor Rizvan Bashirovich Suleymanov* (pp. 62–66). Makhachkala: Dagestan State Pedagogical University. (Rus)
 9. *Yarmakeev, I.E.,* 2017. Shaping professional and pedagogical worldview of a future teacher while studying general foundations of pedagogy. *Philology and Culture,* 4: 214–218. (Rus)
 10. *Mirzakhonov, D.,* 2019. Transformation of Dagestan Muslim Community: Between Islamic Globalization and Logic of Counter-Terrorism. In: *Proceedings of the Social and cultural transformations in the context of modern globalism.* Available at: <https://www.europeanproceedings.com/book-series/EpSBS/books/vol76-sctcmg-2019/>.
 11. *Yakovleva, N.O. and E.V. Yakovlev,* 2014. Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review,* 16 (2): 75–80.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

- **Лебедев Д.А., Черноситов А.В., Степанова Т.А.**
Левшество, леворукость: психофизиологические и социально-педагогические аспекты

УДК 612.82:611.8
DOI 10.18522/2658-6983-2022-2-65-74

**Лебедев Д.А.,
Черноситов А.В.,
Степанова Т.А.**

ЛЕВШЕСТВО, ЛЕВОРУКОСТЬ: ПСИХОФИЗИО- ЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Ключевые слова: левшество, психофизиологические особенности, воспитание и обучение левшей.

Левшество – чрезвычайно интересный психофизиологический феномен, характеризующий левосторонним преобладанием не менее чем по двум из четырех (моторной по руке и ноге, зрительной и слуховой) функций. Важнейшим признаком левшества является леворукость. Леворукие индивиды – левши благодаря иному по сравнению с праворукими (правшами) типу функциональной организации мозга по-другому воспринимают информацию, мыслят и иначе проявляют эмоции (Еремеева, 2004). У левшей по моторной и как минимум по одной из сенсорных функций доминирует правое полушарие. Функциональная межполушарная асимметрия (ФМА) модулирует характерологические особенности индивида, в том числе степень выраженности и окраску эмоциональных реакций: левое полушарие преимущественно связано с положительными эмоциями, правое – с отрицательными (Симонов, 2004, 2021).

У левшей по сравнению с правшами наблюдается более выраженная дисперсия как по отрицательным, неблагоприятным, так и по положительным психофизиологическим качествам и свойствам. По сравнению с правшами левши более впечатлительны, возбудимы, общительны, более экстравертированы, но в то же время, как правило, не уверены в себе, эмоционально неустойчивы, склонны к колебаниям настроения от эйфории до пессимизма и уныния. Для леворуких характерна слабость волевого контроля и контроля поведения. Вероятно, поэтому леворукие дети чаще попадают под «дурное влияние» сверстников и взрослых. Об этом свидетельствует значительно больший, чем в среднем в популяции, процент левшей в детских исправительных учреждениях (Чуприков, Волков, 2008).

У леворуких (особенно детей) преобладают такие психоэмоциональные качества, как гнев, эмоциональная несдержанность, боязливость, страх, конформность поведения, робость, эстетическая впечатлительность, чувственность, повышенный уровень тревожности, чрезмерное воображение. Последнее часто принимают за лживость. У них более выражено свойство опережающего отражения действительности. Поэтому некоторые исследователи приписывают им способность к предвидению ближайших событий в непосредственном их окружении. Школьные учителя и воспитатели детских садов отмечают неусидчивость, невнимательность, непоседливость левшей, их агравированный негативизм на любую форму принуждения.

В то же время леворуким свойственно образное восприятие действительности (а возможно, и образное мышление), более тонкое восприятие цветов и звуков, развитая интуиция, умение схватывать одновременно большие объемы разнородной информации и выделять из нее главное. Благодаря этим качествам они способны интуитивно быстро вникать в проблему, а не анализировать ее последовательно по частям. Именно поэтому леворукие способны с большей вероятностью и частотой генерировать оригинальные идеи и гипотезы, подчас становящиеся открытиями. Такие нетривиальные решения были характерны для великих полководцев Александра Македонского и Наполеона Бонапарта, для гениального Леонардо да Винчи, на много веков опередившего своими изобретениями развитие современной цивилизации.

Все перечисленные качества и свойства левшей, т.е. праводоминантных по мозгу индивидов, были известны дав-

но. Однако научное объяснение психофизиологических особенностей леворуких стало возможным только с развитием исследований функциональной асимметрии мозга в нейрофизиологии, нейропсихологии и нейропсихиатрии (Бодров и др., 1990; Доброхотова, Брагина, 1994; Леутин, Николаева, 2005; Чуприков, 2004; Чуприков, Волков, 2008; Annett, 2000, 2001; Davidson, 1993; Duboc et al., 2015). В то же время практическое применение этих данных в образовательной деятельности и профессиональном отборе до сих пор довольно ограниченное.

Сопоставление правшей и левшей по основным показателям познавательных способностей и когнитивных возможностей резких значимых отличий не выявляет. Однако такая оценка основана на стандартизированном обследовании в условиях спокойного бодрствования. Она не учитывает возникновения состояния так называемого инсайта (мысленного озарения) у левшей творческих профессий, в основе которого лежит взаимная активация коры и подкорковых структур обоих полушарий. Многие левши обладают большими креативными, художественными и пространственными способностями (Доброхотова, Брагина, 2004). Большинство левшей имеет перед правшами и такое преимущество, как более высокая адаптивность к длительному воздействию неблагоприятных факторов среды, в том числе социальной природы (Леутин, Николаева, 1988). Однако что касается уязвимости, т.е. ослабленной резистентности к кратковременным, но чрезвычайным по силе воздействиям, то здесь левши значительно уступают правшам (Черноситов, Орлов, 2004).

Особенности психической организации левшей в правоориентированной среде проявляются отрицательным об-

разом в состоянии острого психогенного стресса. В этих ситуациях они могут допускать ошибки восприятия в форме зеркального отражения пространства, пространственных иллюзий, например путают клавиши на пультах управления. Это может привести к аварийным ситуациям у машинистов, летчиков и представителей других профессий, связанных с операторской деятельностью (Бодров и др., 1990).

Причины резкого роста числа левшей за последнее столетие (с 2–3 до 8–9%) пока не вполне понятны, поскольку деятельный характер бытовой и производственной среды, созданной человеком на протяжении предыдущих веков, существенно не менялся и в XX–XXI вв. Сегодня левшам, как и сто лет назад, необходимо приспосабливаться к созданной правшами правосторонней асимметрии внешнего мира. В настоящее время рассматривается три основные причины возникновения левшества: наследственная, средовая и патологическая.

В пользу наследственного происхождения левшества свидетельствует тот факт, что семейная леворукость отмечена у 72% леворуких мужчин и у 78% леворуких женщин (Чуприков и др., 1994).

Согласно теории «правого сдвига» (Чуприков, 2004; Чуприков, Палиенко, 2004; Чуприков и др., 1994), большинство людей наследует ген, именуемый фактором правостороннего сдвига, который определяет левополушарную специализацию мозга по речи и моторике правой руки. При отсутствии этого гена вероятность праворукости и леворукости становится примерно одинаковой и зависит от особенностей онтогенетического развития.

Леворукость у людей, у которых в роду нет левшей, относят к патологической или компенсаторной. Она свя-

зана с так называемой минимальной мозговой дисфункцией в левом полушарии, которая может возникнуть во время внутриутробного развития или в результате родовой травмы.

Показано, что наличие в анамнезе матери перинатального стресса, вызывающего гипоксию плода, приводит в большей степени к нарушениям гемодинамики левого полушария и, соответственно, к компенсаторному доминированию правого полушария и развитию леворукости (Федоровская, 2001).

Леворукость чаще встречается среди артистов, художников, спортсменов игровых видов спорта. Высок процент леворуких среди каратистов (16%) и борцов (Ермаков, 1986, 1988). В то же время среди спортсменов-стрелков, баскетболистов и штангистов они практически не встречаются.

Частота встречаемости левшей различна в разных регионах (Чуприков, Волков, 2008). Так, среди жителей Луганска они составляли 3,2%, в средней полосе России – 6,7%, в Москве – 3,4%, в Армении – 6%, среди коренных жителей Таймыра – 33,8%.

В течение XX в. процент левшества среди жителей Европы и Северной Америки вырос в три-четыре раза. Если в 1900 г. он составлял не более 2–3%, то в 1980 г. достиг в среднем 8–9%.

Примерно во столько же раз вырос процент нервно-психических заболеваний, особенно среди городского населения. Такое совпадение наталкивает на мысль о значении средовых, прежде всего антропогенных факторов, приводящих одновременно к невротизации и синистрализации населения.

Одна из немаловажных причин увеличения числа левшей в последние десятилетия, как это ни парадоксально, связана с прогрессом в акушерстве,

перинатологии и неонатологии. Начиная с 70–80-х гг. прошлого столетия научились доводить до рождения живым плодом при многих формах тяжелой акушерской патологии, выхаживать детей весом 500–600 г. Но обеспечить им после рождения здоровье в такой же мере, как доношенным детям, практически невозможно. Таким образом, обратной стороной уменьшения перинатальной и антенатальной летальности становится рост врожденной инвалидизации. Очень показательно, что среди маловесных недоношенных детей процент леворуких приближается к 50%, и, несмотря на его значительное снижение с возрастом, он остается значительно выше, чем в среднем по популяции.

Левшество включает не только леворукость, т.е. предпочтение левой руки при мануальных действиях, но и левоноготь, которая часто совпадает с левоухостью и левоглазостью.

Левоноготь – это доминирование левой ноги над правой по скорости, точности движения, длине шага, произвольному контролю при регуляции движений. Левоногие, в отличие от правоногих, при ходьбе отклоняются вправо за счет большей длины шага левой ноги, т.е. они ходят как бы по часовой стрелке. Левоноготь не всегда совпадает с леворукостью. С возрастом процент левоноготи возрастает, в отличие от леворукости, и к 16–17 годам достигает 27% у девочек и 20% у мальчиков.

Сенсорное левшество рассматривается в соотношении с рукостью. Левая асимметрия по зрению наблюдается у 30% людей; левостороннее преобладание по звуку, определяемое остротой восприятия вербальной и невербальной информации и локализации источника звука, также встречается значительно чаще, чем леворукость.

До сих пор актуальной является проблема переучивания левшей. Один из ведущих исследователей функциональной асимметрии мозга А.П. Чуприков впервые в нашей стране поднял вопрос о недопустимости переучивания леворуких детей и публично заявил об этом 8 июля 1980 г. в газете «Правда». Тем не менее, прекратив быть стандартом обучения леворуких детей, их переучивание сохранилось.

Переучивание леворукого ребенка на любом этапе онтогенеза чревато нарушением исходной асимметрии полушарий. Попытки изменить врожденную специализацию полушарий приводили к нервно-психическим срывам и некоторой задержке психического развития (Чуприков, Палиенко, 2004).

Принудительное обучение леворуких детей праворуким навыкам травмирует личность ребенка, создавая так называемый декстрастресс. Хронический декстрастресс является психогенным фактором возникновения невротических состояний у леворуких детей, проявляющихся астеническим неврозом, невротическим энурезом, заиканием, невротическими тиками, истерической формой невроза.

В последнее время было обнаружено и еще одно крайне опасное осложнение переучивания. Оно является серьезной предпосылкой нарушения системной организации репродуктивной функции. Среди девочек-подростков, проходящих лечение в отделении детской гинекологии с диагнозом «нарушения менструального цикла», был отмечен высокий процент переученных левшей (Межполушарная асимметрия..., 2004). Нужно сказать, что нарушения репродуктивной функции гораздо чаще встречаются у женщин-левшей, даже не подвергавшихся переучиванию в детстве.

На данный момент подрастает уже второе поколение не переученных левшей. Но проблема леворуких не теряет своей актуальности. Как показывают социологические опросы учителей младших классов, многие преподаватели продемонстрировали низкий уровень психологической грамотности и полное отсутствие элементарных знаний о специфике работы с леворукими учениками. Многие учителя по-прежнему продолжают считать леворукость пограничным патологическим состоянием. Аналогичная картина отмечается и среди педиатров, детских психологов и психиатров, которые часто не принимают во внимание латеральные индивидуальные личностные качества при диагностике и психокоррекции.

В настоящее время проблема не ограничивается борьбой с переучиванием леворуких. Как уже говорилось, в мире и у нас в стране подрастает уже второе поколение не переученных леворуких, число которых постоянно повсеместно растет. Они, как уже говорилось выше, обладают отличными от праворуких психофизиологическими особенностями. Это требует специфического подхода к воспитанию и обучению. В оптимальном варианте его реализация должна осуществляться при тесном взаимодействии педагогов и детских психофизиологов.

Первый ее этап предусматривает определение латерального поведенческого профиля (ЛПП) – т.е. наличие и степень выраженности левшества не только по руке, но также по ноге, зрению и слуху. Например, робость у детей с сочетанием леворукости с правоглазостью успешно нивелируется неформальными контактами без строгой подчиненности в малых группах (Кладов, 1996).

Зная сочетание моторной и сенсорной асимметрий, можно объяснить

причины отставания в обучении в начальных классах. Так, праворукий ребенок с ведущим левым глазом на ранних этапах обучения может несколько опаздывать в развитии по сравнению со сверстниками. Однако это относится только к младшему школьному возрасту. В старшем возрасте праворуко-левоглазые не только догоняют в своем развитии сверстников, но и даже опережают их.

У леворуких детей наблюдается сравнительно поздний дебют самостоятельной речи. В возрасте пяти-семи лет их речь сбивчива, недостаточно развернута, характеризуется мгновенной сменой темы разговора. В речи леворуких встречаются падежные несоответствия, нарушения согласования глаголов, существительных, прилагательных и местоимений, которые происходят на фоне как обедненного, так и достаточно богатого лексического словаря. Вместе с тем ребенок всегда полностью контролирует свою речь, понимая, что говорит неправильно, и стремится исправить свои ошибки. В этом ему необходимо помочь. Ни в коем случае нельзя акцентировать внимание, особенно ругать его за дефекты речи, тем более в присутствии сверстников, что может вызвать с их стороны насмешки и упреки (Русалова, 2003; Семенович, 1991; Семенович, Цыганок, 1994). Леворуких детей нельзя торопить, им нужно больше времени, чтобы понять задачу и найти оптимальный вариант ее решения. Внутренний мир, а следовательно, и внутренняя речь леворуких намного богаче и ярче внешних. У них высок уровень понятийного мышления, и с большинством интеллектуальных заданий они прекрасно справляются.

Другие трудности подстерегают леворуких при обучении письму. Эти трудности заключаются в сложностях

овладения нормативной техникой письма – в том числе размерностью букв, их наклоном, – установленной для праворуких. Задачей педагога в данном случае является подбор вариантов правильного расположения кисти руки, расположения тетради, держания ручки. Ребенок должен самостоятельно выбрать наиболее удобные для себя позиции.

Более серьезные трудности для леворуких детей связаны с нарушениями зрительно-пространственной координации, которая выражается дисграфией – нарушением письменной речи и дисорфографией – трудностями в овладении грамотностью. Частым проявлением зеркального отражения является зеркальное письмо, чтение и рисование, которые иногда сохраняются в течение всей жизни. Яркие примеры этого – Леонардо да Винчи, автор «Алисы в Зазеркалье» ученый-математик и писатель Льюис Кэрролл, который не только писал зеркально левой рукой, но и любил проигрывать музыкальные мелодии в обратной последовательности. Английский физик Дж. Максвелл тоже мог писать левой рукой. Показано, что зеркальное письмо, т.е. письмо справа налево, у леворуких детей встречается более чем в 80% случаев. С возрастом этот процент резко уменьшается.

С феноменом зеркального восприятия и отражения связаны и некоторые проблемы в овладении грамотностью. Леворукие часто не различают границы между словами, инверсируют отдельные буквы (меняют местами), могут прочесть буквы и цифры в любом направлении, в том числе вертикальном.

Одной из причин дисграфии является нарушение интеграции функций слухового и зрительного анализатора. Письменная речь – сложный психофизиологический процесс, в котором

участвует не только моторный, но и зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Поэтому важно научить ребенка правильно соотносить изображение букв и слогов с отражающими их звуками. Таким образом, структура овладения навыками письма включает слуховой анализ, артикуляцию, формирование зрительного образа графического элемента, слухозрительную кооперацию, которые в итоге определяют координацию и регуляцию движений ведущей руки. Необходимо четкое и многократное соотношение звукового и начертательного образа буквы в печатном и прописном варианте.

Наряду с дисграфией у леворуких нередко наблюдаются трудности в чтении, именуемые дислексией.

Дислексия характерна как для леворуких, так и для детей с неустойчивой латерализацией функций. Они с трудом проводят побуквенный и послоговый анализ слов и более склонны к формированию целостных образов слов. Обращая внимание на длину слова, начальную и конечную буквы, они часто путают значение предлагаемого слова, заменяя его воображаемым. В такой ситуации целесообразно разобрать вместе с ребенком оба слова по буквам и слогам и объяснить их различное смысловое значение.

Образное восприятие целостных слов и звуко сочетаний характерно не только для левшей-европейцев, использующих кириллицу или латиницу, но и для многих азиатских народов, пользующихся иероглификой. Так, например, при поражении левого полушария у японцев страдает слоговое и буквенное восприятие и письмо, но сохраняется способность воспринимать и воспроизводить иероглифы.

Как правило, дислексия и дисграфия обнаруживаются при обучении

в старших группах детского сада, в подготовительном или первом классе. Причем у мальчиков они выявляются чаще, чем у девочек. Такие дети не только не являются умственно отсталыми, а, напротив, обладают более высоким интеллектом по сравнению со сверстниками.

Дислексиками были Уинстон Черчилль, Джон Рокфеллер, Томас Эдисон, Ганс Христиан Андерсен, Леонардо да Винчи, Альберт Эйнштейн, Владимир Маяковский, Том Круз. Шведская принцесса Виктория призналась, что не умеет читать, а самый известный дислексик последних лет экс-президент США Дж. Буш – скрытый левша, Барак Обама – левша явный. По усредненным данным, трудности в овладении чтением и письмом наблюдаются у 5–15% школьников с нормальным интеллектом, что полностью коррелирует с процентным содержанием явных и скрытых левшей в популяции.

Для улучшения овладения арифметическими знаниями, а именно восприятия абстрактных чисел, детей нужно обеспечивать наглядными пособиями и возможностью самим рисовать предметы, которыми предстоит оперировать при выполнении арифметического задания, – яблоки, домики, деревья и т.д. Тогда образное правополушарное быстрее ассоциируется с логическим левополушарным. Замечено, что дети и взрослые со зрительными признаками левшества гораздо лучше усваивают материал по схемам, таблицам, рисункам.

Большинство проблем обучения леворуких детей связано с замедлением зрительно-пространственной координации. Это проявляется не только в зеркальном письме или чтении, но и в перестановке букв в словах, потере слов или целых строк при чтении, в трудностях запоминания стихов, опре-

деления времени на циферблате часов со стрелками.

Характерное для левшей восприятие пространства целиком мешает конкретизировать отдельные пространственные зоны, последовательно считывать и последовательно воспроизводить в письме и рисунках знаковое или образное его отражение. Не чувствуя границ тетрадного листа, ребенок «выезжает» за поля, втискивает слова в узкие интервалы, оставляет пустые пробелы, чтобы не использовать перенос слов. И здесь дело не в «тупости» или низком интеллекте ребенка, а в своеобразии пространственного восприятия.

Дети-левши в процессе онтогенеза вынуждены привлекать дополнительные средства для овладения теми операциями, которые у праворуких формируются естественно, независимо от их произвольного желания. Леворукий человек изобретает свои способы овладения правым миром (Межполушарная асимметрия..., 2004; Русалова, 2003). Все это замедляет процесс освоения навыков, а возможные неудачи вызывают раздражение, всплески ярости, а чаще – на первый взгляд немотивированный отказ от выполнения задания и быстрое переключение на тот вид деятельности, который получается лучше.

В такой ситуации не следует упрекать и ругать ребенка, говорить: «Посмотри на других, у них все получается правильно, а у тебя все плохо». Это только усилит негативизм левши. Чтобы помочь ребенку, педагог или родитель должен запастись терпением, взять его руки в свои, несколько раз повторить необходимые манипуляции и непременно поощрять успешное их выполнение.

Это относится ко всем видам мануальных операций – пользованию

ложкой, вилкой, ножом, иголкой, ножницами, кисточкой, застегиванию пуговиц и завязыванию шнурков, к написанию букв, цифр, рисованию. Если леворукому ребенку трудно срисовать какой-либо предмет, глядя на образец, нужно положить сверху кальку, попросить обвести контуры предмета несколько раз и таким образом заставить руку «запомнить» ту или иную манипуляцию.

Для преодоления всех указанных трудностей обучения леворуких детей необходима специальная индивидуализированная, основанная на сугубо добровольном выборе ребенком средств и способов тренировки пространственно-зрительного восприятия (Безруких и др., 2000). Это и описанное выше копирование различных фигур, и воспроизведение их по памяти, и вербальное сопровождение написания букв и изображения фигур.

Все описанные подходы и методики обучения леворуких трудноприменимы в обычном классе, где леворуких может быть не больше двух или трех из 30 праворуких. Как же быть?

Мнения педагогов и организаторов образовательного процесса на этот счет неоднозначны. Одни считают, что необходимо по примеру США и некоторых европейских стран создавать специальные классы для леворуких, в которых в полной мере можно использовать индивидуальный подход к обучению. Другие считают изолированное от праворуких обучение левшей вредным с психологической точки зрения. Третьи полагают, что в реальных условиях отечественного образования дополнительное внимание и индивидуальный подход к леворуким возможны и в обычных классах. При этом все единодушно сходятся на необходимости правильного воспитания и обучения леворуких детей

со стороны родителей и детсадовских воспитателей.

Решение проблемы леворуких детей имеет большое практическое значение. Бережное отношение к уязвимой категории леворуких детей благоприятно скажется на их дальнейшем развитии, а значит, и на успехах общества в целом.

Большинство специалистов-нейропсихологов и педагогов считает, что никаких существенных ограничений в выборе профессии для левшей не существует. Тем не менее им в меньшей степени подходит работа пилота или оператора на атомной станции. Многочисленные статистические исследования позволили сделать вывод, что для профессий, где необходима филигранная точность и развитое пространственное воображение, левши подходят более всего. В некоторых промышленных компаниях США и Франции прием на работу осуществляется с обязательным анализом у кандидатов «мозговых предпочтений»: кора левого полушария отвечает за последовательный логический анализ фактов, а кора правого – способствует решению проблем интуитивным путем; подкорка левого полушария обуславливает «консервативный» темперамент с тенденцией к планированию и организации, а подкорка правого – способствует эмоциональному красноречию. Такой подход используется для подготовки персонала.

Левшей меньше, чем правшей, но процент выдающихся людей среди них гораздо выше. Поэтому сбережение и поддержка левшей всех возрастных групп является важной задачей общества.

Литература

1. Безруких М.М., Солькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология (физиология развития детей). М.: Академия, 2000.

2. Бодров В.А., Доброхотова Т.А., Федорук А.Г. Функциональная асимметрия парных органов и профессиональная эффективность летчиков // Физиология человека. 1990. № 6. С. 142–148.
3. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши. М.: Книга, 1994.
4. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Методологическое значение принципа симметрии в изучении функциональной организации человека // Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. С. 10–54.
5. Еремеева В.Д. Проблема, которую не решить «одной левой» // Первое сентября. 2004. № 7. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200400713>.
6. Ермаков П.Н. Асимметрия двигательных реакций верхних и нижних конечностей у человека // Физиология человека. 1986. Т. 12, № 3. С. 507–508.
7. Ермаков П.Н. Психомоторная активность и функциональная асимметрия мозга. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1988.
8. Кладов Е.В. Особенности занятий со школьниками-левшами // Физическая культура в школе. 1996. № 4. С. 48–50.
9. Леутин В.П., Николаева Е.И. Психофизиологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск: Наука, 1988.
10. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга. Мифы и действительность. СПб.: Речь, 2005.
11. Межполушарная асимметрия мозга в системной организации процессов женской репродукции / В.И. Орлов [и др.] // Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. С. 598–637.
12. Русалова М.Н. функциональная асимметрия мозга и эмоции // Успехи физиологических наук. 2003. Т. 34, № 4. С. 93–112.
13. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
14. Семенович А.В., Цыганок А.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-левшей: метод. рекомендации. М.: Центр лечебной педагогики, 1994.
15. Симонов П.В. Функциональная асимметрия эмоций // Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. С. 457–464.
16. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. СПб.: Питер, 2021.
17. Федоровская Е.О. Левши и будущее человечества. М.: Пирамида-Мэхита, 2001.
18. Черноситов А.В., Орлов В.И. Функциональная асимметрия мозга и неспецифическая резистентность // Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. С. 638–680.
19. Чуприков А.П. Латеральная физиотерапия (ФИЛАТ) – направление в биологической терапии расстройств психики // Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. С. 955–960.
20. Чуприков А.П., Волков Е.А. Мир леворуких. Киев: Ин-т нейропсихиатрии А. Чуприкова, 2008.
21. Чуприков А.П., Палиенко И.А. Влияние полушарий головного мозга на функциональные системы организма // Функциональная межполушарная асимметрия: Хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. С. 961–977.
22. Чуприков А.П., Линева А.Н., Марценковский И.А. Латеральная терапия. Киев: Здоровье, 1994.
23. Annett, M., 2001. Handedness and brain asymmetry: The right shift theory. London: Psychology Press.
24. Annett, M., 2000. Predicting combinations of left and right asymmetries. Cortex, 36 (4): 485–505.
25. Davidson, R.J., 1993. Cerebral asymmetry and emotion. Conceptual and methodological conundrums. Cognition and Emotion, 7: 115–138.
26. Duboc, V. et al., 2015. Asymmetry of the brain: development and implications. Annual review of genetics, 49: 647–672.

Reference

1. Bezrukikh, M.M., V.D. Solkin and D.A. Farber, 2000. Age physiology (physiology of children's development). Moscow: Akademia. (Rus)
2. Bodrov, V.A., T.A. Dobrokhotova and A.G. Fedoruk, 1990. Functional asymmetry of paired organs and professional efficiency of pilots/ Human Physiology, 6: 142–148. (Rus)
3. Dobrokhotova, T.A. and N.N. Bragina, 1994. Left-handed. Moscow: Kniga. (Rus)
4. Dobrokhotova, T.A. and N.N. Bragina, 2004. Methodological significance of the principle of symmetry in the study of the functional organization of man. In: Functional hemispheric asymmetry: textbook (pp. 10–54). Moscow: Nauchnyy mir. (Rus)
5. Eremeeva, V.D., 2004. The problem that cannot be solved with "one left hand". The first of September, 7. Available at: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200400713>. (Rus)
6. Ermakov, P.N., 1986. Asymmetry of motor reactions of upper and lower limbs in humans. Human Physiology, 12 (3): 507–508. (Rus)
7. Ermakov, P.N., 1988. Psychomotor activity and functional asymmetry of the brain. Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov State University. (Rus)
8. Kladov, E.V., 1996. Features of classes with left-handed schoolchildren. Physical Culture at School, 4: 48–50. (Rus)
9. Leutin, V.P. and E.I. Nikolaeva, 1988. Psychophysiological mechanisms of adaptation and functional asymmetry of the brain. Novosibirsk: Nauka. (Rus)
10. Leutin, V.P. and E.I. Nikolaeva, 2005. Functional asymmetry of the brain. Myths and Reality. St. Petersburg: Rech. (Rus)

11. Orlov V.I. et al., 2004. Interhemispheric asymmetry of the brain in the systemic organization of female reproduction processes. In: Functional interhemispheric asymmetry: textbook (pp. 598–637). Moscow: Nauchnyy mir. (Rus)
12. Rusalova, M.N., 2003. Functional asymmetry of the brain and emotions. *Successes of Physiological Sciences*, 34 (4): 93–112. (Rus)
13. Semenovich, A.V., 1991. Interhemispheric organization of mental processes in left-handed people. Moscow: Publishing house of Moscow University. (Rus)
14. Semenovich, A.V. and A.A. Tsyganok, 1994. Psychological and pedagogical support of left-handed children: guidelines. Moscow: Center for Therapeutic Pedagogy. (Rus)
15. Simonov, P.V., 2004. Functional asymmetry of emotions. *Functional interhemispheric asymmetry: textbook* (pp. 457–464). Moscow: Nauchnyy mir. (Rus)
16. Simonov, P.V., 2021. Emotional brain. St. Petersburg: Piter. (Rus)
17. Fedorovskaya, E.O., 2001. Lefties and the future of mankind. Moscow: Pyramida-Maxima. (Rus)
18. Chernositov, A.V. and V.I. Orlov, 2004. Functional asymmetry of the brain and nonspecific resistance. In: *Functional hemispheric asymmetry: textbook* (pp. 638–680). Moscow: Nauchnyy mir. (Rus)
19. Chuprikov, A.P., 2004. Lateral physiotherapy (FILAT) – a direction in biological therapy of mental disorders. In: *Functional hemispheric asymmetry: textbook* (pp. 955–960). Moscow: Nauchnyy mir. (Rus)
20. Chuprikov, A.P. and E.A. Volkov, 2008. The world of left-handed. Kiev: Institute of Neuropsychiatry of A. Chuprikov. (Rus)
21. Chuprikov, A.P. and I.A. Palienko, 2004. The influence of the cerebral hemispheres on the functional systems of the body. In: *Functional hemispheric asymmetry: textbook* (pp. 961–977). Moscow: Nauchnyy mir. (Rus)
22. Chuprikov, A.P., AN. Linev and I.A. Martsenkovsky, 1994. Lateral therapy. Kiev: Zdorovie. (Rus)
23. Annett, M., 2001. Handedness and brain asymmetry: The right shift theory. London: Psychology Press.
24. Annett, M., 2000. Predicting combinations of left and right asymmetries. *Cortex*, 36 (4): 485–505.
25. Davidson, R.J., 1993. Cerebral asymmetry and emotion. *Conceptual and methodological conundrums. Cognition and Emotion*, 7: 115–138.
26. Duboc, V. et al., 2015. Asymmetry of the brain: development and implications. *Annual review of genetics*, 49: 647–672.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

- **Рогов Е.И., Рогова Е.Е.** Особенности трансформации межличностного взаимодействия в условиях дистантного образования

УДК 378

DOI 10.18522/2658-6983-2022-2-77-85

**Рогов Е.И.,
Рогова Е.Е.**

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: социализация, образование, цифровизация, онлайн-обучение, профессиональные функции педагога, педагогическое взаимодействие, цифровая образовательная среда, риски цифровой социализации.

Важнейшим последствием пандемии коронавируса выступила повсеместная интеграция цифрового пространства в основные сферы жизни социума. Необходимость самоизоляции в условиях пандемии вызвала помимо массового насаждения информационных технологий настоящую революцию в системе человеческого взаимодействия, интенсивное использование различных мобильных и интернет-технологий. Внедрение дистанционных форм коммуникации оказалось неожиданным и принудительным для всех участников образовательного процесса, вне зависимости от уровня их готовности и степени цифровой продвинутой, вовлекая весь мир в обстоятельства одного из самых масштабных в истории квазиэкспериментов по резкой трансформации условий труда и занятости.

Общение – наиболее важная потребность человека, и бесспорно, что появление в обыденной жизни интернета решительно трансформирует все коммуникации и классические конфигурации социальных связей. «...Поскольку коммуникация составляет суть человеческой деятельности, – подчеркивает М. Кастельс, – все сферы общественной жизни подвергаются изменениям в результате широкого использования Интернета...» (Кастельс, 2004, с. 315). Популярность Интернета определяется еще и предоставлением мобильных средств для бегства от реальной действительности и построения собственного фантастико-виртуального мира, где позволено все, что душе угодно (Ореховская, 2018).

Создавая новые условия взаимодействия, цифровизация трансформирует целостный процесс образования, влияя на все дальнейшее развитие личности (Шевелева, Рогов, 2021). Трудно сказать, какой вид социализа-

ции – традиционный или цифровой – в большей степени развивает личность. И.Б. Романенко выделила основные типологические реакции, формируемые у современной молодежи, среди которых – малая преданность своему социальному окружению, коллективу, отсутствие иерархии основных ценностей, многообещающих проектов, высокоперспективных целей, а также незрелость социального интеллекта, т.е. запоздалая, иногда неадекватная социализация (Романенко, Пую, 2018).

Особое внимание общества вызывают противоречия цифровизации образования – системы, целенаправленно транслирующей знания, ценности, способы деятельности и коммуникации. Основные проблемы цифровизации образования, с одной стороны, связаны с их тотальным внедрением, а с другой – обусловлены отсутствием в настоящее время общепринятых теорий образования, состоящего из воспитания и обучения, с точки зрения его цифровизации (Морозов, 2020). Как отмечают авторы доклада «Образование для сложного общества», образовательные теории, создаваемые по меркам прошлых лет, уже не отвечают потребностям современного общества. Разработка новейших информационных технологий, создание сетевых источников данных приближает будущее к субъекту раньше, чем он успевает среагировать на происходящее. Адаптационные и консервативные образовательные парадигмы не просто непродуктивны – они несут колоссальную опасность для будущего социума, делая человека неподготовленным к грядущим трансформациям, практически слепым (Образование..., 2018).

Изменения института образования обусловлены развитием экономики знаний, которые становятся драйве-

ром развития информационной среды и телекоммуникационных технологий. Современные образовательные системы легко формируются на фундаменте любой образовательной организации как центра, объединяющего течение разнообразных процессов, продуцируя появление высокоинтеллектуальных результатов, которые немедленно получают яркую упаковку и запускаются в продажу. Онлайн-образование сменяет традиционную коммуникативную модель «учитель – ученик» цифровизацией и геймификацией образования. Данные технологии предполагают мобильное и устойчиво развивающееся отслеживание информационных потоков со сбором сведений в отношении всех участников образовательного процесса, что можно рассматривать как тотальный контроль социума и невозможность что-то скрыть от окружающих. Невозможность искать и опробовать различные поведенческие реакции, может быть, не всегда правильные, порождает несамостоятельность и зависимость развивающейся личности (Rogov, Rogova, 2020).

Цифровое онлайн-обучение представляется как существенная и в целом передовая форма образования, которая, тем не менее, не может занимать основное, ведущее место в социализации, а только обогащает и активизирует аналоговые форматы. Поэтому можно лишь предполагать, каких последствий следует ожидать от проб и ошибок тотальной трансформации педагогического взаимодействия в период цифровизации.

Складывающаяся ситуация обусловливает трансформацию профессиональных функций педагогов, цели которых все более смещаются на подготовку молодежи к деятельности по разрешению очень ограниченного спектра задач, не позволяющую полу-

читать такие важные аспекты социализации, как адекватные представления о целостной картине мира и сформированное научное мировоззрение. В контексте социальной ситуации развития личности ясно прослеживается острая потребность в изменении стратегии и тактики подготовки современного учителя: постановка во главу угла взаимодействия в направлении интеграции учения, преподавания и исследования, умножение и углубление технологического аспекта обучения педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» в рамках деятельностного подхода (Орлов, 2019).

В ситуации онлайн-образования отмечается дефицит произвольной обратной связи, особенно опирающейся на невербальные реакции. Подобная связь в педагогическом общении дает учителю возможность отслеживать реакцию обучающихся и, основываясь на этом, подтверждать правильность своих воздействий в достижении педагогической цели либо, в противоположном случае, корректировать их. Взаимодействие в виртуальной среде существенно сжимает каналы для выражения и получения обратной связи, что затрудняет понимание друг друга. Всеобщая цифровизация образовательной среды удаляет живую речь обучающихся как средство формирования и формулирования мыслей развивающихся субъектов. Поэтому движение по пути полной индивидуализации обучения посредством гаджетов продуцирует утрату даже возможности проявления творческого мышления, диалогичного по своей сущности. Существует и другая проблема: сокращение социальных контактов, свертывание социального взаимодействия и вербальной коммуникации на деле ведут к изоляции и одиночеству. В то же время возможность фиксировать

устные сообщения онлайн-записями в какой-то мере компенсирует коммуникационные трудности, вызванные недостатком обратной связи, делая трансляцию информации педагогом более доступной для слушателей.

Информационные технологии практически исключают возможность проявить творческие способности в полной мере, что вызвано «холодным», крайне теоретизированным, строго логически выверенным характером электронных версий, обеспечивающих быстрое привыкание ребенка к скучному поведению, утрате творческого поиска, эвристики. Дети, использующие гаджеты с самого раннего возраста, теряют способность к коммуникации, ощущая себя героями компьютерных игр, часто не понимая результатов того, что они делают, используя цифровые устройства. Это ведет к исчезновению требований к человеку как личности, к его личностному росту, к доказательству своей значимости и человеческой сущности. Во главе должен быть человек, а не цифровые технологии. Важно с раннего детства формировать у детей позитивное представление о грядущем будущем, помогая им в дальнейшей социализации.

Отсутствие непосредственной дискуссии, столь высокозначимой в диаде «учитель – ученик», не позволяет молодежи на ожидаемом уровне креативности анализировать новые знания, а сам процесс обучения переродится в получение ограниченного набора компетенций, востребованных будущей профессиональной деятельностью. Получение необходимых сведений требует от обучающегося лишь иметь доступ в интернет, но этого явно недостаточно для развития мыслительных способностей. К сожалению, цифровое общество не передает подрастающему поколению большинства общеприня-

тых ценностей (достаточно вспомнить жестокость большинства компьютерных игр), не говоря о ценностном отношении к знаниям и творчеству. В результате формируется массовый «квалифицированный потребитель», ориентированный лишь на основные примитивные ценности пирамиды потребностей. Параллельно происходит трагическое снижение потенциала критического анализа, порождая непрекословную веру в поисковик, клиповое сознание, транс постоянного интернет-серфинга, геймерство и пр. Вперед вырываются те, кто способен продуцировать новые идеи, обрекая остальных на неудачу, формируя тем самым все возможные виды неравенства (Введение..., 2017).

В социуме преобладающей парадигмой общения становятся не прочные взаимоотношения субъекта с окружающими, а серия транзакций отдельных членов с группой, углубление личных и коллективных отношений с технологиями, сопровождающееся ухудшением социальных навыков и способности к эмпатии. Поведенческие реакции и стили мышления молодежи, «рожденной в сетях», сильно трансформированы многоканальным усвоением информации, ведущим к легкомысленным подходам, непониманию сути вещей, отсутствию эмоций, невозможности рефлексии и бессознательному усвоению. Зарождаемый в подобных случаях режим клипового сознания без труда поддается манипулятивным воздействиям. Поэтому, несмотря на удобство интернета как средства дистанционного взаимодействия, нельзя упускать из вида, что выключение эмоционального фона губительно: утрачиваются связи с социумом, гаснут экспансивные контакты с окружающими, усиливается чувство одиночества, депрессивные состояния.

В исследовании Ш. Теркл продемонстрировано, что представители молодежи, которые не склонны даже ненадолго выходить из интернета, отличаются низким уровнем сопереживания, что позволяет предполагать, что в образовательных организациях формируют субъектов, с трудом взаимодействующих лицом к лицу, не понимающих эмоционального фона коммуникаций и чувств, переживаемых собеседником, не слышащих и не разгадывающих язык тела (Turkle, 2015). Поэтому проблема поддержания адекватной эмоциональной атмосферы и целостности коллектива не менее значима.

В условиях цифровой среды виртуализация взаимодействия позволяет получать образование, не будучи территориально привязанным к местонахождению образовательной организации, и даже совмещать членство в нескольких организациях, что снижает чувство принадлежности к коллективу. Снижение привязанности к группе и чувство одиночества вполне могут быть порождены сокращением неформальных взаимосвязей внутри коллектива. Поэтому основное средоточие практических рекомендаций для педагогов направлено на установление сбалансированного режима коммуникаций с обучающимися, совмещение онлайн- и очных встреч, коллективных и индивидуальных коммуникаций, формального и неформального взаимодействия, регулярное информирование о стоящих целях и достижениях, поощрение активности и совместного лидерства (Reyes et al., 2020; Richter, 2020). Действенность взаимодействия в сети растет при использовании онлайн-инструментов коррекции командной деятельности, чтобы анализировать процесс выполнения задачи и важные новости. Для снижения чув-

ства изоляции и поднятия групповой атмосферы рекомендуется обратиться к неформальным виртуальным мероприятиям (Reyes et al., 2020).

Кроме того, следует отметить, что сами технические устройства и цифровые технологии, обеспечивающие онлайн-взаимодействие, отражаются на процессе обучения, трансформируя имеющиеся социальные и культурные нормы общения, ритуалы, стимулируя появление новых, развитие сетевого этикета. Так, если качество связи не соответствует требованиям сетевого взаимодействия, не следует стесняться переспросить, поскольку пропуск даже нескольких слов может привести к непониманию оппонента. Также «правило микрофона», предписывающее пользование микрофоном только говорящему в данный момент, осуществляет этикетное табу на перебивание собеседника, так как перед каждым высказыванием требуется мини-пауза на включение собственного микрофона. Это ведет к уменьшению количества импульсивных высказываний в онлайн-встречах. При проведении видеоконференций взаимодействие более сфокусировано на содержании, вытесняя демонстрацию статуса и силы, характерную для офлайн-встреч (Richter, 2020).

В цифровой среде также более заметна роль слушания и просодики. Когда выключается часть невербальных компонентов коммуникации, спикеру становится тяжело удерживать внимание аудитории. Смысл того или иного слова в педагогическом взаимодействии существенно зависит от невербальных особенностей речи, которые по вполне очевидным причинам невозможно транслировать, используя цифровые технологии, более того, подобным потенциалом не обладают даже самые лучшие представители

искусственного интеллекта (Морозов, 2020).

Снятие нежелательных эффектов предполагает перенаправление внимания на выразительность голоса, перенастройку техники, чтобы выступающий был видимым для слушателей, а также использование добавочных визуальных воздействий, например презентаций (Itzchakov, Grau, 2020).

Цифровизация не только предоставляет новые возможности формирования личности, но и содержит в себе определенные угрозы развития. Проблемы сетевого общения в образовании связаны с качеством аналогового образования сообщества, с его содержанием и отражаются в сходных проблемах всего населения – снижением когнитивных способностей, распадом социального поведения, ростом онкологических заболеваний и пр. Увеличение доли цифровых технологий в качестве инструмента получения знаний без живого общения ведет к потере значительной доли смысла (Введение..., 2017).

Цель использования цифровых технологий – в упрощении взаимодействия, а не в его полной замене и разделении людей. Цифровизация способствует оболваниванию индивидуальности, превращению человека в товар, определяемый информационными структурами по комплексу характеристик, формирует отношение к индивиду как к управляемому биообъекту, для контроля над которым необходим лишь перечень его персональных данных (Казачек, Захарова, 2020). Уже сегодня сети «принуждают», создают интерес к определенным книгам, кинокартинам, музыке, вещам, видам и способам еды; разработаны алгоритмы, предугадывающие, что субъекту захочется посмотреть, послушать или съесть в будущем. Современные сайты

знакомств или поиска работы предлагают на любой вкус невест, любовников, друзей, коллег или места учебы, профессиональной переподготовки, сезонной или постоянной работы, размышляют и анализируют ситуации за всех участников. Передача подобных задач компьютеру практически лишает субъекта свободы выбора, угрожает индивидуальности и экзистенциальной сущности.

Агрессивная информация, распространяемая социальными медиа, искажает представление о реальности, деформирует процесс принятия решений, создает угрозы для общества. Доказано, что чем большее количество людей участвует во взаимодействии, тем несовершеннее их коммуникации, тем незначительнее уровень связи между ними. Цифровизация дает возможность виртуально взаимодействовать гораздо большему количеству людей, при этом часто «собеседники» даже не догадываются, кем являются их «френды» и партнеры по коммуникации в реальном мире, в данном случае социальные связи становятся симулякром (Вирт, 2005).

Атрофия реальных взаимосвязей порождает социальные эффекты, которые начинают оказывать существенное влияние на образование личности. Так, эффект неустойчивости условий указывает на постоянное ускорение трансформаций, не позволяющее субъекту разобраться с возникающими проблемами раз и навсегда, а требующее готовности решать их опять. В результате перманентного изменения, размывания целей они не перерастают в целесообразное поведение развивающейся личности. Не менее проблематичен эффект неустойчивых условий жизни, который в совокупности с неустойчивыми целями формирует внесмысловое, сумбурное сознание,

порождающее асоциальность, мешающую выстраивать адекватные модели поведения (Бауман, 2008).

Не меньшее влияние на становление личности оказывает эффект снижения уровня социального доверия. В современной России, считает Г.В. Горнова, это выражается в оценивании не только улиц, но и городских дворов как мест, опасных для детей без взрослых. Образ жуткого мира и порождаемые им социальные воздействия воспитывают тревожных детей и формируют различные неврозы у взрослых. В результате взаимодействия все глубже погружается в ставшую привычной виртуальную среду. Эффект абсолютного контроля затрагивает всех участников образовательного процесса. Каждый человек оставляет в сети цифровой след, квинтэссенция которого представлена в личном деле. Подобный тотальный контроль общества не позволяет ничего утаить от окружающих, что, по сути дела, «оголяет» развивающуюся личность, не позволяя ей самой справляться со своими проблемами или ошибками, а это, в свою очередь, ведет к отсутствию решительности и самостоятельности (Горнова, 2019).

Исследование влияния смартфона на особенности поведения подростков доказывает, что проведение тинэйджерами более трех часов в день с гаджетами увеличивает риск самоубийств на 35% по сравнению с теми, кто находится в них менее одного часа в день. Нахождение же в сетях более пяти часов в день увеличивает риск самоубийства до 71% (Миклашевская, 2018).

Современные технологии, изымая у подрастающего поколения реальное взаимодействие, формируя у него ограниченное сознание и поведение, неотвратимо ведут к потере источников смысла, социальной изоляции,

социальному аутизму, «одиночеству в сети», «одиночеству вдвоем», депрессии, эмоциональному выгоранию, что привлекает внимание экстремистских организаций (Замараева, 2019).

Сокращение формальных и неформальных контактов участников образовательного процесса в цифровой среде в сравнении с режимом физического присутствия вызывает разобщение членов коллектива, порождает чувство изоляции, снижение идентификации работника с организацией и профессией. Поскольку благоприятный психологический климат, положительные неформальные взаимоотношения в коллективе – один из ведущих векторов сплоченности, то необходима опора на него даже в условиях удаленного обучения. Анализ эффективности разных направлений социальной поддержки свидетельствует, что эмоциональная социальная поддержка повышает групповую идентификацию и чувство принадлежности, в то время как инструментальная поддержка не влияет на вовлеченность (Ihl et al., 2020).

Несмотря на кажущуюся легкость установления контактов в цифровой век, молодежь утрачивает способность просто побеседовать, поговорить друг с другом. Ш. Теркл считает, что цифровизация отрицательно отражается на формируемой психике людей, и подчеркивает, что технология может заставить нас забыть то, что мы знаем о жизни. Боязнь прозевать что-то на мобильном устройстве отражается на взаимоотношениях с окружающими, формируя подлинный риск одиночества, потому что, одновременно присутствуя в разных реальностях, субъект не принадлежит ни одной из них. Подлинное взаимодействие всегда предполагает приложение некоторых усилий, тогда как предпочтение менее трудоемкого виртуального общения, демонстрируя

некое благополучие, поддерживает риск утраты своей человеческой сущности. Ш. Теркл, предлагая варианты облегчения ситуации, призывает родителей осознать, в чем заключается важность семейного воспитания: оно помогает выстроить доверительные отношения и сформировать самооценку, развивает способность к сопереживанию, дружбе, близости, а заодно и способность признать собственную слабость перед искушениями технологий (Turkle, 2015).

Необходимо осознать, что цифровое образование, а тем более цифровая социализация еще очень молоды, многие феномены наблюдаются впервые или не достигли своего апогея, поэтому противопоставить их чему-то подобному и затем сравнить пока не удастся (Абдуллаев, 2017). Продолжение рассмотрения рисков и проблемных моментов цифровизации взаимодействия в образовании, бесспорно, должно охватывать такие кардинальные изменения, как вероятность отрицательного результата, снижение умственной активности, потеря креативности, неадекватная социализация, проблемы с физическим развитием, утрата когнитивных способностей, снижение социальных навыков и даже появление онкологических заболеваний. Каждая их названных трансформаций вполне может выступить направлением самостоятельного научного исследования.

Литература

1. *Абдуллаев С.Г.* Оценка эффективности системы дистанционного обучения // Телекоммуникации и информатизация образования. 2017. № 3. С. 85–92.
2. *Бауман З.* Текучая современность. СПб.: Питер, 2008.
3. Введение в «цифровую» экономику / под общ. ред. А.В. Кешелава. М.: ВНИИГеосистем, 2017.
4. *Вирт Л.* Урбанизм как образ жизни // Избранные работы по социологии. М.: ИНИОН РАН, 2005. С. 93–118.

5. Горнова Г.В. Город и одиночество // Гуманитарные исследования. 2019. № 1. С. 12–14.
6. Замараева Е.И. Факторы изменчивости социокультурной динамики в контексте межкультурной коммуникации // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2019. Т. 9, № 5. С. 73–78.
7. Казачек Н.А., Захарова Е.Ю. Социальные риски цифровой экономики // Гуманитарный вектор. 2020. Т. 15, № 4. С. 33–45.
8. Кастельс М. Галактика Интернет. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
9. Миклашевская А. Быть или не быть цифровому детству // Коммерсантъ. 2018. 5 мая.
10. Морозов А.В. Современные тенденции развития цифрового образования: «за» и «против» // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество материалы XIX Национальной науч. конф. с международным участием. М.: ИНИОН РАН, 2020. С. 673–674.
11. Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures, 2018. URL: <https://drive.google.com/file/d/1uAwpkQsfYq4RgErfbPjE1TVdhVp0JjNZ/view>.
12. Ореховская Н.А. Современная российская молодежь и вызовы глобализации // Гуманитарий Юга России. 2018. Т. 7, № 2. С. 131–140.
13. Орлов А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. № 10. С. 5–16.
14. Романенко И.Б., Пулю Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 3. С. 79–86.
15. Шевелева А.М., Порог Е.И. Психологические проблемы профессионального становления в условиях дистанционной организации деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN521.pdf>.
16. Ihl, A., K.S. Strunk and M. Fiedler, 2020. The mediated effects of social support in professional online communities on crowdworker engagement in micro-task crowdworking. *Computers in Human Behavior*, 113. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106482>.
17. Itzchakov, G. and J. Grau, 2020. High-quality listening in the age of COVID-19: A key to better dyadic communication for more effective organizations. *Organizational Dynamics*, Dec. 26: 100820. URL: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100820>.
18. Reyes, D.L., M. Luna and E. Salas, 2021. Challenges for team leaders transitioning from face-to-face to virtual teams. *Organizational Dynamics*, 50 (2). URL: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100785>.
19. Richter A., 2020. Locked-down digital work. *International Journal of Information Management*, 55: 102157. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102157>.
20. Rogov, E. and E. Rogova, 2020. Psychological resources of management of pedagogical education at the university in the context of global changes. *E3S Web of Conferences*, 210, 20011. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse2020_20011.pdf.
21. Turkle, S., 2015. *Reclaiming conversation. The power of talk in a digital age*. N.Y.: Penguin Press.

Reference

1. Abdullaev, S.G., 2017. Evaluation of the effectiveness of distance learning system. *Telecommunications and Informatization in Education*, 3: 85–92.
2. Bauman, Z., 2008. *Fluid modernity*. St. Petersburg: Piter. (Rus)
3. Keshelava, A.V. (Ed.), 2017. *Introduction to the digital economy*. Moscow: All-Russian Research Institute of Geological, Geophysical and Geochemical Systems. (Rus)
4. Wirt, L., 2005. Urbanism as a way of life. In: *Selected works on sociology* (pp. 93–118). Moscow: Institute of Scientific Information on Social Sciences RAS. (Rus)
5. Gornova, G.V., 2019. City and loneliness. *Humanitarian studies*, 1: 12–14. (Rus)
6. Zamaraeva, E.I., 2019. Factors of variability of socio-cultural dynamics in the context of intercultural communication. *Humanities*. *Bulletin of the Financial University*, 9 (5): 73–78. (Rus)
7. Kazachek, N.A. and E.Yu. Zakharova, 2020. Social risks of the digital economy. *Humanitarian Vector*, 15 (4): 33–45. (Rus)
8. Castells, M., 2004. *The Internet Galaxy*. Yekaterinburg: U-Factoria. (Rus)
9. Miklashevskaya, A., 2018. To be or not to be a digital childhood. *Kommersant?* May 5. (Rus)
10. Morozov, A.V., 2020. Modern trends in the development of digital education: for and against. In: *Greater Eurasia: development, security, cooperation: Proceedings of the XIX National Scientific Conference with International Participation* (pp. 673–674). Moscow: Institute of Scientific Information on Social Sciences RAS. (Rus)
11. *Education for a complex society: Global Education Futures report*, 2018. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1uAwpkQsfYq4RgErfbPjE1TVdhVp0JjNZ/view>. (Rus)
12. Orekhovskaya, N.A., 2018. Modern Russian youth and challenges of globalization. *Humanities of the South of Russia*, 7 (2): 131–140. (Rus)
13. Orlov, A.A., 2019. Portrait of a “network personality” in the context of the theory of generations. *Pedagogy*, 10: 5–16. (Rus)
14. Romanenko, I.B. and Yu.V. Puyu, 2018. Manipulative susceptibility of teenagers and virtual reality. *Scientific and Technical Bulletin of St. Petersburg*

- Polytechnic University. The Humanities and Social Sciences, 9 (3): 79–86. (Rus)
15. *Sheveleva, A.M. and E.I. Rogov*, 2021. Psychological problems of professional education in the conditions of distant work. The World of Science. Pedagogy and Psychology, 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMNS521.pdf>. (Rus)
 16. *Ihl, A., K.S. Strunk and M. Fiedler*, 2020. The mediated effects of social support in professional online communities on crowdworker engagement in micro-task crowdworking. Computers in Human Behavior, 113. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106482>.
 17. *Itzhakov, G. and J. Grau*, 2020. High-quality listening in the age of COVID-19: A key to better dyadic communication for more effective organizations. Organizational Dynamics, Dec. 26: 100820. URL: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100820>.
 18. *Reyes, D.L., M. Luna and E. Salas*, 2021. Challenges for team leaders transitioning from face-to-face to virtual teams. Organizational Dynamics, 50 (2). Available at: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100785>.
 19. *Richter A.*, 2020. Locked-down digital work. International Journal of Information Management, 55: 102157. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102157>.
 20. *Rogov, E. and E. Rogova*, 2020. Psychological resources of management of pedagogical education at the university in the context of global changes. E3S Web of Conferences, 210, 20011. Available at: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse2020_20011.pdf.
 21. *Turkle, S.*, 2015. Reclaiming conversation. The power of talk in a digital age. N.Y.: Penguin Press.

НАШИ АВТОРЫ

Денисенко Вадим Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики спорта Северо-Кавказского федерального университета

Служебный адрес: ул. Морозова, 9 А, корп. 3, г. Ставрополь, 355003

Телефон: (8652) 95-68-08

E-mail: vdenisenko@ncfu.ru

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: 8-961-296-92-02

E-mail: gvkarantysh@sfedu.ru

Кожевникова Людмила Александровна – магистрант Южного федерального университета

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

Телефон: 8-961-296-92-02

E-mail: kozhe@sfedu.ru

Крюков Анатолий Николаевич – доктор филологических наук, профессор кафедры И-12 «Лингвистика и переводоведение» Московского авиационного института (национальный исследовательский институт)

Служебный адрес: Волоколамское шоссе, 4, г. Москва, 125993

Телефон: (499) 158-29-77

E-mail: anatolikryukov@yandex.ru

Курушина Олеся Владимировна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 468-08-90, доб. 11627

E-mail: ovkurushina@sfedu.ru

Лебедев Дмитрий Алексеевич – старший преподаватель кафедры дошколь-

OUR AUTHORS

Denisenko Vadim S. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Theory and Methodology of Sports dpt. of North Caucasus Federal University

Address (work): 9 A, bldg. 3, Morozov Street, Stavropol, 355003

Tel.: (8652) 95-68-08

E-mail: vdenisenko@ncfu.ru

Karantysh Galina V. – Doctor of Biological Sciences, professor of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: 8-961-296-92-02

E-mail: gvkarantysh@sfedu.ru

Kozhevnikova Lyudmila A. – Master's degree student of Southern Federal University

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

Tel.: 8-961-296-92-02

E-mail: kozhe@sfedu.ru

Kryukov Anatoly N. – Doctor of Philological Sciences, professor of I-12 "Linguistics and Translation Studies" dpt. of Moscow Aviation Institute (National Research Institute)

Address (work): 4, Volokolamskoe highways, Moscow, 125993

Tel.: (499) 158-29-77

E-mail: anatolikryukov@yandex.ru

Kurushina Olesya V. – senior lecturer of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 468-08-90, ext. 11627

E-mail: ovkurushina@sfedu.ru

Lebedev Dmitriy A. – senior lecturer of Preschool Education dpt. of Academy of

ного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 250-76-70

E-mail: dmleb@sfedu.ru hunterld@ya.ru

Лукьяненко Виктор Павлович – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий физической культуры и спорта Северо-Кавказского федерального университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

Служебный адрес: ул. Морозова, 9 А, корп. 3, г. Ставрополь, 355003

Телефон: (8652) 95-68-08

E-mail: viktor246@mail.ru

Лукьяненко Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры Ставропольского государственного педагогического института

Служебный адрес: ул. Ленина, 417 А, г. Ставрополь, 355029

Телефон: (8652) 56-08-26

E-mail: uspehnatalja@mail.ru

Магомедов Омарасхаб Магомедович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин и единоборств Дагестанского государственного педагогического университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

Служебный адрес: ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367000

Телефон: (8722) 67-95-50

E-mail: salimsultan-1948@mail.ru

Мирошникова Вера Викторовна – директор Новочеркасской школы-интерната № 1

Служебный адрес: ул. Спортивная, 111/29, г. Новочеркасск, Ростовская область, 346405

Телефон: (8635) 23-23-54

E-mail: shc_int8vn11@novoch.ru

Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 250-76-70

E-mail: dmleb@sfedu.ru hunterld@ya.ru

Lukyanenko Viktor P. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Educational Technologies of Physical Culture and Sports dpt. of North Caucasus Federal University, honorary worker of higher professional education of the Russian Federation

Address (work): 9 A, bldg. 3, Morozov Street, Stavropol, 355003

Tel.: (8652) 95-68-08

E-mail: viktor246@mail.ru

Lukyanenko Natalia V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Physical Education and Adaptive Physical Culture dpt. of Stavropol State Pedagogical Institute

Address (work): 417 A, Lenin Street, Stavropol, 355029

Tel.: (8652) 56-08-26

E-mail: sgpi@mosk.stavregion.ru

Magomedov Omarashab M. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), professor of Sports Disciplines and Martial Arts dpt. of Dagestan State Pedagogical University, honorary worker of higher professional education of the Russian Federation

Address (work): 57, M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367000

Tel.: (8722) 67-95-50

E-mail: salimsultan-1948@mail.ru

Miroshnikova Vera V. – Director of Novo-cherkassk Boarding School No. 1

Address (work): 111/29, Sportivnaya Street, Novo-cherkassk, Rostov Region, 346405

Tel.: (8635) 23-23-54

E-mail: shc_int8vn11@novoch.ru

Моргун Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры Ставропольского государственного педагогического института

Служебный адрес: ул. Ленина, 417 А, г. Ставрополь, 355029

Телефон: (8652) 56-08-26

E-mail: morgun.ir@yandex.ru

Носачева Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Ростовского государственного медицинского университета

Служебный адрес: ул. Суворова, 119, г. Ростов-на-Дону, 344002

Служебный телефон: (863) 250-41-63

E-mail: pedagogika@rostgmu.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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: profrogov@yandex.ru

Рогова Евгения Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент 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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: eirogova@sfedy.ru

Тучалаев Салимсултан Тучалаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

Служебный адрес: ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367000

Телефон: (8722) 67-95-50

E-mail: salimsultan-1948@mail.ru

Morgun Irina N. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Physical Education and Adaptive Physical Culture dpt. of Stavropol State Pedagogical Institute

Address (work): 417 A, Lenin Street, Stavropol, 355029

Tel.: (8652) 56-08-26

E-mail: morgun.ir@yandex.ru

Nosacheva Elena A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogy dpt. of Rostov State Medical University

Address (work): 119, Suvorov Street, Rostov-on-Don, 344002

Tel.: (863) 250-41-63

E-mail: pedagogika@rostgmu.ru

Rogov Evgeniy I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

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

E-mail: profrogov@yandex.ru

Rogova Evgeniya E. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

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

E-mail: eirogova@sfedy.ru

Tuchalaev Salimsultan T. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Pedagogy dpt. of Dagestan State Pedagogical University, honorary worker of higher professional education of the Russian Federation

Address (work): 57, M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367000

Tel.: (8722) 67-95-50

E-mail: salimsultan-1948@mail.ru

Степанова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Зорге, 21 Ж, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 219-97-40

E-mail: tastepanova@sfedu.ru

Черноситов Александр Владимирович – доктор биологических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Зорге, 21 Ж, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 219-97-40

E-mail: avchernositov@sfedu.ru

Чернышенко Ольга Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики Ростовского государственного медицинского университета

Служебный адрес: ул. Суворова, 119, г. Ростов-на-Дону, 344002

Телефон: (863) 250-41-63

E-mail: pedagogika@rostgmu.ru

Stepanova Tatiana A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, Director of Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): 21 Zh, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 219-97-40

E-mail: tastepanova@sfedu.ru

Chernositov Alexander V. – Doctor of Biological Sciences, professor of Theoretical Foundations of Physical Education dpt. of Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): 21 Zh, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 219-97-40

E-mail: avchernositov@sfedu.ru

Chernyshenko Olga V. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogy dpt. of Rostov State Medical University

Address (work): 119, Suvorov Street, Rostov-on-Don, 344002

Tel.: (863) 250-41-63

E-mail: pedagogika@rostgmu.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://woasfedu.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**

2022. № 2

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 11.03.2022.

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