

# **THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION**

---

**2022  
№ 4**

# 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)

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

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

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

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

## Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

# **МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:**

**КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**2022  
№ 4**

# 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 государственной технической 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)

**Корепанова 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)

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

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

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

**Серигов 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)

**Менджеричкий 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

**Шоган В.В., Сторожакова Е.В., Ковалев В.В.**

ГЛУБИННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ  
ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ..... 17

**Гаврина А.Л., Калошина Г.Е.**

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ ..... 24

**Алиева С.А., Алиева С.Т., Закарьяева С.З.,**

**Алиханова С.А., Сулейманова Р.В.**

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА ЧЕЛОВЕКА,  
ГОТОВОГО НА ПОДВИГ РАДИ ОТЕЧЕСТВА, В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ..... 31

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Толстихина Е.В.**

ИНТЕГРАЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИЕ  
НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ ..... 39

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

**Карантыш Г.В., Менджеричкий А.М.,**

**Курушина О.В., Экзарян К.Т.**

АКТУАЛИЗАЦИЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ..... 51

**Костюкова А.В.**

АДАПТАЦИЯ СРЕДСТВ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ ..... 60

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

**Astapenko Diana V.**

SOME PECULIARITIES OF SELF-CONSCIOUSNESS OF MODERN ADOLESCENTS ASSOCIATED  
WITH DIGITALIZATION OF EDUCATION..... 67

**Korobko Ekaterina V.**

RELATIONSHIP BETWEEN THE FEELINGS OF GUILT AND ANXIETY  
AND DEPRESSIVE SYMPTOMS OF INFERTILE WOMEN ..... 73

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Сагайдачная Е.Н., Абросимова Л.С., Мартыненко Е.В.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТА И ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЫХ ВИДОВ  
РАБОТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ДАННЫХ ПРИ РАБОТЕ НА ПЛАТФОРМЕ SKYENG)..... 81

НАШИ АВТОРЫ ..... 89

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»..... 93

## GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

<b>Shogan Vladimir V., Storozhakova Ekaterina V., Kovalev Valeriy V.</b>	
DEEP LEARNING METHOD AS A CONDITION FOR INSTILLING STUDENTS' SENSE OF NATIONHOOD .....	17
<b>Gavrina Anna L., Kaloshina Galina E.</b>	
THEORETICAL GROUNDS OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' MUSICAL ABILITIES .....	24
<b>Alieva Sariyat A., Alieva Sabiyat T., Zakaryaeva Siadat Z., Alikhanova Sakinat A., Suleymanova Raisa V.</b>	
DEVELOPING A NEW EDUCATIONAL IDEAL OF A PERSON READY FOR A FEAT FOR THE SAKE OF THE FATHERLAND IN THE RUSSIAN EMPIRE .....	31

## THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

<b>Tolstikhina Elena V.</b>	
INTEGRATION OF MOBILE TECHNOLOGIES INTO LISTENING SKILLS DEVELOPMENT WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGES VIA VARIOUS LEARNING STRATEGIES .....	39

## CORRECTIONAL PEDAGOGY

<b>Karantysh Galina V., Mendzheritsky Alexander M., Kurushina Olesya V., Ekzaryan Kristina T.</b>	
ENCOURAGING SENSORY-PERCEPTUAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION FOR SPEECH DISORDERS CORRECTION .....	51
<b>Kostyukova Anna V.</b>	
ADAPTATION OF ART THERAPY TOOLS WHILE DEVELOPING THE LEXICAL SIDE OF SPEECH OF OVER-FIVES WITH DYSARTHRIA .....	60

## GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

<b>Astapenko Diana V.</b>	
SOME PECULIARITIES OF SELF-CONSCIOUSNESS OF MODERN ADOLESCENTS ASSOCIATED WITH DIGITALIZATION OF EDUCATION .....	67
<b>Korobko Ekaterina V.</b>	
RELATIONSHIP BETWEEN THE FEELINGS OF GUILT AND ANXIETY AND DEPRESSIVE SYMPTOMS OF INFERTILE WOMEN .....	73

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<b>Sagaydachnaya Elizaveta N., Abrosimova Larisa S., Martynenko Elena V.</b>	
INTERRELATION BETWEEN STUDENT'S INTRINSIC MOTIVATION AND THE TYPES OF WORK THEY PREFER WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT (BASED ON THE DATA OBTAINED DURING WORK ON SKYENG PLATFORM) .....	81
OUR AUTHORS .....	89

**Алиева Сарият Адзиевна,  
Алиева Сабият Тагировна,  
Закарьяева Сиадат Зиявутдиновна,  
Алиханова Сакинат Арсланалиевна,  
Судейманова Раиса Валиевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО  
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА ЧЕЛОВЕКА,  
ГОТОВОГО НА ПОДВИГ РАДИ ОТЕЧЕСТВА,  
В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем обстоятельством, что в Петровскую эпоху начался новый государственный период в отечественном просвещении, когда все, что происходило в области образования, стало подчиняться государству и служить его интересам. Этот процесс огосударствления способствовал новому пониманию образования, проникновению в отечественное педагогическое сознание новых начал, а также новому пониманию идеала личности человека. Целью исследования является формирование нового воспитательного идеала личности человека, готового на подвиг ради Отечества, в имперскую эпоху в России. Авторы раскрыли сущность и содержание понятий «империя», «патриотизм», дали характеристику имперской эпохе в России, выявили, каков новый воспитательный идеал личности человека, и показали, как формировался воспитательный идеал личности человека в рассматриваемый период.

**Астапенко Диана Валерьевна**

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ САМОСОЗНАНИЯ  
СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ,  
СВЯЗАННЫХ С ЦИФРОВИЗАЦИЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлен обзор теоретических обоснований и практических исследований самосознания подростков. Отмечены ключевые параметры для перспектив дальнейшего исследования. Целью данной статьи является обзор исследований, посвященных изучению влияния цифровизации образования и включенности подростков во взаимодействия в интернет-пространстве, определяющей новую социальную реальность и формирующей самосознание молодых людей. Становится актуальным вопрос об особенностях самосознания подростков. Опираясь на имеющиеся в психологии работы, посвященные изучению становления самосознания подростков, автор делает обзор эмпирических исследований самосознания, факторов, влияющих на его формирование. Новизна исследования заключается в рассмотрении самосознания подростков в контексте новой социальной реальности, включающей в себя цифровое образование. Остается малоизученным вопрос о влиянии цифровизации образования на процессы коммуникации и социализации молодых людей. Отмечена важность подросткового возраста в процессе формирования самосознания, социальная значимость изучения самосознания современной молодежи как залога психического здоровья, удовлетворенности жизнью. Подчеркивается важность изучения самосознания молодых людей в условиях цифровизации образования как феномена, приобретающего новые черты.

**Гаврина Анна Леонидовна,  
Калошина Галина Евгеньевна**

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В статье актуализирована проблема развития музыкальных способностей обучающихся; определены концептуальные положения развития музыкальных

способностей в различных теориях (деятельностной, культурологической); представлены психолого-педагогические условия развития музыкальных способностей обучающихся, базирующиеся на теориях музыкальных способностей.

**Карантыш Галина Владимировна,  
Менджерский Александр Маркович,  
Курушина Олеся Владимировна,  
Экзарян Кристина Тиграновна**

**АКТУАЛИЗАЦИЯ СЕНСОРНО-  
ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ДЛЯ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ**

В статье представлены результаты применения метода актуализации сенсорно-перцептивной деятельности для коррекции речевых нарушений у младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. В исследовании приняли участие 26 детей в возрасте 7,5–8,5 года. Коррекцию речевых нарушений в контрольной группе ( $n = 12$ ) проводили с использованием стандартного логопедического подхода, в экспериментальной группе ( $n = 14$ ) – с использованием модифицированной методики актуализации сенсорно-перцептивной деятельности Л.Ф. Фатиховой. Диагностику уровня развития речи проводили с помощью адаптированных методик Т.А. Фотековой. Для выявления связи между нарушениями речи и функции восприятия определяли показатели зрительного (по методике «Фигуры Поппельрейтера») и слухового восприятия (по методике Л.С. Цветковой). После коррекционной работы проводили повторную диагностику. Была подтверждена гипотеза о том, что при условии индивидуального подхода к развитию сенсорно-перцептивной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития эффективно осуществляется коррекция нарушений речевого развития.

**Коробко Екатерина Владимировна**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧУВСТВА ВИНЫ  
С ТРЕВОГОЙ И ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКОЙ  
У ЖЕНЩИН С БЕСПЛОДИЕМ**

Цель исследования заключалась в проверке гипотезы о том, что женщины, не способные к зачатию и вынашиванию, обладают эмоциональными и личностными особенностями, отличными от таковых у женщин, имеющих детей. В связи с построенной гипотезой предполагалось решить следующие задачи: 1) провести корреляционный анализ и выявить особенности корреляционных зависимостей между изучаемыми параметрами в двух группах испытуемых; 2) сравнить результаты двух разных групп респондентов с целью выявления различий. Для решения вышеперечисленных задач использовались следующие методики: опросники для оценки тяжести потенциально существующего генерализованного тревожного расстройства (ГТР-7, STAI); индекс враждебности (BDHI); опросник здоровья пациента (PHQ-9) и группа методов статистического анализа. Корреляция выявила зависимости между изучаемыми параметрами в одной из двух групп испытуемых. Существует прямая и статистически значимая корреляция между личностной тревожностью и чувством вины у бесплодных женщин, что отличает их от группы женщин, не имеющих репродуктивных трудностей. Кроме того, установлена прямая и статистически значимая связь между депрессивной симптоматикой и чувством вины. Женщины с репродуктивными трудностями подвержены значительному риску возникновения психических расстройств.

---

**Костюкова Анна Владимировна**

**АДАПТАЦИЯ СРЕДСТВ АРТ-ТЕРАПИИ  
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ  
СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

Статья имеет своей целью раскрыть пути и методы развития лексической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией посредством использования средств арт-терапии. Для реализации указанной цели в работе решается ряд задач, которые состоят в воссоздании терминологического описания основных элементов понятийного аппарата исследования, а также в описании основных путей формирования лексических навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Автор обращает особое внимание на роль арт-терапии в решении детских логопедических проблем, предлагает программу организации работы учителя-логопеда по коррекции лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Научная новизна исследования заключается в разработке методических рекомендаций для специалистов, занимающихся профилактикой и коррекцией у детей рассматриваемых нарушений. Результаты исследования могут быть использованы в дальнейших научных изысканиях по вопросу, а также в практике работы педагогов, нацеленной на развитие лексической стороны речи у старших дошкольников.

**Сагайдачная Елизавета Николаевна,  
Абросимова Лариса Сергеевна,  
Мартыненко Елена Владимировна**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ  
СТУДЕНТА И ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЫХ ВИДОВ  
РАБОТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ДАННЫХ  
ПРИ РАБОТЕ НА ПЛАТФОРМЕ SKYENG)**

В статье представлен анализ результатов исследования, направленного на изучение определенного типа мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыкового факультета на базе обучающей платформы Skyeng, а также рассмотрена связь между внутренней мотивацией учебной деятельности и видами деятельности при изучении иностранного языка в рамках новой цифровой реальности. Отдельное внимание уделялось установлению связи между внутренней мотивацией учебной деятельности в процессе овладения иностранным языком и предпочтительными для студента разновидностями упражнений при обучении. Цифровизация современного общества внесла определенные изменения в систему образования в целом. В статье рассмотрены отдельные изменения мотивационного компонента. Было замечено, что изменения во внутренней и внешней мотивации ведут к появлению новых черт у обучаемого, наблюдается склонность к более выраженной самостоятельной деятельности. Возможность перехода от коллективных форм обучения к индивидуальным не только ведет к предпочтению учащимися самостоятельного выбора форм обучающей деятельности, но также стимулирует более выраженное стремление к самостоятельному поиску информации и осознанному самообразованию и самообучению.

**Толстихина Елена Владимировна**

**ИНТЕГРАЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

Аудирование является фундаментальным языковым навыком при изучении иностранного языка. Преподаватели вузов используют различные стратегии,

обучая студентов аудированию. Однако большинство студентов считает развитие навыков аудирования скучным и монотонным процессом. Данное исследование посвящено изучению эффективности внедрения мобильных технологий в процессе обучения студентов аудированию на английском языке на основе различных стратегий обучения. Статья представляет результаты исследования, в рамках которого использовались диагностический и финальный тесты, анкетирование студентов, программа дополнительных заданий на аудирование. Полученные данные были закодированы и проверены с помощью описательного анализа.

**Шоган Владимир Васильевич,  
Сторожакова Екатерина Владимировна,  
Ковалев Валерий Валерьевич**

**ГЛУБИННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ  
КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ  
ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Актуальность данной работы состоит в том, что одним из условий повышения эффективности процесса воспитания гражданственности школьников является абстрагирование от абсолютизации отдельных педагогических технологий, используемых в современном образовании. Авторы различных современных педагогических технологий, таких как проблемное обучение, контекстный подход, модульный подход, метод проектов, технология перевернутого класса и др., очевидно, в силу увлеченности идеями своего исследования зачастую абсолютизируют возможности той или иной технологии. При этом большинство исследователей исходит из доминанты знаниевого компонента в процессе гражданского воспитания, утверждая, что абсолютным компонентом обучения является получение учащимся теоретической информации о базовых ценностях, необходимых для воспитания гражданина. Сами же педагогические технологии при этом являют собой комплекс средств, используемых для получения этой информации за счет подготовки и выполнения учащимися различных проектов, их активной самоподготовки в процессе реверсивного обучения, оптимизации, актуализации, гуманизации и комплексности получения данных знаний. Однако с точки зрения актуальности в этой статье будет дано представление о качественно новом взгляде на процессы обучения, получившем название «глубинная технология обучения». В этой технологии достаточно рельефно представлены все указанные выше подходы.

**Alieva Sariyat A., Alieva Sabiyat T., Zakaryaeva Siadat Z.,  
Alikhanova Sakinat A., Suleymanova Raisa V.**

DEVELOPING A NEW EDUCATIONAL IDEAL  
OF A PERSON READY FOR A FEAT FOR THE SAKE  
OF THE FATHERLAND IN THE RUSSIAN EMPIRE

**Key words:** new educational ideal, Peter's Epoch,  
Russian Empire, Peter's transformations, a new  
educational ideal of a person.

The relevance of the problem under study is due to the fact that the era of Peter the Great introduced a new period in the national enlightenment: everything that happened in education had to follow the state laws and serve its interests. This process of nationalization contributed to a new understanding of education, penetration of new initiatives into the national pedagogical consciousness, as well as gave birth a new understanding of an ideal personality. The aim of the study is to define the educational ideal of a person ready for a feat for the sake of the Fatherland, shaped in the imperial era in Russia. The authors reveal the essence and content of the concepts "empire" and "patriotism", characterize the imperial era in Russia, define a new educational ideal of a personality relevant to the period and show how the educational ideal of a person was formed during the period under review.

**Astapenko Diana V.**

SOME PECULIARITIES OF SELF-CONSCIOUSNESS  
OF MODERN ADOLESCENTS ASSOCIATED  
WITH DIGITALIZATION OF EDUCATION

**Key words:** self-awareness, teenagers, digitaliza-  
tion of education, social environment.

The article presents an overview of the theoretical foundations and practical research into adolescent self-awareness. The purpose of the article is to cover the latest research devoted to the impact of digitalization of education and involvement of adolescents in interaction in the Internet space, which defines a new social reality and forms self-consciousness of modern young people. According to the author, this is what makes the issue of teenagers' self-consciousness especially relevant. Based on psychological research into self-consciousness of adolescents, the author gives an overview of empirical studies of self-consciousness and some factors that influence its development. The novelty of the research lies in considering self-consciousness of adolescents in the context of the new social reality that includes digital education. According to the article, the impact of digitalization of education on communication and socialization of young people remains poorly studied. The key prospects for further research are stated. The author claims importance of teenage period in self-awareness development as well as social significance of studying self-awareness of modern youth as a guarantee of their mental health and life satisfaction. The importance of studying self-consciousness of young people in the context of digitalization of education as a phenomenon which is acquiring new features is emphasized.

**Gavrina Anna L., Kaloshina Galina E.**

THEORETICAL GROUNDS OF THE MODEL  
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL  
SUPPORT FOR DEVELOPMENT  
OF STUDENTS' MUSICAL ABILITIES

**Key words:** musical abilities, musical potential,  
musicality, musical intelligence, psychological and  
pedagogical support.

The article raises the problem of developing musical abilities of students. The authors define the conceptual framework for development of musical abilities covered by various theories (activity-based, cultural, etc) and describe psychological and pedagogical conditions for development of musical abilities of students based on the theories of musical capabilities.

**Karantysh Galina V., Mendzheritsky Alexander M.,  
Kurushina Olesya V., Ekzaryan Kristina T.**

ENCOURAGING SENSORY-PERCEPTUAL  
ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN  
WITH MENTAL RETARDATION FOR SPEECH  
DISORDERS CORRECTION

**Key words:** primary school children with mental retardation, speech disorders, encouraging sensory-perceptual activity, visual and auditory perception.

The article presents the results of the research into the method of encouraging sensory-perceptual activity for correction of speech disorders in primary school children with mental retardation of cerebral-organic genesis. The study involved 26 children aged 7.5–8.5. Correction of speech disorders in the control group ( $n = 12$ ) was carried out using a standard speech therapy approach, in the experimental group ( $n = 14$ ) – using a modified technique for encouraging sensory-perceptual activity by L.F. Fatikhova. The level of speech development was assessed using the adapted techniques by T.A. Fotekova. To identify the relationship between speech disorders and perception function, visual (according to the Poppelreiter Figures method) and auditory perception (according to the method by L.S. Tsvetkova) indicators were revealed. After the corrective work, repeated diagnostics was performed. The hypothesis that individual approach to development of sensory-perceptual activity of primary school children with mental retardation contributes to effective correction of speech development disorders was confirmed.

**Korobko Ekaterina V.**

RELATIONSHIP BETWEEN THE FEELINGS  
OF GUILT AND ANXIETY AND DEPRESSIVE  
SYMPTOMS OF INFERTILE WOMEN

**Key words:** guilt, anxiety, depressive symptoms, reproductive difficulties, infertility.

The objective of the study is to test the hypothesis that women who are unable to conceive and bear children have certain emotional and personal traits that are different from those women who have children. In connection with the stated hypothesis, the following tasks have been solved: 1) to conduct a correlation analysis and identify the peculiarities of correlation dependencies between the studied parameters in the two groups of participants; 2) to compare the results in two different groups of the respondents in order to identify differences. The authors use the following techniques to solve the above mentioned tasks: questionnaire to assess the severity of a potentially existing generalized anxiety disorder; Hostility Inventory and Patient Health Questionnaire and group of statistical analysis methods. The correlation revealed some dependence between the studied parameters in one of the two groups of the participants. There is a direct and statistically significant correlation between anxiety and the feeling of guilt of infertile woman which distinguishes them from the group of women who do not experience any reproductive difficulties. In addition, the author describes a direct and statistically significant relation between depressive symptoms and the feeling of guilt. Women with reproductive difficulties are at a significant risk of mental disorders.

---

**Kostyukova Anna V.**

**ADAPTATION OF ART THERAPY TOOLS  
WHILE DEVELOPING THE LEXICAL SIDE  
OF SPEECH OF OVER-FIVES WITH DYSARTHRIA**

**Key words:** dysarthria, correctional work, art therapy, over-fives, lexical aspect of speech.

This study aims to reveal the main ways and methods of developing the lexical side of speech of over-fives with dysarthria via art therapy. To achieve this goal, the authors provide terminological description of the main elements of the conceptual apparatus of the study as well as describe the main ways of developing lexical skills of senior preschool aged children who have some disorders in pronunciation aspects of speech. The author of the article draws special attention to the role of art therapy in solving speech therapy problems and offers a model for work of a speech therapist aimed at correction of the lexical side of speech of over-fives with identified dysarthria. The paper presents tasks and settings that allow improving speaking skills. The scientific novelty of the study is connected with development of guidelines for speech therapists involved in prevention and correction of children with the disorders in question. The results of the study can be used in further scientific research into the issue, as well as in practice aimed at developing the lexical side of speech of preschoolers who need corrective speech therapy.

**Sagaydachnaya Elizaveta N., Abrosimova Larisa S., Martynenko Elena V.**

**INTERRELATION BETWEEN STUDENT'S  
INTRINSIC MOTIVATION AND THE TYPES  
OF WORK THEY PREFER WHILE LEARNING  
A FOREIGN LANGUAGE IN THE DIGITAL  
ENVIRONMENT (BASED ON THE DATA OBTAINED  
DURING WORK ON SKYENG PLATFORM)**

**Key words:** inner incentives, motivation, self-education, foreign language learning.

The article presents findings of the research aimed at studying motivation for learning a foreign language on Skyeng platform by students of non-linguistic faculties. The authors dwell on interrelation between the intrinsic motivation for learning and types of activities for acquiring a foreign language in the new digital reality. The article draws special attention to the connection between the intrinsic motivation for mastering a foreign language and types of exercises that students prefer. Digitalization of modern society has caused certain changes in the education system as a whole; in this connection, the authors focus on some changes in the motivational sphere. According to the paper, such changes in intrinsic and extrinsic motivation lead to new character traits of students who opt for more pronounced independent activity. Possibility of switching from cooperative forms of learning to individual ones not only leads to students' independence in choosing forms of learning, but also stimulates a more pronounced desire for independent search for information and, as a result, to conscious self-education and self-development.

**Shogan Vladimir V., Storozhakova Ekaterina V., Kovalev Valeriy V.**

**DEEP LEARNING METHOD AS A CONDITION  
FOR INSTILLING STUDENTS' SENSE OF  
NATIONHOOD**

**Key words:** civic education, deep learning, personally significant topic, contemplation, perception, adaptation, socialization, descriptor, «soft skills».

According to the authors of the article, its relevance is due to the fact that one of the conditions for increasing effectiveness of civic education of schoolchildren is trying to avoid complete reliance on certain pedagogical techniques used in the modern education system. The authors of various modern pedagogical approaches, such as problem-based learning, contextual approach, modular approach, project-based method, flipped classroom technology, etc., due to their passion for the ideas of their research, often idealize the possibilities of a particular method. At the same time, most researchers proceed from the dominant knowledge component in civic education, arguing that the core component of education is to provide students with theoretical information about the basic values, necessary for education of a good citizen. At the same time, pedagogical techniques refer to a set of tools used to obtain this information through preparation and implementation by students of various projects, their active self-preparation in flipped classrooms, optimization, actualization, humanization and complexity of obtaining the knowledge. The article provides a qualitatively new look at the learning processes and introduces the approach called "deep learning method". All the above mentioned approaches are reflected in the pedagogical method suggested by the authors.

**Tolstikhina Elena V.**

INTEGRATION OF MOBILE TECHNOLOGIES  
INTO LISTENING SKILLS DEVELOPMENT  
WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGES VIA  
VARIOUS LEARNING STRATEGIES

---

**Key words:** listening, listening comprehension,  
learning strategies.

---

Listening is a fundamental language skill vital for successful foreign language acquisition. University teachers use various strategies when teaching students listening comprehension. However, most students consider development of listening skills to be a boring and monotonous process. This study is devoted to effectiveness of introduction of mobile technologies into the process of teaching students listening in English via various learning strategies. The article presents the findings of a study which includes diagnostic and final tests, students' questionnaire, a program of additional listening tasks. The data obtained were encoded and verified using descriptive analysis.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Шоган В.В., Сторожакова Е.В., Ковалев В.В.** Глубинная технология обучения как условие воспитания гражданственности школьников
- **Гаврина А.Л., Калошина Г.Е.** Теоретическое обоснование модели психолого-педагогического сопровождения процесса развития музыкальных способностей обучающихся
- **Алиева С.А., Алиева С.Т., Закарьяева С.З., Алиханова С.А., Сулейманова Р.В.** Формирование нового воспитательного идеала человека, готового на подвиг ради отечества, в Российской империи

УДК 373.1;37.026  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-17-23

**Шоган В.В.,  
Сторожакова Е.В.,  
Ковалев В.В.**

## **ГЛУБИННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Ключевые слова:* гражданское воспитание, глубинная технология обучения, лично значимая тема, созерцание, проживание, адаптация, социализация, дескриптор, «мягкие навыки».

Как отмечают исследователи современной педагогической науки, абсолютизация какой-либо педагогической технологии, любой дидактический или методический «флюс» крайне опасны и практически неэффективны (Джуринский, 2018; Елдашева, 2019; Мезенцева, 2018; Reichert, Torney-Purta, 2020). Что касается субъекта образования и воспитания, то под ним авторы понимают некоторое виртуальное состояние современного ученика, в котором в виртуальном смысле представлена, с одной стороны, обращенность к глубинам и истокам человеческого чувства, а с другой – поверхностная информационность. Упование только на глубинность не адаптирует школьников к реальной жизни. Доминанта лишь информационности не дает им возможности органично предъявлять эту информационность в социуме. Более того, необходим специальный комплекс мер, который дает возможность для социализации субъекта образования и формирования у него необходимых практических компетенций, поскольку процессы воспитания и обучения в современной школе требуют развития «мягких навыков» (Бакурова, Пузанова, 2019; Ермаков, 2020).

В глубинной технологии используется специальная аббревиатура СПАС – «созерцание, проживание, адаптация, социализация». Данная технология предполагает свою реализацию в школе в рамках «квадривиума» – блока учебных предметов, включающего в себя историю, обществознание, литературу и МХК. Эти предметы включены в «квадривиум» по той причине, что предметные результаты оказывают наиболее весомое содействие развитию гражданственности согласно требованиям ФГОС основного общего и среднего образования. При этом реализация глубинной технологии допускается и в рамках других предметов

основной и средней школы (Основы глубинной технологии..., 2021).

Существует два контура этой технологии: внутренний контур, отвечающий за организацию процесса обучения, и внешний контур, обеспечивающий организацию процесса воспитания и потому охватывающий внешкольную, внеклассную и внеучебную деятельность. Особое положение в данной технологии отводится созерцанию. Созерцание может иметь знаково-символический, ассоциативный, понятийный, событийный и рефлексивный характер. Обеспечение созерцания осуществляется с помощью специальных методик при создании гуманитарных залов, в условиях которых зарождается отношение к будущему уроку. Зал соответствующим образом оформлен, в нем есть картины, портреты, звучит музыка эпох и литературных произведений. Приглашенные гости (студенты) читают стихи, связанные с будущим уроком, и т.д. Идет процесс настроя на будущий урок, своеобразное предчувствие того, чему будет обучаться субъект образования. Это происходит и в самом кабинете истории, литературы, МХК, который также имеет особые структурные элементы оформления – карты, портреты, живописные полотна той эпохи, которая изучается. Причем в данном случае соблюдается особый тип динамики – смены картин, портретов – в зависимости от темы.

Вторая буква аббревиатуры – *проживание*. Под проживанием понимается особая организация личностно значимых тем, педагогическим эффектом которых является изменение субъекта образования с точки зрения идеалов нравственных качеств, мироотношения. В основу организации такого рода тем положена выверенная опытом структура: «образ, анализ и смысл действия – рефлексия», которая, в свою очередь, имеет отношение к таким

глубинным чувственным модусам, как целостность, мыслительность, отраженность, созидательность, воплощенность. Именно на этой основе возникла новая типология уроков, функционирующая в личностно значимой теме и дающая особый чувственный эффект.

Принцип *адаптации* позволяет моделировать в учебном процессе участие школьника в таких институтах гражданского общества, как НКО, местное самоуправление, выстраивая тем самым основу для успешного формирования национальной модели гражданского общества. Технологические аспекты реализации данного принципа представляют собой совокупность разного рода игровых методик, моделирующих будущее учащихся. Одновременно с этим реализация принципа адаптации является инструментом, позволяющим развить так называемые «мягкие навыки» – креативность, сотрудничество, коммуникацию, критическое мышление, необходимые для активизации гражданских практик на последующем жизненном пути школьников.

Наконец, принцип *социализации* направлен на включение школьников в гражданские практики, а не их адаптационное моделирование. Это прежде всего волонтерство, которое может иметь благотворительный, организационно-деятельностный, а также творческий характер (театральные постановки для различных социальных учреждений) и др.

Личностно значимая тема как важнейший структурный элемент глубинной технологии обучения имеет пять этапов развития. На первом этапе она представлена в виде урока-образа. Данный этап создает комплекс, интегрирующий на своей основе всю будущую тему посредством символов, ключевых понятий и символических персон по принципу опережающего интеллектуального развития

учащихся. На втором этапе осуществляются уроки мышления, проводимые по специальной методике, где главной задачей является освоение учебного материала, знаменующего аспекты образа, но с доминантой мыслительной работы учащихся. Следующий этап – это урок настроения, где с помощью художественных средств, поэзии, музыки, театра создается общее глубинное персонифицированное настроение изучаемой эпохи через то или иное художественное произведение. На четвертом этапе осуществляется конвергенция, т.е. сближение мыслительной работы, возникшей на уроках мышления, и эстетических переживаний как открытых глубинных смыслов бытия, создаваемых в общее настроение эпохи. На уроке самостоятельного действия обычного семинарского типа главной становится идея самостоятельности субъекта образования, в условиях которой он синтезирует мышление и чувства. Завершается лично значимая тема уроком рефлексии и актуализации по специальной безответной методике обучения, где на поставленные вопросы не обязательно отвечать правильно и прямо, а можно вообще не отвечать, поскольку задача урока рефлексии и актуализации – перевод гражданских чувств, патриотических переживаний в реальность современной социальной жизни.

Лично значимая тема представляет собой движение от личного опыта субъекта образования и учителя к целостному образу темы. Лично значимая тема есть средство комплексной реализации следующих задач: 1) разделение в уроках мышления образа на аспекты с его последующим осмыслением; 2) открытие глубинного смысла бытия, вступление в глубинный диалог с персоной истории и художественное воплощение данного диалога в мини-спектакле в уроке настроения; 3) осуществление по-

пытки соединения мышления и чувства на уроке самостоятельного действия. Поэтапное решение данных задач является средством для возникновения эффекта перехода от предметного к актуальному, т.е. из жизни в предмет, из предмета в жизнь, что и создает условия для воспитания гражданственности школьников в процессе их социализации (Шоган и др., 2020).

Далее необходимо привести основополагающие структуры основных уроков лично значимой темы. Урок-образ, нацеленный на целостность темы, состоит из пяти комплексов фрагментов: мотивационно-символического, опережающего рационального представления, смысловой персонификации, повторительно обобщающего и комплекса творческого действия.

Мотивационно-символический комплекс представляет собой движение от личного опыта субъекта образования в тождестве с личным опытом учителя. Далее происходит понятийное обобщение этого откровения, художественный образ, т.е. восхождение к символу темы и ее формулировка вместе с учащимся (Шоган, 2019а, б).

К примеру, при изучении темы «Великая Отечественная война» по истории в качестве главного символа будет целесообразно избрать плакат «Родина-мать зовет!». Существует две категории, определяющие плакат как символический: род и мать. Это позволяет начинать работу с учащимися на основе активизации их личного опыта в отношении к данным категориям. Далее происходит процесс восхождения к художественному образу. Это осуществляется преимущественно за счет включения в занятие литературного фрагмента, т.е. обращения педагога к творческому наследию в рамках темы занятия. Данный фраг-

мент может быть представлен стихотворением, отрывком из прозы либо произведением эпистолярного жанра, например письмом советского солдата с фронта.

Рефлексия обучающимися данного фрагмента на их личностном уровне, а также его синхронизация с главным символом занятия составляют принцип движения от личностного опыта обучающихся к символу. При этом указанный символ является живым инструментом в руках учителя, потому что благодаря ему мы обращаемся к глубинам человеческого чувства, которыми являются страх, опасность, преодоление опасности и наконец – ответственность.

Только после этого пробужденного состояния следует обращаться к текстам учебника, работе с историческими картами и иллюстративным материалом. Так создается гражданский образ Великой Отечественной войны, который далее переходит в комплекс опережающего рационального представления, состоящий из дескриптора, воплощающего главную идею всей темы «Великая Отечественная война».

Под понятием «дескриптор» понимается лексическая единица (слово, словосочетание), служащая для описания основного смыслового содержания темы учебного занятия или раздела (Hashimoto et al., 2019).

Суть дескриптора заключается в трех понятиях: почему война являлась великой, почему она являлась отечественной, а также почему она вообще соответствует дефиниции «война». Далее мы анализируем с помощью учащихся этот дескриптор, опираясь на ключевые понятия темы в целом. Суть схемы состоит в том, что прямо по плакату «Родина-мать зовет!» идут стрелы, реализующие план «Барбаросса». К голове матери стрела – на Ленинград. К сердцу

матери стрела – на Москву. К ногам матери стрела – на Кавказ. Затем на материнском теле (плакате) появляется коренной перелом в виде Сталинградской и Курской битв.

Учитель кратко характеризует эти понятия и приводит факты героизма советских солдат и партизан, полководческих талантов командующих советских армий. Затем через всю фигуру матери проходит цифра десять, известная как «Десять сталинских ударов», в ходе которых Родина-мать была освобождена. Образ матери освобождается от всех черных линий, стрелок, становится свободным. Затем возникает цифра шесть как освобождение стран Европы от фашизма и цифра один – Берлинская операция. Так через символ и его схематику была представлена вся Великая Отечественная война как целостность, чтобы далее, на уроках мышления, разбирать эту целостность по аспектам.

Следующий фрагментарный комплекс – персонификация в уроке-образе. Здесь используется символическая фигура офицера, молодого лейтенанта, израненного, зовущего своих товарищей в атаку. Учитель работает над категорией преодоления во имя Родины. Приводятся факты отдельных подвигов советских солдат. Третий этап – это этап безответного вопроса: учитель от имени солдата на слайде обращается к классу с вопросом «Почему вы начали меня забывать?». Ответ на данный вопрос предполагает обсуждение значимости Великой Отечественной войны для нынешнего поколения. Так завершается комплекс персонификации.

Затем происходит восхождение к комплексу конвергенции, ориентированному на обращение к повторению материала, пройденного на уроке. После этого начинается комплекс творческого задания, где обучающиеся

пишут эссе «Клятва партизан», отличие которой от единообразной воинской присяги заключается в ее вариативном характере, поскольку каждый партизанский отряд имел свою клятву. На уроке-образе школьники, узнав о подвигах советского народа в период борьбы с фашистскими агрессорами, пишут эту клятву, чтобы потом озвучить ее для рефлексии. Таким образом, урок-образ есть движение от символического образа через анализ и смысл к действию и рефлексии. В результате урок-образ – это целостное символическое начало личностно значимой темы в гражданском воспитании в процессе обучения.

Далее начинает функционировать второй этап личностно значимой темы – уроки мышления. Каждый урок мышления имеет инвариантную структуру следующего характера: 1) интригующее начало урока, т.е. смысловая загадка для сохранения напряжения у обучающихся на протяжении всего урока; 2) работа с воспоминаниями, предполагающая проверку знания при фронтальных опросах, выполнении индивидуальных творческих заданий; 3) открытие нового знания в контексте монолога, диалога и полилога, действенное творческое закрепление, возврат к интриге и ее разрешение.

Заметим, что для эффективности в структуре урока мышления после воспоминания интрига частично раскрывается, после нового знания приоткрывается во второй раз, а разрешение интриги всегда интереснее ее начала.

Так как уроки мышления представляют аспекты целостного образа темы и на них осуществляется поэтапное нарастание самостоятельности мышления, то обычно, как показал опыт, в рамках изучения того или иного раздела необходимо не более четырех уроков мышления, составляющих

целостный комплекс, включающий в себя: 1) урок абстрактного мышления; 2) урок сюжетного мышления; 3) урок художественного мышления; 4) урок объемного игрового мышления.

На уроках абстрактного мышления ключевую роль в процессе гражданского воспитания играет разрешение логической интриги, основанной на анализе литературного произведения гражданско-патриотического характера.

Уроки сюжетного мышления основаны на поэтапном разрешении интриги, воплощенной в виде поэтапного изучения биографических данных ключевых исторических личностей, их гражданской позиции.

На уроках художественного мышления в контексте гражданского воспитания школьников используются литературные и музыкальные произведения гражданского и патриотического характера. При этом суть урока данного типа заключена в том, что художественным произведением охвачен урок в целом.

На уроках объемного мышления в качестве средств интригующего начала используются объемные детали, объемные пособия, охватывающие весь урок. Уроки объемного мышления в понимании проживания предполагают прикосновение к деталям исторической реальности. Данными деталями могут быть как исторические артефакты, так и предметы современности, включенные в смысловое содержание урока, например подсвечники, гусиные перья, стилизованное под старину зеркало и т.д. Таким образом, уроки мышления есть поаспектный анализ первоначальной символической целостности.

Далее личностно значимая тема переходит к этапу пробуждения и проживания глубинных смыслов бытия, что воплощается в уроках настроения. Здесь в качестве эффективного

средства используется проза, поэзия, музыка, театр. Если урок-образ состоит из фрагментов, а уроки мышления – из логических частей, то урок настроения состоит из завершенных сюжетных комплексов.

Начинается урок настроения с художественного образа, и используется триединство средств: художественное слово, музыка, изобразительное искусство. Второй сюжетный комплекс представлен эстетическим анализом художественного образа, где открываются смыслы поэтического произведения, прочитанного в художественном начале, открываются замыслы художников, и в абсолютном покое слушается музыка, которая использовалась на первоначальном этапе урока. Завершается все написанием эстетического эссе, в котором учащиеся пытаются выразить свое отношение к произведениям искусства.

Затем в действие вступает этический сюжетный комплекс, когда разбирается то или иное художественное произведение, а потом в контексте урока открывается его замысел. В этическом анализе соотносится жизнь и судьба изображенной в произведении исторической персоны с жизнью и судьбой самих учащихся. Следующий сюжетно-этический комплекс посвящен проживанию глубинных смыслов бытия, для чего используется специальная методика, связанная с деталями. И завершается урок мини-спектаклем, где главным героем является сам учитель. Поскольку урок такого типа предполагает приглашение специальных гостей – администрации школы, родителей, учеников других классов, то здесь есть элемент рефлексии, оценки спектакля. В результате урок настроения есть обращенность к глубинным смыслам гражданственности.

Далее в лично значимой теме наступает этап самостоятельного

действия, который выступает в форме урока самостоятельного действия, обычно – микрогрупповых семинаров. Так как речь идет о гражданском воспитании, то в данном случае используются специальные приемы инсайтного мышления, связанного с нравственным выбором, нравственным гражданским преодолением.

И завершающий урок лично значимой темы – урок актуализации и рефлексии. Его задача состоит в переходе от предметных гражданских идеалов, прожитых при изучении, к реальным гражданским идеалам современной жизни. Весь урок построен также в виде пяти рефлексивных комплексов. Первый из них – комплекс символического сравнения: сравниваются символы прошлого и настоящего и делается попытка их мыслительного проживания. Второй рефлексивный комплекс – сравнение понятий прошлого и настоящего. Третий – сравнение персон прошлого и деятелей сегодняшнего дня. Четвертый – сравнение событий прошлого с событиями настоящего. Пятый – глубоко-рефлексивный вопрос, связанный со смыслом жизни школьника.

Подводя итоги статьи, необходимо подчеркнуть, что практическая реализация описанной совокупности уроков по лично значимой теме целесообразна в их целостности и именно в том порядке, в котором они приведены: от урока-образа к уроку мышления, от него – к уроку настроения, а далее – к действенно-синтетическому уроку самостоятельного действия и завершающему уроку актуализации и рефлексии. Именно такого рода последовательность создает условия не только для усвоения знаний, ключевых понятий, выработки суждений и умозаключений, но и для воспитания гражданских чувств учащихся школы в процессе обучения.

Таким образом, каждый урок в лично значимой теме есть этап овладения гражданскими ценностями, среди которых следует выделить любовь к Родине, патриотизм, самопожертвование, стремление к подвигу и т.д.

Проживание такого рода гражданских чувств связано с рождением образно-гражданских чувственных представлений, формулированием суждений и умозаключений как проживанием состояния мыслительности. Одновременно с этим осуществляется открытие глубинной диалогичности посредством персонификации, под которой подразумеваются примеры гражданских поступков, а также создание условий максимальной самостоятельности школьников для последующей связи пережитых предметных гражданских идеалов с идеалами жизни. Особую роль в данной технологии играют уроки самостоятельного действия, основанные на микрогрупповой структуре, где эффективно вырабатываются навыки гражданского самоуправления.

#### Литература

1. Бакурова О.Н., Пузанова Е.Д. Формирование навыков «soft skills» у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. С. 42–48.
2. Джурицкий А.Н. Практики социального и гражданского воспитания в общеобразовательной школе России // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 15–19.
3. Елдашева Г.В. Современные педагогические технологии в общеобразовательной школе // Вестник науки и образования. 2019. № 11. С. 54–56.
4. Ермаков Д.С. «Гибкие навыки» в школьном образовании // Народное образование. 2020. № 5. С. 165–172.
5. Мезенцева О.И. Современные педагогические технологии. Новосибирск: Немо Пресс, 2018.
6. Основы глубинной технологии обучения истории в контексте образовательной системы СПАС (созерцание, проживание, адаптация, социализация) / В.В. Шоган [и др.]. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2021.
7. Шоган В.В. Принцип трансформации в обучении и воспитании // Мир университетской науки: культура, образование. 2019а. № 8. С. 17–25.
8. Шоган В.В. Чувственный опыт в структуре личности субъекта образования как основа обучения и воспитания // Мир университетской науки: культура, образование. 2019б. № 8. С. 17–24.
9. Шоган В.В., Сторожакова Е.В., Метелкина Ж.С. Инновационные технологические аспекты современного образования // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 10. С. 45–54.
10. Hashimoto, Y. et al., 2010. A birth of neo digital natives. Tokyo: Diamondosha.
11. Reichert, F. and J. Torney-Purta, 2020. Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. Theory & Research in Social Education, 48 (4): 552–582.

#### Reference

1. Bakurova, O.N. and E.D. Puzanova, 2019. Formation of "soft skills" of high school students with different levels of metacognitive knowledge and skills. The World of Science: Pedagogy and Psychology, 6: 42–48. (Rus)
2. Dzhurinsky, A.N., 2018. Practices of social and civic education in a comprehensive school of Russia. Siberian Pedagogical Journal, 3: 15–19. (Rus)
3. Eldasheva, G.V., 2019. Modern pedagogical technologies in a comprehensive school. Bulletin of Science and Education, 11: 54–56. (Rus)
4. Ermakov, D.S., 2020. "Flexible skills" in school education. National Education, 5: 165–172. (Rus)
5. Mezentseva, O.I., 2018. Modern pedagogical technologies. Novosibirsk: Nemo Press. (Rus)
6. Shogan, V.V. et al., 2021. Fundamentals of deep technology of teaching history in the context of the educational system of CPAS (contemplation, perception, adaptation, socialization). Rostov-on-Don: Publishing House of SFedU. (Rus)
7. Shogan, V.V., 2019 (a). The principle of transformation in education and moral instruction. The World of Academia: Culture, Education, 8: 17–25. (Rus)
8. Shogan, V.V., 2019 (b). Sensory experience in the personality structure of the subject of education as the basis for education and moral instruction. The World of Academia: Culture, Education, 8: 17–24. (Rus)
9. Shogan, V.V., E.V. Storozhakova and Zh.S. Metelkina, 2020. Innovative technological aspects of modern education. The World of Academia: Culture, Education, 10: 45–54. (Rus)
10. Hashimoto, Y. et al., 2010. A birth of neo digital natives. Tokyo: Diamondosha.
11. Reichert, F. and J. Torney-Purta, 2020. Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. Theory & Research in Social Education, 48 (4): 552–582.

УДК 373.24  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-24-30

Гаврина А.Л.,  
Калошина Г.Е.

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ  
ОБОСНОВАНИЕ  
МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ  
МУЗЫКАЛЬНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Ключевые слова:** музыкальные способности, музыкальный потенциал, музыкальность, музыкальный интеллект, психолого-педагогическое сопровождение.

© Гаврина А.Л., 2022  
© Калошина Г.Е., 2022

Интерес к проблеме музыкальных способностей и условий их развития был актуализирован в начале XX в. в связи с появлением психологических исследований в области музыкальной одаренности как в отечественной, так и в зарубежной науке. В XXI в. данная проблема становится еще более актуальной, что обусловлено государственной политикой поддержки одаренной и талантливой молодежи. Потребность государства отражена в ряде нормативно-правовых документов, которые определяют стратегию поддержки одаренных детей в образовательных организациях. Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития» ориентирует профессиональное сообщество на организационно-техническое и информационно-технологическое обеспечение выявления одаренных детей, их сопровождения и мониторинга дальнейшего развития, разработку предложений по развитию одаренных детей, взаимодействие с образовательными учреждениями, в которых обучаются одаренные дети (Постановление Правительства РФ..., URL: <https://base.garant.ru/71251462/>).

В связи с основной целью нашей статьи мы провели анализ рассмотрения проблемы музыкальных способностей в отечественной и зарубежной литературе. Это позволило выявить различные подходы и понимание учеными структуры музыкальных способностей. В отечественной психологической науке основополагающей концепцией развития музыкальных способностей является теория Б.М. Теплова. В основе способностей, по его мнению, лежат индивидуальные различия, которые обусловлены природными

факторами (врожденные задатки) и социальными факторами (воспитание, обучение, социальная ситуация развития). На основе врожденных задатков, по Б.М. Теплову, проявляется абсолютный и гармонический слух, ощущения музыкальности звука и его высоты, чувство ритма и лада, музыкальные представления. Базовые слуховые музыкальные способности – ладовое чувство, внутрислуховые представления и музыкально-ритмическое чувство – «три кита», держащие музыкальные способности (Теплов, 1947).

В концепции Б.М. Теплова фундаментальными являются два аспекта:

- «способность – это задаток в развитии», на основе которого развиваются музыкальные способности, «способность не существует иначе как в движении, развитии» (Теплов, 1947, с. 48);
- развитие способности – это совместное и взаимосвязанное движение врожденного и приобретенного.

Деятельностный и культурологический подходы в концепции Б.М. Теплова являются ведущими в развитии музыкальных способностей на основе индивидуально-психологических различий. Это подходы, раскрывшие факторы развития музыкальности как функциональной системы, обусловленной задатками и социальной средой. Э. Гордон, развивая теорию Б.М. Теплова, вводит понятия: *musical aptitude* – потенциал для обучения музыке; *musical audiation* – мысленное музыкальное интонирование (аудияция) (Gordon, 2016). В исследованиях К.В. Тарасовой мы находим созвучие в понимании музыкальных способностей с Б.М. Тепловым: «К общим сенсорным музыкальным способностям могут быть отнесены: музыкальный слух (мелодический, тембровый,

динамический и гармонический) и чувство ритма; к общим интеллектуальным способностям – музыкальное мышление (в единстве репродуктивных и продуктивных компонентов) и музыкальное воображение» (Тарасова, 1988, с. 26).

Музыкальное мышление обеспечивает возможность творчески воспроизводить музыкальное произведение. Адекватное психолого-педагогическое сопровождение обучающегося обеспечивает развитие талантливой молодежи. Особенно значимо утверждение Б.М. Теплова о том, что «всякая способность развивается только в процессе такой деятельности, которая без нее не может осуществиться» (Теплов, 1947, с. 296). Именно это положение определило подходы к разработке модели психолого-педагогического сопровождения развития музыкальных способностей обучающихся в музыкальной школе.

В современных исследованиях деятельность выступает системообразующим фактором, обуславливающим целостно-функциональное единство задатков, способностей, развития, индивидуальности (Аношкин, 2021) В зарубежных исследованиях, по нашему мнению, существенной является концепция К.Э. Сижора. В его классификации выделено 25 способностей, которые сгруппированы по параметрам: музыкальные ощущения и восприятие высоты звука, чувства ритма, тембра, объемности и т.п.; музыкальное действие (контроль высоты, интенсивности, времени, ритма и др.); музыкальная память и музыкальное воображение; музыкальный интеллект (ассоциации, рефлексия, умственная одаренность, чувствование, вкус и т.п.). К.Э. Сижор определил музыкальные способности в контексте психических функций – интеллект, эмоции, мотива-

ция, музыкальный ум (musical mind); доказал, что восприятие и понимание музыки обусловлены мыслительными операциями ума. Ученый утверждал, что музыкальность определяется когнитивными способностями, потенциалом личности в сенсорном различии музыкального материала. К.Э. Сижор считал, что сенсорный потенциал, полученный в раннем детстве, не может увеличиваться упражнениями и музыкальной средой. По мере накопления опыта у обучающихся развиваются умения решения музыкальные задачи для проявления музыкальных способностей, которые в старшем возрасте уже не развиваются (Seashore, 2013).

По мнению Г. Ревеса, музыкальные способности представлены следующими компонентами: переживания от музыкального воздействия; эстетическая оценка музыки; эмоционально-эстетическая чувствительность к воздействию музыкальных структур (Revesz, 1946). В XX в. в работах Х. Гембриса музыкальные способности изучались в контексте музыкальной антропологии, позволившей понять музыкальность как феномен культуры (Gembris, 1997). Это дало возможность осознать культурологические основы музыкальности и отделить музыкальные способности от задатков. Развитие музыкальной психолингвистики позволило Дж. Слободу выявить музыкальные способности, связанные с формированием смысловых объектов в музыке (make sense of music) (Sloboda, 1993). Понимание смыслового начала в музыке выступает доказательством универсальности понятия музыкальности на основе базовых биологических задатков. Э. Виннер и Г. Мартино считают, что основой способности в музыке является чувствительность к музыкальным структурам: тональности, гармонии и ритму (Winner, Martino, 1993).

В начале XXI в. в связи с развитием научного направления нейропсихологии музыки были проведены комплексные нейрофизиологические, эндокринологические и иммунологические исследования личности музыкантов, что открывает возможности нового осмысления музыкальных способностей, поиска методов их развития в образовательной организации, влияния музыки на целостное развитие личности. В исследованиях XXI в. значимой и дискуссионной является теория Г. Гарднера, представленная в книгах «Структура разума: теория множественного интеллекта» (Frames of mind: the theory of multiple intelligences) и «Переосмысление интеллекта: множество интеллектов в XXI веке» (Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century), где определена «восьмерка интеллектов» как ресурс достижения целей (Gardner, 2002). Среди обозначенной «восьмерки интеллектов» назван и музыкальный интеллект, который проявляется в умении мыслить образами, ритмами и звуками. Г. Гарднер утверждал, что каждый человек обладает несколькими типами интеллекта, но обычно доминируют три-четыре. Девять типов интеллекта у Г. Гарднера выделены на основе того, как человек воспринимает информацию, какая у него стимульная мотивация и способ принятия решения. Ученый описал следующие виды интеллекта: экзистенциальный, межличностный, лингвистический, внутриличностный, натуралистический, музыкальный, телесно-кинестетический, пространственный.

Музыкальный интеллект, в понимании ученого, – это природное понимание звуковой организации (закономерности, тональность, лад, мелодии и т.п.). Музыкальные способности позволяют человеку отличать созвучия

согласно определенным правилам, владеть способами звукоорганизации, составлять из разных музыкальных элементов музыкально осмысленное целое. Г. Гарднер обращает внимание на стили обучения и методы развития музыкальных способностей в контексте множественного интеллекта и актуализирует ряд положений, требующих учета в процессе обучения (Gardner, 2002):

- индивидуализация в подборе эффективных и комфортных способов обучения для каждого;
- поиск разнообразных форм обучения, не ограничиваясь одним индивидуальным способом;
- отказ от понятия «стили обучения», которые могут затормозить развитие музыкальных способностей.

Г. Гарднер подчеркивал, что музыкальные способности позволяют понять тип личности, индивидуальные особенности восприятия, интересов, предпочтений, ценностных ориентаций. Данная позиция ученого импонирует нам и позволяет осуществлять поиск модели развития музыкальных способностей обучающихся в единстве с развитием ценностно-смысловой сферы личности. Как отмечали В.И. Петрушин и М.В. Дымникова, «представленные концепции музыкальности и музыкальных способностей указывают ориентиры для исследования различных возможностей применения музыки как для улучшения качества жизни отдельного человека и общества в процессе музыкальной терапии и коррекции, так и в процессе обучения музыке. Они могут и должны учитываться при разработке новых учебных программ по музыке для систем общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, так как будут способствовать созданию благоприятных условий

для личностного и профессионального развития людей с различными интересами, потребностями и музыкальными предпочтениями. Музыкальная психология может внести большой вклад в развитие личности как рядового любителя музыки, так и профессионального музыканта, обеспечив ему необходимую психологическую поддержку и соответствующее сопровождение при освоении сложных умений и навыков» (Петрушин, Дымникова, 2017, с. 71).

В нашем исследовании актуализирована проблема разработки модели психолого-педагогического сопровождения процесса развития музыкальных способностей обучающихся в образовательных организациях. При проектировании модели мы опирались на концепции Б.М. Теплова и Д.К. Кирнарской в понимании музыкальных способностей и факторов влияния на их развитие (природных, социальных, культурных). Развивая их идеи, мы рассматриваем способность как интегративное и многокомпонентное психическое свойство, включающее операционную, креативную и эмоциональную части. Составляющими музыкальных способностей, по мнению Д.К. Кирнарской, являются: интонационный слух, чувство ритма – сила, скорость, направление, которые организуют музыкальное время (метрические доли, определяя скорость движения, группируют звуки в ритмические фигуры и др.); аналитический слух как операционный центр музыкального таланта, ответственный за освоение музыкального языка; архитектурный слух как возможность видения стратегии построения композиционного целого сочинения в композиторской и исполнительской деятельности (Кирнарская, 2004).

Д.К. Кирнарская исследует условия развития музыкальных способностей обучающихся, среди которых она

определяет музыкально-творческую потребность как мотивационное ядро таланта, «строитель» музыкального сочинения. Она отмечает: 1) наличие филогенетической структуры музыкального таланта (психологических свойств и качеств личности); 2) повторение каждой личностью этапов развития музыкального слуха и мышления; 3) актуализацию проявления музыкальных способностей в процессе активной деятельности в области музыки (Кирнарская, 2004).

Исследователь пишет: «Ключ к музыкальному развитию ребенка, к музыкальному развитию ученика лежит в росте его музыкальной мотивации, его любви к музыке и понимании ее возможностей» (там же, с. 392). Следует также согласиться с Д.К. Кирнарской в том, что «авторитарный метод преподавания – знак педагогического бессилия, неумения воздействовать на ученика более “демократическими” методами, а главное, неумение привить ему такую любовь к музыке, которая сделала бы желания педагога его собственными, стимулировала бы стремление ученика достичь совершенства» (там же, с. 406).

Исходя из изложенных выше положений, мы осуществляли разработку технологии сопровождения развития музыкальных способностей обучающихся в образовательной организации. Психолого-педагогическое сопровождение является характеристикой гуманистической теории обучения и воспитания и определяется как метод работы с детьми, имеющими особые индивидуальные потребности. В нашем исследовании психолого-педагогическое сопровождение понимается как особый вид педагогической деятельности, который характеризуется следующими педагогическими действиями:

- совместное проектирование с обучающимся целей саморазвития музыкальных способностей;
  - обсуждение и выбор оптимальных средств и методов поддержки индивидуального развития музыкальных способностей обучающегося по индивидуальной траектории;
  - систематическая совместная рефлексия достижений обучающихся в саморазвитии музыкальных способностей;
  - обсуждение возникающих у обучающихся проблем в саморазвитии музыкальных способностей;
  - совместная подготовка (музыкальная, эмоциональная, психологическая) к музыкальным конкурсным испытаниям.
- При проектировании модели психолого-педагогического сопровождения саморазвития музыкальных способностей обучающихся по индивидуальной образовательной траектории мы руководствовались следующими принципами:
- принцип культуросообразности, позволивший рассмотреть понятие «музыкальные способности обучающихся» как культурную и личностную ценность, определяющую успех обучающегося в конкурсных испытаниях;
  - принцип диалогичности, определивший выбор педагогических действий в сопровождении процесса саморазвития музыкальных способностей обучающихся по индивидуальной образовательной траектории, разработку педагогических технологий сопровождения;
  - принцип эмоционального насыщения музыкального материала, поддерживающего интерес обучающегося к саморазвитию музыкальных способностей;
  - принцип креативности при выборе видов музыкальной деятельности

и средств развития музыкальных способностей обучающихся;

– принцип вариативности способов подготовки обучающихся к конкурсным музыкальным испытаниям.

Важнейшим условием развития музыкальных способностей обучающихся является создание единого музыкального пространства как среды индивидуального выбора средств саморазвития музыкальных способностей и удовлетворения эстетических музыкальных потребностей в процессе активной творческой деятельности. Второе не менее важное условие – это вариативность и индивидуализация технологий поддержки процесса развития музыкальных способностей обучающихся. Третьим условием выступает обеспечение гуманистической направленности деятельности педагогов в развитии музыкальных способностей обучающихся. Четвертым условием является интеграция нетрадиционных форм организации музыкальной деятельности обучающихся (ИКТ) и многообразия классических и современных музыкальных средств развития личности будущего музыканта.

Целью проектируемой модели психолого-педагогического сопровождения является развитие музыкальных способностей обучающихся, составляющими которых выступают творческое воображение, музыкальная память, гибкость музыкального мышления, чувство ритма, интонационная импровизация.

Задачами психолого-педагогического сопровождения процесса развития музыкальных способностей обучающихся по индивидуальной образовательной траектории выступили:

1. Создание музыкальной среды школы как индивидуальных и конкурентных образовательных траекторий.

2. Обеспечение совместных видов музыкальной деятельности и коллабораций преподавателя и обучающихся.

3. Совместная проектная деятельность по созданию индивидуальной образовательной траектории развития музыкальных способностей обучающихся.

4. Подготовка к конкурсной музыкальной деятельности как путь достижения успехов в музыкальной деятельности и проявления музыкальных способностей.

Таким образом, представленные теории развития музыкальных способностей в отечественном и зарубежном опыте позволили обнаружить сложность и многообразие структур изучаемого феномена. Теории музыкальных способностей выступили платформой проектирования модели психолого-педагогического сопровождения процесса развития музыкальных способностей обучающихся.

#### Литература

1. Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития» от 17 ноября 2015 г. № 1239. URL: <https://base.garant.ru/71251462/>.
2. Аношкин И.В. Вклад Б.М. Теплова в психологию способностей (на примере музыкальных способностей) // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2021. Т. 7, № 3. С. 95–108.
3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты. XXI век, 2004.
4. Петрушин В.И., Дымникова М.В. Эволюция взглядов на музыкальность и природу музыкальных способностей в музыкальной психологии и психологии музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2017. № 3. С. 64–74.
5. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947.
7. Gardner, H., 2002. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century. N.Y.: Basic Books.
8. Gembris, H., 1997. Historical phases in the definition of musicality. *Psychomusicology*, 16: 17–25.
9. Gordon, E.E., 2016. *Teoria uczenia sie muzyki*. Gdansk: Harmonia.

10. *Revesz, G.*, 1946. Beziehung zwischen mathematischer und musikalischer Begabung. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 5: 269–281.
11. *Seashore, C.E.*, 2013. The psychology of musical talent. N.Y.: Hard Press Publishing.
12. *Sloboda, J.*, 1993. Musical ability. In: Bock, G.R. and K. Ackrill (Eds.). The origins and development of high ability (pp. 106–118). Chichester: Wiley.
13. *Winner, E.* and *G. Martino*, 1993. Giftedness in the visual arts and music. In: Heller, K., F. Monks and A.H. Passow (Eds.). International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 253–281). N.Y.: Pergamon, 1993.
4. *Petrushin, V.I.* and *M.V. Dymnikova*, 2017. Evolution of views on musicality and the nature of musical abilities in music psychology and psychology of music education. Musical Art and Education, 3: 64–74. (Rus)
5. *Tarasova, K.V.*, 1988. Ontogenesis of musical abilities. Moscow: Pedagogy. (Rus)
6. *Teplov, B.M.*, 1947. Psychology of musical abilities. Moscow; Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (Rus)
7. *Gardner, H.*, 2002. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century. N.Y.: Basic Books.
8. *Gembris, H.*, 1997. Historical phases in the definition of musicality. Psychomusicology, 16: 17–25.
9. *Gordon, E.E.*, 2016. Music learning theory. Gdansk: Harmonia. (Pol)

#### Reference

1. Decree of the Government of the Russian Federation “On approval of the Rules for Identifying Children who have shown Outstanding Abilities and Assisting their Further Development” dated November 17, 2015 No. 1239. Available at: <https://base.garant.ru/71251462>. (Rus)
2. *Anoshkin, I.V.*, 2021. Contribution of B.M. Teplov to psychology of abilities (example of musical abilities). Scientific notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology, 7 (3): 95–108. (Rus)
3. *Kirnarskaya, D.K.*, 2004. Psychology of special abilities. Musical Abilities. Moscow: Talanty. XXI vek. (Rus)
10. *Revesz, G.*, 1946. Relationship between mathematical and musical talent. Swiss newspaper for psychology, 5: 269–281. (Germ)
11. *Seashore, C.E.*, 2013. The psychology of musical talent. N.Y.: Hard Press Publishing.
12. *Sloboda, J.*, 1993. Musical ability. In: Bock, G.R. and K. Ackrill (Eds.). The origins and development of high ability (pp. 106–118). Chichester: Wiley.
13. *Winner, E.* and *G. Martino*, 1993. Giftedness in the visual arts and music. In: Heller, K., F. Monks and A.H. Passow (Eds.). International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 253–281). N.Y.: Pergamon, 1993.

УДК 372.8:21

DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-31-36

**Алиева С.А.,  
Алиева С.Т.,  
Закарьяева С.З.,  
Алиханова С.А.,  
Сулейманова Р.В.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА ЧЕЛОВЕКА, ГОТОВОГО НА ПОДВИГ РАДИ ОТЕЧЕСТВА, В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

**Ключевые слова:** новый воспитательный идеал, Петровская эпоха, Российская империя, петровские преобразования, формирование нового воспитательного идеала личности человека.

Проблема определения воспитательного идеала человека актуальна во все времена. Современные исследователи во всем мире также посвящают этой проблеме свои работы (Graham, 2018; Prastuti et al., 2020). Мы обратились к моменту основания Российской империи и возникновения новой политической реальности, которые стали фундаментом для воспитательного идеала человека, готового на подвиг ради Отечества.

Триста лет тому назад, после окончания Северной войны и заключения Ништадтского мира, возникла новая политическая реальность – Российская империя. Тогда, в праздник Казанской иконы Божьей Матери 22 октября 1721 г., в Троицком соборе Санкт-Петербурга от имени Сената, Синода и народа царь Петр I Алексеевич был назван великим императором и отцом Отечества. «Россию бог создал одну. Соперников она не имеет» (цит. по: (Нарочницкая и др., 2021)), – эти эпические слова первого всероссийского императора нужно помнить и цитировать нашим соотечественникам, особенно современной молодежи. Для того чтобы понять, какой смысл вкладывали в это событие его участники, необходимо обратиться к содержанию понятия «империя».

Империя является монархическим государством во главе с императором или колониальной либо международного значения державой, опирающейся в своей внутренней и внешней политике на военное сословие (организованную армию). Как правило, империя объединяет разные народы и территории в единое государство с единым политическим центром, играющее заметную роль в регионах или даже во всем мире. Как мы знаем из истории, самыми известными империями были Римская, Монгольская, Османская, Британская и Российская.

В современном понимании империя – это совокупность множества отдельных государств или территорий, починенных верховному правителю или олигархии, в отличие от федерации, которая представляет собой обширное государство, добровольно состоящее из автономных государств и народов. Империя – это большое государство, которое правит территориями за пределами своих первоначальных границ.

В настоящее время считается, что империя подразумевает недоверие и борьбу народов внутри одного государственного образования. Но многие исследователи вполне заслуженно говорят о том, что империи – это в современном понимании мирное сосуществование под одним небом различных этносов. Более того, люди в империях могут иметь различные точки зрения и религиозную принадлежность. Кроме того, в настоящих империях большое значение приобретают такие лучшие человеческие качества, как способность прийти на помощь ближнему, взаимное доверие, согласие, умение слушать и слышать другие народы, в том числе и совсем малочисленные. Считается, что к мнению меньшинства прислушиваются редко, однако в настоящих империях важен каждый голос. Стоит отметить, что есть исследователи, которые склоняются к той точке зрения, что подобная описанная идеальная империя существовала вплоть до Нового времени, до периода постоянных захватов, набегов, появления насилия и эксплуатации народа. Есть и другая точка зрения, что в общем смысле империи – это образования, не имеющие распространения в земном масштабе. Поэтому появление отдельно взятой империи в настоящее время должно способствовать росту у народностей, ее населяющих, самых разнообразных

чувств, среди которых – чувство толерантности, патриотизм (не оголтелый), дружба народов и т.д.

Отдельного внимания заслуживает понятие «военный патриотизм». Так, воинская доблесть, подвиг и самопожертвование во благо Отечества особенно ярко проявились во времена правления Петра I. Он показал, что при помощи патриотизма можно достичь определенных успехов в развитии государственности (Орлов, 2014, с. 110). Перед решительными сражениями, например перед Полтавской битвой, государь говорил напутственные слова своим воинам, в которых восхвалял патриотизм как возможность сберечь свой род, Отечество и государственность (Речь Петра I..., <https://histrf.ru/read/articles/riech-pietra-i-nakanunie-poltavskoi-bitvy>).

С давних времен и по настоящее время развитие патриотизма – самая важная задача государства. Обращаясь к петровским временам, стоит отметить появление литературного труда, разработанного по личному распоряжению Петра I, названного «Юности честное зеркало», в котором рассматривались мероприятия, направленные на оздоровление общества, развитие патриотических настроений, воспитание благородного человека (Юности честное зеркало, [https://ru.wikipedia.org/wiki/Юности\\_честное\\_зерцало](https://ru.wikipedia.org/wiki/Юности_честное_зерцало)). В период с конца XVII по начало XVIII в. становится очевидной переориентация образовательной системы России на воспитание настоящих патриотов в специализированных военных школах и кадетских корпусах.

Частью воспитательной работы становится завет Петра I «Службе честь». Государство выступает самым главным элементом воспитательной работы. Церковь отходит на второй план, но при этом религия и вера являются

важнейшей частью жизни цивилизованного общества. Государственный человек становится символом России того времени. На наш взгляд, одна из самых главных задач на современном этапе – перенять опыт имперского периода по части видения необходимых современному обществу основ патриотического воспитания.

Светская культура имперского времени была средством избавления от сопутствующих тому периоду проблем в социальной жизни людей, связанных с бездуховностью, нравственной распущенностью, т.е. с тем же самым, что присуще обществу на современном этапе. Поскольку история циклична, мы рассмотрели приемы деятелей того времени по работе с молодежью.

В те времена считалось, что человек обладает определенным набором необходимых ему качеств, которые находятся у него глубоко в душе. Чтобы извлечь их на поверхность, необходимо было объединяющее начало. Патриотизм и патриотическое воспитание становятся именно такими важнейшими элементами, поскольку человек того времени был ценен сам по себе как личность, и при этом ни его богатство, ни происхождение не имели никакого значения. Также ценностными ориентирами становятся ум и храбрость, что позволяет занимать высочайшие места в социальной иерархии. Тем и ценно рассмотрение проблемы формирования нового идеала человека, готового на подвиг ради Отечества, в Петровскую эпоху.

Одним из наиболее важных аспектов развития патриотизма и формирования нового воспитательного идеала человека становится личный пример главы государства. Петр I приложил немало усилий, показывая на личном примере, что должно быть главным для идеального человека-патриота.

Он показывал себя тружеником, лично сопровождавшим постройку кораблей, сам вел в бой свою армию, а также подавал пример, как необходимо вести себя в тот или иной период времени (История образования..., 2006, с. 175–179).

Одной из важнейших особенностей того времени стало появление государственности как образующей основы сильной страны: возникла мощная армия, торговля, идеологическая составляющая (Смирнова, 2020). Постепенный рост промышленности позволил оснастить армию передовым вооружением того времени. Однако во весь рост встала проблема наделения людей патриотическими навыками, чтобы закрепить результаты развития государства.

На наш взгляд, появление феномена Петра I было вызвано естественным ходом вещей того времени. Есть мнение, что если бы появление такого государя случилось на 15 лет позже, то уже ничто не спасло бы нашу страну от разрушения. И именно сильный лидер провел колоссальную работу по объединению людей, развитию армии, флота, торговли, промышленности. Стоит также отметить, что Россия тогда все еще была отстающей державой и очень сильно уступала во многом той же Европе. С точки зрения экономики наша страна отставала на порядок, и это стало камнем преткновения в ее развитии. Кроме того, у страны отсутствовал выход к морю, а чтобы получить его, нужно было сильнейшее войско. Армия же была довольно слабой и плохо оснащенной. Более того, внутривластная обстановка, сложившаяся на данном этапе, еще больше препятствовала развитию государства. Развитие Петром I армии, флота и промышленности в целом позволило выйти нашей стране на миро-

вую арену и громко заявить о себе. Все его реформы достигли целей: началось строительство фабрик, новых городов, активно развивалась внешняя и внутренняя торговля.

Как показывают исследования, промышленность в то время находилась в зачаточном состоянии. Правда, были все ресурсы, в том числе людские. Не хватало мотивационной составляющей. Более того, в стране сформировался слой образованных людей вследствие повсеместного открытия различных образовательных учреждений. Поэтому социально-экономические и политические преобразования в государстве были лишь вопросом времени. И Петр I запустил эти реформы: сразу оказалось, что в стране есть множество умных, образованных людей, профессионалов своего дела – матросов, артиллеристов, офицеров, врачей и инженеров. Как никогда была востребована профессия учителя.

Петровские реформы затронули и систему образования. Открывались различные школы, а наука стала системообразующим элементом. Множество специалистов получило доступ к зарубежным образовательным программам, но все-таки большую роль сыграли отечественные образовательные курсы. Ориентация на Европу стала одной из визитных карточек Петра I, однако становится очевидной проблема европейской образовательной системы как одной из наиболее простых. Поэтому Петр I стал активно налаживать обучение специалистов в отечественных школах и образовательных учреждениях.

Необходимо отметить, что первая половина XVIII в. стала важнейшим периодом в развитии патриотического воспитания молодежи. Петр I предпринял ряд мер по улучшению воспитания дворянства: появились специальные

высшие школы, предназначенные для обучения представителей высшего общества, в том числе с учетом воспитания патриотических чувств. Выпускники этих школ затем занимали видные должности на государственной службе, в армейских подразделениях, на предприятиях промышленности и торговли.

Как показывают дальнейшие исследования, в этот период формируется новейшая система построения национальной системы образования. Считаем важным отметить тот факт, что большую роль сыграло появление новых программ воспитания молодежи в духе патриотизма и национальной самоидентичности. Одной из первых попыток создания государственной программы развития патриотического воспитания становится учреждение государственных начальных школ, в которых обучались дети от 10 до 15 лет, годные для государственной светской и военной службы, а также для работы на повсеместно строившихся заводах и верфях.

В эпоху правления Петра I флот России претерпел значительные изменения, стал сильным. Естественно, что для службы на нем был нужен соответствующий патриотически настроенный персонал, подготовке которого способствовало появление государственных начальных школ, где патриотизм стал отправной точкой формирования государственной системы нравственного воспитания молодежи.

Так называемые цифирные школы изначально планировались как самый первый этап в профессиональной подготовке молодого поколения. Они стали государственными образовательными учреждениями для самых широких масс населения. Для обучения детей солдат и матросов открывались гарнизонные и адмиралтейские школы, цель которых состояла в подготовке

младшего командного состава армии и флота, мастеров по строительству и обслуживанию кораблей. Первая гарнизонная школа начала работу еще в 1698 г. при артиллерийской школе Преображенского полка.

В начале XVIII в. преимущественно для дворянских детей последовательно открывались новые учебные заведения: Московская инженерная школа (1703), Петербургская инженерная школа (1719), Петербургская артиллерийская школа и др. Эти и другие «петровские» школы развивались, играя положительную роль в распространении грамотности и определенных профессиональных знаний и умений среди низших и высших сословий России.

На наш взгляд, в целях формирования у молодежи чувства патриотизма в нашем современном государстве необходимо использовать исторический опыт развития данного института:

- нужно доносить до сведения молодежи информацию о том, что во все времена наше Отечество переживало нападения недружественных соседей и что граждане Российской империи активно им сопротивлялись. Приводить в пример героические образы людей, которые готовы были пожертвовать собой ради сохранения Отечества, своего отчего дома, – А.В. Суворова, Ф.Ф. Ушакова, М.И. Кутузова, П.С. Нахимова и др. Так, А.В. Суворов в своих трудах писал о том, что русские люди шли на смерть, осознавая, что могут погибнуть за свой дом, отчизну (Суворов, 1987);
- большое значение в воспитании патриотизма имеет религиозное просвещение и воспитание. Необходимо отметить, что христианство стало пристанищем патриотов, способствуя развитию этого светлого чувства у подрастающего поколе-

ния. Религиозная составляющая развития патриотизма играет одну из ведущих ролей в воспитании современной молодежи. Как отмечают многие исследователи, религиозные идеи дарят человеку надежду на справедливость. Считаем, что вера делает человека более сильным и счастливым;

- формирование нового воспитательного идеала человека неразрывно связано не только с научно-историческим, но и с педагогическим потенциалом современного образовательного пространства.

Как показывает практика, в воспитании патриотизма немалое значение имеет заимствование из других культур. Однако излишним будет отметить, что в этом необходимо проявлять особую осторожность и брать только самое лучшее. Более же всего следует развивать и использовать в учебно-воспитательном процессе российские национальные традиции.

Идея формирования нового воспитательного идеала личности человека в петровскую эпоху имеет большое значение для современной школы и педагогической науки. В «Стратегии развития воспитания в РФ на 2015–2025 годы» педагогическая категория «национальный воспитательный идеал» определяется как «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» (Распоряжение Правительства РФ..., <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>);

В заключение отметим, что суть реформ Петра I заключалась не только

в стремлении укрепить личную власть, но и в повышении эффективности государственного управления, а значит, и улучшении положения российского народа.

#### Литература

1. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>.
2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева [и др.]. М.: Академия, 2006.
3. Нарочницкая Н.А., Санин В.А., Ногаяев И.В. Ништадтский мирный договор и рождение Российской империи. 1721–2021. М.: Вече, 2021.
4. Орлов И.Б. Патриотизм в истории России: государственная идеология и ценностный потенциал // Государственная идеология и современная Россия: материалы Всероссийской науч.-обществ. конф. М.: Наука и политика, 2014. С. 107–113.
5. Речь Петра I накануне Полтавской битвы. URL: <https://histrf.ru/read/articles/riech-pietra-i-nakanunie-poltavskoi-bitvy>.
6. Смирнова Т.М. Формирование территории Российской империи: учеб. пособие. СПб.: ГУАП, 2020.
7. Суворов А.В. Наука побеждать. М.: Воениздат, 1987.
8. Юности честное зеркало. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Юности\\_честное\\_зерцало](https://ru.wikipedia.org/wiki/Юности_честное_зерцало).
9. Graham, L., 2018. Visioning the centre: Education reform and the 'ideal' citizen of the future. *Contesting Governing Ideologies: An Educational Philosophy and Theory Reader on Neoliberalism*, 3: 104–123.
10. Prastuti, A.E., S. Sarmini and N.H. Purnomo, 2020. Learning towards an ideal education through social studies learning tools in Jombang Regency. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 2 (7). URL: <https://ojs.unimal.ac.id/index.php/ijevs/article/view/2636>.

#### Reference

1. Order of the Government of the Russian Federation "On approval of the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the period up to 2025" dated May 29, 2015 No. 996-R. Available at: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>. (Rus)
2. Andreeva, I.N. et al., 2006. History of education and pedagogical thought abroad and in Russia.. Moscow: Akademia. (Rus)
3. Narochnitskaya, N.A., V.A. Sanin and I.V. Nogaev, 2021. The Nishtadt Peace Treaty and the birth of the Russian Empire. 1721–2021. Moscow: Veche. (Rus)
4. Orlov, I.B., 2014. Patriotism in the history of Russia: state ideology and value potential. In: State ideology and modern Russia: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference (pp. 107–113). M.: Science and Politics. (Rus)
5. Speech of Peter I on the eve of the Battle of Poltava. Available at: <https://histrf.ru/read/articles/riech-pietra-i-nakanunie-poltavskoi-bitvy>. (Rus)
6. Smirnova, T.M., 2020. Formation of the territory of the Russian Empire: teaching manual. St. Petersburg: Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation. (Rus)
7. Suvorov, A.V., 1987. Science to win. Moscow: Voениzdat. (Rus)
8. Youth honest mirror. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Юности\\_честное\\_зерцало](https://ru.wikipedia.org/wiki/Юности_честное_зерцало). (Rus)
9. Graham, L., 2018. Visioning the centre: Education reform and the 'ideal' citizen of the future. *Contesting Governing Ideologies: An Educational Philosophy and Theory Reader on Neoliberalism*, 3: 104–123.
10. Prastuti, A.E., S. Sarmini and N.H. Purnomo, 2020. Learning towards an ideal education through social studies learning tools in Jombang Regency. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 2 (7). Available at: <https://ojs.unimal.ac.id/index.php/ijevs/article/view/2636>.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ОБУЧЕНИЯ  
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Толстихина Е.В.** Интеграция мобильных технологий в развитие навыков аудирования при изучении иностранных языков на основе различных стратегий обучения

УДК 811.1:378(082)  
DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-39-48

**Толстихина Е.В.**

**ИНТЕГРАЦИЯ  
МОБИЛЬНЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ  
В РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ  
АУДИРОВАНИЯ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ  
СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

*Ключевые слова:* аудирование, восприятие речи на слух, стратегии обучения.

Преподаватели иностранных языков находятся в постоянном поиске новых стратегий обучения, развивающих языковые навыки и компетенции их учащихся, в которые входят четыре основных навыка: аудирование, чтение, письмо и разговорная речь. Все четыре навыка взаимосвязаны и вряд ли могут использоваться по отдельности. Однако в некоторых исследованиях подчеркивается, что письмо и чтение являются более важными навыками по сравнению с другими (Langer, 1986). В других исследованиях отмечается, что аудирование является одним из самых сложных для изучающих иностранный язык, поскольку учащиеся должны учитывать многие лингвистические аспекты, такие как слушание и понимание, в основе которых лежит восприятие речи на слух (фонетика, грамматика, словарный запас). Помимо того что восприятие речи на слух – это форма общения (внутренняя), оно также является необходимой деятельностью в повседневной, профессиональной, научной, творческой жизни (Шашкова, 2018). И.А. Зимняя определяла специфику аудирования как реактивного и рецептивного вида речевой деятельности, реализующей устное и непосредственное общение. Подобно чтению, письму и разговорной речи, аудирование – это сложный процесс, который развивается исключительно в условиях постоянной практики и влияет на другие процессы и результаты как обучения, так и повседневной жизни: повышает способность учиться и воспринимать новую информацию, знания и навыки и т.д. (Rost, 2002).

Однако во многих исследованиях утверждается, что преподаватели иностранного языка и студенты пренебрегают стратегией формирования

навыка аудирования, полагая, он может развиваться естественным путем без особого вмешательства (Purdy, 1991). Несмотря на то, что английский язык изучается в сфере образования со школы, уровень владения восприятием информации на английском языке среди школьников очень низкий. По данным EF English Proficiency Index, Москва и Санкт Петербург показывают средний уровень владения английским языком; соответственно, в других городах России это низкий и очень низкий уровни (Рейтинг 100 стран..., <https://nonews.co/wp-content/uploads/2020/11/epi2020.pdf>). В результате система среднего образования выпускает учащихся, не владеющих английским языком на достаточном уровне, в том числе навыками аудирования и разговорной речи, даже после многих лет изучения его в школе. Данная проблема должна стать важным исследовательским вопросом в контексте нынешнего подхода к укрупнению учебных языковых групп до уровня всего класса в России.

Итак, сегодня встает вопрос об эффективном обучении в вузе студентов с низким уровнем восприятия иноязычной речи на слух, для чего необходимо представить оптимальное использование стратегий обучения, которые помогут студентам развить навыки как аудирования, так и в целом изучения языка, а преподавателям английского языка – преодолеть индифферентность к развитию навыков аудирования. Как правило, практика обучения аудированию на неязыковых направлениях подготовки развивается на основе убеждений и предположений преподавателей о навыке аудирования. Одни педагоги полагают, что развитие этого навыка представляет собой пассивный, одно-

сторонний процесс, что учащиеся приобретают его индивидуально, практически бессознательно. Другие – что аудирование является активным, разнонаправленным и сознательным когнитивным процессом (Девдариани, Рубцова, 2020), следовательно стратегии обучения аудированию должны быть связаны с процессами восприятия на слух.

Согласно работам Кларка и Ричардса, понимание информации на слух включает: прослушивание звуков, определение функции речевого события, схему активации, присвоение буквального значения, присвоение предполагаемого значения, определение потребности в сохранении важной информации в краткосрочной/долговременной памяти (Clark, Clark, 1977). Основываясь на этих исследованиях, Браун и Ли развивают таксономию понимания и восприятия речи на слух, предложенную Ричардсом в 1983 г., которая включает в себя микронавыки (на уровне предложения) и макронавыки (на уровне дискурса), что подтверждает применение восходящего и нисходящего подходов в обучении аудированию (Brown, Lee, 2015). Ряд исследовательских работ дополняет основные элементы восприятия речи на слух определением значимых фраз высказывания, связыванием лингвистических, нелингвистических и паралингвистических сигналов, предсказыванием и подтверждением значения информации, применением фоновых знаний, воспоминаний (Tyagi, 2013). В контексте изучения иностранного (английского) языка процесс формирования навыка аудирования, помимо вышеперечисленных процессов, стимулирует мышление учащихся, заставляет их концентрироваться и систематизировать информацию, а также развивает

их способность обобщать, анализировать и применять критическое мышление.

С целью развития навыков аудирования используют реактивные (прослушивание поверхностной структуры информации), интенсивные (сосредоточение внимания на языковых компонентах), диалоговые (предназначенные для получения ответа), выборочные (сканирование конкретной информации), экстенсивные (нацелены на общее понимание разговора) и интерактивные методы (студенты активно обсуждают, беседуют, разыгрывают ролевые игры в парах/группах).

На занятиях по английскому языку обучение аудированию обычно сводится к тому, чтобы определить ряд стратегий, которые эффективнее всего применимы к заданию до, во время и после самого аудирования (Осадчая, 2017). Стратегии и действия, предпринятые на этапе «до», помогают активировать предшествующие знания и обеспечивают поддержку предстоящей работы; действия во время аудирования помогают учащимся сосредоточиться на ключевой информации, прогнозировать и проверять; и наконец, действия «после» помогают развивать навыки через интерпретацию услышанного и размышления учащегося. Исследования показывают, что учащиеся, которые умеют применять данные стратегии, успешно справляются с аудированием, в то время как те студенты, которые реже используют подобные стратегии, менее эффективны в выполнении заданий на аудирование (Говорун, 2015; Vandergrift, 2011). Задача современного учителя иностранного языка – помочь своим студентам развить эти стратегии и обеспечить их большим количеством подходящих,

аутентичных заданий на аудирование с возможностью проверки правильности их понимания.

Ресурсами современных стратегий обучения аудированию стали:

- образовательные аудио- и видеозаписи и разработанные к ним учебные задания, прилагающиеся к учебникам;
- использование ресурсов интернета (аудиозаписи и видеофильмы образовательных платформ с набором интерактивных заданий);
- использование программных приложений по аудированию для мобильных устройств.

Учитывая широкий доступ студентов к интернету и большое количество образовательных ресурсов, доступных в интернете и мобильных приложениях, перед преподавателем иностранного языка и студентами открываются интересные возможности для развития восприятия речи на слух. Однако, поскольку есть потребность в длительной практике аудирования, различные подходы к применению подобных ресурсов должны быть учтены, поскольку студенты неязыковых направлений подготовки эффективно работают в краткосрочной перспективе и теряют интерес к дальнейшей практике (Гаркуша, 2019). Следовательно, практика аудирования должна сопровождаться правильным технологическим и методологическим подходом.

Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и изучении английского языка как иностранного за последние несколько лет стало популярно во всем мире. Преподаватели включают их в учебный процесс в силу доступности, удобства пользования, возможности организовать индивидуальную работу в классе и дома, возможности каждому ученику учиться в собственном

ритме и темпе и т.д. Такая интеграция цифровых устройств в учебный процесс положила начало ряду технологических подходов и методов, которые в целом расширяют образовательные условия. Эти тенденции привели к появлению новой практики обучения/преподавания – перехода от традиционного обучения к обучению с помощью мобильных устройств (Mobile Assisted Language Learning), – которая была заявлена как область исследования в 2000-х гг.

Благодаря постоянному совершенствованию мобильных технологий и телефонов данные средства связи стали выступать в качестве инструмента для изучения языка: изучать новое, практиковать умения, вырабатывать навык, контролировать процесс обучения и отмечать свой рост, например в аудировании. Таким образом, изучение иностранного языка с помощью мобильных телефонов обеспечивается мобильными технологиями, их функциями (отправка текстовых сообщений, запись голоса на диктофон или голосовые сообщения, видео, доступ к интернету и т.д.). Все это позволяет учащимся развить коммуникативные способности и навыки. Интеграция мобильного телефона как образовательного ресурса создает среду, которая становится катализатором процесса обучения, дает возможность загрузки и использования бесплатных электронных материалов, специальных приложений и программ по аудированию. Мобильные технологии позволяют вывести студентов и преподавателя из аудитории, из учебника в реальный мир.

Термин «мобильные технологии» широко представлен в зарубежной литературе и описывается как подход к процессу изучения языка, сопровождаемый портативными мобильными

инструментами, совмещающий в себе элементы обучения с применением информационно-коммуникационных и мобильных технологий. При этом мобильные технологии больше рассматриваются как позволяющие учиться в физических и виртуальных условиях. В основе мобильного языкового обучения лежит мобильность учащегося по отношению к контексту обучения: доступ к людям и ресурсам с помощью мобильного устройства и интернета, к обучающим приложениям в любом месте, в любое время. Тем не менее студенты и преподаватель остаются ключевыми и активными участниками учебного процесса: преподаватель в данном случае выступает как фасилитатор, определяющий для студентов соответствующий выбор полезного контента и стратегии.

В обучении аудированию определяется несколько причин, препятствующих успешному восприятию речи/информации на слух:

- быстрый темп речи: более высокая скорость речи приводит к снижению понимания на слух;
- изменение речи: пропуск слов говорящим, добавление звуков, фонологические изменения во время разговора и т.д.;
- слияние слов с фоновыми звуками или словами: речь, воспринимаемая на слух, имеет тенденцию смешиваться с окружающим фоном (шумом, другой речью);
- проблемы с обработкой речи, воспринимаемой на слух, в режиме реального времени: слушающий практически не контролирует речь говорящего.

Стратегии развития навыков аудирования определяются учеными по-разному:

- через методы, учебные действия и сознательное поведение учащихся

- при реализации стратегии обучения в отношении получения, хранения, сохранения и использования умений (Бао, 2017);
- восходящий подход к развитию навыков аудирования, согласно которому смысл речи, воспринимаемой на слух, интерпретируется на основе лингвистических характеристик текстов (применяются схемы грамматических или синтаксических правил, хранящихся в долговременной памяти, и сначала интерпретируется значение отдельных слов, а затем их объединяют в более крупные смысловые единицы; учащийся использует дословный перевод, приспосабливаясь к скорости речи, основывается на просодических особенностях текста) (Говорун, 2011);
  - нисходящий подход, когда слушающий опирается на информацию в памяти или на анализ значения текста для понимания, что включает прогнозирование и формирование ожиданий значения текста, прослушивание, вывод, разработку и визуализацию (Graham, 2017);
  - интерактивный подход, при котором используется комбинация восходящей и нисходящей стратегий в соотношении 1 : 2 (Clark, Clark, 1977).

Настоящее исследование проводилось в сентябре–декабре 2021 г., участвовавшие в нем студенты неязыковых направлений подготовки изучали английский язык в рамках базовых дисциплин. Участие в исследовании было добровольным, и использование приложения было необязательной частью курса. В общей сложности 90 студентов зарегистрировались в Google Form как участники исследования и были случайным образом разделены на две группы (так называемые груп-

пы одной из стратегий обучения и интерактивной стратегии). Студентам было отправлено электронное письмо, в котором объяснялось, как использовать приложение Great Videos (British Council), а также ссылка на приложение (<https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/video-series/britain-is-great>), чтобы его можно было загрузить непосредственно на мобильное устройство, ссылки на руководство пользователя для приложения, на два видеоролика на YouTube, объясняющие, как оно работает, и предлагающие стратегии прослушивания, а также логин и пароль каждого учащегося. Студентам, которые должны были использовать версию приложения с поддержкой VK, также были отправлены указания по нисходящей, восходящей и интерактивной стратегиям обучения. В течение десяти недель (с 11.09.2021 до 18.12.2021) учащимся разрешалось использовать приложения, а преподаватель отвечал на их вопросы по целому ряду тем.

Данные исследования были получены в ходе эксперимента с применением тестов по аудированию и анкет. Студентам были розданы две анкеты (по 28 вопросов в каждой), и проведено входное и итоговое тестирование по аудированию. Первая анкета применялась на этапе процесса регистрации учащихся (уровень языка, стратегия обучения, предпочтения, ожидания и т.д.). Вторая анкета – на этапе завершения эксперимента, ответы на которую позволили провести некоторое сравнение данных с данными, приведенными в первой анкете. Сама страница в VK содержала журнал взаимодействий учащихся с приложением, а также добавление «лайков» и соответствующих комментариев.

Методы исследования включали систематический обзор, который со-

стоял из пяти этапов: 1) формулирование вопроса; 2) определение контента, стратегий и методики с применением мобильных технологий; 3) оценка качества обучения; 4) сбор данных; 5) интерпретация результатов исследования. При анализе анкетных данных применялся дедуктивный подход: была выполнена процедура кодирования анкет студентов, затем были установлены связи между категориями и подкатегориями, для того чтобы получить актуальную информацию о положительном и отрицательном восприятии учащимися внедрения мобильных технологий при развитии навыков аудирования. Данные, собранные при выполнении заданий на прослушивание и тестов, были проанализированы и сведены в таблицы с помощью описательного анализа статистики с учетом количества участников, частоты, процентов, среднего значения и т.д. Процентные соотношения были получены при сравнении повторяющихся ответов на вопросы и оценки в тестах, что позволило определить, какой аспект навыка аудирования студенты смогли развить лучше или хуже в отношении фактического навыка. Эти процедуры позволили получить более надежные и достоверные результаты на основе данных, собранных в процессе эксперимента.

Первый шаг исследования состоял в формулировании вопроса исследования: в какой степени изучение иностранного языка (английского) с применением мобильных технологий эффективно в обучении навыкам аудирования.

В ходе исследования была сформулирована гипотеза по исследовательскому вопросу. Основываясь на анализе отечественной и зарубежной литературы, а также опыте применения мобильных технологий при обучении

аудированию студентов вузов, мы предположили, что обучение навыкам восприятия и понимания речи/информации на слух с применением мобильных технологий является более эффективным, чем обучение с применением традиционных аудио- и видеозаписей.

Второй этап включал анализ контента мобильных приложений, выбор соответствующего темам дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых направлений подготовки, определение стратегий обучения и составление методических рекомендаций по развитию навыков аудирования у студентов, участвующих в эксперименте.

На третьем этапе были разработаны критерии оценок эффективности используемых мобильных приложений, которые вносились в таблицы Google Form и позволяли быстро и качественно обрабатывать полученные данные на четвертом этапе. На пятом этапе был выполнен свод данных в таблицу (табл. 1) и обобщались выводы.

Результаты входного тестирования показывают, что аспект навыка аудирования, который учащиеся смогли развить больше всего, связан с определением выражений и набора высказываний. Аспект, с которым учащимся было труднее работать, связан с различением звуков. Тест состоял из четырех разделов, соответствующих каждому аспекту, оценивались результаты на предварительном тестировании и после эксперимента в группе с использованием мобильных приложений.

В табл. 2 показано количество правильных ответов, полученных учащимися в отношении четырех аспектов аудирования при входном тестировании. По средней оценке четырех аспектов аудирования и показателю

Таблица 1

## Результаты оценки эффективности используемых мобильных приложений

Количество студентов	Результаты (выбранная стратегия аудирования)	Аспект, отвечающий за эффективность применяемой стратегии	Результат освоения навыков аудирования в соответствии с анкетированием
30	Восходящая стратегия (расшифровка фонов, слов, фраз и высказываний для формирования осмысленного законченного текста)	Уровень владения языком, знание сегментов и надсегментов, позволяющих идентифицировать слова и определять значение	Учащиеся охотнее занимаются по контенту подкастов, которые позволяют контролировать обучение
30	Нисходящая стратегия: реконструкция контекста и ситуации, основанная на предварительной информации	Незнакомый контекст и ситуация снижают уровень понимания информации на слух с использованием метакогнитивного подхода	Учащиеся охотнее занимаются по контенту подкастов, которые позволяют контролировать обучение и получать обратную связь на форуме
30	Двухэтапный цикл действий при работе с контентом приложения: этап понимания и этап усвоения, где первый фокусируется на извлечении смысла, а второй включает деятельность по реструктуризации	Быстрый тем речи, дополнительные элементы в речи говорящего, слияние слов с фоновыми звуками или словами, восприятие речи в режиме реального времени	Использование аутентичных видеоматериалов улучшает понимание студентами учебного материала, позволяя им соединить образовательный процесс и реальный мир

Таблица 2

## Правильные ответы студентов на входном тестировании

Показатели позиций в заданиях по аудированию	Идентификация или дифференциация звуков	Идентификация слов и понимание их значения	Идентификация выражений и высказываний	Ключевые слова и идеи текста, воспринимаемого на слух
Всего	5	11	6	8
Выполненные студентами	1–4	4–8	2–4	1–3
Среднее	2	6	3	3
Стандартное отклонение	0,89433	2,51	1,30384	1,30384

стандартного отклонения очевидно, что ответы студентов были относительно далеки от среднего значения. Это означает, что некоторые учащиеся справились с этим аспектом намного лучше, чем другие.

После семестра занятий с применением мобильных приложений студентам было предложено снова пройти

тест, чтобы определить их прогресс. В табл. 3 показаны правильные ответы студентов по каждому аспекту, учитывая количество пунктов, описанных выше, связанных с итоговым тестом. Стандартное отклонение указывает на то, что значения, полученные по этим аспектам в финальном тесте, отделены друг от друга на основе среднего

Таблица 3

## Правильные ответы студентов в финальном тестировании

Показатели позиций в заданиях по аудированию	Идентификация или дифференциация звуков	Идентификация слов и понимание их значения	Идентификация выражений и высказываний	Ключевые слова и идеи текста, воспринимаемого на слух
Всего	5	11	6	8
Выполненные студентами	3–4	8–10	4–6	5–7
Среднее	2	7	5	4
Стандартное отклонение	1,516575	3,20936	1,095445115	2,738613

значения, полученного в результате правильных ответов учащихся.

Очевидно, что студенты добились определенного улучшения в трех аспектах аудирования. Что касается аспекта определения слов и понимания их значения, количество правильных ответов увеличилось, учащиеся применяли отработанные стратегии восприятия речи на слух; стандартное отклонение также увеличилось почти до одного балла, что указывает на то, что студенты в конце эксперимента показали более высокий результат.

В табл. 4 представлена информация по количеству правильных ответов в каждом оцениваемом аспекте и срав-

нение между входным и итоговым тестированием. Студенты дали большее количество правильных ответов по большинству аспектов. Общий результат был получен путем умножения количества оцениваемых элементов, оцененных по каждому аспекту, на количество студентов.

Со статистической точки зрения процентное соотношение показало значительное улучшение одного из четырех аспектов, оцененных благодаря внедрению мобильных технологий. Другими словами, между правильными ответами входного и финального тестирований существует более широкая разница с точки зрения аспекта определения выражений и высказыва-

Таблица 4

## Количество правильных ответов по оцениваемым аспектам

Показатели позиций в заданиях по аудированию	Идентификация или дифференциация звуков	Идентификация слов и понимание их значения	Идентификация выражений и высказываний	Ключевые слова и идеи текста, воспринимаемого на слух
Всего элементов	30	55	30	40
Входное тестирование	8	13	16	14
Финальное тестирование	12	37	36	20
Эффективность	6%	15%	33%	15%

ний, которые задействованы в создании смыслового аспекта (увеличение составило 33%). Анализ ответов на вопросы входного и финального анкетирования позволил связать такую эффективность с усвоением стратегий обучения.

#### Литература

1. *Гаркуша И.В.* Педагогические условия мотивации студентов неязыковых факультетов к изучению иностранного языка как педагогическая проблема: дис. ... магистра пед. образования. Челябинск, 2019.
2. *Говорун С.В.* Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 7, № 3. С. 159–166.
3. *Говорун С.В.* Стратегии учебного аудирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5–1. С. 76–81.
4. *Девдариани Н.В., Рубцова Е.В.* Развитие метакогнитивных навыков в процессе аудирования // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 4. С. 53–56.
5. *Осадчая Т.Ю.* Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2. С. 206–210.
6. Рейтинг 100 стран и регионов по уровню владения английским языком. URL: <https://nonews.co/wp-content/uploads/2020/11/epi2020.pdf>.
7. *Шашкова В.Н.* Отдельные аспекты обучения иностранных слушателей восприятию иноязычной речи на слух // Концепт. 2018. № V9. С. 67–75.
8. *Bao, X.,* 2017. A study on listening strategies instructed by teachers and strategies used by students. International Journal of English Linguistics, 7: 186. URL: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/66611>.
9. *Brown, H.D. and H. Lee,* 2015. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education.
10. *Clark, H.M. and E.V. Clark,* 1977. Psychology and language: An introduction to psycholinguistics. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
11. *Graham, S.,* 2017. Research into practice: listening strategies in an instructed classroom setting. Language Teaching, 50 (1): 107–119.
12. *Langer, J.A.,* 1986. Learning through writing: Study skills in content areas. Journal of Reading, 29 (5): 400–406.
13. *Purdy, M.,* 1991. What is listening. In: Listening in everyday life: a personal and professional approach (pp. 3–19). Lanham: University Press of America.
14. *Rost, M.,* 2002. Listening tasks and language acquisition. In: Memorias del Congreso JALT 2002. URL: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>.
15. *Tyagi, B.,* 2013. Listening: An important skill and its various aspects. The Criterion An International Journal in English, 12. URL: <https://www.the-criterion.com/V4/n1/Babita.pdf>.
16. *Vandergrift, L.,* 2011. Second language listening. In: Handbook of research in second language teaching and learning (pp. 455–471). N.Y.: Routledge.

#### Reference

1. *Garkusha, I.V.,* 2019. Pedagogical conditions of motivation of students of non-linguistic faculties to study a foreign language as a pedagogical problem: Master's degree paper in Pedagogical Sciences. Chelyabinsk. (Rus)
2. *Govorun, S.V.,* 2011. Comparison between learner's listening skills and abilities and understanding of foreign language speech by ear in the process of communication. Bulletin of Pushkin Leningrad State University, 7 (3): 159–166. (Rus)
3. *Govorun, S.V.,* 2015. Strategies of educational listening. Philological Sciences. Questions of theory and practice, 5–1: 76–81. (Rus)
4. *Devdariani, N.V. and E.V. Rubtsova,* 2020. Development of metacognitive skills in the process of listening. Baltic Humanitarian Journal, 9 (4): 53–56. (Rus)
5. *Osadchaya, T.Yu.,* 2017. Modern approaches to teaching listening in foreign language classes at a university. Bulletin of Kemerovo State University, 2: 206–210. (Rus)
6. Rating of 100 countries and regions in terms of English language proficiency. Available at: <https://nonews.co/wp-content/uploads/2020/11/epi2020.pdf>. (Rus)
7. *Shashkova, V.N.,* 2018. Some aspects of teaching foreign listeners the perception of English-speaking speech by ear. Concept, V9: 67–75. (Rus)
8. *Bao, X.,* 2017. A study on listening strategies instructed by teachers and strategies used by students. International Journal of English Linguistics, 7: 186. Available at: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/66611>.
9. *Brown, H.D. and H. Lee,* 2015. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education.
10. *Clark, H.M. and E.V. Clark,* 1977. Psychology and language: An introduction to psycholinguistics. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
11. *Graham, S.,* 2017. Research into practice: listening strategies in an instructed classroom setting. Language Teaching, 50 (1): 107–119.
12. *Langer, J.A.,* 1986. Learning through writing: Study skills in content areas. Journal of Reading, 29 (5): 400–406.

13. *Purdy, M.*, 1991. What is listening. In: Listening in everyday life: a personal and professional approach (pp. 3-19). Lanham: University Press of America.
14. *Rost, M.*, 2002. Listening tasks and language acquisition. In: Memorias del Congreso JALT 2002. Available at: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>.
15. *Tyagi, B.*, 2013. Listening: An important skill and its various aspects. The Criterion An International Journal in English, 12. Available at: <https://www.the-criterion.com/V4/n1/Babita.pdf>.
16. *Vandergrift, L.*, 2011. Second language listening. In: Handbook of research in second language teaching and learning (pp. 455-471). N.Y.: Routledge.

**КОРРЕКЦИОННАЯ  
ПЕДАГОГИКА**

- **Карантыш Г.В., Менджерицкий А.М., Курушина О.В., Экзрян К.Т.** Актуализация сенсорно-перцептивной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития для коррекции речевых нарушений
- **Костюкова А.В.** Адаптация средств арт-терапии при формировании лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

УДК 376

DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-51-59

**Карантыш Г.В.,  
Менджерский А.М.,  
Курушина О.В.,  
Экзарян К.Т.**

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ СЕНСОРНО- ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ**

**Ключевые слова:** младшие школьники с задержкой психического развития, речевые нарушения, актуализация сенсорно-перцептивной деятельности, зрительное и слуховое восприятие.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную и полиморфную группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья (Бабкина, 2021). По В.В. Лебединскому, задержка психического развития относится к группе аномалий, вызванных отставанием развития. Несмотря на то, что на сегодняшний день существует мнение о легкости данного дизонтогенеза, без специальных условий обучения и создания дифференцированного психолого-педагогического сопровождения этих детей невозможно обеспечить самостоятельную компенсацию нарушенных функций, когнитивное и личностное развитие, а также социальную адаптацию (Инденбаум, 2013).

Актуальность проблемы разработки подходов и методов, а также психолого-педагогической поддержки и создания условий для академического и личностного роста связана с ростом за последние два десятилетия числа включенных в инклюзивное образование детей с ЗПР. После принятия ФГОС НОО были определены два варианта адаптированных общих образовательных программ для обучения младших школьников с ЗПР с целью учета различий в содержании образовательных потребностей и выраженности нарушений первичного и вторичного дефекта (Коробейников, 2002). Так, у данной категории детей присутствуют специфические нарушения обучаемости в виде дислексии и дискалькулии, а также речевых нарушений. Внутри каждого из этих расстройств показана значительная гетерогенность (Rubinsten, Henik, 2009; van Weerdenburg et al., 2006) и перекрытие дефицитов между ними (Bishop, Rutter, 2008).

В связи с ростом количества детей с ЗПР, получающих образование в условиях инклюзии (Amor et al., 2019), необходимым является повышение

профессиональной готовности педагогов к дифференцированному подходу к образованию (Лапп, 2021; Малофеев, 2014) и разработка программно-методических материалов для обеспечения максимально эффективных подходов к коррекции вторичных дефектов у обучающихся данной категории на основе сохранных функций.

Относительно сохранной у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе при ЗПР, является сенсорно-перцептивная деятельность (Захарова, 2009), выступающая одним из показателей высших психических функций (Каменская, Кожевникова, 2014). Данная деятельность тесно связана и с развитием речи как одной из важнейших функций социальной адаптации (Мурашова, 2015).

Гипотезой нашего исследования послужило предположение о том, что эффективная коррекция нарушений речевого развития у младших школьников с ЗПР будет возможна при условии индивидуального подхода к развитию сенсорно-перцептивной деятельности.

Целью исследования явилось изучение влияния актуализации сенсорно-перцептивной деятельности на сенсомоторный уровень развития речи младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза.

В задачи данного исследования входило: 1) определить методический инструментарий для выявления уровня развития речи у младших школьников с ЗПР, а также критериальную базу и оценочные показатели уровня развития речи; 2) определить методический инструментарий для выявления причин речевых нарушений у младших школьников с ЗПР; 3) разработать и апробировать индивидуальные коррекционные маршруты, направленные на снижение речевых нарушений у младших школьников с ЗПР.

С письменного согласия законных представителей в исследовании приняли участие 26 детей с ЗПР церебрально-органического генеза в возрасте 7,5–8,5 года, из них 12 детей составили контрольную группу и 14 детей – экспериментальную. В контрольной группе детей проводили коррекционную работу в рамках стандартного логопедического подхода. С детьми экспериментальной группы проводили нейрологопедическую работу с включением коррекции сенсорно-перцептивной деятельности.

Для решения поставленных задач был сформирован методический инструментарий с использованием принципа целостного системного анализа, предполагающего обнаружение связей между отдельными симптомами нарушенного развития, их иерархии и сохранных звеньев.

Изучение уровня развития речи у младших школьников с ЗПР проводили с использованием адаптированных методик Т.А. Фотековой (Фотекова, 2000). Анализировали сенсомоторный уровень развития речи (состояние фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения, сформированность звуко-слоговой структуры слова), понимание логико-грамматических отношений, уровень развития связной речи (составление рассказа по серии сюжетных картинок, пересказ прослушанного текста). Каждый показатель сенсомоторного уровня развития речи оценивали по балльной шкале: 0–0,5 балла – низкий уровень; 1–2 балла – средний уровень; 2,5–3 балла – высокий уровень.

Для выявления связи между нарушениями речи и функции восприятия у младших школьников с ЗПР определяли показатели зрительного (по методике «Фигуры Поппельрейтера») и слухового восприятия (по методике Л.С. Цветковой).

Для изучения зрительного восприятия ребенку предъявляли три рисунка, на которых изображено 14 предметов. Оценку уровня развития зрительного восприятия проводили по следующему алгоритму: ребенок называл все 14 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это: меньше 20 с – 10 баллов (очень высокий уровень); от 21 до 30 с – 8–9 баллов (высокий уровень); от 41 до 50 с – 4–7 баллов (средний уровень); от 51 до 60 с – 2–3 балла (низкий уровень); более 60 с – 0–1 балл (очень низкий уровень).

При исследовании слухового восприятия использовали методику дифференцировки смыслоразличительных фонем с помощью предметных картинок с названиями, соответствующими словами-паронимами: «бочка – почка», «дом – том», «коза – коса», «сова – софа», «дрова – трава», «забор – собор», «рама – лама», «крыша – крыса», «мишка – мышка», «балка – палка». Вначале уточняли, известны ли ребенку названия предъявленных картинок. Ребенку называли слово, он должен был показать на рисунке, что он услышал. Оценку уровня сформированности слухового (фонематического) восприятия проводили по следующей шкале: 8–10 баллов – ребенок дифференцировал 8–10 пар слов-паронимов (высокий уровень); 4–7 баллов – ребенок дифференцировал 4–7 пар слов-паронимов (средний уровень); 0–3 балла – ребенок дифференцировал 0–3 пар слов-паронимов (низкий уровень).

На этапе формирующего эксперимента проводили коррекцию сенсорно-перцептивной деятельности у детей с ЗПР с использованием модифицированной методики Л.Ф. Фатиховой (Фатихова, 2016). В основу методики легло положение об онтогенезе поэтапного формирования сенсорных эталонов в развитии действий, направленных на целостное

восприятие образа, формирование способности соотносить его с уже знакомым образом, восприятие свойств и элементов образа, отличающих его от других образов, в результате чего формируется адекватное восприятие образа.

Коррекционно-педагогическую работу проводили в несколько этапов:

1. Формирование у школьников пространственной ориентировки (право – лево, верх – низ, сзади – спереди и т.д.). Для этого использовали приемы показа левой и правой рукой указанных педагогом предметов, рисования/написания на левой и правой сторонах листа по речевой инструкции. Для ориентировки на плоскости листа по речевой инструкции просили ребенка располагать предметы (плоские геометрические фигуры) по порядку или осуществлять штриховку, например – слева направо, сверху вниз, по кругу и т.д.

2. Формирование способности выполнять развернутое сенсорно-перцептивное действие с использованием «Доски Сегена», «Коробки форм» по речевой инструкции педагога.

3. Формирование умения оперировать формами на основе зрительного соотнесения, т.е. сравнения и сопоставления предметных изображений с изображенными эталонами форм (без использования приема наложения для решения перцептивной задачи). На этом этапе осваивается способность дифференцировать форму и величину предметов.

4. Обучение проговариванию совершаемых действий для формирования умения контролировать собственные действия.

Коррекционную работу осуществляли в урочное время на занятиях по русскому языку, литературному чтению, математике, окружающему миру (человек, природа, общество) в течение первой четверти. После этого проводили повторную диагностику

развития речи и зрительного и слухового восприятия.

Статистическую обработку результатов осуществляли использованием критериев Манна–Уитни и Колмогорова–Смирнова, между показателями сенсомоторного уровня развития речи и зрительного и слухового восприятия проводили корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Статистические расчеты произведены при помощи программы Statistica 10.0 for Windows.

Анализ результатов первичного и повторного обследования детей контрольной группы показал, что значительных изменений сенсомоторного уровня развития речи у младших школьников не происходило, как и показателей уровня зрительного и слухового восприятия (табл. 1). Изменение

средних значений показателей сенсомоторного уровня развития речи при повторном обследовании происходило за счет некоторого улучшения исследуемых показателей, но на качественно новый уровень большинство детей контрольной группы не переходило.

При оценке состояния фонематического восприятия установлено, что в контрольной группе младших школьников при первичном обследовании было четверо детей со средним уровнем и восемь детей с низким уровнем данного показателя развития речи; при повторном обследовании 50% детей обладали низким и 50% – средним уровнем фонематического восприятия. Сформированность артикуляционной моторики и звукопроизношения у данной группы детей была в 50% случаев на низком и в 50% случаев – на среднем уровне как при первичном, так и при повторном обследовании. Сформированность звуко-слоговой структуры слова у семи школьников была на среднем и у пяти – на низком уровне при первичном обследовании, а при повторном – у восьми на среднем и у четырех на низком уровне. При первичном обследовании уровень понимания логико-грамматических отношений и уровень развития связной речи был на среднем уровне у пяти детей и на низком – у семи; при повторном обследовании дети контрольной группы показали понимание логико-грамматических отношений в 50% случаев на среднем и 50% – на низком уровне. Лишь у двух обследованных детей контрольной группы при первичном и повторном обследовании установлен средний уровень развития способности к пересказу прослушанного текста, у остальных данная способность была на низком уровне. Показатели изучения зрительного восприятия у детей контрольной группы также почти не изменились к моменту повторного

Таблица 1

**Средние значения показателей сенсомоторного уровня развития речи, зрительного и слухового восприятия в контрольной группе младших школьников с ЗПР**

Показатель	Первичное обследование	Повторное обследование
Сенсомоторный уровень развития речи		
Состояние фонематического восприятия	0,67 ± 0,04	0,79 ± 0,04
Состояние артикуляционной моторики	0,79 ± 0,05	0,88 ± 0,04
Состояние звукопроизношения	0,75 ± 0,04	0,83 ± 0,05
Сформированность звуко-слоговой структуры слова	0,88 ± 0,05	0,92 ± 0,06
Понимание логико-грамматических отношений	0,63 ± 0,03	0,71 ± 0,04
Уровень развития связной речи	0,67 ± 0,04	0,75 ± 0,04
Пересказ прослушанного текста	0,46 ± 0,03	0,58 ± 0,03
Восприятие		
Зрительное	1,67 ± 0,06	1,83 ± 0,09
Слуховое	2,25 ± 0,14	2,33 ± 0,15

обследования: они оставались на очень низком уровне у пяти детей и на уровне ниже среднего – у семи. В развитии слухового восприятия у младших школьников контрольной группы отмечалась минимальная динамика: при первичном и повторном обследовании у всех детей установлен низкий уровень развития данного показателя. Таким образом, незначительная динамика сенсомоторного уровня развития речи у обследованных детей с ЗПР на фоне стандартных подходов к логопедической работе происходит в рамках формирования различных форм и функций речи согласно онтогенетическому принципу.

Далее представлены результаты нейрорологической коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР (табл. 2). Состояние фонематического восприятия при первичном обследовании у шести детей экспериментальной группы было на среднем уровне, у остальных – на низком; при повторном обследовании только у трех детей выявили развитие данного показателя развития речи на низком уровне. Сформированность артикуляционной моторики при первичном обследовании было на среднем уровне в 50% случаев, у второй половины школьников – на низком уровне; при повторном обследовании у большинства детей (10 школьников) сформированность артикуляционной моторики была на среднем уровне. У восьми детей данной группы при первичном обследовании выявлен средний и у шести школьников – низкий уровень развития звукопроизношения и сформированности звуко-слоговой структуры слова; после коррекционной работы только у одного ребенка данные показатели оставались на низком уровне (выполнил предложенные задания на 0,5 балла при повторном обследовании, тогда как при первичном обследовании не был способен к выполнению этих

Таблица 2

Средние значения показателей сенсомоторного уровня развития речи, зрительного и слухового восприятия в экспериментальной группе младших школьников с ЗПР

Показатели	Первичное обследование	Повторное обследование
Сенсомоторный уровень развития речи		
Состояние фонематического восприятия	0,71 ± 0,03	1,04 ± 0,06*#
Состояние артикуляционной моторики	0,82 ± 0,04	1,14 ± 0,07*#
Состояние звукопроизношения	0,86 ± 0,05	1,36 ± 0,08*#
Сформированность звуко-слоговой структуры слова	0,89 ± 0,05	1,29 ± 0,06*#
Понимание логико-грамматических отношений	0,75 ± 0,04	1,21 ± 0,07*#
Уровень развития связной речи	0,71 ± 0,03	1,25 ± 0,06*#
Пересказ прослушанного текста	0,39 ± 0,02	0,96 ± 0,05*#
Восприятие		
Зрительное	1,92 ± 0,09	2,93 ± 0,16*#
Слуховое	2,36 ± 0,12	3,43 ± 0,18*#

**Примечания:** \* – достоверные отличия показателей при повторном обследовании относительно значений при первичном обследовании; # – достоверные отличия показателей детей экспериментальной группы относительно значений у детей контрольной группы.

заданий). При изучении понимания логико-грамматических отношений и развития связной речи установлено, что при первичном обследовании только у шести детей были развиты данные навыки на среднем уровне, у остальных школьников они были на низком уровне; при повторном обследовании лишь один ребенок показал результат на низком уровне, тем не менее также продемонстрировав минимальную динамику в развитии понимания логико-грамматических отношений и связной речи. Пересказ прослушанного текста на среднем уровне смогли продемонстрировать при

первичном обследовании только двое школьников, но после проведенной коррекционной работы – уже восемь детей из экспериментальной группы. Также установлена положительная динамика в развитии зрительного и слухового восприятия у детей данной группы. При первичной диагностике было показано, что у четырех детей развитие зрительного восприятия было на очень низком уровне, а у остальных школьников – на уровне ниже среднего; при повторном обследовании у одного ребенка развитие зрительного восприятия было на низком уровне, а у остальных детей – на уровне ниже среднего (10 детей) и среднем уровне (трое детей). Низкий уровень слухового восприятия был характерен для 13 школьников при первичном обследовании, но после проведенной коррекционной работы количество детей с низким уровнем снизилось до семи, для остальных был характерен средний уровень развития данной функции.

Таким образом, коррекционная работа с применением методов, направленных на развитие сенсорно-перцептивной деятельности, благоприятно сказывается на речевом раз-

витии детей с задержкой психического развития, а именно – сенсомоторном уровне развития речи.

С целью выявления связей между показателями сенсомоторного уровня развития речи и зрительного и слухового восприятия был проведен корреляционный анализ. Корреляционная матрица показателей сенсомоторного развития речи, зрительного и слухового восприятия показывает, что между изучаемыми показателями существуют значительные и средние по силе связи. Сильная корреляционная зависимость установлена между показателем развития зрительного восприятия и состоянием фонематического восприятия ( $r = 0,78$ ), а также состоянием артикуляционной моторики ( $r = 0,74$ ); между показателем развития слухового восприятия и состоянием фонематического восприятия ( $r = 0,82$ ), состоянием артикуляционной моторики ( $r = 0,71$ ), состоянием звукопроизношения ( $r = 0,72$ ), а также сформированностью звуко-слоговой структуры слова ( $r = 0,75$ ). Выявлены корреляционные связи между отдельными показателями сенсомоторного развития речи (табл. 3).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции показателей сенсомоторного развития речи, зрительного и слухового восприятия у младших школьников с ЗПР

	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N8
N1	1	0,83	0,79	0,68	0,74	0,54	0,53	0,78	0,82
N2		1	0,74	0,85	0,51	0,38	0,44	0,74	0,71
N3			1	0,82	0,42	0,49	0,56	0,51	0,72
N4				1	0,37	0,35	0,61	0,43	0,75
N5					1	0,72	0,84	0,37	0,54
N6						1	0,89	0,41	0,59
N7							1	0,34	0,51
N8								1	0,59
N9									1

**Примечания:** N1 – состояние фонематического восприятия; N2 – состояние артикуляционной моторики; N3 – состояние звукопроизношения; N4 – сформированность звуко-слоговой структуры слова; N5 – понимание логико-грамматических отношений; N6 – уровень развития связной речи; N7 – пересказ прослушанного текста; N8 – зрительное восприятие; N9 – слуховое восприятие.

Полученные результаты подтверждают существующие представления о влиянии уровня развития перцепции на речевое развитие (Chen, Lei, 2017; Crawford, Dewey, 2008; Wang et al., 2016) и дополняют имеющиеся данные о важности актуализации сенсорно-перцептивной деятельности у детей с ЗПР. Также научно обоснована эффективность предложенного подхода к коррекции речевого развития у младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза. Таким образом, гипотеза данного исследования подтвердилась: индивидуально сформированные траектории коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР с использованием методов актуализации сенсорно-перцептивной деятельности являются эффективным инструментом коррекции нарушений речевого развития данной категории детей.

Итак, увеличение количества детей с ЗПР за последние десятилетия определяет актуальность разработки подходов и условий специальной психолого-педагогической поддержки данной категории детей. Дети с ЗПР испытывают трудности в социально-эмоциональном развитии и демонстрируют более низкую успеваемость в школе (Vissers, Koolen, 2016).

Полиморфность нарушений высших психических функций и коморбидность различных дефицитов влияют на снижение способности к обучению чтению, письму, математике (Tomas, Vissers, 2019). Именно данная специфичность высших психических функций и познавательной деятельности лежит в основе речевых нарушений у детей с ЗПР. Для них характерна недостаточность дифференциации речеслухового восприятия звуков, слов (особенно семантически близких), часто сочетающаяся с дефектами про-

изношения и других сторон речевой системы (Лалаева и др., 2004). Гипотеза Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и др. о связи речевой патологии с нарушением высших психических и моторных функций все чаще находит подтверждение и в работах других исследователей (Bishop, 2006; Tomas, Vissers, 2019), которые рассматривают речевую патологию как симптом недоразвития нейропсихологических функций, а не изолированный дефицит.

В связи с этим разработана и внедрена коррекционных маршрутов, направленных на развитие разных высших психических функций и моторных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с ЗПР, являются перспективными для решения задач, которые в настоящее время стоят перед инклюзивным образованием. В этом плане использование педагогических подходов для актуализации сенсорно-перцептивной сферы может быть эффективным и для коррекции речевых нарушений у младших школьников с ЗПР. Это подтверждают полученные в данном исследовании результаты. По сравнению с детьми контрольной группы, с которыми проводили коррекцию речевых нарушений традиционными логопедическими методами, в экспериментальной группе после коррекционных занятий с использованием приемов, направленных на развитие моторики (мелкой, артикуляционной), функций восприятия, памяти, внимания, мышления, наблюдали более значительные изменения в сенсомоторном развитии речи. Также в данном исследовании установлены взаимосвязи между развитием зрительного и слухового восприятия и показателями сенсомоторного развития речи, что отображено на рисунке.

На основании полученных результатов влияния актуализации сенсор-

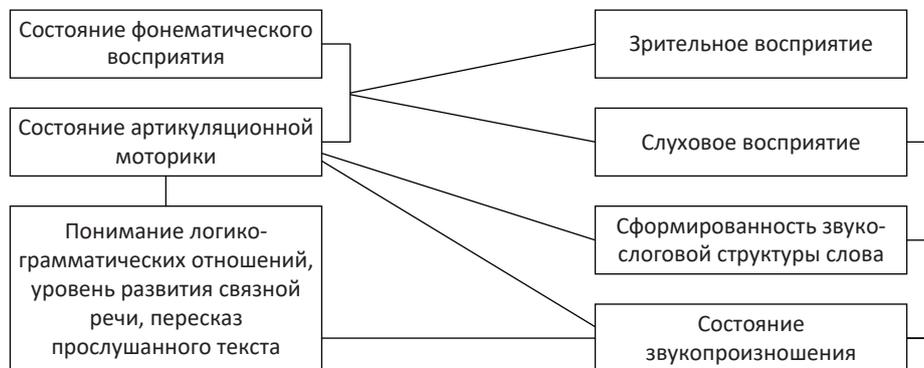


Схема взаимоотношений показателей сенсомоторной стороны речи, зрительного и слухового восприятия на примере младших школьников с ЗПР

но-перцептивной сферы на речевое развитие у младших школьников с ЗПР данный подход может быть рекомендован как эффективный при коррекционной работе с данным контингентом детей.

#### Литература

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. № 202. С. 36–44.
2. Захарова Е.А. Особенности перцептивно-речевого развития детей с проблемами в развитии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 3 (3). С. 143–151.
3. Инденбаум Е.Л. К чему приводит стихийная инклюзия // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 4. С. 32–38.
4. Каменская В.Г., Кожевникова О.А. Сравнительный анализ скорости и качества выполнения интеллектуальных и перцептивно-моторных задач старшими дошкольниками с разным уровнем развития речи // Психология образования в поликультурном пространстве. 2014. Т. 4, № 28. С. 76–85.
5. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. Москва: ПЕР СЭ, 2002.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 2004.
7. Лапп Е.А. Проект модульной программы подготовки учителя-дефектолога (бакалавра) для работы с детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 2021. № 3. С. 61–73.
8. Малофеев Н.Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 2. С. 3–10.
9. Мурашова И.Ю. Роль полимодального восприятия в речевом развитии ребенка // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 1. С. 155–166.
10. Фатихова Л.Ф. Диагностика и коррекция сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 3. С. 50–59.
11. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников. М.: Аркти, 2000.
12. Amor, A.M. et al., 2019. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. International Journal of Inclusive Education, 23 (12): 1277–1295.
13. Bishop, D.V.M., 2006. What causes specific language impairment in children? Current Directions in Psychological Science, 15 (5): 217–221.
14. Bishop, D.V.M. and M. Rutter, 2008. Neurodevelopmental disorders: Conceptual issues. In: Rutter's child and adolescent psychiatry (pp. 32–42). Oxford: Blackwell.
15. Chen, L. and J. Lei, 2017. The development of visual speech perception in Mandarin Chinese-speaking children. Clinical Linguistics and Phonetics, 31 (7–9): 514–525.
16. Crawford, S.G. and D. Dewey, 2008. Co-occurring disorders: a possible key to visual perceptual deficits in children with developmental coordination disorder? Human Movement Science, 27 (1): 154–169.
17. Rubinsten, O. and A. Henik, 2009. Developmental dyscalculia: Heterogeneity might not mean different mechanisms. Trends in Cognitive Sciences, 13: 92–99.

18. *Tomas, E. and C. Vissers*, 2019. Behind the scenes of developmental language disorder: Time to call neuropsychology back on stage. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12: 517. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2018.00517/full>.
19. *Vissers, C. and S. Koolen*, 2016. Theory of mind deficits and social emotional functioning in preschoolers with specific language impairment. *Frontiers in Psychology*, 7: 1734. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01734/full>.
20. *Wang, H.L. et al.*, 2016. Auditory perception, suprasegmental speech processing, and vocabulary development in Chinese preschoolers. *Perceptual and Motor Skills*, 123 (2): 365–382.
21. *Weerdenburg, M. van, L. Verhoeven and H. van Balkom*, 2006. Towards a typology of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, 47: 176–189.
9. *Murashova, I.Yu.*, 2015. The role of polymodal perception in the speech development of a child. *Crede Experto: transport, society, education, language*, 1: 155–166. (Rus)
10. *Fatikhova, L.F.*, 2016. Diagnostics and correction of sensory-perceptual activity of preschoolers with intellectual disabilities. *Modern preschool education. Theory and practice*, 3: 50–59. (Rus)
11. *Fotekova, T.A.*, 2000. Test method for diagnosing oral speech of primary schoolchildren. M.: Arkti. (Rus)
12. *Amor, A.M. et al.*, 2019. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (12): 1277–1295.
13. *Bishop, D.V.M.*, 2006. What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15 (5): 217–221.
14. *Bishop, D.V.M. and M. Rutter*, 2008. Neurodevelopmental disorders: Conceptual issues. In: *Rutter's child and adolescent psychiatry* (pp. 32–42). Oxford: Blackwell.
15. *Chen, L. and J. Lei*, 2017. The development of visual speech perception in Mandarin Chinese-speaking children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 31 (7–9): 514–525.
16. *Crawford, S.G. and D. Dewey*, 2008. Co-occurring disorders: a possible key to visual perceptual deficits in children with developmental coordination disorder? *Human Movement Science*, 27 (1): 154–169.
17. *Rubinsten, O. and A. Henik*, 2009. Developmental dyscalculia: Heterogeneity might not mean different mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 13: 92–99.

#### Reference

1. *Babkina, N.V.*, 2021. Modern trends in education and psychological and pedagogical support of children with mental retardation. *Bulletin of Herzen State Pedagogical University of Russia*, 202: 36–44. (Rus)
2. *Zakharova, E.A.*, 2009. Features of perceptual-speech development of children with developmental problems. *Bulletin of Vyatka State Humanitarian University*, 3 (3): 143–151. (Rus)
3. *Indenbaum, E.L.*, 2013. What does spontaneous inclusion lead to? *Education and moral instruction of children with developmental disabilities*, 4: 32–38. (Rus)
4. *Kamenskaya, V.G. and O.A. Kozhevnikova*, 2014. Comparative analysis of the speed and quality of intellectual and perceptual-motor tasks by senior preschoolers with different levels of speech development. *Psychology of education in multicultural space*, 4 (28): 76–85. (Rus)
5. *Korobeynikov, I.A.*, 2002. *Developmental disorders and social adaptation*. Moscow: PER SE. (Rus)
6. *Lalaeva, R.I., N.V. Serebryakova and S.V. Zorina*, 2004. *Speech disorders and their correction in children with mental retardation*. Moscow: VLADOS. (Rus)
7. *Lapp, E.A.*, 2021. Project of a modular program for a teacher-defectologist (bachelor level) aimed at work with children with mental retardation. *Defectology*, 3: 61–73. (Rus)
8. *Malofeev, N.N.*, 2014. Scientific achievements of Russian defectology as the basis of modern preventive, correctional and rehabilitative care for children with developmental disorders. *Education and moral instruction of children with developmental disabilities*, 2: 3–10. (Rus)
9. *Murashova, I.Yu.*, 2015. The role of polymodal perception in the speech development of a child. *Crede Experto: transport, society, education, language*, 1: 155–166. (Rus)
10. *Fatikhova, L.F.*, 2016. Diagnostics and correction of sensory-perceptual activity of preschoolers with intellectual disabilities. *Modern preschool education. Theory and practice*, 3: 50–59. (Rus)
11. *Fotekova, T.A.*, 2000. Test method for diagnosing oral speech of primary schoolchildren. M.: Arkti. (Rus)
12. *Amor, A.M. et al.*, 2019. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (12): 1277–1295.
13. *Bishop, D.V.M.*, 2006. What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15 (5): 217–221.
14. *Bishop, D.V.M. and M. Rutter*, 2008. Neurodevelopmental disorders: Conceptual issues. In: *Rutter's child and adolescent psychiatry* (pp. 32–42). Oxford: Blackwell.
15. *Chen, L. and J. Lei*, 2017. The development of visual speech perception in Mandarin Chinese-speaking children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 31 (7–9): 514–525.
16. *Crawford, S.G. and D. Dewey*, 2008. Co-occurring disorders: a possible key to visual perceptual deficits in children with developmental coordination disorder? *Human Movement Science*, 27 (1): 154–169.
17. *Rubinsten, O. and A. Henik*, 2009. Developmental dyscalculia: Heterogeneity might not mean different mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 13: 92–99.
18. *Tomas, E. and C. Vissers*, 2019. Behind the scenes of developmental language disorder: Time to call neuropsychology back on stage. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12: 517. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2018.00517/full>.
19. *Vissers, C. and S. Koolen*, 2016. Theory of mind deficits and social emotional functioning in preschoolers with specific language impairment. *Frontiers in Psychology*, 7: 1734. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01734/full>.
20. *Wang, H.L. et al.*, 2016. Auditory perception, suprasegmental speech processing, and vocabulary development in Chinese preschoolers. *Perceptual and Motor Skills*, 123 (2): 365–382.
21. *Weerdenburg, M. van, L. Verhoeven and H. van Balkom*, 2006. Towards a typology of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, 47: 176–189.

УДК 376.37:372.46

DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-60-64

**Костюкова А.В.**

**АДАПТАЦИЯ СРЕДСТВ  
АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ  
ФОРМИРОВАНИИ  
ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ  
РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

*Ключевые слова:* дизартрия, коррекционная работа, старшие дошкольники, арт-терапия, лексическая сторона речи.

Современный этап развития коррекционной педагогики характеризуется постоянным поиском продуктивных путей, методов и форм коррекционно-развивающей деятельности. В частности, на сегодняшний день обращается особое внимание на плодотворность внедрения в такую работу средств различных видов искусства. Такого рода научные изыскания и многочисленные эксперименты обрели большую популярность в практической деятельности специалистов, нашли свое отражение в публикациях, что обусловило появление терминов «арт-педагогика» и «арт-терапия» (Калашникова, 2018). Консолидация позволяет разрабатывать теорию и осуществлять практику коррекционно-развивающего процесса в совокупности с творческим развитием детей. Этот синтез включает в себя музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованную, а также иные виды продуктивной работы. Отметим, что средства арт-терапии признаются одними из «наиболее эффективных методик, используемых для нормализации психоэмоционального состояния ребенка» (Бетанова, Белова, 2021, с. 29), поскольку вхождение в мир искусства и творчества способствует всестороннему развитию всех речевых компонентов (Киселева, 2006).

Интерес к «лечебным эффектам» искусства существовал с глубокой древности (Аристотель, Платон, IV в. до н. э.), однако в современном обществе эта проблема обнаруживает все большую актуальность, потому что на сегодняшний день наблюдается рост количества детей с проблемами в развитии, и коррекционная работа требует применения инновационных способов разрешения этой непростой ситуации (Лусс, 2002; Особенности арт-терапии..., 2019). Согласно статистике,

за последние годы в РФ (данные на 2020 г.) распространенность дизартрических нарушений у детей с сохранным интеллектом составляет примерно 3–6%, в то время как у детей с нарушением интеллектуальной сферы это расстройство встречается гораздо чаще (в 40–60% случаев). И наконец, наиболее частотны дизартрические нарушения встречаются у детей с ДЦП (в 65–85% случаев).

С нашей точки зрения, средства арт-терапии могут оказаться эффективными при корректирующей работе педагога-логопеда, работающего с детьми, у которых наблюдаются дизартрические расстройства.

Специализированная научная литература фиксирует понятие дизартрии как нарушение речи, связанное с произношением и недостаточной иннервацией речевого аппарата (Burling, 2019; Chao, 1976; Johnson-Laird, Oatley, 2021). Среди основных симптомов обозначаются нарушения артикуляции, звукового произношения и речевого дыхания, которые связаны с органическим поражением центральной и периферической нервной систем (Тубеева, Караваева, 2019, с. 192).

У детей особенности формирования звукопроизносительной стороны речи связаны с развитием мозга и его зон, отвечающих за различные речевые процессы. Нарушение речевых зон коры головного мозга может непосредственно влиять на лексическую сторону речи.

Для развития лексической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией представляется возможным использовать такие направления арт-терапии, как сказкотерапия, кинезитерапия, цветотерапия и пр., но основным методом оказывается все же изотерапия, или использование в коррекционной практике средств изо-

бразительного искусства (Калашникова, 2018).

Многие методы и средства изотерапии находят свое воплощение в планировании занятий педагогов, логопедов и дефектологов, нацеленных на развитие лексической стороны речи. Как известно, именно такая работа непосредственно способствует развитию речи. Следует отдельно сказать и о том, что с помощью методов арт-терапии представляется возможным углублять представления детей об окружающем мире, что способствует проявлению умственной, а следовательно, и речевой активности (Griffith et al., 2022).

На коррекционных занятиях с использованием техник арт-терапии можно знакомить детей с новыми лексическими единицами, т.е. пополнять их активный и пассивный словарный запас. Этому способствует разнообразный наглядный материал, который помогает уточнить понимание названий предметов, их предназначение и характерные признаки. На таких занятиях ребенок приучается внимательно слушать короткую фразу взрослого, понимать смысл высказываний, которые постепенно усложняются за счет удлинения, вкрапления новых слов (Shutts, Kalish, 2021).

В рамках магистерской работы мы провели исследование, где целью было разработать и апробировать программу коррекционно-развивающей работы, направленную на развитие лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией с использованием различных средств арт-терапии.

Определили гипотезу: коррекционно-логопедическая работа с использованием различных средств арт-терапии будет успешной, если соблюдать условие разработки программы с использованием средств арт-терапии,

построенной с учетом уровня речевого развития ребенка и творческих способностей детей, а также организации специальной среды для развития лексической стороны речи с использованием средств арт-терапии.

Для достижения поставленной цели были определены задачи исследования: проанализировать научно-практическую литературу по проблеме исследования; выявить уровень и механизм несформированности лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрическими расстройствами; разработать программу; определить эффективность коррекционно-развивающей работы в ходе экспериментального обучения.

В нашем эксперименте участвовало 20 детей с дизартрией. На констатирующем этапе эксперимента мы определили такие направления диагностики, как развитие активного и пассивного словаря, знание и использование детьми синонимов, антонимов и родственных слов. Для реализации этих направлений мы проанализировали и подобрали следующие методики: диагностика лексической стороны речи у дошкольников с речевой патологией В.М. Акименко; методика развития речи Ф.Г. Даскаловой; методика обследования речи Е.А. Стребелевой; методика обследования речевых компонентов О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной.

В ходе диагностики мы получили результаты, которые представлены на рис. 1, 2.

Исходя из результатов обследования на формирующем этапе, мы определили цель и задачи исследования. Целью было разработка программы коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

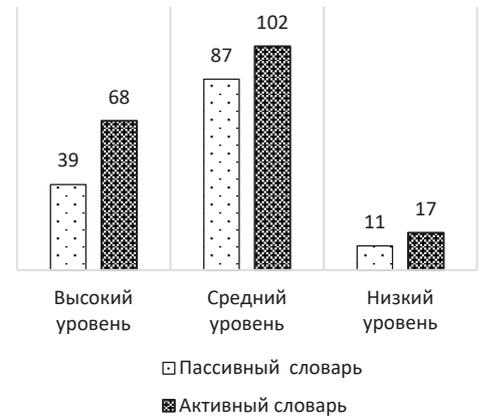


Рис. 1. Результаты диагностики уровня активного и пассивного словаря



Рис. 2. Результаты диагностики уровня знаний синонимов, антонимов и родственных слов

с использованием различных средств арт-терапии, а в задачи входили: определение направлений работы; разработка системы коррекционно-педагогической работы; определение эффективности коррекционно-развивающей работы в ходе экспериментального обучения.

При составлении программы мы опирались на методики М. Намбург, Э. Крамер, И. Чампертон. Коррекционно-развивающая образовательная деятельность проводилась в индивидуальной форме (два раза в неделю).

Структура работы включала в себя чередование различных видов деятельности: музыкально-ритмических упражнений, продуктивных видов деятельности, обыгрывания сказок.

Также в структуру работы входили следующие этапы:

1. Организационный момент – психологическое вхождение в занятие (включение музыки, релаксационные упражнения).

2. Работа по теме занятия, включая средства арт-терапии (нетрадиционные техники изобразительной деятельности, включение музыки, работа с пластилином и глиной, обыгрывание сказок).

3. Физминутка – психофизическая разгрузка (арт-психотерапевтические игры, аудиотренинги).

4. Закрепление темы.

5. Итог – обсуждение своих эмоций после занятия.

Проведя формирующий этап эксперимента, мы увидели, что дети дошкольного возраста с дизартрией из экспериментальной группы стали более разнообразно использовать лексические средства. У них в лексиконе появилось больше существительных, которые обозначают предметы, дети стали больше использовать прилагательные, разнообразнее и дифференцированнее стали глаголы.

Мы считаем, что средства арт-терапии очень хорошо влияют на детей. Их можно включать в коррекционную работу, так как они позволяют решать задачи по формированию лексической стороны речи у детей с речевыми расстройствами.

По результатам проведенного контрольного эксперимента мы выявили эффективность коррекционной работы, направленной на формирование лексической стороны речи. Большинство детей по направлениям диа-

гностики перешло в категории более высокого ранга, что является доказательством эффективности экспериментального обучения.

Таким образом, результаты, которые мы получили в ходе экспериментального обучения, показали, что проведенная коррекционная работа является эффективной и может применяться в практике работы с детьми, имеющими дизартрические нарушения.

#### Литература

1. Бетанова С.С., Белова Е.В. Проектирование образовательной среды для детей с нарушениями речи на примере детского развивающего центра «Happy kids» // Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции: материалы науч.-практ. конф. с международным участием «Актуальные вопросы современной дефектологии. Опыт, достижения, инновации – основа развития науки будущего». М.: Изд-во МГОУ, 2021. С. 26–31.
2. Калашникова О.В. Изотерапия как средство развития творческих способностей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Universum: Психология и образование. 2018. № 4. URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5694>.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006.
4. Лусс Т.В. Лего-игра как средство диагностики различных отклонений в развитии // Основы специальной психологии: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. С. 425–438.
5. Особенности арт-терапии в работе с детьми с задержкой психического развития / Е.Л. Мицан [и др.] // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сб. науч. трудов международной науч.-практ. конф. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. тех. ун-т им. Г.И. Носова, 2019. С. 292–296.
6. Тубеева Ф.К., Каравеева Ю.А. Основные направления коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, страдающими легкой степенью дизартрии // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования): сб. материалов Международной науч.-практ. конф. Чебоксары: Среда, 2019. С. 192–195.
7. Burling, R., 2019. Language development of a Garo and English speaking child. Word, 5: 43–53.

8. *Chao, Y.R.*, 1976. The Cantian ideolect: An analysis of the Chinese spoken by a twenty-eight-months-old child. In: *Aspects of Chinese Sociolinguistics: Essays by Yuen Ren Chao* (pp. 204–228). Stanford, CA: Stanford University Press.
9. *Griffith, F.J. et al.*, 2022. 'The Music was Speaking to Me': Using narrative inquiry to describe sacred moments with music. *Art and Psychotherapy*, 70: 101911. URL: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101911>.
10. *Johnson-Laird, P.N.* and *K. Oatley*, 2021. Emotions, simulation, and abstract art. *Art and Perception*, 9 (3). URL: <https://doi.org/10.1163/22134913-bja10029>.
11. *Shutts, K.* and *C. Kalish*, 2021. Intuitive sociology. *Advances in Child Development and Behavior*, 61: 335–374.

#### Reference

1. *Betanova, S.S.* and *E.V. Belova*, 2021. Designing an educational environment for children with speech disorders as in the children development center "Happy Kids". In: *Effective practices of modern defectology: current state and trends: Proceedings of Scientific Research Conference with International Participation "Topical issues of modern defectology. Experience, achievements, innovations as the basis for development of science of the future"* (pp. 26–31). Moscow: Publishing House of Moscow State University. (Rus)
2. *Kalashnikova, O.V.*, 2018. Art-therapy as a means of developing creative abilities of preschoolers with disabilities. *Universum: Psychology and Education*, 4. Available at: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5694>. (Rus)
3. *Kiseleva, M.V.*, 2006. *Art therapy in working with children: a guide for child psychologists, teachers, doctors and specialists working with children*. St. Petersburg: Rech. (Rus)
4. *Luss, T.V.*, 2002. Lego-game as a means of diagnosing various deviations in development. In: *Fundamentals of special psychology: teaching manual* (pp. 425–438). Moscow: Akademia. (Rus)
5. *Mitsan, E.L. et al.*, 2019. Features of art therapy in working with children with mental retardation. In: *Health-saving and correctional techniques in the modern educational space: Collection of Research Works of the International Scientific Research Conference* (pp. 292–296). Magnitogorsk: Nosov Magnitogorsk State Technical University. (Rus)
6. *Tubeeva, F.K.* and *Yu.A. Karavaeva*, 2019. The main directions of correctional work with older preschool children suffering from mild dysarthria. In: *Modern trends in development of the education system (to the 85th anniversary of Chuvash Republican Institute of Education): Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 192–195). Cheboksary: Sreda. (Rus)
7. *Burling, R.*, 2019. Language development of a Garo and English speaking child. *Word*, 5: 43–53.
8. *Chao, Y.R.*, 1976. The Cantian ideolect: An analysis of the Chinese spoken by a twenty-eight-months-old child. In: *Aspects of Chinese Sociolinguistics: Essays by Yuen Ren Chao* (pp. 204–228). Stanford, CA: Stanford University Press.
9. *Griffith, F.J. et al.*, 2022. 'The Music was Speaking to Me': Using narrative inquiry to describe sacred moments with music. *Art and Psychotherapy*, 70: 101911. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101911>.
10. *Johnson-Laird, P.N.* and *K. Oatley*, 2021. Emotions, simulation, and abstract art. *Art and Perception*, 9 (3). Available at: <https://doi.org/10.1163/22134913-bja10029>.
11. *Shutts, K.* and *C. Kalish*, 2021. Intuitive sociology. *Advances in Child Development and Behavior*, 61: 335–374.

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,  
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- **Astapenko D.V.** Some peculiarities of self-consciousness of modern adolescents associated with digitalization of education
- **Korobko E.V.** Relationship between the feelings of guilt and anxiety and depressive symptoms of infertile women

УДК 159.9

DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-67-72

**Astapenko D.V.**

**SOME PECULIARITIES  
OF SELF-CONSCIOUSNESS  
OF MODERN ADOLESCENTS  
ASSOCIATED  
WITH DIGITALIZATION  
OF EDUCATION**

*Ключевые слова:* самосознание, подростки, цифровизация образования, социальная среда.

**Introduction**

The young generation lives in the era that is radically different from previous ones. Territorial boundaries are being erased in the world the possibilities of interpersonal communication are becoming limitless. Only such communication has a peculiarity, it is increasingly taking place on the Internet.

Over the past five years, the education system has changed: traditional classes are moving to the online platforms. In connection with these changes, new categories are emerging for understanding and studying the impact of digitalization of education and inclusion in the digital world on the self-awareness of adolescents. Young people are replacing the social environment with a virtual one, the boundaries of the real and the virtual are becoming blurred. According to the cultural and historical concept of L.S. Vygotsky, the social environment shapes the personality, influencing the development of higher mental functions (Vygotsky, 1997). Unconditionally established social reality is internalized by boys and girls, making this generation very different from previous generations. Adolescence is an important phase in the process of becoming self-conscious. Starting from childhood, self-esteem is formed in the process of development and inclusion in social interactions. The child develops a self-attitude and self-esteem, based on the value judgments of loved ones (Rogers, 1959). During this period, young people are influenced by various factors that provoke stress and aggression. On the one hand, it is a biological factor – hormonal changes in the body. On the other hand, the pressure of parents and society, expressed in the fulfillment of certain requirements, often results in protest behavior. An additional stressful factor is the need to make a choice of a future profession, to pass

final and entrance exams. Changes in the usual education system can also be a provocative component, it is customary to take exams within the walls of the school. And during remote testing, they can turn off the light or the Internet, and technical problems will significantly affect the results. It is important to understand and study the features of the self-consciousness of modern young people, as a generation studying during the transformation of the educational system (Astapenko, 2021).

## Discussions

### *The concept of self-consciousness*

Self-awareness includes various elements: self-respect, self-acceptance, self-esteem. Self-esteem helps to realize the content of self-consciousness. In the modern world, there is a tendency for people to overestimate self-esteem. A person strives to be recognized, realized in different spheres of life. In adolescence, assessments of their personal qualities by peers, belonging to a reference group, and the correspondence of individual characteristics to the standards accepted in this culture acquire particular significance. Young people may experience anxiety as a result of such comparisons and mismatches. Self-consciousness is always associated with the main values for a person, personal characteristics, preferences, life goals (Borozdina, 2011). Self-consciousness contributes to the definition of one's destiny, priority in social contacts. Through the prism of self-consciousness there is a choice of life position, one's place in life situations. Self-consciousness is included in the concept of «I-image». Self-esteem as an emotional component, formed on the basis of satisfaction or dissatisfaction with oneself. Each person for himself determines the most important areas of

life, well-being and success in which is a priority. The formation of self-esteem is considered in the context of social interactions of the individual, as a process of obtaining assessments that form self-esteem. Each person for himself determines the most important areas of life, well-being and success in which is a priority.

In the cultural-historical concept of L.S. Vygotsky, self-consciousness is commonly understood as self-attitude (Vygotsky, 1997). A person is aware of himself as an acting subject, capable of influencing his own life. Self-awareness is a process that unfolds over time during a person's life. Self-awareness of the individual develops in a certain social context and social interactions. Self-awareness of oneself as a person is manifested in judgments about one's life path, based on personal goals. Self-consciousness is the process of accumulating knowledge about oneself, integrating them into the overall picture, awareness, then internalization of the received ideas. Self-consciousness, as awareness of oneself in the unity of all manifestations and assessment of one's own experience. A person does not develop in isolation, he is always included in a certain social environment. The development of self-awareness occurs in the process of assimilation of the cultural content of the environment.

According to the works of I.S. Kon, the process of self-consciousness is carried out as a result of the conversion of cognitive interest to itself. The subject of knowledge becomes the object of knowledge (Kon, 1984). Awareness of oneself occurs by answering the questions "Who am I?" These answers help to compose a description of oneself. In the future, a hierarchy of their representation in consciousness, subjective significance, and consistency with each other is built from

them. The components of the self-image are measured by the stability of self-image, self-confidence, self-esteem, and the ease or difficulty of changing self-image. The focus of attention is also taken into account, namely, the representation in the mind of the image of the «I» and its individual elements, the focus on them (Astapenko, 2021). According to I.S. Kon, a person tends to strive for a positive “I-image”, which forms a stable “I-image”.

Self-attitude, in relation to the model of N.I. Sardzhveladze is understood as the attitude of the subject of need to the situation that satisfies it, which is directed at itself (Sardzhveladze, 1989). V.V. Stolin understood self-attitude as a representation of one’s own «I», its qualities and traits, which is based on motives that determine the need for self-realization (Stolin, 1983). S.R. Pantileev understands self-relationship as a personal formation that reveals its content in the context of the subject’s real life relations, social situations, activities and development, the motives behind them that determine his self-realization as a person (Pantileev, 2000). Understanding one’s own «I», giving it a personal meaning occurs in social situations of development that determine the hierarchy of leading activities, which correspond to certain motives and values.

In the mentioned works, the important role of social interaction for the formation of self-awareness, coping strategies, ideas about one’s own life plan is noted. In direct contact with the «Other», an idea of one’s own «I» is formed. If social interactions are minimized in the educational space, the question arises of a new environment for communication mediated by the digital space. The digital space includes educational programs, additional education courses, social networks. For interactions on electronic platforms, it is not neces-

sary to indicate your personal data, but you can use a nickname instead of your photo post a portrait of your favorite character or movie character. Thus a false identity is formed. Identity, as a set of self-concepts, the attribution of oneself to a certain social group that participates in symbolic exchange (Berger, Luckmann, 1995). Modern researchers are faced with the question of how symbolic exchange changes in the process of digitalization of education.

#### ***Features of self-awareness of adolescents in the modern social environment***

The use of modern digital technologies in education contributes to the formation of a new environmental factor – the information environment. Modern works on psychology note the decline of culture in modern society, emphasizing the need to reform the education system (Mohan, 2021). Teachers and psychologists talk about changing the processes of communication, socialization in connection with the development of information technology (Batenova, Gerasimova, 2020). The digitalization of education penetrates culture and affects society. Children of different ages spend a lot of time online: the main curriculum, electives, entertainment portals. In school education, online platforms take up a small amount of the overall curriculum. The main purpose of which is to increase the horizons, to diversify the educational process in a playful way in the form of riddles, quests, which contributes to the best assimilation of the material. Such classes use video presentations, sound accompaniment and other digital technologies. The educational class consists of students with different levels of intellectual abilities. Digitalization of education allows you to save a video recording of the lecture, which makes it possible

to return to incomprehensible moments, listen to part of the program. This allows students experiencing difficulties in mastering the program to align with their fellow students. Here we can say that the digitalization of education equalizes students with different intellectual and financial capabilities, making high-quality education publicly available. Everyone has the opportunity to listen to lectures by professors from the best universities in the world.

In adolescence, online classes with teachers to prepare for final exams are especially relevant. The time spent in the digital space increases many times, which leads to a lack of real social interaction. Online learning is supplemented by communication through social networks, Internet games. The teenager is increasingly involved in the digital world from the comfort of his apartment. As a result, problems arise when communicating with peers in real contact. The question of how the information space affects the formation of personality becomes relevant. Many researchers write about the new individual environment of a teenager, which includes a family environment, educational, virtual (Panov et al., 2021). The virtual and real worlds interpenetrate each other.

Communication in chats of educational programs is accompanied by emoticons, abbreviations of words. The peculiarity of the modern young generation is that they are dominated by the visual way of perceiving information (Martsinkovskaya, 2010). Fluent reading when searching for information on the Internet, a fragmentary image is formed and the material is absorbed in parts, and not completely (Nechaev, Durneva, 2016). There is a problem of clip thinking. With clip thinking, problems arise with establishing cause-and-effect relationships between different objects (Polyakov

et al., 2020). The study also confirms a decrease in the concentration of attention in modern adolescents with a large amount of screen time (Oswald et al., 2021). As a result of the large pastime of young people in the digital space, there is a decrease in arbitrary verbal-logical memory and, under the influence of a general visual culture, the development of figurative (Lysak, Belov, 2013). Noting changes in the cognitive sphere of students, the question arises of new teaching methods that will correspond to the characteristics of modern boys and girls (Belozerova, Polyakov, 2021). It is worth noting that multitasking has become synonymous with the life of modern teenagers, foreign researchers write (Ettinger, Cohen, 2020). Simultaneous listening to music, typing text messages, combined with activity in social networks. Such multitasking negatively affects academic performance. This is evidenced by the results of the study (Kokoc, 2021). The use of social networks during classes and when doing homework leads to a decrease in concentration. As a result of changing the process of acquiring knowledge from personal contact with the teacher to «communication» with the recording of lectures, communication occurs with an inanimate object, not a person. In teaching, special attention has always been paid to the personal qualities of the teacher, along with the transfer of knowledge, there is a transfer of values, interest in learning, the desire to find the truth, respect for each other. The exclusion of live contact can affect the ability to defend one's opinion, conduct a discussion, and listen to others. The process of traditional education is not aimed at a simple repetition of learned rules, but not the formation of the ability to analyze information. In addition, educational classes, like classical institutes of human socialization, give an idea of man-

ners, human relationships, friendship and love, mutual assistance and support.

The use of digital technologies in the process of education raises the question of safe presence in the Internet space. There is a need to educate psychologically prepared Internet network users who are able not to get involved in cybercrime networks and are aware of the risks associated with the digitalization of education. The introduction of subjects into the school curriculum, the main purpose of which will be to educate computer security in the network space, will help to form an idea of the dangers of virtual reality and personal responsibility.

### Conclusion

Modern teenagers study in a new system of digital education, which includes classes in basic subjects, additional education, olympiads, and tutors. The question remains open about the future of the education system, in what form it will exist: digital or face-to-face. Distance education requires a revision of the teaching of sciences, the use of presentations, the definition of the nature of the interaction between the teacher and the class. Necessary new teaching methods for the visually oriented generation. Psychological research shows changes in the cognitive, emotional and communication characteristics of adolescents, given the large amount of time spent in the digital world. The lack of real social interaction leads to low emotional intelligence, since it is impossible to fully experience emotions in the virtual world, because they are not accompanied by an expressive and verbal component. The author of the article notes that it is necessary to study the impact of digitalization of education on the self-awareness of adolescents.

### Литература

1. *Астапенко Д.В.* Особенности самосознания подростков и информационного поведения в условиях цифровизации образования // *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология.* 2021. Т. 4, № 5. С. 23–36.
2. *Батенова Ю.В., Герасимова А.Ю.* Развитие эмоционального интеллекта детей в условиях цифровизации информационной среды // *Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития.* Курск: Университетская книга, 2020. С. 422–426.
3. *Белозерова Л.А., Поляков С.Д.* Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // *Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2021. Т. 10, № 1. С. 23–32.
4. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995.
5. *Бороздина Л.В.* Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология.* 2011. № 1. С. 54–65.
6. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.
7. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования / С.Д. Поляков [и др.] // *Вестник Московского университета.* 2019. Сер. 14. Психология. № 4. С. 126–143.
8. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
9. *Лысак И.В., Белов Д.П.* Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов // *Известия ЮФУ. Технические науки.* 2013. № 5. С. 256–264.
10. *Марцинковская Т.Д.* Информационная социализация подростков // *Образовательная политика.* 2010. № 4. С. 30–35.
11. *Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е.* «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // *Педагогика.* 2016. № 1. С. 36–45.
12. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение // *Психология самосознания: хрестоматия.* Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 208–242.
13. Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы / В.И. Панов [и др.] // *Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2021. Т. 10, № 3. С. 188–196.
14. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989.
15. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
16. *Ettinger, K. and A. Cohen,* 2020. Patterns of multitasking behaviours of adolescents in digital environments. *Education and Information Technologies,* 25 (4): 623–645.
17. *Кокос, М.,* 2021. The mediating role of attention control in the link between multitasking with social media and academic performances among

- adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62 (4): 449–667.
18. *Mohan, B.*, 2021. Analects of higher education. *Academia Letters*, 1221. URL: <https://doi.org/10.20935/AL1221>.
  19. *Oswald, T.K. et al.*, 2021. Psychological impacts of screen time and green time for children and adolescents A-systematic scopingreview. *PLoS ONE*, 15 (9). URL: <https://doi:10.1371/journal.pone.0237725>.
  20. *Rogers, C.R.*, 1959. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In: Koch S. (Ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol. 3. Formulations of the person and the social context (pp. 184–256). N.Y.: McGraw Hill.

#### Reference

1. *Astapenko, D.V.*, 2021. Features of self-awareness of adolescents and information behavior in the conditions of digitalization of education. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4 (5): 23–36. (Rus)
2. *Batenova, Yu.V. and A.Yu. Gerasimova*, 2020. Development of emotional intelligence of children in the conditions of digitalization of the information environment. In: *Ecopsychological research – 6: ecology of childhood and psychology of sustainable development* (pp. 422–426). Kursk: Universitetskaya kniga. (Rus)
3. *Belozerova, L.A. and S.D. Polyakov*, 2021. Transformation of the cognitive sphere of children of the “digital generation”: analysis experience. *Bulletin of Saratov University. Series: Acmeology of Education. Psychology of Development*, 10 (1): 23–32. (Rus)
4. *Berger, P. and T. Luckmann*, 1995. *The social construction of reality*. Moscow: Medium. (Rus)
5. *Borozdina, L.V.*, 2011. The essence of self-esteem and its relationship with the self-concept. *Bulletin of Moscow University. Sereries: 14. Psychology*, 1: 54–65. (Rus)
6. *Vygotsky, L.S.*, 1997. *Questions of child psychology*. St. Petersburg: Soyuz. (Rus)
7. *Polyakov, S.D. et al.*, 2019. “Clip thinking” in high school and university students: research experience. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 4: 126–143. (Rus)
8. *Kon, I.S.*, 1984. *In search of oneself. Personality and one’s self-consciousness*. Moscow: Politizdat. (Rus)
9. *Lysak, I.V. and D.P. Belov*, 2013. The influence of information and communication technologies on the features of cognitive processes. *Bulletin of SFedU. Technical Sciences*, 5: 256–264. (Rus)
10. *Martsinkovskaya, T.D.*, 2010. Informational socialization of adolescents. *Educational Policy*, 4: 30–35. (Rus)
11. *Nechaev, V.D. and E.E. Durneva*, 2016. “Digital generation”: psychological and pedagogical research into the problem. *Pedagogy*, 1: 36–45. (Rus)
12. *Pantileev, S.R.*, 2000. Self-attitude. In: *Psychology of self-consciousness: textbook* (pp. 208–242). Samara: BAKHRAKH-M. (Rus)
13. *Panov, V.I. et al.*, 2021. Behavior of adolescents in the digital educational environment: towards defining the concepts and stating the problem. *Bulletin of Saratov University. Series:Acmeology of Education. Psychology of Development*, 10 (3): 188–196. (Rus)
14. *Sardzhveladze, N.I.*, 1989. *Personality and its interaction with the social environment*. Tbilisi: Metsniereba. (Rus)
15. *Stolin, V.V.*, 1983. *Self-consciousness of personality*. Moscow: Publishing House of Moscow University. (Rus)
16. *Ettinger, K. and A. Cohen*, 2020. Patterns of multitasking behaviours of adolescents in digital environments. *Education and Information Technologies*, 25 (4): 623–645.
17. *Kokoc, M.*, 2021. The mediating role of attention control in the link between multitasking with social media and academic performances among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62 (4): 449–667.
18. *Mohan, B.*, 2021. Analects of higher education. *Academia Letters*, 1221. Available at: <https://doi.org/10.20935/AL1221>.
19. *Oswald, T.K. et al.*, 2021. Psychological impacts of screen time and green time for children and adolescents A-systematic scopingreview. *PLoS ONE*, 15 (9). Available at: <https://doi:10.1371/journal.pone.0237725>.
20. *Rogers, C.R.*, 1959. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In: Koch S. (Ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol. 3. Formulas of the person and the social context (pp. 184–256). N.Y.: McGraw Hill.

УДК 159.9.07

DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-73-78

**Korobko E.V.**

## **RELATIONSHIP BETWEEN THE FEELINGS OF GUILT AND ANXIETY AND DEPRESSIVE SYMPTOMS OF INFERTILE WOMEN**

**Ключевые слова:** чувство вины, тревога, депрессивная симптоматика, репродуктивные трудности, бесплодие.

### **Introduction**

In certain regions of Russia infertile couples comprise close to 15–20% of all marriages, which signifies a level designated by World Health Organization (WHO) as critical and detrimental for the demographic situation. Additionally, unexplained infertility is present in 25% of all visits to reproductive health clinics. World Health Organization recognizes the importance and impact of infertility on people's quality of life and well-being and supports the collection of data on the burden of infertility to inform resource allocation and service provision, the development of guidelines for prevention, diagnosis and treatment of male and female infertility as part of global norms and standards for quality care related to infertility treatment (World Health Organization, 2021).

Of particular interest to the mental health studies is the idiopathic infertility, a situation where conception doesn't occur despite the women being in good health, such that a thorough medical examination wouldn't reveal the causes for infertility. One could assume that modern medicine is still insufficiently advanced to detect the underlying issues, and that there exist the somatic reasons for the woman's inability to conceive. However, the latest studies seem to indicate that mental help appears to be a risk reduction factor and that it leads to a dramatic increase the number of pregnancies (Rooney, Domar, 2018). This speaks to our ability to determine and rectify the negative reproductive attitudes, thus gaining more time – which is often working against the women, given the biologically limited window for natural conception. The study also determined that the psychological factors that have adverse effects on infertility treatments could be medical or non-medical in nature. Specifically, among such psychological non-

medical factors are the duration of the treatment, patients' age (over 35), family discord (living with the husband's parents or relatives; a sister-in-law having kids), uncertainty regarding positive treatment results and ensuing pregnancy. Examples of psychological medical factors include surgeries, invasive or instrumental examinations and treatments, and hormonal therapy (Ivanova, 2010; Taebi et al., 2021).

Reproductive difficulties can be regarded as a personal life crisis for many women, associated with the emotional turmoil of unjustified expectations, as well as self-identity disorders. The inability to conceive naturally can cause feelings of shame, guilt, and low self-esteem. These negative worries can result in varying degrees of depression, anxiety, distress, and poor quality of life (Rooney, Domar, 2018). Distraction, relaxation exercises, engaging in productive behaviors, or talking to people may be required so that their emotions will subside enough to respond effectively to their own thoughts (Beck, 2020; Beck et al., 2003).

Despite a great body of research having been compiled by both Russian and foreign psychologists and medical professionals regarding the mental and emotional disorders, a range of questions remains unanswered. Specifically, the questions pertaining to relations between female infertility and the women's reproductive attitudes and personality traits. This became the impetus of the present study.

The subject of study is the emotional and personal characteristics of women with reproductive difficulties (namely, with diagnosed infertility) in the age group between 25 and 49. The object of study are women with reproductive difficulties (with diagnosed infertility) in the age group between 25 and 49.

Study hypotheses: 1. Women who are unable to conceive and carry a child have emotional and personal traits that are different from those of women who have children. 2. There is a relation between the *Feeling of guilt* and the level of *anxiety*, as well as between the feeling of guilt and the severity of depressive manifestations in women with reproductive difficulties. In connection with the constructed hypothesis, it was supposed to solve the following tasks: 1. Carry out correlation analysis and identify features of correlation dependencies between the studied parameters in two groups of subjects. 2. Compare the results in two different groups of respondents to identify differences.

#### Materials and methods

*The Organization of Study.* Two questionnaires were created using the electronic Google Forms platform to survey a sufficient number of subjects online during the COVID-19 pandemic. One of the questionnaires was for infertile women, and the other was for women who do not have reproductive difficulties. The means of finding and uniting women for the survey were social networks and forums dedicated to relevant topics. All respondents were warned that the survey was anonymous and no personal data would be revealed.

Thus, 42 women who had been diagnosed with infertility were surveyed (Group 1, average age – 33.6) and 33 women, who had not experienced reproductive difficulties (Group 2, average age – 37.7). A total of 75 subjects took part in the study.

The criteria for inclusion in the sample of Group 1: age: 18–49; presence of a constant partner (spouse/cohabitant) with at least one year in the relationship; absence of diagnosable reproductive system disorders in the partner (including

exclusion of respondents with a diagnosis “Female infertility associated with male factors,” ICD 10 code: N97.4); the desire to become pregnant, carry and give birth to a child. In Group 1, 73.8% of respondents had been married or in a long-term relationship with a permanent partner for more than 5 years; 26.2% – less than 5 years, but not less than a year. The duration of infertility of respondents from this group is as follows: 12% (5 people) – from 1 to 2 years, 7% (3 people) – from 2 to 3 years, 30% (13 people) – from 3 to 5 years, 35% (15 people) – over 5 years, 16% (7 people) – over 10 years. All respondents in this group have one to three children and all 100% of women have been in a long-term relationship with a partner for more than three years, of which 91.7% have been in a relationship for more than five years. The criteria for inclusion in the sample of Group 2: age: 18–49; a permanent partner (spouse/cohabitant); live births; no history of diagnosed infertility or any reproductive difficulties; no history of diagnosed infertility or any reproductive difficulties in the partner. The following methods were used:

1. Spielberger-Hanin anxiety test (STAI) to determine the level of anxiety. According to the Russian Society of Psychiatrists, very high trait anxiety directly correlates with the presence of neurotic conflict, with emotional and neurotic breakdowns and psychosomatic illnesses (Generalized Anxiety Disorder..., <https://legalacts.ru/doc/klinicheskie-rekomendatsii-generalizovannoe-trevozhnoe-rasstroistvo-utv-minzdravom-rossii/>).

2. Buss-Durkee Hostility Inventory (standardized in Russian by A.A. Khvan, Yu.A. Zaytsev and Yu.A. Kuznetsova). The inventory is designed to diagnose aggressive and hostile reactions, where the authors identified several types of aggression and several types of hostility.

In addition, this method makes it possible to identify the *Feeling of guilt* and in general to analyze the interaction of the subject with society, that is, the area of agent-object relationship.

3. Patient Health Questionnaire (PHQ-9) to identify the potential severity of depressive disorders regardless of the etiology of depression, stage and phase of illness [7].

4. Generalised Anxiety Disorder Assessment (GAD-7) to assess the severity of potentially existing generalized anxiety disorder by self-report by the respondent (Soldatkin, 2018).

## Results

Having compared the data obtained in both groups, we noted a high level of both trait and state anxiety according to the Spielberger-Hanin methodology (Figure 1).

These results were not expected: it was expected that these rates would be higher in the group of women with reproductive difficulties (recently published Israeli data showed that clinic closures during the COVID-19 pandemic were associated with a dramatic increase in anxiety and depression among infertility patients who underwent IVF, and it was perceived as an uncontrollable and stressful event (Ben-Kimhy et al., 2020). Nonparametric analysis, comparing populations by quantitative traits using the

Mann-Whitney U-test, showed that with a given number, the trait level differences in the compared groups are not statistically significant for the “Trait anxiety” values. It is

Mann-Whitney U-test, showed that with a given number, the trait level differences in the compared groups are not statistically significant for the “Trait anxiety” values. It is likely that the overall high background anxiety of women in both groups was influenced by the

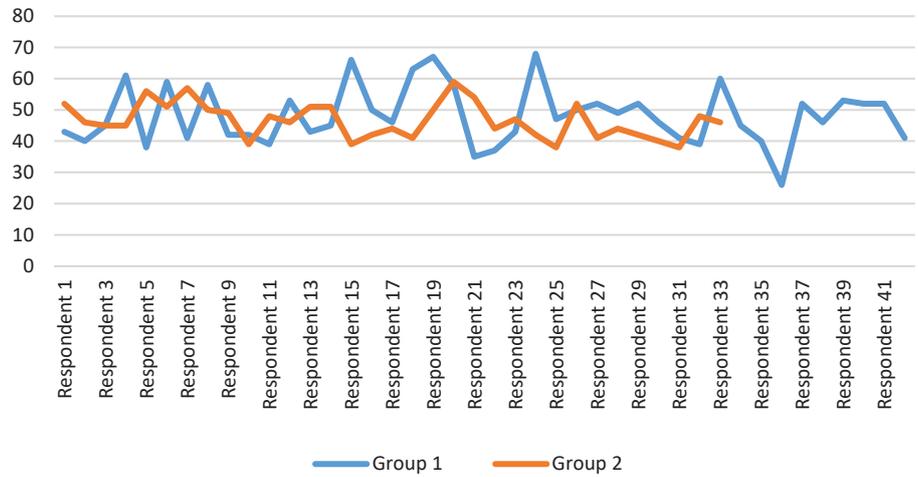


Figure 1. The level of "Trait anxiety" in Group 1 and 2

unconventional pandemic environment or by other factors that are beyond the scope of our study.

We hypothesized that women in Group 1 and 2 had different reasons for anxiety and that the Feeling of guilt – a component of cognitive assessment of what is happening – might influence anxiety and depressive symptoms (Figure 2).

The Spearman rank correlation method revealed the following relationships in Group 1:

1) A direct, positive high statistically significant correlation was revealed between the level of "Trait anxiety" (STAI) and the "Feeling of guilt" (BDHI) ( $r_s = 0.547$ , critical values are given in table);

2) A direct, high statistically significant correlation was revealed between the values of the GAD-7 questionnaire "Feeling of guilt" ( $r_s = 0.474$ , critical values are given in table);

3) A direct, high statistically significant correlation was revealed between the

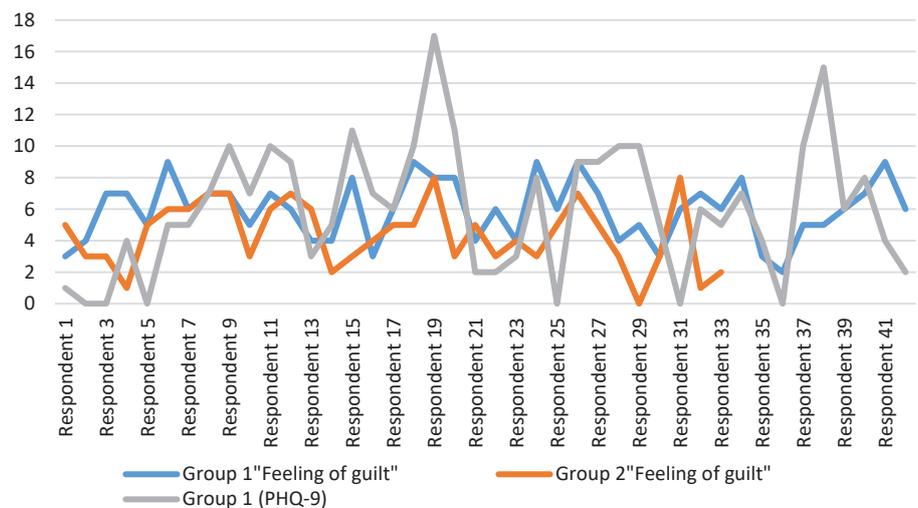


Figure 2. The level of the "Feeling of guilt" (BDHI) and depressive symptoms (PHQ-9) in Group 1 and 2

values of the PHQ-9 Questionnaire and the Feeling of guilt (BDHI) ( $r_s = 0.414$ , critical values are given in table).

N	p	
	0,05	0,01
42	0,3	0,39

Critical values for  $N = 42$

No correlations that reached the level of statistical significance were found for the analogous compared traits and parameters for Group 2. Thus, our assumptions were confirmed.

Despite the non-standard pandemic environment during the collection of information for the study, we were able to obtain original data from the target population of interest through Internet communication, using four types of questionnaires. The correlation analysis revealed the peculiarities of correlation dependencies between the studied parameters in the two groups of subjects. Thus, the level of *Trait anxiety* was equally high in both groups. The level of the *Feeling of guilt* in the group without reproductive difficulties was lower than the same feature in the infertile group. There is a direct and statistically highly significant correlation between *Trait anxiety* and the *Feeling of guilt* in infertile women, which distinguishes them from the group of women who do not have reproductive difficulties. This is confirmed by the revealed direct positive and statistically highly significant correlation between the values of anxiety level on the GAD-7 questionnaire and the Feeling of guilt.

From the point of view of the cognitive-behavioral approach, if the level of negative emotions is too high, which we observe in Group 1, it is impossible to evaluate one's automatic thoughts in order to react to them. Having studied the infertile women's motivations for childbirth, and found that among them are

often the desires to «keep the husband from leaving», «fill the void inside», «uphold the family tradition», etc. For many participants the answer to the question was unclear. They would resort to rational arguments of wanting a «more fulfilled life» or a «better quality of partnership» (Korobko, 2020).

### Conclusion

One could postulate that women unable to conceive and carry the child to term have certain reproductive attitudes and personality traits – different from those of mothers – that influence their mental state, anxiety levels, and overall life satisfaction. We draw an inference that infertile women had an increased sense of guilt and this indicator was statistically significant. We believe that the work of a psychologist or other specialist in the helping professions, directed initially at lowering the level of negative emotions, in particular, feelings of guilt, will make it possible to then change the potentially existing irrational beliefs. Thereby buying time, which often plays against a woman because of the biologically determined limited period of opportunity to conceive naturally.

### Acknowledgements

We express our gratitude to the teaching staff of the Southern Federal University, during which this study was initiated, and to the current supervisor, Dean, Professor, Dr.Sc. Irina Vladimirovna Abakumova of the Don State Technical University, for professional advice. At present the work on the study continues.

### Литература

1. Бек Дж. Когнитивная терапия для сложных случаев. Что делать, когда простые решения не работают. СПб.: Диалектика, 2020.
2. Генерализованное тревожное расстройство: клинические рекомендации / Министерство здравоохранения РФ; Российское психиатрическое общество (2021). URL: <https://legalacts.ru/>

- doc/klinicheskie-rekomendatsii-generalizovannoe-trevozhnoe-rasstroistvo-utv-minzdravom-rossii/.
3. *Иванова А.Р.* Медико-психологические особенности женщин во время лечения бесплодия: дис. ... канд. мед. наук. М., 2010.
  4. Клиническая психометрика / под ред. В.А. Солдаткина. Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2018.
  5. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек [и др.]. СПб.: Питер, 2003.
  6. *Коробко Е.В.* Необходимость и предпосылки психологического сопровождения женщин с идиопатическим бесплодием // Материалы XLVIII научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2020. С. 107–110.
  7. *Ben-Kimhy, R. et al.*, 2020. Fertility patients under COVID-19: attitudes, perceptions and psychological reactions. *Human reproduction*, 35 (12): 2774–2783.
  8. *Rooney, K.L and A.D. Dumar*, 2018. The relationship between stress and infertility. *Dialogues in clinical neuroscience*, 20 (1): 41–47.
  9. *Taebi, M. et al.*, 2021. Infertility stigma: a qualitative study on feelings and experiences of infertile women. *International Journal of Fertility and Sterility*, 15 (3): 189–196.
  10. World Health Organization, 2021. WHO Fact Sheet on Infertility. URL: <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/infertility>.
- Reference**
1. *Beck, J.*, 2020. Cognitive therapy for challenging problems. What to do when the basics don't work. St. Petersburg: Dialectics. (Rus)
  2. Generalized anxiety disorder: clinical recommendations / Ministry of Health of the Russian Federation; Russian Psychiatric Society (2021). Available at: <https://legalacts.ru/doc/klinicheskie-rekomendatsii-generalizovannoe-trevozhnoe-rasstroistvo-utv-minzdravom-rossii/>.(Rus)
  3. *Ivanova, A.R.*, 2010. Medical and psychological features of women during infertility treatment: Candidate's Thesis of Medical Sciences. Moscow. (Rus)
  4. *Soldatkin, V.A.* (Ed.). 2018. Clinical psychometrics. Rostov-on-Don: Publishing House of RostSMU. (Rus)
  5. *Beck, A. et al.*, 2003. Cognitive therapy of depression. St. Petersburg: Piter, 2003. (Rus)
  6. *Korobko, E.V.*, 2020. Necessity and prerequisites for psychological support of women with idiopathic infertility. In: Proceedings of the XLVIII scientific conference of teachers, graduate students and students of the Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University (pp. 107–110). Rostov-on-Don; Taganrog: Publishing House of SFedU. (Rus)
  7. *Ben-Kimhy, R. et al.*, 2020. Fertility patients under COVID-19: attitudes, perceptions and psychological reactions. *Human reproduction*, 35 (12): 2774–2783.
  8. *Rooney, K.L and A.D. Dumar*, 2018. The relationship between stress and infertility. *Dialogues in clinical neuroscience*, 20 (1): 41–47.
  9. *Taebi, M. et al.*, 2021. Infertility stigma: a qualitative study on feelings and experiences of infertile women. *International Journal of Fertility and Sterility*, 15 (3): 189–196.
  10. World Health Organization, 2021. WHO Fact Sheet on Infertility. Available at: <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/infertility>.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ПСИХОЛОГИЯ**

- **Сагайдачная Е.Н., Абросимова Л.С., Мартыненко Е.В.** Взаимосвязь внутренней мотивации студента и предпочтительных видов работ при изучении иностранного языка в цифровой среде (на материале данных при работе на платформе Skyeng)

УДК 378.147

DOI 10.18522/2658-6983-2022-4-81-88

**Сагайдачная Е.Н.,  
Абросимова Л.С.,  
Мартыненко Е.В.**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ  
ВНУТРЕННЕЙ  
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТА  
И ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЫХ  
ВИДОВ РАБОТ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ДАННЫХ  
ПРИ РАБОТЕ  
НА ПЛАТФОРМЕ SKYENG)**

*Ключевые слова:* внутренняя мотивация, самообразование, изучение иностранных языков.

Современные исследования digital-общества выдвигают гипотезы, обозначающие основные признаки новой образовательной парадигмы, например: доминирование проективного начала обучения, отказ от представления о знании как о готовом продукте, изменение роли педагога (Ажмухамбетов, 2020; Bowen, 2013; Kergel, 2020; Milacovich, Wise, 2019; Thomas, 2011). Кроме того, «в учебный процесс вводится фактор творческой непредсказуемости, а главные усилия направляются на создание мощной образовательной среды, в рамках которой каждый обучающийся наделяется правом активно выбирать и самостоятельно конструировать свою образовательную траекторию» (Тестов, 2012, с. 51).

Обучение в высших учебных заведениях предполагает не только одновременную научную, культурную и профессиональную подготовку, но и приобретение практических навыков и умений психологического аспекта. Это некая ступень, или точка отсчета зрелости личности. Как ни парадоксально, это именно тот этап жизни, когда студент научается прежде всего учиться. Он приобретает способность самостоятельно осмысливать задачи, выполнять работу – практическую или исследовательскую – и, обобщая результаты, делать выводы. Но высшее образование ни в коей мере не является конечной точкой в образовании, это в какой-то мере толчок к дальнейшему развитию, например повышению квалификации, самообразованию. Здесь мы говорим о сформированной самостоятельности личности и внутренней мотивации. Взрослый человек самостоятельно планирует и устраивает свою жизнь, а самообразование идет как процесс получения новых знаний, навыков и умений, который продолжается весь период его социально-профессиональной деятельности.

Этот процесс тем успешнее, чем выше мотивация студента, будь то внутренняя или внешняя мотивация. В этом случае предложенный А.Н. Леонтьевым сдвиг мотива на цель (Леонтьев, 1983) является основным условием возникновения и развития новых форм деятельности. Следует отметить, что внутренним мотив становится тогда, когда совпадает с целью деятельности. Развитие мотивации напрямую зависит не только от выбора методов и приемов обучения, но и от определенных психологических качеств студента.

Вполне очевидно, что на первое место выходит более естественная внутренняя мотивация деятельности, основанная на самодетерминации, самоактуализации, стремлении к эффективному и экономичному освоению мира. В связи с этим перед преподавателем ставится новая непростая задача – решить парадокс «неакадемической природы обучения» (Klarin, 2016), который становится еще острее в связи с внедрением цифровизации и популяризацией образовательных платформ. Этот парадокс представляет собой противоречие между «академической природой» целеполагания (в отношении знаний, умений и навыков) и «управляемой природой» ожидаемого результата обучения (изменение компетенции, вида деятельности и пр.). Тем важнее в новой образовательной парадигме сформировать внутреннюю мотивацию обучения.

Американские психологи Роберт Йеркс и Джон Додсон еще в 1908 г. проводили эксперименты с животными по определению взаимосвязи между мотивацией и достижением цели. По результатам эксперимента был сформулирован закон Йеркса–Додсона, который гласит, что чем выше сила мотивации, тем успешнее учебная

деятельность, но до определенного предела (Ryan, Deci, 2000).

В исследовании А. Дакворт с соавт. было высказано предположение о наличии у личности своеобразной черты (grit), позволяющей студенту усердно и продолжительное время заниматься определенным видом деятельности, ведущим к достижению цели. Была предложена шкала, позволяющая выявить наличие grit и оценить ее уровень. По мнению исследователей, именно эта психологическая черта определяет успешность не только обучения, но и личности в целом (Duckworth et al., 2007).

Работы Э. Андермана из Университета Огайо в области теории достижения цели показали, что любая мотивация может быть связана с ориентацией человека на достижение цели. Существует две формы цели: цели деятельности и цели мастерства. Цели деятельности основаны на удовлетворении своего эго, представлении перед сверстниками своего интеллектуального превосходства или на достижении чувства «уникальности, недостижимости». Цели оттачивания какого-либо мастерства обычно мотивированы желанием полностью овладеть навыком или концепцией конкретной области знаний (Anderman, Patrick, 2012).

Данная теория напрямую перекликается с теорией детерминации Э.Л. Деси и Р.М. Райана. Эти исследователи из Рочестерского университета, основываясь на разработках предшественников, выявили пять основных подтеорий, в которых личность, ее мотивация и благополучие рассматриваются с психологической точки зрения (Ryan, Deci, 2000):

- теория когнитивной оценки (1975 г.);
- теория организмической интеграции (1985 г.);

- теория каузальных ориентаций (1985 г.);
- теория базовых психологических потребностей (1995 г.);
- теория содержания целей (2000 г.).

Много внимания в теории уделяется внутренней и внешней мотивации. Внутренняя мотивация – это действие, выполняемое исключительно ради удовольствия. Внешняя мотивация использует внешние поощрения или наказания. Есть также некоторые исследования, позволяющие предположить, что внешняя мотивация может привести к внутренней мотивации в том смысле, что учащиеся могут приступить к выполнению задачи по причинам, связанным с внешней мотивацией, но становятся внутренне мотивированными в процессе выполнения задачи и обучения ценить ее. Процесс решения учебных задач выступает одной из сфер жизненной реальности студентов, основной деятельностью, посредством которой происходит их профессиональное развитие и становление.

В нашем исследовании мы опирались на теорию мотивации достижения (achievement motivation) (Wigfield, Eccles, 2000), которая представляет собой расширенный вариант теории ожидаемой ценности (expectancy-value theory) Джона Уильяма Аткинсона, разработанной в 1950–1960-х гг. Согласно теории ожидаемой ценности, выбор учащихся, связанный с достижениями, определяется в основном двумя факторами: ожиданиями успеха и субъективными ценностями задания. Ожидания относятся к тому, насколько человек уверен в своей способности добиться успеха в решении задачи, тогда как ценности задачи относятся к тому, насколько важной, полезной или приятной для человека она является.

В связи с этим наиболее актуальным представляется рассмотрение

особенностей внутренней мотивации учащихся, находящихся внутри нового образовательного digital-пространства.

Релевантной представляется классификация внутренней мотивации учебной деятельности, предложенная Ю.Н. Кулюткиным и представленная тремя основными типами (Кулюткин, Бездухов, 2002):

1. Утилитарная мотивация (УМ), которая подразделяется на узкую и широкую.

2. Мотивация престижа (МП).

3. Мотивация, при которой знания превращаются в самоцель (МС).

Цифровое пространство предоставляет широкие возможности для формирования нового типа личности, которые были недоступны в традиционной образовательной сфере. Так, у обучаемых появляется возможность развития склонности к более выраженной самостоятельной деятельности, возможность перехода от коллективных форм обучения к индивидуальным, что ведет в результате к предпочтению учащимися самообразования и самообучения. Другими словами, у обучаемого происходит «новое опредмечивание его потребностей, а это значит, что они поднимаются на ступеньку выше» (Леонтьев, 1983, с. 291).

В нашем исследовании были рассмотрены вариации внутренней мотивации учащихся, предопределяющие выбор определенных типов заданий на платформе Skyeng. Мы опирались на теоретические положения российских и зарубежных ученых в области методологии образования, психологии и педагогики. Исследование проблемы мотивации в цифровом образовании в условиях современного общества проводилось в рамках системного и диалектического подходов, которые определены его целью и задачами. Междисциплинарный подход обо-

сновывается изучением цифровой образовательной среды с точки зрения психологии, социологии и педагогики.

В исследовании участвовали 50 студентов I–IV курсов бакалавриата неязыковых факультетов РГЭУ «РИНХ» в возрасте от 17 лет до 21 года, прошедших обучение английскому языку на платформе Skyeng в период с марта по июнь 2020 г.

Математическая обработка данных проводилась с использованием программ для анализа статистической информации.

Бланки опросников заполнялись респондентами с инструкцией выбрать наиболее подходящие им ответы, отражающие особенный тип мотивации изучения иностранного языка и наиболее предпочитаемые способы решения задач.

Цель исследования состояла в выявлении типологии мотивации студентов, выступающей решающим фактором в выборе определенных форм учебной деятельности.

Гипотезы, выдвигаемые для доказательства: 1) существует вариативность мотивационной составляющей среди студентов одной группы; 2) тип мотивации студента предопределяет выбор форм учебной деятельности.

Для выявления внутренней мотивации учебной деятельности студента на каждый тип было предложено по два вопроса. Причем УМ была разделена на узкую и широкую для определения соотношения внутри данной мотивации. В ходе исследования студенты в подавляющем большинстве (40 человек) руководствовались утилитарной узкой мотивацией (часто в комбинации с другими видами мотиваций, что будет указано ниже). Утилитарная широкая мотивация (в комбинации с другими видами мотивации) была выбрана только четырьмя респондентами.

В основном студенты руководствовались комбинациями мотиваций:

- УМ + ЗС – 19 человек;
- УМ + МП – 7 человек;
- МП + ЗС – 3 человека.

Некоторые студенты движимы лишь одним типом мотивации, а именно:

- УМ – 16 человек;
- ЗС – 3 человека.

Два респондента выбрали для себя три мотивирующих составляющих: УМ + МП + ЗС.

На втором этапе исследования рассматривалась связь между внутренней мотивацией учебной деятельности и видами деятельности. Студентам предлагалось выбрать один-два наиболее предпочтительных вида деятельности из списка (чтение, аудирование, грамматика, работа со словами, видео). Виды деятельности были выбраны в соответствии с теми, что предложены на платформе Skyeng. Рассмотрению и анализу подверглись только большие по численности группы. Наибольшая группа студентов (19 человек) с мотивациями УМ и ЗС предпочтительными для себя назвала следующие виды деятельности:

- чтение + работа со словами (шесть человек);
- чтение + аудирование (четыре человека);
- аудирование + работа со словами (три человека);
- грамматика + работа со словами (два человека);
- работа со словами + видео (два человека);
- грамматика + работа со словами (два человека).

Следующая по численности группа, где ведущей мотивацией является УМ (16 человек), отметила следующие виды деятельности:

- чтение + работа со словами (шесть человек);

- чтение (четыре человека);
- аудирование + видео (три человека);
- работа со словами + видео (один человек);
- грамматика + работа со словами (один человек);
- чтение + грамматика (один человек).

Предпочитаемые виды деятельности последней группы студентов (7 человек) с мотивациями УМ + МП:

- чтение + работа со словами (четыре человека);
- грамматика + работа со словами (два человека);
- чтение + грамматика (один человек).

В ходе исследования выяснилось, что независимо от внутренней мотивации учебной деятельности наибольшее количество опрошенных студентов выбрали «чтение + работа со словами» (14 человек) как наиболее предпочтительный вид деятельности при изучении английского языка.

На третьем этапе исследование было направлено на определение связи между внутренней мотивацией учебной деятельности в процессе овладения английским языком и разновидностями упражнений. Студентам было предложено выбирать любое количество типов упражнений из восьми имеющихся на платформе, а именно: прочитать и выбрать ответ из предложенного списка; прочитать и написать ответ самостоятельно; соотнести части друг с другом; подобрать слово по описанию; прослушать и написать самостоятельно; прослушать и выбрать ответ из списка; посмотреть видео и выбрать ответ из списка; посмотреть видео и написать самостоятельно.

По группам результаты распределились следующим образом.

• УМ + ЗС (19 человек):

- прочитать и выбрать ответ из предложенного списка – 12 человек;
- соотнести части друг с другом – 10 человек;
- подобрать слово по описанию – 4 человека;
- прослушать и выбрать ответ из списка – 4 человека;
- посмотреть видео и выбрать ответ из списка – 4 человека;
- прослушать и написать самостоятельно – 3 человека.

Типы упражнений «прочитать и написать ответ самостоятельно» и «посмотреть видео и написать самостоятельно» не были выбраны ни одним человеком из группы. Необходимо также заметить низкую вариативность в выборе типов упражнений в этой группе, в среднем по два типа на человека.

• УМ (16 человек):

- прочитать и выбрать ответ из предложенного списка – 14 человек;
- соотнести части друг с другом – 12 человек;
- подобрать слово по описанию – 10 человек;
- прослушать и выбрать ответ из списка – 6 человек;
- посмотреть видео и выбрать ответ из списка – 6 человек;
- прослушать и написать самостоятельно – 4 человека;
- прочитать и написать ответ самостоятельно – 2 человека.

Только один тип упражнений не был выбран в данной группе: «посмотреть видео и написать самостоятельно». Активность студентов этой группы в два раза выше, чем в предыдущей, а именно почти по четыре разновидности упражнений на человека. Вне зависимости от внутренней мотивации предпочтения студентов обеих групп по типам упражнений почти полно-

стью совпадают: до 6-го пункта включительно идентичные результаты.

- УМ + МП (7 человек):
- прочитать и выбрать ответ из предложенного списка – 3 человека;
- соотнести части друг с другом – 3 человека;
- прослушать и выбрать ответ из списка – 3 человека;
- прочитать и написать ответ самостоятельно – 1 человек;
- подобрать слово по описанию – 1 человек;
- прослушать и написать самостоятельно – 1 человек.

Данная группа показала самую низкую вариативность типов упражнений (на одного человека – около 1,5). Первые два позиции полностью совпадают с двумя предыдущими группами. Типы упражнений «посмотреть видео и выбрать ответ из списка» и «посмотреть видео и написать самостоятельно» не были выбраны.

Результаты исследования типологии внутренней мотивации студентов и взаимосвязь типа мотивации и выбора определенного направления учебной деятельности позволили прийти к следующим заключениям.

В отличие от традиционной системы обучения, где учитель больше внимания уделял содержанию предоставляемого материала, в новой образовательной парадигме не первый план выходит способ получения информации (Xhemajli, 2016), что определенным образом влияет на изменение мотивации обучения, а также требует от преподавателя постоянного совершенствования цифровых умений, подбора оптимального арсенала обучающих средств, соответствующих не только учебному плану, но и уровню цифровой подготовки учащихся (Shroff et al., 2007). Однако существующая опасность чрезмерного увлечения но-

выми цифровыми формами обучения влечет за собой разрыв столь важной для обучения связи «учитель – ученик» (Lee et al., 2019). Учитывая изменение роли учителя, необходимо помнить о важности создания и поддержания и внутренней, и внешней мотивации.

Цифровая технология, применяемая при передаче учебного материала, должна быть простой в использовании – это способствует активизации внутренней мотивации обучаемых, поскольку им не требуется много времени на изучение интерфейса рабочей программы. Обучаемые не тратят на это усилия и могут направить мыслительную деятельность на решение учебной задачи. Если они разочарованы в электронном средстве обучения (например, не могут изменить настройки программы), то интерес к использованию данной технологии может существенно снизиться. В целом технические средства обучения должны способствовать созданию комфортной рабочей среды, предоставлять возможность полноценно воспринимать учебный материал здесь и сейчас. Немаловажным фактором при этом является наличие связи с педагогом для получения своевременной помощи от него. Особенно актуально это условие в том случае, если обучение осуществляется дистанционно. При непонимании учебного материала, трудностях с установлением подхода к решению той или иной задачи деятельность учащегося будет затруднена, что также ведет к снижению мотивации.

Независимо от внутренней мотивации учебной деятельности студенты единодушно выбрали типы упражнений: «прочитать и выбрать ответ из предложенного списка» и «соотнести части друг с другом». Однако группа с мономотивацией показала наибольшее количество различных

типов упражнений на одного студента. Полученные результаты доказывают предположение о том, что внутренняя мотивация оказывает влияние на количество и вариативность типов упражнений в учебной деятельности, активность студента в целом.

Цифровое пространство предоставляет широкие возможности для формирования нового типа личности, которые были недоступны в традиционной образовательной сфере. У обучаемых появляется склонность к более выраженной самостоятельной деятельности, возможность перехода от коллективных форм обучения к индивидуальным, что не только ведет к предпочтению учащимися самостоятельного выбора форм обучающей деятельности, но также стимулирует более выраженное стремление к самостоятельному поиску информации и осознанному самообразованию и самообучению. Такой смешанный формат обучения обладает «принципом конструктивизма и способствует развитию критического мышления, т.е. обучению современных студентов процессам исследования, обучения и мышления, а не накоплению навыков и информации» (Развитие критического мышления..., 2021, с. 102).

Новая среда обучения в рамках digital paradigm требует от современного студента иного взгляда на образование в целом и является предпосылкой к иной мотивации учебной деятельности. Образовательные платформы положительно влияют на развитие мышления студента и повышение его активности, так как требуют постоянной вовлеченности в процесс обучения. Но в этом случае возникает опасность потери связи «учитель – ученик», что может негативно сказаться на эффективности обучения. В связи с этим преподавателю следует разра-

ботать определенную концепцию взаимодействия со студентом, учитывая его мотивацию, варьировать объем и типы заданий.

Сетевая парадигма способствует акцентированию внимания участников образовательного процесса на решении конкретных проблем с опорой на полученные знания, что предполагает высокую мотивационную обеспеченность процесса. Появление новой сетевой (цифровой) парадигмы ведет к кардинальному обновлению характера всех компонентов и компетенций участников образовательного процесса.

Перспективы исследования направлены на дальнейшее изучение типологии мотивации изучения иностранного языка у студентов с использованием информационных платформ и вариативности форм учебной деятельности в новой цифровой парадигме образования.

#### Литература

1. *Ажмухамбетов И.М.* Анализ преимуществ и возможных последствий внедрения единой цифровой образовательной среды // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху преобразований, выбора и вызовов. 2020. № 2. С. 3–12.
2. *Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П.* Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СамГПУ, 2002.
3. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1.
4. Развитие критического мышления и коммуникативных навыков в смешанной форме обучения / Н.С. Котова [и др.] // Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 7. С. 101–108.
5. *Тестов В.А.* Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4. С. 50–56.
6. *Anderman, E.M. and H. Patrick,* 2012. Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In: Handbook of research on student engagement (pp. 173–191). Boston, MA: Springer.
7. *Bowen, W.G.,* 2013. Higher education in the digital age. N.Y.: Princeton University Press.

8. *Duckworth, A.L. et al.*, 2007. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6): 1087–1101.
  9. *Kergel, D.*, 2020. Digital learning in motion: From book culture to the digital age. N.Y.: Routledge.
  10. *Klarin, M.*, 2016. Conceptual challenges in understanding. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4 (1): 67–71.
  11. *Lee, J., H.D. Song and A.J. Hong*, 2019. Exploring factors, and indicators for measuring students sustainable engagement in e-learning. *Sustainability*, 11 (4): 985–996.
  12. *Milacovich, M.E. and J.-M. Wise*, 2019. Digital learning: the challenges of borderless education. Northampton: Edward Elgar.
  13. *Ryan, R.M. and E.L. Deci*, 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 54–67.
  14. *Ryan, R.M. and E.L. Deci*, 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55 (1): 68–78.
  15. *Shroff, R.H. et al.*, 2007. Student e-learning intrinsic motivation: A qualitative analysis. *Communications of the Association for Information Systems*, 19 (1): 241–260.
  16. *Thomas, M.*, 2011. Digital education: Opportunities for social collaboration. Luxembourg: Springer.
  17. *Wigfield, A. and J.S. Eccles*, 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 68–81.
  18. *Xhemajli, A.*, 2016. The role of the teacher in interactive teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4 (1): 31–37.
- Reference**
1. *Azhmukhambetov, I.M.*, 2020. Analysis of the advantages and possible consequences of the introduction of a unified digital educational environment. Prospects and priorities of pedagogical education in the era of transformations, choices and challenges, 2: 3–12. (Rus)
  2. *Kulyutkin, Yu.N. and V.P. Bezdukhov*, 2002. Value implications and cognitive structures in teacher activity. Samara: Samara State Pedagogical University. (Rus)
  3. *Leontiev, A.N.*, 1983. Selected psychological works: in 2 vols. (Vol. 1). Moscow: Pedagogy. (Rus)
  4. *Kotova, N.S. et al.*, 2021. Development of critical thinking and communicative skills in a mixed form of education. *The World of Academia: Culture, Education*. 2021, 7: 101–108. (Rus)
  5. *Testov, V.A.*, 2012. Transition to a new educational paradigm in the conditions of the network space. *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*, 4: 50–56. (Rus)
  6. *Anderman, E.M. and H. Patrick*, 2012. Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In: *Handbook of research on student engagement* (pp. 173–191). Boston, MA: Springer.
  7. *Bowen, W.G.*, 2013. Higher education in the digital age. N.Y.: Princeton University Press.
  8. *Duckworth, A.L. et al.*, 2007. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6): 1087–1101.
  9. *Kergel, D.*, 2020. Digital learning in motion: From book culture to the digital age. N.Y.: Routledge.
  10. *Klarin, M.*, 2016. Conceptual challenges in understanding. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4 (1): 67–71.
  11. *Lee, J., H.D. Song and A.J. Hong*, 2019. Exploring factors, and indicators for measuring students' sustainable engagement in e-learning. *Sustainability*, 11 (4): 985–996.
  12. *Milacovich, M.E. and J.-M. Wise*, 2019. Digital learning: the challenges of borderless education. Northampton: Edward Elgar.
  13. *Ryan, R.M. and E.L. Deci*, 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 54–67.
  14. *Ryan, R.M. and E.L. Deci*, 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 55 (1): 68–78.
  15. *Shroff, R.H. et al.*, 2007. Student e-learning intrinsic motivation: A qualitative analysis. *Communications of the Association for Information Systems*, 19 (1): 241–260.
  16. *Thomas, M.*, 2011. Digital education: Opportunities for social collaboration. Luxembourg: Springer.
  17. *Wigfield, A. and J.S. Eccles*, 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 68–81.
  18. *Xhemajli, A.*, 2016. The role of the teacher in interactive teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4 (1): 31–37.

## НАШИ АВТОРЫ

**Абросимова Лариса Сергеевна** – доктор филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006  
*Телефон:* (863) 218-40-94  
*E-mail:* lara.abrossimova@mail.ru

**Алиева Сабият Тагировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета  
*Служебный адрес:* ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367003  
*Телефон:* (8722) 56-12-81  
*E-mail:* sabiyat-alieva@yandex.ru

**Алиева Сарият Адзиевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета  
*Служебный адрес:* ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367003  
*Телефон:* (8722) 56-12-81  
*E-mail:* sariyat-alieva@yandex.ru,

**Алиханова Сакинат Арсланадиевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социогуманитарных дисциплин Дагестанского государственного педагогического университета  
*Служебный адрес:* ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367003  
*Телефон:* (8722) 68-53-30  
*E-mail:* 5021976@mail.ru

**Астапенко Диана Валерьевна** – аспирант кафедры «Общая и консультативная психология» Донского государственного технического университета  
*Служебный адрес:* пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344000  
*Телефон:* (863) 306-20-00  
*E-mail:* astapenko.diana@mail.ru

## OUR AUTHORS

**Abrosimova Larisa S.** – Doctor of Philology, associate professor of Theory and Practice of the English Language dpt. of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University  
*Address (work):* 93 Universitetskiy Lane, Rostov-on-Don, 344006  
*Tel.:* (863) 218-40-94  
*E-mail:* labrosimova@sfedu.ru

**Alieva Sabiyat T.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogy dpt. of Dagestan State Pedagogical University  
*Address (work):* 57 M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367003  
*Tel.:* (8722) 56-12-81  
*E-mail:* sabiyat-alieva@yandex.ru

**Alieva Sariyat A.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogy dpt. of Dagestan State Pedagogical University  
*Address (work):* 57 M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367003  
*Tel.:* (8722) 56-12-81  
*E-mail:* sariyat-alieva@yandex.ru

**Alikhanova Sakinat A.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Socio-Humanitarian Disciplines dpt. of Dagestan State Pedagogical University  
*Address (work):* 57 M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367003  
*Tel.:* (8722) 68-53-30  
*E-mail:* 5021976@mail.ru

**Astapenko Diana V.** – postgraduate student of General and Consultative Psychology dpt. of Don State Technical University  
*Address (work):* 1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344000  
*Tel.:* (863) 306-20-00  
*E-mail:* astapenko.diana@mail.ru

**Гаврина Анна Леонидовна** – магистр Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова  
*Служебный адрес:* пр-т Буденновский, 23, г. Ростов-на-Дону, 344002  
*Телефон:* (863) 262-36-14  
*E-mail:* npgpd@mail.ru

**Закарьяева Сиадат Зиявутдиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета  
*Служебный адрес:* ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367003  
*Телефон:* (8722) 56-12-81  
*E-mail:* siya182008@mail.ru

**Калошина Галина Евгеньевна** – кандидат искусствоведения, доцент Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова  
*Служебный адрес:* пр-т Буденновский, 23, г. Ростов-на-Дону, 344002  
*Телефон:* (863) 262-36-14  
*E-mail:* npgpd@mail.ru

**Карантыш Галина Владимировна** – доктор биологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета  
*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* 8-918-528-94-38  
*E-mail:* gvkarantysh@sfnedu.ru

**Ковалев Валерий Валерьевич** – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.  
*Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4 г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* 8-918-528-94-38  
*E-mail:* mr.val.kovalev@yandex.ru

**Коробко Екатерина Владимировна** – аспирант Донского государственного технического университета, главный специалист отдела методического обеспечения Крымского республиканского центра социальных служб для семьи, детей и молодежи  
*Служебный адрес:* ул. Трубаченко, 23 А, г. Симферополь, Республика Крым, 295048

**Gavrina Anna L.** – Master of Rostov State Conservatory named after S.V. Rachmaninov  
*Address (work):* 23 Budennovsky Avenue, Rostov-on-Don, 344002  
*Tel.:* (863) 262-36-14  
*E-mail:* npgpd@mail.ru

**Zakaryaeva Siadat Z.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogy dpt. of Dagestan State Pedagogical University  
*Address (work):* 57 M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367003  
*Tel.:* (8722) 56-12-81  
*E-mail:* siya182008@mail.ru

**Kaloshina Galina E.** – Candidate of Art History (PhD equivalent), associate professor of Rostov State Conservatory named after S.V. Rachmaninov  
*Address (work):* 23 Budennovsky Avenue, Rostov-on-Don, 344002  
*Tel.:* (863) 262-36-14  
*E-mail:* npgpd@mail.ru

**Karantysh Galina V.** – Doctor of Biological Sciences, associate professor of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University  
*Address (work):* bldg. 4, 116 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* 8-918-528-94-38  
*E-mail:* gvkarantysh@sfnedu.ru

**Kovalev Valeriy V.** – postgraduate student of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University.  
*Address (work):* bldg. 4, 116 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* 8-918-528-94-38  
*E-mail:* mr.val.kovalev@yandex.ru

**Korobko Ekaterina V.** – postgraduate student of Don State Technical University, Chief Specialist of Methodological Support dpt. of the Crimean Republican Center of Social Services for Families, Children and Youth  
*Address (work):* 23 A Trubachenko Street, Simferopol, Republic of Crimea, 295048

*Телефон:* (3652) 62-01-11  
*E-mail:* korobkoev@gmail.com

**Костюкова Анна Владимировна** – магистрант кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепровский, 116, корп. 4 г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* anna.costukova@yandex.ru

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

*Служебный адрес:* пер. Днепровский, 116, корп. 4 г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* ovkurushina@sfedu.ru

**Мартыненко Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков для экономических специальностей Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)

*Служебный адрес:* ул. Большая Садовая, 69, г. Ростов-на-Дону, 344002  
*Телефон:* (863) 237-02-60  
*E-mail:* lenaart77@mail.ru

**Менджеритский Александр Маркович** – доктор биологических наук, профессор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Днепровский, 116, корп. 4 г. Ростов-на-Дону, 344065  
*Телефон:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* amenzheritskiy@mail.ru

**Сагайдачная Елизавета Николаевна** – доцент кафедры иностранных языков для экономических специальностей Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)

*Служебный адрес:* ул. Большая Садовая, д. 69, г. Ростов-на-Дону, 344002  
*Телефон:* (863) 237-02-60  
*E-mail:* sag-natali@yandex.ru

*Tel.:* (3652) 62-01-11  
*E-mail:* korobkoev@gmail.com

**Kostyukova Anna V.** – Master's degree student of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* bldg. 4, 116 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* anna.costukova@yandex.ru

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

*Address (work):* bldg. 4, 116 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* ovkurushina@sfedu.ru

**Martynenko Elena V.** – senior lecturer of Foreign Languages for Economic Specialties dpt. of Rostov State University of Economics

*Address (work):* 69 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344002  
*Tel.:* (863) 237-02-60  
*E-mail:* lenaart77@mail.ru

**Menzheritsky Alexander M.** – Doctor of Biological Sciences, professor of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

*Address (work):* bldg. 4, 116 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* amenzheritskiy@mail.ru

**Sagaydachnaya Elizaveta N.** – associate professor of Foreign Languages for Economic Specialties dpt. of Rostov State University of Economics

*Address (work):* 69 Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344002  
*Tel.:* (863) 237-02-60  
*E-mail:* sag-natali@yandex.ru

**Сторожакова Екатерина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальных исторических дисциплин и методики преподавания истории и обществознания Института истории и международных отношений Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Пушкинская, 140, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (863) 218-40-05

*E-mail:* evstorozhakova@sfedu.ru

**Сулейманова Раиса Валиевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета  
*Служебный адрес:* ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367003  
*Телефон:* (8722) 56-12-81  
*E-mail:* valiraya9@mail.ru

**Толстикова Елена Владимировна** – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006

*Телефон:* (863) 218-40-94

*E-mail:* ufu.helen@mail.ru

**Шоган Владимир Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальных исторических дисциплин и методики преподавания истории и обществознания Института истории и международных отношений Южного федерального университета

*Служебный адрес:* ул. Пушкинская, 140, г. Ростов-на-Дону, 344065

*Телефон:* (863) 218-40-05

*E-mail:* vvshogan@sfedu.ru

**Экзарян Кристина Тиграновна** – магистрант 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:* christinaekzarian@gmail.com

**Storozhakova Ekaterina V.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special Historical Disciplines and Methods of Teaching History and Social Studies dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

*Address (work):* 140 Pushkinskaya Street, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (863) 218-40-05

*E-mail:* evstorozhakova@sfedu.ru

**Suleymanova Raisa V.** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogy dpt. of Dagestan State Pedagogical University

*Address (work):* 57 M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367003

*Tel.:* (8722) 56-12-81

*E-mail:* valiraya9@mail.ru

**Tolstikhina Elena V.** – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the English Language for Humanitarian Faculties dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

*Address (work):* 93 Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344006

*Tel.:* (863) 218-40-94

*E-mail:* ufu.helen@mail.ru

**Shogan Vladimir V.** – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Special Historical Disciplines and Methods of Teaching History and Social Studies dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

*Address (work):* 140 Pushkinskaya Street, Rostov-on-Don, 344065

*Tel.:* (863) 218-40-05

*E-mail:* vvshogan@sfedu.ru

**Ekzaryan Kristina T.** – Master's degree student of Correctional Pedagogy dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University  
*Address (work):* bldg. 4, 116 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065  
*Tel.:* 8-961-296-92-02  
*E-mail:* christinaekzarian@gmail.com

---

## 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](mailto:n2404708@yandex.ru).

---

*Научно-педагогическое издание*

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:  
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

**2022. № 4**

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 27.04.2022.

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