

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2022
№ 6**

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
№ 6**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

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

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

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

Заместители главного редактора

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

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

Международная редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Толстихина Е.В.**

КWL-ТАБЛИЦЫ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	19
--	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**Крюковская Н.В.**

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	29
--	----

Пыленок М.В., Шорагян А.М., Яковлева А.А.

ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАУКЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	36
--	----

Печенкина С.Ю.

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	43
--	----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ
И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ****Овчинников Ю.Д., Ковбасюк Е.В.,****Купцова Е.Е., Положаева В.В.**

МИРОВАЯ КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФОРМАТЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭРГОНОМИЧНОСТИ ДВИЖЕНИЙ ВО ВРЕМЯ ПРИЕМА ПИЩИ (НА ПРИМЕРЕ ПАЛОЧЕК ДЛЯ ЕДЫ)	51
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Сяо Чжичэнь, Ушанева Ю.С.**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ГРАВЮРОЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ	59
--	----

Бабичев А.М.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА ПАТРИОТИЧЕСКИХ, ИДЕЙНО-ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАХ.....	65
--	----

Завьялова В.А.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ	72
--	----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**Филин М.М.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО УСПЕХА В УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕННОЙ МОБИЛЬНОСТИ	81
НАШИ АВТОРЫ	89
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	92

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Tolstikhina Elena V.

- KWL-CHARTS AS AN INTERACTIVE STRATEGY
FOR TEACHING MASTER'S DEGREE STUDENTS
TO READ PROFESSIONAL TEXTS IN ENGLISH 19

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Kryukovskaya Natalia V.

- PROGNOSTIC OPPORTUNITIES OF THE NEURO-PEDAGOGICAL SYSTEM
OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK
FOR MENTALLY RETARDANT PRIMARY SCHOOL PUPILS..... 29

**Pylenok Marina V., Shoragyan Ani M.,
Yakovleva Angelina A.**

- THE PROBLEM OF CORRECTING PRIMARY SCHOOLCHILDREN DYSLEXIA
AS COVERED IN RESEARCH AND TEACHING PRACTICE 36

Pechenkina Svetlana Yu.

- SPEECH THERAPY SYSTEM AIMED AT DEVELOPMENT
OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY 43

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

**Ovchinnikov Yuriy D., Kovbasyuk Ekaterina V.,
Kuptsova Ekaterina E., Polozhaeva Victoria V.**

- WORLD CULTURE IN TERMS OF PEDAGOGICAL STUDY
INTO ERGONOMICS OF MOVEMENTS DURING MEALS
(USING CHOPSTICKS AS AN EXAMPLE) 51

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Xiao Zhichen, Ushaneva Yulia S.

- FOSTERING IMAGINATIVE THINKING OF ARTS STUDENTS
VIA LEARNING LINE ENGRAVING AT SECONDARY
AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 59

Babichev Andrey M.

- PROFESSIONAL EDUCATION OF MILITARY INSTITUTE CADETS
OF THE RUSSIAN NATIONAL GUARD TROOPS BASED
ON PATRIOTIC AND IDEOLOGICAL BELIEFS AND VALUES 65

Zavyalova Viktoria A.

- THE MODEL OF PROFESSIONAL READINESS OF A TEACHER
TO IMPLEMENT DIGITAL LEARNING IN PROFESSIONAL PROGRAMS
OF ADDITIONAL EDUCATION 72

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY**Filin Mikhail M.**PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF PERSONAL SUCCESS
IN THE CONTEXT OF LIFE MOBILITY 81

OUR AUTHORS 89

Бабичев Андрей Михайлович

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ
ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НА ПАТРИОТИЧЕСКИХ,
ИДЕЙНО-ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАХ**

В статье проанализированы главные проблемы современного профессионального воспитания офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации, сформулирована научная проблема, дано ее обоснование, определена цель исследования. По вопросам профессионального воспитания курсантов в современных условиях представлен обзор литературы, отмечены факторы, мешающие успешному профессиональному воспитанию курсантов на патриотических, идейно-ценностных основах. В статье сформулированы и раскрыты условия формирования идейно-ценностных основ патриотического воспитания в соответствии с требованиями, определенными в основополагающих государственных документах. Особое внимание акцентируется на создании единой воспитательной программы военного вуза, основанной на идейно-ценностной модели патриотического воспитания, внедрении в учебно-воспитательный процесс основных путей реализации военно-патриотического воспитания с учетом изменения социальной среды и запросов государства, необходимости внедрения мониторинга патриотической воспитанности курсантов. Перечислены составляющие практической значимости проблемы, помогающие активизировать всех участников образовательного процесса военного вуза для эффективного формирования патриотического сознания и патриотических качеств будущих офицеров.

Завьялова Виктория Александровна

**МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
К ПРИМЕНЕНИЮ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

На основании востребованности реализации дополнительных профессиональных программ в рамках концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации и с учетом существующих актуальных проблем дополнительного профессионального образования разработана и описана модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ. Данная модель основана на совокупности профессиональных компетенций и личностных качеств преподавателя и состоит из четырех взаимосвязанных блоков. Целевой блок устанавливает цель формирования профессиональной готовности преподавателя с учетом государственного заказа. В теоретико-методологическом блоке определены подходы к формированию профессиональной готовности преподавателя. Содержательный блок направлен на формирование цифровых компетенций преподавателя путем освоения программы повышения квалификации. Оценочно-результативный блок содержит компоненты, критерии и уровни, формирующие профессиональную готовность преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ. В модели также отражены организационно-педагогические условия, оказывающие влияние на формирование профессиональной готовности. Показана теоретическая и практическая значимость проведенного исследования.

Крюковская Наталья Владимировна**ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье представлено описание нейропедагогической системы коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития на основе раскрытия содержания основных компонентов – методологического, диагностического, организационно-методического, коррекционно-развивающего и результативно-прогностического. Охарактеризована методика коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории как проявление коррекционно-развивающего компонента нейропедагогической системы, обозначена результативность ее использования в процессе апробации. На основе анализа динамики сформированности содержания и результатов проведенного исследования выделены прогностические возможности нейропедагогической системы коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития в начальной школе, которые охарактеризованы по следующим направлениям: разработка новых и конкретизация, доработка существующих нормативных документов, регламентирующих организацию и проведение коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития; совершенствование профессионального образования; разработка диагностического инструментария для оценки качества коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития; разработка учебно-методического обеспечения для сопровождения коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

**Овчинников Юрий Дмитриевич,
Ковбасюк Екатерина Викторовна,
Купцова Екатерина Евгеньевна,
Положаева Виктория Викторовна****МИРОВАЯ КУЛЬТУРА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФОРМАТЕ
ИЗУЧЕНИЯ ЭРГОНОМИЧНОСТИ ДВИЖЕНИЙ
ВО ВРЕМЯ ПРИЕМА ПИЩИ
(НА ПРИМЕРЕ ПАЛОЧЕК ДЛЯ ЕДЫ)**

В статье отмечается, что даже в наше время, несмотря на высокий уровень развития технологий, японцы и китайцы соблюдают в ресторанах и дома сложившуюся веками национальную традицию и философию еды. Выявлены эргономические факторы: традиционные восточные палочки изготавливают из дерева, но современные наукоемкие технологии предлагают дизайнерские палочки из кости, пластика и даже металла. В процессе прикладного научно-педагогического исследования по учебному предмету «Биомеханика двигательной деятельности» студенты Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма изучили механизм движения палочками с точки зрения биомеханики движений человека и увидели трудоемкость выполнения движений и полезность для разных групп населения. Главным фактором биомеханических движений выступает развитие мелкой моторики рук у детей и их умственное развитие. Именно на этом изделии в практической жизнедеятельности человека была показана взаимосвязь эргономики и биомеханики во время еды с учетом этнокультурных факторов и концепции приема пищи в азиатских странах. Данный вид практического занятия дает возможность показать в учебном процессе три группы компетенций – общекультурные, педагогические, профессиональные, а также продолжить начатый педагогический эксперимент, основанный на логико-компетентностном подходе, по индивидуальным проектам в мини-группах.

Печенкина Светлана Юрьевна

**СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

Одной из актуальных проблем современного общества является детский церебральный паралич. В статье рассматриваются трудности, которые испытывают дети с двигательной патологией при общении с окружающими людьми, особенности развития коммуникации, представлена система логопедического воздействия для формирования коммуникативных навыков у дошкольников с церебральным параличом.

**Пыленок Марина Викторовна,
Шорагян Ани Мкртичевна,
Яковлева Ангелина Алексеевна**

**ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАУКЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

В статье поднимается проблема нарушений освоения навыков чтения младшими школьниками, рассматриваемая в качестве одной из наиболее актуальных проблем современного начального образования. Подчеркивается недостаточная проработанность вопросов преодоления школьной дислексии как в теоретическом, так и в методическом плане в сравнении с другими речевыми нарушениями. Приводится классификация типов дислексии в зависимости от функциональной локализации нарушений. Особое внимание уделяется оптической дислексии как одной из наиболее распространенных форм нарушений чтения, вызванных зрительной недостаточностью. Обосновывается необходимость комплексного подхода к преодолению трудностей в освоении навыков чтения у младших школьников и коррекции сформированных нарушений, приводятся приемы и методы коррекционной работы.

Сяо Чжичэнь, Ушанева Юлия Сергеевна

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО
МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ГРАВЮРОЙ
СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ**

Статья посвящена развитию художественно-образного мышления студентов художественных учебных заведений в процессе занятий гравюрой. Эта техника относится к печатным видам графики и предполагает высокую степень декоративности и владения изобразительными средствами графики. Рассматриваются некоторые технологические особенности данной техники и их влияние на формирование константного и аконстантного восприятия формы, которые необходимы для создания художественного образа. Выводы, приводимые в статье, говорят о целесообразности обучения данному виду художественной деятельности специалистов художественного профиля независимо от их специализации.

Толстихина Елена Владимировна

**KWL-ТАБЛИЦЫ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ
СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ
ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В статье представлены результаты педагогического эксперимента, в ходе которого были интегрированы KWL-таблицы при чтении магистрантами ан-

глюязычных текстов профессиональной направленности. В статье описаны и проанализированы процессы понимания прочитанного на основе интерактивной стратегии чтения. Тридцать шесть магистрантов первого курса участвовали в исследовании на протяжении двух месяцев обучения в 2022 г. Данные были собраны с помощью пред- и посттестирования, опроса, журнала академических достижений магистрантов, а также наблюдений преподавателя. Результаты показали, что занятия с применением KWL-стратегии помогли магистрантам понять и структурировать информацию из прочитанных текстов в курсе дисциплины «Иностранный язык (английский)». Кроме того, магистранты смогли активировать предложенную стратегию чтения текстов при подготовке к семинарским занятиям по другим предметам.

Филин Михаил Михайлович

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ
ЛИЧНОСТНОГО УСПЕХА
В УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕННОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

В статье представлено обоснование актуальности изучения факторов личностного успеха и самоопределения личности в условиях транзитивного общества. Показана роль психологических предикторов в социализации личности нового типа и построении продуктивной индивидуальной траектории развития в ситуации повышенной мобильности и неопределенности. Дана характеристика субъективных детерминант успеха жизненного самоопределения, роли в этом процессе наличия необходимых навыков и характеристик самооценки, расширяющих «окна возможностей» для самосовершенствования личности. Приведены результаты теоретического анализа совокупности характеристик личности, актуальных сегодня и образующих внутреннюю платформу позитивного функционирования в пространстве современных вызовов. Дан анализ содержательных характеристик представлений магистрантов-психологов о способах достижения личностного успеха в условиях жизненной мобильности. Новизна исследования заключается в выявлении и описании психологических предикторов успеха личности в разных сферах жизни. В содержание статьи включен анализ эмпирического материала, отражающего особенности саморегуляции, самооценки и субъективного контроля у магистрантов-психологов. Описана модель программы психологического сопровождения повышения статуса успешности магистрантов-психологов в ходе профессиональной подготовки в вузе.

Babichev Andrey M.

PROFESSIONAL EDUCATION
OF MILITARY INSTITUTE CADETS
OF THE RUSSIAN NATIONAL GUARD
TROOPS BASED ON PATRIOTIC
AND IDEOLOGICAL BELIEFS AND VALUES

Key words: professional education of cadets, patriotic education, ideological and value foundations of patriotic education.

The article analyzes the key issues of modern professional education of officers of the National Guard of the Russian Federation. The author raises a research problem and defines the purpose of the study. The article presents literature review on the issues of professional education of cadets in modern conditions, including some factors that hinder successful professional education of cadets based on patriotic and ideological beliefs and values. The article covers conditions for shaping ideological and value foundations of patriotic education in accordance with the requirements defined in the fundamental state documents. Special attention is focused on the creation of a unified curriculum of a military university based on the ideological and value model of patriotic education, introduction of the main ways of implementing military-patriotic education into academic process, taking into account changes in the social environment and demands of the state, the need to implement monitoring of patriotic education of cadets. The author also dwells on practical significance of the issue under study which helps to engage all participants into academic process at a military university for the sake of effective development of patriotic consciousness and patriotic qualities of future officers.

Filin Mikhail M.

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS
OF PERSONAL SUCCESS IN THE CONTEXT
OF LIFE MOBILITY

Key words: psychological predictors, preadaptation, self-esteem, life mobility, situations of uncertainty, trans-professionalism, psychological modeling.

The article provides rationale for research into the factors of personal success and self-determination of an individual in the transitive society. The author defines the role of psychological predictors in socialization of a new type of personality and describes a productive individual developmental trajectory in a situation of high mobility and uncertainty. The article describes subjective determinants of success in life self-determination, the role of having necessary skills and self-esteem for this process which open “windows of opportunity” for personal self-improvement. The results of theoretical analysis of the totality of personal characteristics that are relevant today and form an internal platform for positive functioning in the space of modern challenges are presented. The article analyses the ideas of undergraduates-psychologists about the ways to achieve personal success in the conditions of life. According to the paper, the novelty of the research refers to identification and description of psychological predictors of individual success in different spheres of life. The article provides analysis of empirical material that reflects some peculiarities of self-regulation, self-esteem and subjective control of undergraduates-psychologists. The model of the program of psychological support for improving success status of undergraduates-psychologists in the course of professional training at the university is described.

Kryukovskaya Natalia V.

PROGNOSTIC OPPORTUNITIES
OF THE NEURO-PEDAGOGICAL SYSTEM
OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL
WORK FOR MENTALLY RETARDANT
PRIMARY SCHOOL PUPILS

Key words: neuro-pedagogical system, correctional and pedagogical work, mental retardation.

The article describes neuro-pedagogical system of correctional and pedagogical work with mentally retardant students by defining its main components: methodological, diagnostic, organizational and methodological, correctional and developmental and productive-prognostic. The method of correctional pedagogical work with students of this category is considered as a manifestation of correctional and developmental components of the neuro-pedagogical system, effectiveness of which is confirmed by approbation. Based on the analysis of the dynamics of the content and study findings, the prognostic opportunities of the neuro-pedagogical system of correctional and pedagogical work with mental retardant primary school students are identified. The above mentioned opportunities are characterized according to the following areas: development of new and revision of existing regulatory documents on organization and conduct of correctional and pedagogical work with students who suffer mental retardation; improving vocational education; development of diagnostic tools for assessing the quality of correctional and pedagogical work with mentally retardant students; development of educational and methodological support for correctional pedagogical work with students of this kind.

**Ovchinnikov Yuriy D., Kovbasyuk Ekaterina V.,
Kuptsova Ekaterina E., Polozhaeva Victoria V.**

WORLD CULTURE IN TERMS
OF PEDAGOGICAL STUDY
INTO ERGONOMICS OF MOVEMENTS
DURING MEALS (USING CHOPSTICKS
AS AN EXAMPLE)

Key words: ergonomic biomechanics, health-saving education, food culture, national traditions, environmental education, hand motor skills, chopsticks, food philosophy of China and Japan.

According to the article, even nowadays despite the high level of technological development, the Japanese and Chinese people follow centuries-old national tradition and philosophy of having meals in restaurants and at home. The authors single out the following ergonomic factors: traditional oriental chopsticks are made of wood, but modern high-tech technologies offer designer chopsticks made of bone, plastic and even metal. During pedagogical research on the subject "Biomechanics of motor activity", students of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism studied the mechanism of movement with chopsticks from the point of view of biomechanics of human movements and saw the complexity of performing movements and usefulness for different groups of people. The main factor of biomechanical movements is the development of fine motor skills of children's hands and their mental development. It is the use of this tool that confirms interrelation of ergonomics and biomechanics during meals, taking into account ethno-cultural factors and the concept of eating in Asian countries. According to the authors, this type of practical training makes it possible to develop three groups of competencies in academic process – general cultural competences, pedagogical and professional competences, as well as to continue the pedagogical experiment started, based on the logical competence approach, through doing projects in mini-groups.

Pechenkina Svetlana Yu.

SPEECH THERAPY SYSTEM AIMED
AT DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE
ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH CEREBRAL PALSY

Key words: preschoolers, cerebral palsy, communicative activity, speech therapy.

According to the article, cerebral palsy is one of the urgent problems of modern society. The author describes some difficulties experienced by children with motor pathology when communicating with other people, peculiarities of their communication development. Finally, the author presents a system of speech therapy for developing communicative skills of preschoolers with cerebral palsy.

**Pylenok Marina V., Shoragyan Ani M.,
Yakovleva Angelina A.**

THE PROBLEM OF CORRECTING PRIMARY
SCHOOLCHILDREN DYSLEXIA AS COVERED
IN RESEARCH AND TEACHING PRACTICE

Key words: dyslexia, primary school pupils, optical dyslexia, correctional work, integrated approach.

The article raises the problem of developmental disorders of reading skills of primary school children, considered as one of the most pressing issues of modern primary education. The authors mention insufficient elaboration on the issues of overcoming school dyslexia in comparison with other speech disorders both in theoretical and methodological terms. The paper provides classification of dyslexia types depending on the functional localization of disorder. Particular attention is paid to optical dyslexia as one of the most common forms of reading disorders caused by visual impairments. Finally, the researchers claim it necessary to introduce the integrated approach to overcoming difficulties in mastering reading skills by primary school children and introduce some techniques and methods of correctional work aimed at severe disorders.

Tolstikhina Elena V.

KWL-CHARTS AS AN INTERACTIVE
STRATEGY FOR TEACHING MASTER'S
DEGREE STUDENTS
TO READ PROFESSIONAL TEXTS
IN ENGLISH

Key words: KWL-charts, KWL-strategy, interactive strategy for teaching reading, learning English.

The article presents the results of a pedagogical experiment of using KWL-charts in teaching Master's degree students to read professional texts in English. The author describes and analyzes the processes of reading comprehension based on an interactive reading strategy. Thirty-six first-year Master's degree students participated in the study for two months in 2022. The data were collected using pre- and post-testing, a survey, a journal of academic achievements, as well as results of classroom observations. The research findings reveal that classes based on KWL-strategy helped students to understand and structure information from the texts they read in the course of the discipline «Foreign Language (English)». In addition, the participants were able to employ the suggested reading strategy in preparation for seminars in other subjects.

Xiao Zhichen, Ushaneva Yulia S.

FOSTERING IMAGINATIVE THINKING
OF ARTS STUDENTS VIA LEARNING
LINE ENGRAVING AT SECONDARY
AND HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS

Key words: artistic and imaginative thinking, methods of teaching fine arts, printed graphic techniques, means of visual expression, artistic image.

The article is devoted to the development of artistic and imaginative thinking of students of art educational institutions as part of learning line engraving. This technique refers to printed types of graphics and assumes a high degree of decorativeness and implies using visual means of graphics. The authors dwell on some technological features of this technique and their influence on development of constant and aconstant perception of form, which are necessary for creation of an artistic image. The conclusions drawn in the article prove that teaching this type of artistic activity is beneficial to specialists of in fine arts, regardless of their major.

Zavyalova Viktoria A.

THE MODEL OF PROFESSIONAL
READINESS OF A TEACHER TO IMPLEMENT
DIGITAL LEARNING IN PROFESSIONAL
PROGRAMS OF ADDITIONAL EDUCATION

Key words: professional readiness of a teacher; model of professional readiness; additional professional education; components of professional readiness; digital learning.

Based on the demand for additional professional programs within the framework of the concept of continuous adult education in the Russian Federation and the existing urgent problems of additional professional education, the author suggests a model of professional readiness of a teacher to use digital learning in programs of additional professional education. The above mentioned model is based on a set of professional competencies and personal qualities of a teacher and consists of four interrelated components. The goal-oriented component sets the goal for forming a teacher's professional readiness, taking into account the state order. The theoretical and methodological component covers approaches to the way teacher's professional readiness can be shaped. The content component is aimed at developing digital competencies of a teacher by taking an advanced course in IT technologies for education. The evaluation and performance component contains criteria and levels which shape professional readiness of a teacher to use digital learning in additional professional programs. The suggested model also reflects organizational and pedagogical conditions that influence professional readiness. Finally, the author defines theoretical and practical significance of the conducted research.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Толстихина Е.В.** KWL-таблицы как интерактивная стратегия обучения магистрантов чтению профессиональных текстов на английском языке

УДК 372.881.111.1
DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-19-26

Толстихина Е.В.

KWL-ТАБЛИЦЫ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ключевые слова: KWL-таблицы, KWL-стратегия, интерактивная стратегия обучения чтению, изучение английского языка.

Эффективное чтение литературы на иностранном языке является одним из самых сложных занятий для студентов в вузе. Большой объем печатной информации, с которой студенты знакомятся в учебном процессе, дополнительная литература для изучения английского языка, а также источники на английском языке по другим предметам, к которым обращаются студенты, требуют от них дополнительных усилий и времени, что значительно влияет на качество понимания текста, если студент не владеет английским языком на достаточно высоком уровне. Задача преподавателя английского языка – познакомить студентов с различными лингвистическими инструментами, позволяющими овладеть эффективным чтением, развить навык понимания текстов на английском языке, рационального пользования разными стратегиями, направленными на улучшение понимания прочитанного. Навык эффективного чтения обогащает знания; чтение также служит ключом к успешному обучению.

Существуют определенные стратегии, используемые для декодирования письменных и устных форм (Походзей, Гущикова, 2019; Теслюк, <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/278200/1/148-154.pdf/>). Тем не менее навык эффективного чтения не может быть определен только применением подходящей стратегии. Как и другие языковые способности, чтение опирается на информацию о личном опыте читателя, восприятие прочитанного материала, основывается на имеющихся у читателей знаниях и навыках (Мосина, 2020). Нунан отмечал: «Чтение – это беглый процесс: читатели комбинируют информацию из текста с собственными фоновыми знаниями для извлечения смысла прочитанного. Цель чтения – понимание» (Кобзева, 2017). Фоновые знания чи-

тателя, как правило, влияют на понимание прочитанного, включают в себя опыт читателя, которым он наполняет прочитанный текст.

В условиях обучения в вузе, если учебный план не включает в себя дисциплину, связанную с развитием критического мышления при чтении, обучение эффективному чтению и применению различных стратегий понимания текста может быть реализовано только в курсе иностранного языка, проходит на первом-втором курсах неязыковых направлений подготовки и считается фундаментом, на котором строится не только весь процесс преподавания и изучения языка, но и восприятие текстов по другим предметам: помимо навыка аудирования, умения говорить и писать, чтение также является важным навыком в овладении языком (Землянская, 2016). Поскольку чтение является основным навыком, которым необходимо овладеть в процессе изучения языка, преподавателям следует применять различные стратегии обучения навыкам чтения и выработки способности эффективно их понимать. Чтобы понять текст, студент должен хорошо владеть словарным запасом, иметь предварительные знания по теме, а также навыки и стратегии эффективной работы с информацией.

Понимание прочитанного улучшается, когда учащиеся знают компоненты чтения и применяют различные стратегии. Чтобы эффективно читать. Компоненты чтения включают: нахождение фактической информации, определение основной идеи, знание словаря контента, умение задавать вопросы и делать вывод. Когда студенты читают текст, они должны уделять внимание компонентам чтения, чтобы понимать прочитанное, контролировать свое понимание, уметь ставить цели и задачи чтения (Ogle, 1989). Цель чтения также

определяет соответствующий подход к пониманию прочитанного. Цель чтения может определяться следующим образом (Dorn, Soffos, 2005):

- получение общей информации из текста;
- получение конкретной информации из текста;
- чтение для удовольствия;
- чтение для сравнения информации с собственными знаниями читателя;
- чтение как социальный контроль.

Существует множество стратегий обучения, которые используются преподавателями при обучении студентов навыкам эффективного чтения, но подавляющее большинство стратегий обучения чтению, как правило, направлено на отработку конкретного навыка.

Исследования в области обучения эффективному чтению на английском языке показывают, что интеграция преподавателями стратегий обучения, связанных с пониманием контента, облегчает обучение студентов высших учебных заведений во всех предметных областях (Грудзинская, Марико, 2007; Попова, 2015). Стратегии, связанные с чтением текстов, которые применяются при обучении английскому языку, принято группировать по аспектам: понимание, словарного запаса, беглости и грамотности и т.д. Преподаватель определяет наиболее эффективную стратегию обучения своих студентов исходя из целей, задач, академической успеваемости, их уровня владения английским языком. Данные стратегии следует использовать на разных этапах работы с художественными, публицистическими и научно-популярными текстами: до, во время и после чтения, в качестве предварительной и последующей оценки, а также интегрировать в учебный процесс в качестве самостоятельной работы студентов, работы в аудитории в парах, в небольших группах и всей

группой (Кобзева, 2017). Разнообразие подходов имеет решающее значение для удовлетворения потребностей всех студентов.

Применение стратегий обучения чтению на английском языке должно сопровождаться подробным инструктажем и модерацией преподавателем, а также методически грамотным встраиванием ее в контент занятия или темы в соответствии с учебной программой дисциплины.

Стратегию KWL в 1986 г. предложила Донна Огл (Ogle, 1986). KWL включает в себя три этапа: «Что я знаю (Know)?», «Что я хочу знать (Want)?», «Что я узнал (Learned)?». Система KWL – это одна из стратегий преподавания и обучения, используемая в основном для информационного текста, представляющая собой стратегию чтения-мышления, ориентированную на студента, который задает вопросы и обдумывает идеи во время чтения. В работе Линды Дорн и Карлы Соффос отмечается, что чтение – это сложный процесс, включающий сеть когнитивных действий, которые работают вместе для создания смысла, это интерактивный процесс, который происходит между читателем и текстом (Dorn, Soffos, 2005). Стратегия KWL, безусловно, является одним из методов преподавания и обучения английскому языку, используемых в основном для конкретных текстов (Экологическое просвещение..., 2020).

Работа с текстом с использованием KWL начинается с «мозгового штурма» (генерирования) предварительных знаний по проблематике текста, проводится индивидуально или в группе студентов. Д. Огл писала, что после определения известного по теме студенты могут генерировать то, что они хотят узнать по данной теме (Ogle, 1986). В свою очередь, этот шаг повысит их

самотивацию к чтению и постановке собственных вопросов, а также определит общую цель понимания контента. На третьем этапе применения стратегии студенты генерируют то, что они узнали по данной теме, анализируя контент текста. Структура стратегии и те типы мышления, которые задействованы в данной познавательной деятельности, позволяют определить стратегию KWL как метакогнитивную: размышление о мышлении и развитии процесса решения проблем и ответов на вопросы (Мосина, 2020). Д. Огл также отмечала, что основная цель использования KWL – это выявить предварительные знания студентов по теме текста и помочь им контролировать понимание контента (Ogle, 1989).

Д. Огл предложила использовать диаграмму KWL в трех колонках (рисунок).

KNOW	WANT	LEARNED

Таблица KWL

Таблица может быть представлена на доске при условии групповой работы, в раздаточном материале для работы в малых группах или на индивидуальных листах студентов. Перед чтением текста на первом этапе студенты в ходе «мозгового штурма» добавляют к столбцу «Know» слова, терминологию или фразы по теме текста на основе своих фоновых или базовых знаний. На втором этапе преподаватель просит студентов выполнить прогнозирование: что можно узнать по теме на основе быстрого просмотра заголовка

темы, рисунков и диаграмм текста. Это помогает студентам установить цель чтения и сфокусировать внимание на ключевых идеях. С другой стороны, преподаватель может попросить студентов указать во второй колонке, что им нужно узнать по теме. Следующий этап заполнения таблицы происходит после прочтения: студенты должны добавить свои новые знания, полученные при чтении данного текста.

Д. Огл предложила дополнить таблицу KWL четвертой колонкой – «Как? (How?)», т.е. как студенты могут узнать дополнительную информацию по теме (в четвертой колонке указываются другие источники). Студенты, заполнив три первых столбца таблицы, спрашивают себя, как узнать больше по теме: просто найти конкретный вопрос во втором столбце и указать фактические источники дополнительной информации в четвертом столбце.

По мере исследования эффективности применения стратегий ученые определяли место KWLH в системе прямых (при работе с новыми языками) и непрямых стратегий (при обучении как таковом).

К прямым стратегиям относятся три группы аспектов:

1. Запоминание (например, на основе ассоциаций).
2. Познавательный (повторение, анализ или обобщение).
3. Компенсация (восполнение недостающей грамматики и словарного запаса).

К непрямым, или косвенным стратегиям относятся также три группы аспектов:

1. Метакогнитивный (например, эффективное планирование при изучении языка).
2. Аффективный (эмоции, отношение, мотивация и ценность, которые значительно влияют на обучение).

3. Социальный (умение задавать вопросы и сотрудничать).

Эффекты применения стратегии KWLH на занятиях по английскому языку или в самостоятельной работе студентов вуза согласно вышеперечисленным аспектам следующие:

1. Стратегия KWLH активизирует предыдущий опыт студентов по теме читаемого текста. Студенты формулируют свой предыдущий опыт или знания по теме текста.
2. Стратегия KWLH позволяет студентам внести собственную инициативу в исследование темы, ответить на вопрос, что они хотят знать по данной теме.
3. Студенты развивают свои идеи по теме за пределами предложенного для чтения текста.
4. Зная интересы и потребности студентов, преподаватель может исходя из них организовать проектную деятельность междисциплинарного характера в рамках предмета «Английский язык», направленную на содействие в написании курсовых и выпускных квалификационных работ, прохождении производственной практики.
5. Таблица KWLH может быть использована в качестве учебного инструмента для группы студентов, малых групп и индивидуально. Таблица представляет собой решение задачи понимания текста через синтез информации в визуальный контент.
6. Студенты также могут отслеживать траекторию своего успеха в овладении темой: что они сделали, какой опыт получили и что они еще хотели бы или должны сделать, с чем познакомиться.

Основываясь на вышеизложенном, в рамках изучения английского языка в магистратуре Южного федерального университета по направлению подготовки «Иностранный язык для

профессиональной коммуникации» мы провели исследование, целью которого было выяснение, существует ли значительная разница в понимании прочитанного текста между магистрантами, применяющими стратегию KWLH, и теми, кто этого не делает. Следующие исследовательские вопросы установлены, чтобы найти ответы: влияет ли использование стратегии KWLH на успеваемость магистрантов по дисциплине «Иностранный язык (английский)» и прослеживается ли статистическая разница между экспериментальной и контрольной группами; отмечается ли статистически значимая разница между успеваемостью магистрантов в предварительном и посттестах экспериментальной и контрольной групп; влияет ли стратегия KWLH магистрантов экспериментальной группы на академические результаты по профильным дисциплинам.

В исследовании приняли участие 36 магистрантов первого курса с уровнем владения английским языком не ниже B1 (уровень владения языком был проверен с помощью предварительного теста по английскому языку, который включал 30 вопросов, направленных на проверку навыков чтения различных текстов с заданиями тестов на сопоставление, множественный выбор, истину/ложь и закрытых тестов. Респонденты были разделены на две группы: 18 человек – контрольная, 18 – экспериментальная. Перед началом исследования магистрантам была роздана анкета, определяющая темы текстов, интересующие студентов. По результатам анкетирования, большинство предпочло темы «Средства массовой информации», «Средства эффективной коммуникации», «Инновационные образовательные технологии», «Психология политической коммуникации». В эксперименте использовались тексты

данной тематики. Были также разработаны предтест, посттест и 10 текстов для чтения среднего уровня сложности.

Эксперимент длился 10 занятий в течение двух месяцев, и всех магистрантов обучал один и тот же преподаватель. В контрольной группе на каждом занятии 1 час 30 минут преподаватель вводил тему, знакомил с новой лексикой, затем магистранты читали текст в малых группах, отвечали на вопросы по тексту и выполняли реферирование текста. В экспериментальной группе те же тексты изучались с помощью стратегии KWLH. Магистранты заполняли первую колонку примерно за 10 минут. Затем они делились своими знаниями по теме в малой группе, заполняли вторую колонку и писали, что хотят узнать на этом занятии. Обе колонки («что я знаю» и «что я хочу знать») заполнялись до начала чтения. После знакомства с текстом магистранты заполнили третью колонку таблицы («что я узнал»). К тому времени, когда эта колонка была заполнена, реферирование текста было выполнено. Обучение с использованием этой стратегии требовало также 1 час 30 минут для каждого текста. Результаты всех предварительных тестов и посттестов сравнивались с целью определения влияния использованной стратегии на обучение магистрантов.

Данные до и после эксперимента были проанализированы на двух уровнях. Первый уровень представлял собой сбор тестовых баллов, а второй – анализ с использованием соответствующей формулы. Данные были сведены в таблицу и проанализированы с использованием формулы t-критерия по уравнению:

$$t = \frac{M_x - M_y}{\sqrt{\left(\frac{\sum x^2 + \sum y^2}{N_x + N_y - 2}\right) \left(\frac{1}{N_x} + \frac{1}{N_y}\right)}}$$

где M_x – средний балл экспериментальной группы;

M_y – средний балл контрольной группы;

N_x – количество студентов экспериментальной группы;

N_y – количество студентов контрольной группы;

x^2 – сумма квадратов отклонений экспериментальной группы;

y^2 – сумма квадратов отклонений контрольной группы.

После подсчета и табулирования результатов обоих тестов стало понятно, что существует значительная разница между экспериментальной и контрольной группами.

Данные также проанализированы с использованием метода тематического анализа с учетом аспектов валидности, надежности, применимости, обеспечивающих достоверность исследования и результатов.

Предварительное тестирование позволило определить базовые способности магистрантов в понимании прочитанного на английском языке. Оно включало тест с несколькими вариантами ответов по каждому тексту: задания с множественным выбором для определения понимания отрывка текста и способности магистранта сделать вывод. В тестировании использовались четыре ключевых аспекта понимания прочитанного: основная идея, конкретная информация (дополнительные детали), вывод и словарный запас.

Затем ответы были собраны для оценки каждой рубрики. Каждый пункт оценивался в 2 балла за правильные ответы и 0 баллов за неправильные. Затем баллы были сведены в таблицу до 100%. Оценки магистрантов распределялись по шкале: 0–20% – низкая, 40–60% – средняя, 80–100% – хорошая.

Для расчета среднего балла использовалась формула:

$$\text{mean} = \frac{\sum x}{N}.$$

Средний балл (X) экспериментальной группы составил 34,1%, контрольной – 38,2%. Было определено стандартное отклонение – 24,56 для экспериментальной группы и 25,08 для контрольной, что показывает неоднородность групп: есть магистранты с низкой, средней успеваемостью и хорошей успеваемостью согласно ответам на понимание прочитанного на английском языке.

Посттест также проводился в контрольной и экспериментальной группах на этапе педагогического эксперимента, в том числе с использованием стратегии KWLH. На заключительном этапе экспериментальная и контрольная группы получили два текста и должны были ответить на пять вопросов на основе данного им отрывка на английском языке для определения уровня понимания: выбрать лучший ответ из трех предложенных вариантов. Посттестовые оценки показали, что в экспериментальной группе десять магистрантов показали хороший и отличный результат (средний балл 60%) в контрольной группе – шесть (средний балл 50,67%). Стандартное отклонение составляет 20,00 для экспериментальной группы и 20,51 для контрольной группы. Экспериментальная группа показывает более высокий рост со среднего балла (с 33,3 до 60%). В контрольной группе средний балл также увеличился с 37,3 до 50,67%. Стандартное отклонение рассчитывалось по формуле:

$$S = \sqrt{\frac{(x - \bar{X})}{n - 1}}.$$

Помимо сравнения средних показателей ЭГ и КГ, также использовался t-критерий для определения статистической значимости между двумя группами. Затем результаты t-критерия были проанализированы с целью опре-

деления значимости показателей: полученный в эксперименте t-критерий 0,75 больше табличного значения (0,05) и считается достоверным, так как уровень значимости составил 5%.

После анализа количественных данных был проведен анализ использования магистрантами таблицы KWLH в форме наблюдения. Каждый раз, когда магистранты использовали таблицу KWLH, преподаватель фиксировал особенности их поведения. В конце также был проведен опрос, воспользовались ли магистранты информацией из прочитанных текстов на английском языке при подготовке к семинарским занятиям по профильным предметам. Во-первых, было отмечено, что магистранты ЭГ быстро выполняют задание, используя таблицу KWLH, время, потраченное на поиск правильного ответа, было меньше, чем у магистрантов КГ. Во-вторых, магистранты ЭГ при ответах проявили большую вовлеченность в задание, а таблица KWLH помогла им искать ответы на вопросы. В-третьих, результаты опроса показали, что магистранты использовали таблицу KWLH при подготовке к занятиям не только по английскому языку, но и по другим дисциплинам. Следовательно, стратегия KWLH в работе с текстом мотивирует магистрантов на собственное понимание прочитанного, аналитическое мышление. Таблица помогает понять структуру дискурса прочитанного не только в контексте английского языка, но и при работе с текстами на родном языке. В аспекте изучения второго языка стратегия KWLH помогает связать понимание лексики с содержанием, принимать участие в подробном обсуждении темы и прочитанного текста. Представляя собой графический органайзер текста, данная стратегия позволяет повысить вовлечение магистрантов в

учебный процесс, самостоятельную работу, становится технологией, ориентированной на магистранта, побуждает активный мыслительный процесс на индивидуальном и групповом уровне.

Литература

1. *Грудзинская Е.Ю., Марики В.В.* Активные методы обучения в высшей школе: учеб.-метод. материалы. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2007.
2. *Землянская Е.Н.* Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 50–58.
3. *Кобзева Н.А.* Обучение иноязычному устному общению студентов бакалавриата на основе игровой технологии: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2017.
4. *Мосина М.А.* Инструменты формирующего оценивания в практике работы современной школы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 18–27.
5. *Попова Е.А.* Формирование умения критического мышления у студентов-международников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 9. С. 100–116.
6. *Походзей Г.В., Гузикова В.В.* Обучение короткому рассказу с помощью стратегий критического мышления как фактор повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 69–75.
7. *Теслюк Н.П.* Творческий потенциал студента и его раскрытие в условиях реализации эвристического обучения. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/278200/1/148-154.pdf/>.
8. Экологическое просвещение младших школьников средствами проектно-художественной деятельности в просветительском центре «Белый мишка» / Л.Э. Смирнова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29554>.
9. *Dorn, L. and C. Soffos*, 2005. Teaching for deep comprehension. Portland: Stenhouse Publisher.
10. *Ogle, D.M.*, 1986. KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. Reading Teacher, 39: 564–570.
11. *Ogle, D.M.*, 1989. The know, want to know, learn strategy. In: Muth, K.D. (Ed.). Children's comprehension of text: Research into practice (pp. 205–223). Newark, DE: International Reading Association.

Reference

1. *Grudzinskaya, E.Yu. and V.V. Mariko*, 2007. Active methods of teaching in higher school: teaching

- manual. Nizhny Novgorod: Publishing House of Nizhny Novgorod State University. (Rus)
2. *Zemlyanskaya, E.N.*, 2016. Formative assessment (assessment for training) of students' educational achievements. *Modern Foreign Psychology*, 5 (3): 50–58. (Rus)
 3. *Kobzeva, N.A.*, 2017. Teaching speaking in a foreign language to undergraduate students via games: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Tomsk. (Rus)
 4. *Mosina, M.A.*, 2020. Tools of formative assessment in modern school work. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, 1: 18–27. (Rus)
 5. *Popova, E.A.*, 2015. Developing critical thinking skills of international students. *Bulletin of Moscow State Linguistic University*, 9: 100–116. (Rus)
 6. *Pokhodzey, G.V.* and *V.V. Guzikova*, 2019. Teaching a short story using critical thinking strategies as a factor in increasing students' motivation to learn foreign languages. *Pedagogical Education in Russia*, 5: 69–75. (Rus)
 7. *Teslyuk, N.P.* Revealing student's creative potential in the conditions of heuristic learning implementation. Available at: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/278200/1/148-154.pdf> /. (Rus)
 8. *Smirnova, L.E. et al.*, 2020. Environmental education of primary school children by means of design and artistic activities in the educational center "White Bear". *Modern problems of science and education*, 1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29554>. (Rus)
 9. *Dorn, L.* and *C. Soffos*, 2005. *Teaching for deep comprehension*. Portland: Stenhouse Publisher.
 10. *Ogle, D.M.*, 1986. KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39: 564–570.
 11. *Ogle, D.M.*, 1989. The know, want to know, learn strategy. In: Muth, K.D. (Ed.). *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp. 205–223). Newark, DE: International Reading Association.

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

- **Крюковская Н.В.** Прогностические возможности нейропедагогической системы коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития в начальной школе
- **Пыленок М.В., Шорагян А.М., Яковлева А.А.** Проблема коррекции дислексии у младших школьников в науке и педагогической практике
- **Печенкина С.Ю.** Система логопедической работы по развитию коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с церебральным параличом

УДК 376

DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-29-35

Крюковская Н.В.

**ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ
ВОЗМОЖНОСТИ
НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЫ
КОРРЕКЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ
С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Ключевые слова: нейропедагогическая система, коррекционно-педагогическая работа, задержка психического развития.

Одной из важных задач современного образования детей с особенностями психофизического развития выступает подготовка их к самостоятельной жизни, формирование максимального уровня социализации и интеграции в обществе. Учащиеся с задержкой психического развития характеризуются существенными затруднениями в процессе усвоения знаний и умений; большая часть из них характеризуется неуспеваемостью в рамках соответствующей программы. Эффективность организации и проведения коррекционно-педагогической работы возможна только на основе анализа особых образовательных потребностей (Бабкина, Вильшанская, 2020; Бердянская, 2020; Инденбаум, Гостар, 2019; Лубовский, 2013; Kryukovskaya, 2020) и знания особенностей мозговой организации их деятельности с опорой на использование данных нейропсихологии (Давидович, 2006; Marburg et al., 1981; Mesulam, 1990) и нейропедагогики (Москвин, Москвина, 2001; Трайндл, 2007). С учетом этого нами была разработана нейропедагогическая система коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

Мы рассматриваем нейропедагогическую систему коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития в начальной школе (далее – нейропедагогическая система) как взаимосвязанную реализацию коррекционной направленности уроков математики и коррекционных занятий по формированию математических знаний и умений учащихся данной категории с опорой на знание функциональной организации мозговой деятельности. Данная система реализуется через ее компоненты – методологический, диагностический, организационно-ме-

тодический, коррекционно-развивающий и результативно-прогностический.

Методологический компонент включает в себя перечень подходов, лежащих в основе проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития: уровнево-дифференцированный, компетентностный и нейропсихологический. Данные подходы раскрываются через принципы предметности, учета особых образовательных потребностей учащихся, постепенного перехода от предметно-практической к знаково-символической деятельности, опоры на взаимосвязь зон актуального и ближайшего развития, интегративности, активизации механизмов усвоения информации. Диагностический компонент реализуется путем разработки и применения диагностической методики, которая включает в себя научную основу, диагностические задания, критерии и показатели оценки результатов выполнения диагностических заданий, описание обработки полученных результатов. Организационно-методический компонент включает в себя определение и описание условий проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития, а также подготовку специалистов. Содержание коррекционно-развивающего компонента раскрывается через методику коррекционно-педагогической работы, направленной на создание основы для усвоения математических знаний и умений учащимися с задержкой психического развития на основе знания функциональной организации мозговой деятельности. Результативно-прогностический компонент предполагает оценку результативности проведенной коррекционно-педагогической работы и разработку методических рекоменда-

ций, раскрывающих прогностические возможности нейропедагогической системы.

Разработанная в рамках нейропедагогической системы методика коррекционно-педагогической работы включает в себя три части – концептуальную, содержательную и процессуальную. Концептуальная часть методики представлена основными теориями, лежащими в основе организации и проведения коррекционно-педагогической работы: психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), теория о мозговой организации высших психических функций (А.Р. Лурия), представление о трехкомпонентной модели анализа психического развития (Н.Я. Семаго). Содержательная часть методики представлена направлениями коррекционно-педагогической работы: формирование мотивации и создание интереса к выполняемым заданиям на основе активизации энергетического блока мозга, развитие сенсорных (гностико-практических) процессов, развитие мыслительных операций, активизация произвольного внимания. Процессуальная часть методики представлена характеристикой процесса реализации методики на коррекционных занятиях и уроках математики с учетом функциональной организации мозговой деятельности. На коррекционных занятиях использовались задания рабочей тетради, на уроках математики – задания поддерживающей тетради. На коррекционных занятиях использовался комплекс упражнений, направленный на включение в деятельность блока программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности путем обеспечения активности разных анализаторов. Для уроков математики были разработаны

методические рекомендации по проведению физминуток и устного счета с целью обеспечения системного участия мозговой деятельности.

Результативность методики коррекционно-педагогической работы оценивалась на основе анализа динамики сформированности математических знаний и умений у учащихся с задержкой психического развития за время проведения коррекционно-педагогической работы. Анализ результатов показал, что предложенная методика оказала положительное влияние на формирование умений в рамках всех трех разделов математических знаний и умений: числа и нумерация, арифметические действия и арифметические задачи. У учащихся экспериментальной группы была отмечена более выраженная динамика показателей за время проведения эксперимента по сравнению с контрольной группой ($p < 0,05$).

Анализ содержания и результатов проведенного исследования позволил выделить прогностические возможности нейропедагогической системы коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития в начальной школе.

Нами были выделены следующие направления анализа прогностических возможностей и методические рекомендации к их реализации.

Первое направление – разработка новых и конкретизация, доработка существующих нормативных и методических документов, регламентирующих организацию и проведение коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития. Реализация нейропедагогической системы возможна при включении в данный процесс учителя начальных классов, учителя-дефектолога и педагога-психолога, каждый из которых осуществляет свою деятель-

ность в области определенных профессиональных компетенций.

С учетом этого предлагается разработка и доработка следующих документов:

- положение о коррекционно-педагогической работе с учащимися с задержкой психического развития, в котором прописываются функциональные обязанности учителя начальных классов при проведении уроков, учителя-дефектолога при проведении коррекционных занятий и педагога-психолога при обосновании направлений коррекционно-педагогической работы, требования к взаимосвязи коррекционных занятий и уроков и их содержанию, определение специфики коррекционных занятий в сравнении с содержанием уроков;
- инструктивно-методическое письмо (или методические рекомендации), содержащее перечень особых образовательных потребностей учащихся с задержкой психического развития, условия для организации уроков и коррекционных занятий, требования к формулировке темы и задач коррекционного занятия, а также к структуре коррекционного занятия и урока математики, определяющее рекомендации для учителей-дефектологов, учителей начальных классов и педагогов-психологов, а также особенности взаимодействия данных специалистов, четко отражающее требования к проведению коррекционных занятий, особенности взаимодействия с учителем начальных классов, осуществляющим учебный процесс.

Наличие данных документов позволит определить функциональные обязанности учителя начальных классов, учителя-дефектолога и педагога-психолога в рамках проведения кор-

рекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

Функции учителя начальных классов предполагают: соблюдение гигиенических и здоровьесберегающих требований при проведении уроков, чередование видов нагрузки с учетом используемой модальности; обеспечение безопасности проведения уроков; обследование учащихся на разных годах обучения, позволяющее определить наличие трудностей в усвоении математических знаний и умений в рамках мониторинга в течение учебного года; использование в процессе проведения урока разноуровневых заданий с учетом уровня сформированности познавательной деятельности учащихся; наполнение содержания урока по заявленной теме согласно календарно-тематическому планированию; организация взаимодействия с педагогом-психологом с целью получения рекомендаций по организации процесса восприятия, переработки и использования информации на уроках математики; решение на уроке коррекционно-развивающих задач, связанных с развитием всех видов мышления, внимания и памяти, что соотносено с результатами диагностической работы; обеспечение активизации мозговой деятельности на уроках математики на основе использования поддерживающей тетради и рекомендаций педагога-психолога; создание благоприятного психологического климата в классе; участие в семинарах и практикумах для формирования практических умений использования нейропсихологических знаний на уроках математики; определение уровня своего профессионального развития, рефлексия собственной профессиональной деятельности; определение направления повышения квалификации.

Функции учителя-дефектолога предполагают: оборудование необходимым дидактическим материалом помещения для проведения коррекционных занятий; подбор дидактического материала для проведения коррекционных занятий с учетом полисенсорности; проведение обследования уровня сформированности познавательных процессов у учащихся и выделение причин, приводящих к трудностям усвоения математических знаний и умений; составление перспективного и календарно-тематического планов коррекционных занятий, конспектов коррекционных занятий с учетом выявленных причин трудностей усвоения математических знаний и умений учащимися; заполнение диагностических карт на учащихся с отражением результатов мониторинга на протяжении учебного года; соблюдение гигиенических и здоровьесберегающих требований при проведении коррекционных занятий, чередование видов нагрузки с учетом используемой модальности; проведение динамической диагностики учащихся на протяжении учебного года, следование требованиям объективности при оценке динамики развития учащихся; организация взаимодействия с учителем начальных классов с целью определения содержания коррекционных занятий; организация взаимодействия с педагогом-психологом с целью получения рекомендаций по организации процесса восприятия, переработки и использования информации на коррекционных занятиях; создание благоприятного психологического климата на коррекционных занятиях; участие в семинарах и практикумах для формирования практических умений использования нейропсихологических знаний на коррекционных занятиях с учащимися; определение уровня своего про-

фессионального развития, рефлексия собственной профессиональной деятельности; определение направления повышения квалификации.

Функции педагога-психолога предполагают: взаимодействие с учителем-дефектологом для определения направлений нейропсихологической диагностики учащихся с учетом трудностей в усвоении математических знаний и умений; проведение первичной диагностики учащихся с целью выявления особых образовательных потребностей, индивидуального профиля латерализации, недостаточности функционирования блоков мозга; разработка практических рекомендаций для учителя начальных классов при проведении уроков математики и для учителя-дефектолога при проведении коррекционных занятий; проведение при необходимости психокоррекционных занятий с учащимися с целью нормализации компонентов личности; проведение мониторинга развития познавательной деятельности учащихся; участие в семинарах и практикумах для формирования практических умений использования нейропсихологических знаний при проведении диагностики и коррекции учащихся; определение уровня своего профессионального развития, рефлексия собственной профессиональной деятельности; определение направления повышения квалификации.

Второе направление – совершенствование профессионального образования. В условиях развития интегративных и инклюзивных процессов представление о развитии учащихся с задержкой психического развития формируется не только у учителей-дефектологов, но и у учителей начальных классов и педагогов-психологов. С этой целью в учебные планы специально-

ный процесс в области специального образования, а также специальностей «Начальное образование» и «Психология» должна быть введена дисциплина «Основы нейропедагогики» с целью получения информации о функциональной организации мозга, проявлениях функциональных систем и их нарушении, закономерностях усвоения информации, ее анализа, переработки, выполнения сложных форм деятельности, о приемах работы при недостаточности функциональных блоков мозга. К данному направлению относится также совершенствование профессиональной деятельности педагогов учреждения образования.

Третье направление – разработка и постоянное совершенствование диагностического инструментария для изучения учащихся с задержкой психического развития с целью выявления функциональных возможностей и недостаточности мозговой деятельности. Диагностический инструментарий предполагает набор диагностических заданий, направленных на изучение сформированности знаний, умений и навыков в рамках математики, обобщенных умений, сформированности познавательных процессов, функциональных возможностей мозговой деятельности и ее участия при выполнении различных заданий для разработки рекомендаций для проведения уроков математики и коррекционных занятий. Применение данного диагностического инструментария направлено также на проведение мониторинга на протяжении учебного года для получения информации о результативности коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития. По итогам мониторинга проводятся совещания для руководителей, которые реализуют образовательные программы специ-

ального образования, и методические объединения для педагогов, осуществляющих коррекционно-педагогическую работу с учащимися с задержкой психического развития.

Учитель начальных классов, учитель-дефектолог и педагог-психолог по итогам проведения коррекционно-педагогической работы в течение года обобщают результаты, оценивают эффективность ее проведения. На основе полученных результатов перечисленные специалисты оформляют свой практический опыт, который находят отражение в следующих видах работы: выступления в рамках проводимых методических объединений; проведение открытых уроков и коррекционных занятий для учителей-дефектологов; подготовка публикаций в сборниках научных работ и выступления на научно-практических конференциях.

Четвертое направление – разработка учебно-методического обеспечения для сопровождения коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития. В нашем случае содержание образования для учащихся с задержкой психического развития в Республике Беларусь соответствует содержанию образования в начальной школе, но сроки обучения удлинятся на один год. Это затрудняет использование учебно-методического обеспечения, которое разработано для начальной школы без учета особенностей развития данной категории учащихся. Для результативности коррекционно-педагогической работы необходимо использовать рабочие тетради для коррекционных занятий, поддерживающие тетради для проведения уроков математики, а также методические пособия для педагогов по осуществлению коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

Таким образом, использование нейропедагогической системы коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития позволит формировать у них математические знания и умения на основе организации образовательного процесса с учетом их особых образовательных потребностей и особенностей функциональной организации мозговой деятельности, а также посредством использования специального учебно-методического обеспечения как на коррекционных занятиях, так и на уроках математики.

Литература

1. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования // Дефектология. 2020. № 5. С. 11–21.
2. Бердянская Ю.В. Особые образовательные потребности: научные и обыденные представления о студентах с ограниченными возможностями здоровья // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 9. С. 138–142.
3. Давидович А.А. Нейропсихологическая структура интеллектуальной деятельности счета в младшем школьном возрасте // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 58–63.
4. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования // Дефектология. 2019. № 3. С. 3–12.
5. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml>.
6. Москвин В.А., Москвина Н.В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2001. № 4. С. 34–39.
7. Трайндл А. Нейромаркетинг: Визуализация эмоций. М. Альпина Бизнес Букс, 2007.
8. Kryukovskaya, N.V., 2020. The use of competence-based approach in providing correctional and pedagogical assistance to students with special educational needs in primary school. Państwo i Społeczeństwo, 1: 87–100.
9. Marburg, E. et al., 1981. Handedness and temperament. Percept and Motor Skills, 52: 283–290.
10. Mesulam, M.M., 1990. Large-Scale neurocognitive networks and distributed processing for attention,

language and memory. *Annals of Neurology*, 28: 597–613.

Reference

1. *Babkina, N.V.* and *A.D. Vilshanskaya*, 2020. General characteristics and special educational needs of students with retardant psychological development at the level of general education. *Defectology*, 5: 11–21. (Rus)
2. *Berdianskaya, Yu.V.*, 2020. Special educational needs: scientific and conventional ideas about students with disabilities. *The World of Academia: Culture, Education*, 9: 138–142. (Rus)
3. *Davidovich, A.A.*, 2006. Neuropsychological structure of intellectual activity of the account in primary school age. *Psychological Journal*, 1: 58–63. (Rus)
4. *Indenbaum, E.L.* and *A.A. Gostar*, 2019. On the problem of compensation for mental retardation during primary education. *Defectology*, 3: 3–12. (Rus)
5. *Lubovsky, V.I.*, 2013. Special educational needs. *Psychological Science and Education*, 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>. (Rus)
6. *Moskvin, V.A.* and *N.V. Moskvina*, 2001. Neuro-pedagogy as an applied direction of pedagogy and differential psychology. *Bulletin of Orenburg State University*, 4: 34–39. (Rus)
7. *Traindl, A.*, 2007. *Neuromarketing: Visualization of emotions*. Moscow: Alpina Business Books. (Rus)
8. *Kryukovskaya, N.V.*, 2020. The use of competence-based approach in providing correctional and pedagogical assistance to students with special educational needs in primary school. *Państwo i Społeczeństwo*, 1: 87–100.
9. *Marburg, E. et al.*, 1981. Handedness and temperament. *Percept and Motor Skills*, 52: 283–290.
10. *Mesulam, M.M.*, 1990. Large-Scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language and memory. *Annals of Neurology*, 28: 597–613.

УДК 376.3**DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-36-42****Пыленок М.В.,
Шорагян А.М.,
Яковлева А.А.****ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ
ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В НАУКЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКЕ**

Ключевые слова: дислексия, младшие школьники, оптическая дислексия, коррекционная работа, комплексный подход.

© Пыленок М.В., 2022
© Шорагян А.М., 2022
© Яковлева А.А., 2022

Чтение является сложным коммуникативно-когнитивным процессом, активное формирование которого приходится на период начального школьного обучения. Ключевая роль чтения обусловлена его определяющим значением для восприятия и усвоения всей системы преподаваемых в школе знаний, а также для дальнейшей социализации и культурного развития школьника, поскольку основной объем самого разного рода информации представлен именно в виде печатных текстов.

Вместе с тем современные исследования свидетельствуют о том, что у 25–30% учащихся начальных классов навыки чтения не соответствуют требованиям к читательским компетенциям (Русецкая, 2009, с. 73). Многие учащиеся испытывают трудности в овладении чтением, вплоть до стойких нарушений формирования этого навыка – дислексии. При этом методология коррекции нарушений навыков чтения разработана недостаточно и далеко не всегда дает устойчивый положительный результат (Русецкая, 2007). Необходимость поиска новых психолого-педагогических подходов к коррекции школьной дислексии, методологической разработки наиболее эффективных приемов и способов коррекции нарушений процесса чтения и предупреждения трудностей в освоении этого навыка определяют актуальность данного исследования.

Изучение нарушений формирования навыков чтения имеет относительно непродолжительную историю в сравнении с изучением нарушений других речевых функций. Во многом благодаря работам Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Т.П. Бессоновой, Г.В. Чиркиной и некоторых других

авторов трудности обучения, связанные с дисграфией и дислексией – нарушениями письменной речи, – были включены в состав общих нарушений речевого развития, что в значительной степени расширило возможности их коррекции с позиций психолого-педагогического подхода. При этом нарушения формирования навыков чтения и письма рассматривались в качестве последствий отклонений в развитии устной речи.

В научной литературе предлагаются различные трактовки терминов, обозначающих специфические расстройства чтения. Частичные нарушения чтения называются дислексией, полная неспособность чтения – алексией.

Следует отметить, что проблема нарушений формирования навыков письма изучена в гораздо большей степени и с большей детальностью по сравнению с проблемой нарушений чтения. Существует достаточно проработанная и апробированная на практике система ранней диагностики, предупреждения и коррекции нарушений письма с соответствующим методическим сопровождением, тогда как аналогичная система преодоления нарушений чтения, доказавшая свою эффективность, пока не разработана. Существенные различия в нейропсихологических, психолого-педагогических, лингвистических аспектах формирования навыков письма и чтения не позволяют с эффективностью использовать одинаковые приемы для преодоления нарушений в развитии этих навыков.

В условиях современной системы образования, одной из ключевых целей которой является всестороннее развитие личности ребенка и его социализация в обществе, задача коррекции нарушений чтения не ограничи-

вается лишь устранением трудностей в формировании этого навыка, цель состоит в освоении всех функциональных возможностей работы с печатным текстом, включая не только скорость чтения, но и глубокое понимание смысла и усвоение прочитанного. Для успешного решения этой задачи требуется комплексный подход, подразумевающий развитие базисных нейропсихологических функций, речи, когнитивных способностей младших школьников. В этом плане дислексия остается наименее проработанной как с теоретической, так и с методической точки зрения проблемой коррекционной педагогики.

Некоторые специалисты (А.Н. Корнев, Z. Matejcek, S. Orton, S. Witelson) различают понятия «нарушение чтения» и «дислексия». К нарушениям чтения относят трудности в освоении этого навыка, вызываемые различными вариантами расстройств, но не приводящие к полной неспособности распознавать письменную речь, тогда как собственно дислексией называют стойкую специфическую неспособность быстро и правильно распознавать слова, осуществлять декодирование, осваивать навыки правописания, несмотря на достаточно развитый уровень интеллектуальных и речевых возможностей, отсутствие дефектов слуховых и зрительных анализаторов и наличие оптимальных условий обучения (Егорова, 2015).

Известный советский и российский психолог и педагог-дидакт И.А. Зимняя определяет чтение в качестве особого вида деятельности, успешность которой зависит от согласованного и корректного функционирования ее внешней и внутренней сторон, где под внешней понимается совокупность

механизмов, обеспечивающих восприятие печатного текста, а под внутренней – способность понять смысл прочитанного (Зимняя, 1985).

Многие зарубежные ученые в настоящее время сходятся во мнении, что дислексия, являясь патологическим состоянием, объединяет несколько типологически разных по механизмам состояний, общим свойством которых является стойкое избирательное затруднение в освоении навыка чтения (Simos et al., 2005; Yu et al., 2018).

Дислексия неизбежно создает дополнительные проблемы для школьников – трудности социализации, заниженную самооценку, снижение мотивации обучения. Поэтому при проведении коррекционной работы необходимо создавать ситуацию успеха, подчеркивая даже самые небольшие достижения школьников, поощряя их инициативу и активность в учебе и общении.

Нарушение механизмов восприятия текста приводит к «технической» дислексии, а нарушение способности понимать смысловую сторону текста – к «семантической». Существует и «смешанная» дислексия, сочетающая признаки «технической» и «семантической» (Киселева, 2010, с. 264). «Техническая» дислексия проявляется в низкой скорости чтения с большим количеством ошибок при сохранности понимания смысла текста. Существует множество исследований, связывающих «техническую» дислексию со зрительной недостаточностью, или оптической дислексией, которая выражается в несоординированности глазодвигательной системы, недостаточном развитии зрительного восприятия, внимания и памяти, быстрой утомляемости, низкой концентрации (Величен-

кова, Русецкая, 2015; Киселева, 2010; Ланина, 2020; Польшина, 2021; Пузина, 2018; Русецкая, 2007, 2009).

«Семантическую» дислексию большинство авторов (Н.Г. Андреев, Г.В. Бабина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, М.Е. Хватцев и др.) связывает с недостаточным уровнем речевого развития ребенка, ограниченным словарным запасом, неразвитой способностью правильно воспроизводить звуковые образы.

Работа по преодолению «семантической» дислексии направлена на последовательное устранение недостатков понимания смысловой стороны текста. Она строится поэтапно: от понимания отдельных слов и словосочетаний – до глубокого анализа текста с выделением очевидной информации и скрытых смыслов (Бекмагомбетова, 2018).

Вначале коррекционная работа опирается преимущественно на наглядные средства – карточки, картинки, иллюстрации, схемы, макеты. На первом этапе школьники подбирают картинки с изображением предметов, названия которых им хорошо знакомы (арбуз, яблоко, машина и т.п.). Затем учащиеся находят в тексте слова, соответствующие предложенным картинкам.

Постепенно задания усложняются: школьники учатся понимать значение прочитанных словосочетаний и предложений с опорой на наглядный материал, подбирать синонимы к словам и объяснять их значение, выделять близкие по смыслу слова, группировать их по какому-либо признаку, находить лишнее слово в ряду и т.д.

После того как школьники осваивают и автоматизируют навыки понимания слов, словосочетаний и предложе-

ний с опорой на визуальный материал, задания акцентируются на вербальном отражении прочитанного – повторении, анализе, пересказе. Особое внимание уделяется расширению и активизации словаря.

На заключительном этапе школьники учатся понимать законченный текст, проводить лингвистический анализ, выделять основную мысль, опорные слова и выражения. Освоению этих навыков способствуют задания с вопросами по тексту, составление плана, пересказ.

На каждом из этапов широко используется иллюстративный материал. С одной стороны, опора на визуальное восприятие облегчает для школьников понимание печатного текста, с другой – повышает их мотивацию для преодоления трудностей освоения навыков осмысленного чтения, делает обучение увлекательным и интересным.

Важным условием успешности коррекционной работы по преодолению дислексии у младших школьников является оптимальная организация режима работы и отдыха, правильное питание, тренировка координации, умеренная физическая нагрузка, позитивный эмоциональный настрой (Дорофеева, 2017).

«Смешанный» тип дислексии является самым сложным и наиболее трудно поддающимся коррекции, поскольку связан и с речевой, и со зрительной недостаточностью (Киселева, 2010, с. 265).

Методы коррекции дислексии зависят от типа и степени нарушений, однако наибольший эффект достигается при комплексном подходе к преодолению трудностей чтения, начиная с тренировки узнавания графических

образов букв и заканчивая смыслообразованием и лингвистическим анализом.

Оптическая дислексия, связанная с недостаточным развитием зрительного функционального базиса чтения, проявляется чаще всего в смешении и взаимной замене графически схожих букв – Н-П-И, В-Р-Ь, О-С-Э и т.п. (литеральная дислексия), а также в неспособности объединить буквы в слоги и слова (вербальная дислексия) (Пузина, 2016). Литеральная дислексия характеризуется ошибками в восприятии изолированных букв, вербальная – трудностями при чтении слов и предложений (Ланина, 2020).

Вербальная оптическая дислексия, помимо зрительной недостаточности, часто связана с недостаточным развитием фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза, дифференциации фонем. Поэтому работа по ее коррекции включает упражнения на преодоление дефицита данных языковых функций (Величенко-ва, Русецкая, 2015).

Несмотря на высокий научный и практический интерес к проблеме освоения навыков чтения младшими школьниками, остается довольно много сложных вопросов по преодолению литеральной оптической дислексии, от решения которых зависит эффективность коррекционно-развивающей работы.

С учетом вышеизложенного нами было организовано и проведено исследование, участниками которого стали младшие школьники в возрасте 8–9 лет с трудностями освоения чтения.

Опираясь на научные исследования М.Н. Русецкой (Русецкая, 2009), мы разработали программу обследо-

вания уровня развития оптико-пространственного гнозиса, праксиса и речезрительных функций у младших школьников с оптической дислексией. Эксперимент осуществлялся на базе средней школы № 15 г. Гуково Ростовской области. Экспериментальную группу составили 15 учащихся 2-го класса (5 девочек, 13 мальчиков), имеющих логопедическое заключение «оптическая дислексия». В ходе обследования была использована методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой «Обследование речи» (Лалаева, Венедиктова, 2001).

При обследовании оптико-пространственного гнозиса 55% школьников выполнили все задания на ориентацию в частях собственного тела, пробу Хеда. Остальные 45% допустили две-три ошибки, причем 25% респондентов смогли самостоятельно эти ошибки исправить. При выполнении заданий на определение собственного положения по отношению к окружающим предметам было выявлено, что 40% справились безошибочно, 60% допустили две ошибки.

При выполнении задания «Состояние речезрительных функций» испытуемые узнавали и выделяли буквы значительно лучше, чем складывали их из палочек, разрезных деталей, лент по представлению.

Анализ данных, полученных в ходе первичного обследования, показал, что у большей части младших школьников с оптической дислексией – низкий уровень развития оптико-пространственного гнозиса, праксиса и речезрительных функций.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод, что испытуемые нуждаются в логопедической помощи.

На формирующем этапе эксперимента коррекция оптической дислексии осуществлялась с учетом основных принципов логопедии и общедидактических принципов (этиопатогенетический, учета зоны ближайшего развития, психологической структуры чтения, комплексности, системности, деятельностного подхода, нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка).

Коррекционная работа по преодолению литеральной оптической дислексии проводилась по следующим направлениям (Польшина, 2021, с. 305):

- развитие зрительного восприятия, представлений о пространственном расположении, размерах и формах предметов и геометрических фигур;
- формирование буквенного гнозиса с использованием четких и «зашумленных» изображений букв, упражнений по тренировке дифференциации схожих букв;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений.

В ходе контрольного этапа эксперимента была произведена оценка эффективности проведенной коррекционной работы. Сравнительный анализ показал положительную динамику по коррекции проявлений оптической дислексии у младших школьников.

В заключение отметим, что дислексия является одной из наиболее актуальных проблем в современной практике начального образования. Поскольку чтение служит базовым навыком, на котором основывается школьное обучение, преодоление трудностей его освоения младшими

школьниками требует особого внимания педагогов начального образования, логопедов, психологов. Решение проблемы школьной дислексии лежит в комплексном подходе к ее коррекции, основанном на развитии нейропсихологических и речевых основ чтения как сложного коммуникативно-когнитивного процесса с привлечением специалистов разного профиля – логопедов, психологов, нейрофизиологов, лингвистов.

Литература

1. Бекмагомбетова З.Э. Комплексная логопедическая методика формирования у учащихся четвертого класса с тяжелыми нарушениями речи навыка чтения «про себя» // Концепт. 2018. № 9. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186083.htm>.
2. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015.
3. Дорофеева С.В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: опыт успешного применения комплексного подхода // Вопросы психолингвистики. 2017. № 3. С. 184–201.
4. Егорова А.В. Проблемы речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 1. С. 60–63.
5. Зимняя И.А. Общие проблемы порождения и восприятия речевого сообщения // Психологические механизмы порождения и восприятия текста: сб. науч. трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза. 1985. Вып. 243. С. 74–86.
6. Киселева В.С. «Смешанная» дислексия и ее взаимосвязь с особенностями развития кратковременной зрительной памяти и устной речи // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 4. С. 255–266.
7. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб.: Союз, 2001.
8. Ланина Т.Н. Формирование зрительно-моторной координации в инклюзивном и дифференцированном обучении детей с нарушениями чтения // ПРОчтение: дислексия в XXI веке: сб. материалов IX Международной науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. С. 126–132.
9. Польшина М.А. Коррекция оптической дислексии у младших школьников средствами наглядности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70. С. 304–308.
10. Пузина Е.А. Предупреждение оптической дисграфии и дислексии у дошкольников // Молодой ученый. 2016. № 11. С. 1525–1527.
11. Русецкая М.Н. Динамика чтения учащихся общеобразовательных школ // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2009. № 4. С. 73–77.
12. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин. СПб.: КАРО, 2007.
13. Simos, P.G. et al., 2005. Early development of neurophysiological processes involved in normal reading and reading disability: A magnetic source imaging study. *Neuropsychology*, 19 (6): 787–798.
14. Yu, X. et al., 2018. Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage: A longitudinal study. *Human Brain Mapping*, 39: 2047–2063.

Reference

1. Bekmagombetova, Z.E., 2018. Methodology of complex speech therapy for developing the skill of reading “to oneself” in fourth grade students with severe speech disorders. *Concept*, V9. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/186083.htm>. (Rus)
2. Velichenkova, O.A. and M.N. Rusetskaya, 2015. Speech therapy work on overcoming reading and writing disorders in primary school children. Moscow: National Book Center. (Rus)
3. Dorofeeva, S.V., 2017. Linguistic aspects of dyslexia and dysgraphia correction: experience of successful application of an integrated approach. *Questions of Psycholinguistics*, 3: 184–201. (Rus)
4. Egorova, A.V., 2015. Problems of speech development of children with intellectual disability. Innovative projects and programs in education, 1: 60–63. (Rus)
5. Zimnyaya, I.A., 1985. General problems of generation and perception of speech messages. Psychological mechanisms of generation and perception of text: collection of scientific works of the Maurice Thorez Moscow State Pedagogical Institute, 243: 74–86. (Rus)
6. Kiseleva, V.S., 2010. “Mixed” dyslexia and its relationship with the peculiarities of the development of short-term visual memory and oral speech. *Siberian Pedagogical Journal*, 4: 255–266. (Rus)
7. Lalaeva, R.I. and L.V. Venediktova, 2001. Diagnostics and correction of reading and writing disorders in primary school children. St. Petersburg: Soyuz. (Rus)
8. Lanina, T.N., 2020. Formation of visual-motor coordination in inclusive and differentiated teaching of children with reading disorders. In: *PROchтение: dyslexia in the XXI century: collection of materials of the IX International scientific-practical conf. of Russian Dyslexia Association* (pp. 126–132).

- Moscow: Pushkin State Russian Language Institute. (Rus)
9. *Polshina, M.A.*, 2021. Correction of optical dyslexia in primary school children by means of visualization. *Problems of modern pedagogical education*, 70: 304–308. (Rus)
 10. *Puzina, E.A.*, 2016. Prevention of optical dysgraphia and dyslexia in preschoolers. *Young Scientist*, 11: 1525–1527. (Rus)
 11. *Rusetskaya, M.N.*, 2009. Dynamics of reading of secondary schools pupils. *Bulletin of Tambov University. Series: The Humanities*, 4: 73–77. (Rus)
 12. *Rusetskaya, M.N.*, 2007. Reading disorders in primary school children: Analysis of speech and visual causes. St. Petersburg: KARO. (Rus)
 13. *Simos, P.G. et al.*, 2005. Early development of neurophysiological processes involved in normal reading and reading disability: A magnetic source imaging study. *Neuropsychology*, 19 (6): 787–798.
 14. *Yu, X. et al.*, 2018. Emergence of the neural network underlying phonological processing from the pre-reading to the emergent reading stage: A longitudinal study. *Human Brain Mapping*, 39: 2047–2063.

УДК 376.3

DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-43-48

Печенкина С.Ю.

**СИСТЕМА
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ
КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА
С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ
ПАРАЛИЧОМ**

Ключевые слова: дошкольники, детский церебральный паралич, коммуникативная деятельность, логопедическое воздействие.

Дети с двигательной патологией испытывают трудности взаимодействия с окружающими людьми. Недостаточный коммуникативный опыт приводит к затруднениям в общении, которые, в свою очередь, ведут к развитию комплексов, возникновению чувства одиночества, ограничению социальных контактов. Данные особенности негативно сказываются на построении межличностных отношений и взаимодействии (Шипицына, Мамайчук, 2001).

Коммуникативная деятельность играет главную роль в познавательном и эмоциональном развитии, является базой социального развития. Таким образом, общение выступает основополагающей сферой человеческой жизни, движущей психическое развитие личности (Parry, 1967). Недостаточная активность, нерешительность в действиях детей с церебральной патологией ведут к чувству неполноценности, одиночеству, трудностям во взаимоотношениях с родителями и сверстниками, они не могут выразить мысли и желания.

При изучении проблемы детского церебрального паралича особого внимания заслуживают исследования, описывающие церебральные расстройства (Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, В.Т. Кожевникова, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина-Винарская, К.А. Семёнова, М.Б. Эйдинова и др.); речевые патологии (Е.Ф. Архипова, Л.Д. Данилова, М.И. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, Е.Н. Правдина-Винарская, О.Г. Приходько, И.А. Смирнова и др.); проблемы психических нарушений (Л.А. Данилова, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, Л.М. Шипицына и др.); проблемы коммуникации детей с церебральным параличом (Е.Ф. Архипова, Л.Т. Журба, М.В. Ипполитова, И.Ю. Левчен-

ко, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, Е.Н. Правдина-Винарская, О.Г. Приходько, И.А. Смирнова, Л.М. Шипицына и др.).

В своих исследовательских работах Л.О. Бадалян указывает на то, что благодаря способности речевого общения дети с церебральным параличом имеют возможность расширить социальные связи, понять окружающую обстановку (Бадалян и др., 1988).

Исследователь О.Г. Приходько утверждала, что у детей с церебральным параличом с первых месяцев жизни нарушена предметно-познавательная деятельность, которая является основой для полноценного развития личности (Приходько, 2009; Приходько, Моисеева, 2003).

Труды Е.М. Мастюковой указывают на взаимосвязь между отставанием в развитии речи и ограниченностью объема знаний об окружающем мире, недостаточным опытом социальных контактов у детей с церебральным параличом. Неполноценное кинестетическое, слуховое, зрительное восприятие и задержка интеллектуального развития также отрицательно сказываются на развитии коммуникативной деятельности (Мастюкова, Ипполитова, 1985).

Особое место в развитии коммуникативной деятельности детей с церебральным параличом занимает проявленная активность во взаимодействии с окружающими людьми посредством способов коммуникации, оптимальных для их речевого и психического развития (Janousek, 1968).

И.И. Мамайчук и Л.М. Шипицына выделили пять типов коммуникативных недостатков при детском церебральном параличе, которые имеют взаимосвязь с нарушением движений, нарушением развития мозга, длительной госпитализацией, наличием социально-эмоциональных проблем,

физическим дефектом. Авторы отмечают, что у детей с опорно-двигательным нарушением снижена мотивация общения, что, в свою очередь, ведет к нарушению развития познавательной деятельности (Шипицына, Мамайчук, 2004).

Е.Ф. Архипова и О.Г. Приходько в своих работах указывают на взаимосвязь между моторным и психоречевым развитием детей с двигательными нарушениями. Они считают, что запоздалое развитие отделов коры головного мозга ведет к нарушению речевого и психического здоровья, лежит в основе нарушения речи (Архипова, 2006; Приходько, 2008).

Несмотря на интерес исследователей к проблеме развития коммуникативной сферы детей дошкольного возраста с церебральным параличом, нами не было обнаружено специальных диагностических методик и коррекционных программ для таких детей. Следовательно, исходя из важности проблемы логопедической работы с детьми с церебральным параличом, представляет интерес исследование проблемы нарушения общения и разработка системы логопедической работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с церебральным параличом.

Под коммуникативными навыками принято понимать стремление вступить в общение и поддержать его, активность в диалоге, умение пользоваться речевыми и неречевыми средствами коммуникации.

При проектировании системы логопедической работы по развитию коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с церебральным параличом нами были определены принципы, способствующие развитию коммуникативных навыков: преемственности и комплексности

в коррекционной работе всех участников образовательного процесса; коммуникативно-деятельностного подхода; индивидуально-дифференцированного подхода; системности; обходного пути.

Разработанная система логопедической работы по развитию коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с церебральным параличом реализуется в три этапа: начальный, основной, заключительный (рисунок).

На начальном этапе создаются условия для формирования комму-

никативных навыков, подбираются подходящие методы коррекционной работы, педагог разрабатывает план и конспект предстоящих логопедических занятий.

Основной этап посвящен непосредственно самим коррекционно-развивающим занятиям, помогающим накоплению и обогащению вербальных и невербальных средств общения, закреплению полученных коммуникативных умений в различных ситуациях взаимодействия.

Подведение итогов коррекционно-развивающих занятий осуществляется

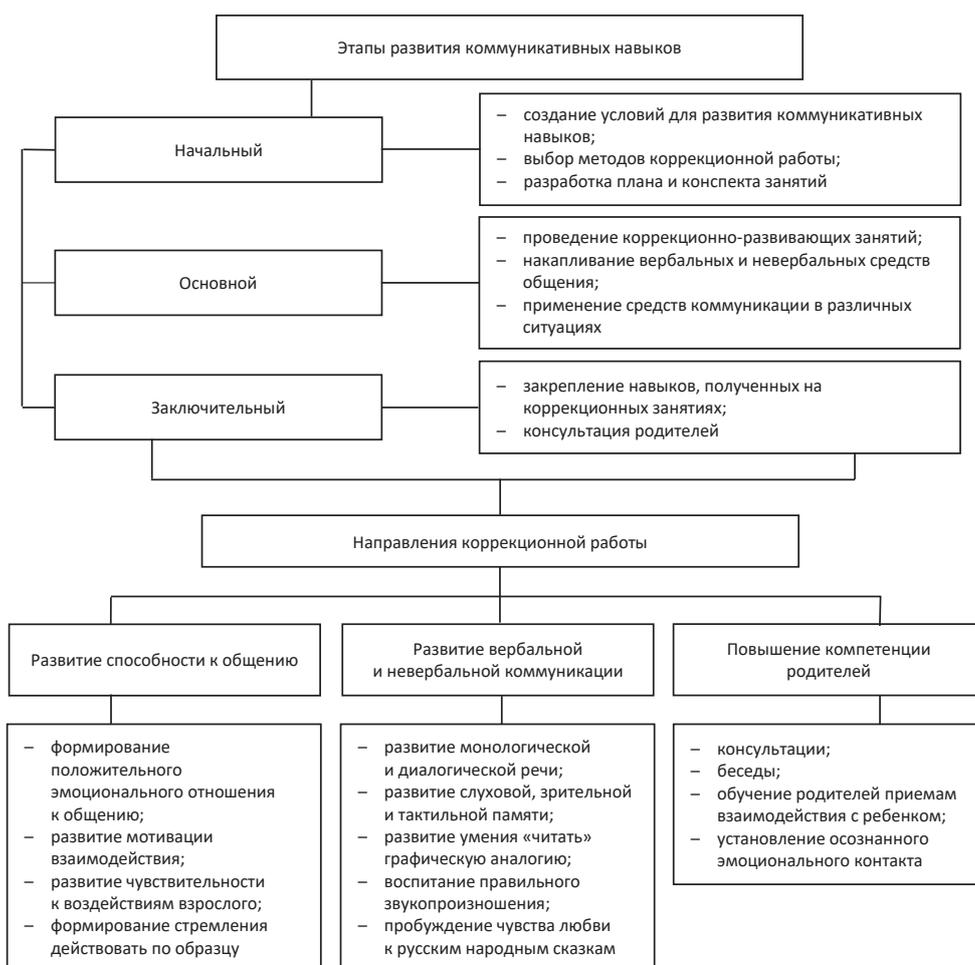


Схема развития коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с церебральным параличом

на заключительном этапе работы. Закрепление полученных умений, консультация и повышение компетенций родителей являются неотъемлемой частью логопедической работы.

В качестве основных направлений коррекционной работы рассматривались такие направления, как развитие способности к общению с окружающими их людьми, формирование вербальной и невербальной коммуникации, повышение компетенций родителей.

Общение – процесс обмена информацией и взаимодействия между людьми. В результате выраженных двигательных расстройств и нарушений речи дети с церебральным параличом испытывают трудности в процессе коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми, что отрицательно влияет на формирование взаимодействия. Дети с церебральным параличом не могут точно выразить свои мысли и желания, им достаточно трудно выразить свое эмоциональное состояние.

При развитии способности к общению у детей с церебральным параличом ставились задачи воспитать интерес к собеседнику, нацелить ребенка на совместную деятельность, принять предлагаемую взрослым форму сотрудничества, развить умение задавать вопросы и отвечать на них, действовать по образцу.

В связи с отрицательным настроением в отношении процесса коммуникации у детей с церебральным параличом коррекционно-развивающая работа направлена на формирование положительного эмоционального настроения. Данное направление осуществляется с помощью педагогической технологии «Утренний сбор», которое реализуется в три этапа: приветствие; игровая деятельность; обмен информацией.

Утреннее приветствие позволяет настроить и активно вовлечь ребенка с двигательным нарушением в процесс общения, а постоянное закрепление полученных знаний ведет к стремлению проявить инициативу в процессе коммуникации с собеседником и освоить диалогическую речь.

Задачами второго направления работы по развитию вербальной и невербальной коммуникации являются развитие у ребенка с церебральным параличом монологической и диалогической речи, развитие зрительной, слуховой и тактильной памяти, умения читать «графическую» аналогию, воспитание правильного звукопроизношения.

При реализации данного направления необходимо использовать традиционные способы коррекции речевых нарушений. Следует проводить занятия по использованию невербальных средств общения в речи у дошкольников, формировать представление о доброжелательном отношении к сверстникам и взрослым. Активно вовлекаясь в процесс общения, дети осваивают новые средства и способы общения, обучаются диалогической речи и стремятся проявить инициативу в общении.

Большое внимание следует уделить развитию монологической речи. Монологическая речь отличается большей развернутостью, чем диалогическая. В рассказе используются распространенные предложения, чтобы донести точную мысль до слушателя, речь должна быть более развернутой.

При проведении коррекционных занятий для реализации данного направления предлагается использовать такую логопедическую технологию, как мнемотехника. С помощью методического материала – мнемотаблиц – ребенок продолжает обучаться связной

речи, но уже с опорой на наглядность. Схемы являются зрительным планом для создания монологов, помогают обогатить словарный запас, способствуют запоминанию рассказа.

Главной идеей мнемотаблиц является то, что на каждое слово или словосочетание составляется картинка, и с помощью таких картинок можно составить целый текст или рассказ. При работе с мнемотаблицами одновременно можно решить задачи, связанные с психическим развитием у детей с церебральным параличом (памяти, внимания, мышления), развитием связной речи, мелкой моторики рук.

Работа с мнемотаблицами начинается с рассмотрения изображения картинки. Далее преобразовываем абстрактные символы в образы, и конечным этапом работы является сам пересказ рассказа с опорой на наглядность.

В результате использования мнемотехнологий дети расширяют словарный запас и обогащают свои представления об окружающем мире, ребенок учится пересказывать, а заучивание стихов может превратиться в игру.

Следующим шагом в логопедической работе с детьми с опорно-двигательным нарушением является привлечение родителей к коррекционным занятиям с помощью различных форм взаимодействия. Зачастую родители детей с церебральным параличом испытывают трудности в создании условий, необходимых для полноценного развития и обучения их детей. Вовлечение родителей в совместную коррекционную работу ведет к более успешному усвоению детьми приобретенных знаний и умений. При реализации данного направления используются такие методы педагогического воздействия, как беседа, консультация, обучение родителей правилам установления осознанного эмоционального контакта.

Изучив особенности коммуникативного развития у детей дошкольного возраста с церебральным параличом, можно сделать вывод о том, что их сниженные коммуникативные возможности являются следствием ограниченности социальных контактов, изоляции ребенка с трудностями в самостоятельном освоении коммуникативных навыков и т.д.

Развитие коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с церебральным параличом будет проходить более эффективно при соблюдении следующих условий:

- учет результатов диагностики коммуникативных навыков;
- взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- включение игровых заданий и упражнений.

Предложенная система логопедической работы по развитию коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с церебральным параличом включает в себя этапы, задачи и направления коррекционной работы. Основные направления коррекционной работы: развитие способности к общению; развитие вербальной и невербальной коммуникации; повышение компетентности родителей в вопросах развития коммуникации у детей с церебральным параличом. Логопедическая работа реализуется в три этапа: начальный (создание условий для развития коммуникативных навыков; выбор методов коррекционной работы; разработка плана и конспекта занятий); основной (проведение коррекционно-развивающих занятий; накопление вербальных и невербальных средств общения; применение средств коммуникации в различных ситуациях); заключительный (закрепление навыков, полученных на коррекционных занятиях; консультация родителей).

По результатам проведенного исследования можно заключить, что разработанная нами система логопедической работы по развитию коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с церебральным параличом позволяет расширить опыт взаимодействия ребенка с опорно-двигательной патологией с окружающими людьми, сформировать у него личностные мотивы коммуникации, формировать активность в общении с использованием приемлемых средств коммуникации, учитывая психическое и речевое развитие ребенка.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель, 2006.
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. Киев: Здоровье, 1988.
3. Мاستюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М.: Просвещение, 1985.
4. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
5. Приходько О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
6. Приходько О.Г., Моисеева Т.Ю. Дети с двигательными нарушениями: Коррекционная работа на первом году жизни: метод. пособие. М.: Полиграфсервис, 2003.
7. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001.
8. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2004.
9. Janousek, J., 1968. Socialni komunikace. Praha: Svoboda, 1968.
10. Parry, J., 1967. The psychology of human communication. London: University of London.

Reference

1. Arkhipova, E.F., 2006. Speech therapy work with young children: teaching manual. Moscow: AST: Astrel. (Rus)
2. Badalyan, L.O., L.T. Zhurba and O.V. Timonina, 1988. Infantile cerebral palsy. Kiev: Zdorovie. (Rus)
3. Mastjukova, E.M. and M.V. Ippolitova, 1985. Speech disorders in children with cerebral palsy. Moscow: Prosveshchenie. (Rus)
4. Prikhodko, O.G., 2008. Early care for children with cerebral palsy in the system of complex rehabilitation. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia. (Rus)
5. Prikhodko, O.G., 2009. The system of early complex differentiated correctional and developmental care for children with cerebral palsy: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
6. Prikhodko, O.G. and T.Y. Moiseeva, 2003. Children with motor disorders: Correctional work in the first year of life: teaching manual. Moscow: Polygraphservis. (Rus)
7. Shipitsyna, L.M. and I.I. Mamaychuk, 2001. Cerebral palsy. St. Petersburg: Didaktika Plus. (Rus)
8. Shipitsina, L.M. and I.I. Mamaychuk, 2004. Psychology of children with impaired functions of the musculoskeletal system: teaching manual. Moscow: VLADOS. (Rus)
9. Janousek, J., 1968. Socialni komunikace. Praha: Svoboda.
10. Parry, J., 1967. The psychology of human communication. London: University of London.

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

- **Овчинников Ю.Д., Ковбасюк Е.В., Купцова Е.Е., Положаева В.В.** Мировая культура в педагогическом формате изучения эргономичности движений во время приема пищи (на примере палочек для еды)

УДК 331.101

DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-51-56

**Овчинников Ю.Д.,
Ковбасюк Е.В.,
Купцова Е.Е.,
Положаева В.В.**

МИРОВАЯ КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФОРМАТЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭРГОНОМИЧНОСТИ ДВИЖЕНИЙ ВО ВРЕМЯ ПРИЕМА ПИЩИ (НА ПРИМЕРЕ ПАЛОЧЕК ДЛЯ ЕДЫ)

Ключевые слова: эргономическая биомеханика, здоровьесберегающее образование, культура еды, национальные традиции, экологическое образование, моторика рук, палочки для еды, философия еды Китая и Японии.

В федеральных государственных образовательных стандартах по многим профильным предметам обозначена необходимость приобретения обучающимися общекультурных, педагогических, профессиональных компетенций. Студенты не совсем понимают данное деление, преподаватель же может показать на практике реализацию компетенций и выстроить предметные технологии с точки зрения не только практикоориентированности, но и социальной значимости для развития культуры студентов. Наука биомеханика связана со многими науками; в процессе изучения предмета обучающиеся знакомятся с разными видами и типами движений, но не осознают в полной мере их применение не только с профессиональной точки зрения, но и с точки зрения обычного потребителя в повседневной жизни. Именно в связи с этим на практических занятиях с участием студентов проводятся прикладные исследования по актуальным темам и направлениям.

Эргономика движений на современном этапе развития общества получает приоритетное развитие в инженерии и медицине. Эргономичность понимается как полезность товара в сочетании с комфортностью, позиционируется в маркетинге и все чаще указывается при продаже. Эргономическая биомеханика не изучается отдельным предметом в вузах спортивного профиля, поэтому преподаватель данное актуальное современное направление вводит в какую-либо из тем и разрабатывает методику проведения занятия-исследования. Эргономическая биомеханика важна не только в физической реабилитации, но и в оздоровительных технологиях, и поэтому при проведении прикладных исследований педагогически целесообразно показать студентам современное значение эргономики и биомеханики в жизни человека.

Проблема потребления еды, внедрения современных наукоемких технологий, приносящих не только пользу, но и вред, на данный момент актуальна. В г. Краснодаре популярна китайская и японская национальные кухни, особенно суши, роллы. К этим блюдам потребителю предлагаются палочки для еды. Студенты тоже любят такую еду, но, как оказалось, не все умеют пользоваться палочками и тем более не все знают их историко-культурное значение как международного атрибута еды, имеющего свойства полезности, комфортности, т.е. эргономичности. Эргономичность – это универсальное понятие, заключенное не только в форме, длине, массе, цвете, но и в функциональности предмета для человека.

Цель нашего исследования – изучение функциональности и эргономичности биомеханики движений во время приема пищи у разных народов (на примере палочек для еды).

Пища для многих народов мира издревле считалась священным ритуалом, который создавался и передавался из поколения в поколение (Грачева, 2018; Кочешков, 2022; Наливайко, 2017). Народы мира разработали не только философскую концепцию еды, но и механизм приема пищи (Юша, 2014). Анализ научных источников показал, что наиболее сформирована и развита философская концепция приема пищи в Японии и Китае (Brady, 2012). Это целый ритуал с атрибутикой и нормами этического поведения, использованием приборов для еды, имеющих национальный колорит, несмотря на сильно выраженную европеизацию этикета потребления еды по всему миру. А именно в качестве столовых приборов господствуют вилка и ложка, между тем как у китайцев, японцев, корейцев традиционными остаются палочки для еды (рис. 1–3).



Рис. 1. Корейская ложечка для супа – круглая, на длинном тонком черенке



Рис. 2. Палочки у разных народов



Рис. 3. Современные деревянные ложки российских производителей

Деревянные палочки куайцзы (kuizi) появились в Китае около трех тысяч лет назад, при династии Ся. Со временем традицию есть палочками у китайцев переняли японцы, корейцы, вьетнамцы и другие народы Востока, но произошло это лишь в XII в. (Цуй Пуцюань, 2021).

Традиционные деревянные палочки и сегодня остаются в обиходе, но из-за проблем с экологией в продаже имеются палочки из различных материалов – металла, пластика, слоновой кости (рис. 4).

Только в Китае ежегодно используется и выбрасывается около 45 млрд пар одноразовых деревянных палочек, что составляет примерно 1,7 млн кубометров дерева или 25 млн уничтоженных



Рис. 4. Современные палочки для еды

деревьев в год; экспортный рынок составляет еще примерно 180 млрд пар. В целях защиты окружающей среды с апреля 2006 г. в Китае был введен пятипроцентный налог с продаж на одноразовые палочки, а в Пекине от них отказались многие отели. В Японии ежегодно используется около 24 млрд пар одноразовых палочек (90% поступают из Китая), т.е. около 200 пар на человека.

Проведенное исследование позволило выявить эргономические свойства палочек из различных материалов для потребителя:

Деревянные палочки при должном довольно несложном уходе не портятся и не приходят в негодность довольно длительное время, при этом металлические палочки из общедоступных металлов зачастую покрываются оксидной пленкой и портятся сравнительно быстро просто от соприкосновения с водой и воздухом. Палочки из слабоокисляемых металлов – серебра, золота – дорогие для массового распространения. Следует заметить, что металл дороже дерева, сложнее в добыче, обработке.

Металлические палочки заметно тяжелее деревянных, что утомляет руку при активном использовании, и неудобны, а следовательно, неэргономичны.

Металлические палочки лучше скользят, ими сложнее захватывать еду с физической точки зрения. У металла хорошая

теплопроводность, поэтому если есть металлическими палочками, то рука будет ощущать либо тепло, либо холод. Можно было бы сделать пустотелые палочки или палочки из пористого металла, но в таком исполнении увеличится стоимость товара и, самое главное, потеряется традиционный национальный стиль.

Палочки выступают не просто атрибутом для еды. Это часть культуры и истории с массой условностей и этический церемоний (Зименко, 2020). Существует множество правил и хороших манер, имеющих отношение к палочкам, причем этикет в разных странах имеет свои характерные черты (Якушенкова, 2017). Общая часть правил в целом выглядит так:

- Палочки используются только для того, чтобы взять еду и положить ее в рот или на свою тарелку. Любые другие манипуляции с помощью палочек могут считаться не соответствующими этикету. В частности, не следует:

- стучать палочками по столу, тарелке или другим предметам, чтобы позвать официанта;
- «рисовать» палочками на столе;
- «бродить» палочками вокруг еды;
- копаться палочками в миске в поисках лучшего куска – нужно брать еду сверху.

- Следует заранее выбирать кусок. Дотронувшись палочками до куска, нужно взять его и съесть.

- Нельзя накалывать еду на палочки и трясти палочки, чтобы остудить кусок.
- Некрасиво облизывать палочки, держать палочки во рту просто так.
- Нельзя указывать палочками и размахивать ими в воздухе.
- Не следует передвигать посуду с помощью палочек. Посуда берется только руками.
- Прежде чем попросить добавки риса, палочки нужно положить на стол.
- Считается дурным тоном втыкать палочки в еду, так как это напоминает палочки с благовониями, которые ставят умершим родственникам.

Однако следует отметить, что в китайский этикет вторглись европейские каноны. Китайцы часто используют для еды европейские приборы, в частности вилки и ложки. Палочками едят традиционные блюда, наиболее удобные именно для взятия палочками (Ли, Колода, 2022).

При еде палочками соблюдаются также следующие правила:

- При взятии еды палочками ладони всегда должны быть направлены вниз. Переворачивание руки запястьем и ладонью вверх считается некультурным.
- Китайцы традиционно едят рис из миски. Миску с рисом подносят ко рту и затем рис едят палочками. Если рис сервирован на тарелке, как это принято в западной культуре, допускается и даже считается более практичным использовать вилку или ложку.
- В отличие от японской традиции, вполне допускается передавать палочками еду близким людям (детям, родителям, родственникам), если им сложно или неудобно взять еду самим. По отношению к старшим считается знаком уважения передать им еду первым, еще до начала трапезы (что соответствует конфуцианской традиции уважения старших).
- Закончив еду, палочки следует положить поперек миски, концами

влево – это знак того, что трапеза завершена и добавки не требуется.

Мы отметили в философской концепции еды в Китае следующие позиции, которые используются из поколения в поколение. Если отталкиваться от традиционной китайской философии, то вилка и ложка – символы войны, тогда как палочки соответствуют учению дзен, призывающему к отказу от насилия. Кроме этого, две палочки, одна из которых удерживается, а другая движется, представляют собой пассивный элемент инь и активный элемент ян. Внешний вид палочки показывает ее эргономические свойства для потребителя: узкий закругленный конец – небо, а расширенный квадратный – земля. Пальцы, находящиеся между двумя палочками, обозначают человечество, которое питается небом и землей. Традиционная длина палочки – 7 китайских цуней (около 23 см) и 6 фэней (около 2 см) – 7 чувств и 6 желаний, описанных в буддийском богословии.

Проведем сравнительный анализ китайского и японского этикетов еды палочками (Чугров, Малов, 2019). В Японии палочки подают на подставке. А также в японском этикете существуют ограничения:

- Нельзя зажимать палочки в кулаке: японцы воспринимают этот жест как угрожающий.
- Не следует передавать палочками еду другому человеку в тарелку или в принимающие чужие палочки. Этот жест используется для перекалывания близкими родственниками костей умершего после кремации в урну и табуирован во всех других случаях (Тихоцкая, 2021).

В России и странах Европы китайские и японские палочки воспринимают больше как национальный сувенир (Чжан, Чжао, 2020). Между тем в Китае это не только предмет для удовлетворения потребностей в еде, но и культур-

ный символ благополучного развития нации (Виничук, 2008). Набор палочек обязательно дарят молодоженам на свадьбу как символ неразлучности и согласованных действий. Также палочки преподносят младенцу на его 100-й день жизни, символично называющийся днем пробы риса (Нурдинова, 2017).

Итак, китайские палочки – необходимый элемент потребления пищи по национальным традициям (Шан, 2018). Палочки обладают особенными эргономическими свойствами. Оказывается, нельзя держать их как захочется. С точки зрения биомеханики движений есть определенный механизм захвата и движений пальцами (Витвицкий, 2019). Это способствует развитию моторики руки и, соответственно, нервных импульсов, особенно важных при физической реабилитации.

Биомеханическая схема движения палочками согласно этикету:

1. Зажмите одну из палочек между соединением большого и указательного пальцев. Держите ее безымянным и большим пальцами, а указательный и средний пальцы сомкните.

2. Вторую палочку положите параллельно первой – на фалангу у основания указательного пальца, и придерживайте ее большим и средним пальцами.

3. Выпрямите средний палец – и палочки раздвинутся, согните – палочки сомкнутся. Используйте их словно щипцы, но манипулируйте только верхней палочкой, нижняя же должна оставаться неподвижной.

Считается, что есть палочками полезно для здоровья именно потому, что ими нельзя захватить за раз количество пищи большее, чем человек может качественно прожевать. Китайская медицина доверяет точечному массажу и утверждает, что во время еды палочками на руке массируются около 40 жизненно важных акупунктурных точек, что

способствует укреплению здоровья и снятию усталости. Японские медики и педагоги провели исследование, в котором доказали, что дети, научившиеся есть палочками, обгоняют в развитии тех, которые едят ложкой. При еде палочками ребенок делает в 2,5 раза движений больше, чем ложкой. Любая двигательная деятельность провоцирует у ребенка действие, направленное на управление движениями.

Сделаем некоторые выводы. Такой концептуальный подход к мировой культуре еды полезен не только в практической деятельности. Студенты становятся сопричастными к истокам мировой культуры потребления еды. На занятиях по биомеханике двигательной деятельности мы познакомились с необычными движениями человека, моторикой пальцев в еде, с эргономическими свойствами приборов для еды. Чтобы не только показать взаимосвязь науки и практики, но и способствовать развитию в учебном процессе общекультурных, педагогических, профессиональных компетенций, преподаватель использует проведение со студентами прикладных исследований и проектов. Биомеханика – сложная междисциплинарная наука, которая имеет практические назначения в разных областях, в том числе и при выборе профессии. Прежде чем осознать свою профессиональную пригодность, студент не всегда понимает необходимость и социальную функцию предмета в его жизни. Эргономическая биомеханика помогает воспринять концепцию собственных двигательных действий с определенной двигательной целью, степень их комфортности. Наше исследование показало пользу движений при еде палочками: человек ест медленно, беря немного, поскольку нельзя положить обратно; у детей воспитывается важное свойство усидчивости.

Литература

1. Виничук Н.В. Счастье в представлениях китайских и российских студентов: сравнительный анализ // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2008. № 4. С. 58–62.
2. Витвицкий П.А. Проблема формирования культуры здоровья обучающихся в педагогической теории и практике // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 56–7. С. 23–26.
3. Грачева Ю.А. Современная деревенская жизнь народа буй в Гуйчжоу (на основе полевых материалов) // Общество и государство в Китае. 2018. Т. 48, № 1. С. 103–120.
4. Зименко Т.В. Концепт вкуса в современной Южной Корее: историко-культурный и эстетический аспекты // Концепт: философия, религия, культура. 2020. Т. 4, № 4. С. 83–101.
5. Кочешков Н.В. Типология традиционной культуры китайцев, корейцев и японцев // Россия и АТР. 2022. № 1. С. 68–82.
6. Ли С., Колода С.А. Национальная кухня Китая как культурный код. Часть 1 // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 1. С. 211–217.
7. Наливайко О.А. Хаяси Радзан «Заметки повара» // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2017. № 1. С. 30–46.
8. Нурдинова А. Традиционный этикет китайцев в контексте современности // Вестник Бишкекского государственного университета. 2021. № 1. С. 126–129.
9. Тихоцкая И.С., Величко Е.С. Японская кухня в мире: культурный феномен и особенности географии // Азия и Африка сегодня. 2021. № 8. С. 55–61.
10. Цуй Пуцзюань. История палочек и их названий. URL: http://www.360doc.com/content/18/0428/11/16588383_749402430.shtml. (На кит. яз.)
11. Чжан Л., Чжао С. О сравнении застольной культуры в России и Китае // Современные гуманитарные исследования. 2020. № 6. С. 61–62.
12. Чугров С.В., Малов А.В. Продовольственный суверенитет и воспитание: гармонизация японо-русских дружбы народов. Сер. Социология. 2019. Т. 19, № 4. С. 665–677.
13. Шан Б. Влияние западной праздничной культуры на традиционную культуру Китая: история и современность // Общество: философия, история, культура. 2018. № 2. С. 114–119.
14. Юша Ж.М. Как встречают новый год китайские тувинцы // Азия и Африка сегодня. 2014. № 12. С. 67–70.
15. Якушенкова О.С. Россия и Восток: межкультурное взаимодействие через призму алиментарного диалога с чужим // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 12–1. С. 217–220.
16. Brady, E., 2012. Smells, tastes, and everyday aesthetics. In: *The Philosophy of food* (pp. 69–86). Berkeley: University of California Press.

Reference

1. Vinichuk, N.V., 2008. Happiness as seen by Chinese and Russian students: comparative analysis. *Social and Humanitarian Sciences in the Far East*, 4: 58–62. (Rus)
2. Vitvitsky, P.A., 2019. The problem of shaping health culture of students in pedagogical theory and practice. *Trends in the Development of Science and Education*, 56–7: 23–26. (Rus)
3. Gracheva, Yu.A., 2018. Modern village life of the Bui people in Guizhou (based on field materials). *Society and the State in China*, 48 (1): 103–120. (Rus)
4. Zimenko, T.V., 2020. The concept of taste in modern South Korea: historical, cultural and aesthetic aspects. *Concept: Philosophy, Religion, Culture*, 4 (4): 83–101. (Rus)
5. Kocheshkov, N.V., 2022. Typology of traditional culture of Chinese, Koreans and Japanese. *Russia and the Asian-Pacific Region*, 1: 68–82. (Rus)
6. Li, S. and S.A. Koloda, 2022. National cuisine of China as a cultural code. Part 1. *Verkhnevolzhsky Philological Bulletin*, 1: 211–217. (Rus)
7. Nalivayko, O.A., 2017. Hayashi Radzan “Notes of a cook”. *Humanitarian Studies in Eastern Siberia and the Far East*, 1: 30–46. (Rus)
8. Nurdinova, A., 2021. Traditional etiquette of the Chinese in the context of modernity. *Bulletin of Bishkek State University*, 1: 126–129. (Rus)
9. Tikhotskaya, I.S. and E.S. Velichko, 2021. Japanese cuisine in the world: cultural phenomenon and features of geography. *Asia and Africa today*, 8: 55–61. (Rus)
10. Cui Puquan. The history of chopsticks and their names. Available at: http://www.360doc.com/content/18/0428/11/16588383_749402430.shtml. (Chin.)
11. Zhang, L. and S. Zhao, 2020. On the comparison of table culture in Russia and China. *Modern Humanitarian Studies*, 6: 61–62. (Rus)
12. Chugrov, S.V. and A.V. Malov, 2019. Food sovereignty and education: harmonization in Japanese. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 19 (4): 665–677. (Rus)
13. Shan, B., 2018. The influence of Western festive culture on the traditional culture of China: history and modernity. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2: 114–119. (Rus)
14. Yusha, Zh.M., 2014. How Chinese Tuvans celebrate New Year. *Asia and Africa Today*, 12: 67–70. (Rus)
15. Yakushenkova, O.S., 2017. Russia and the East: intercultural interaction through the prism of alimentary dialogue with a stranger. *Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of Theory and Practice*, 12–1: 217–220. (Rus)
16. Brady, E., 2012. Smells, tastes, and everyday aesthetics. In: *The Philosophy of food* (pp. 69–86). Berkeley: University of California Press.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Сяо Чжичэнь, Ушанева Ю.С.** Особенности развития образного мышления в процессе занятий гравюрой студентов средних и высших учебных заведений художественного профиля
- **Бабичев А.М.** Профессиональное воспитание курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации на патриотических, идейно-ценностных основах
- **Завьялова В.А.** Модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ

УДК 37.025

DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-59-64

**Сяо Чжичэнь,
Ушанева Ю.С.**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ГРАВИЮРОЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

Ключевые слова: художественно-образное мышление, методика обучения изобразительному искусству, печатные графические техники, средства изобразительной выразительности, художественный образ.

Современные вызовы художественному образованию обусловлены в первую очередь необходимостью активизации творческого, креативного потенциала студента. «В мире искусства бытует мнение, что искусство в каком-то смысле универсально: оно является отражением общества, в котором живет и творит художник, даже если он об этом не задумывается, даже если внешний мир этого не признает» (Elkins, 2001, p. 93).

Как будущий специалист в области искусства или методики его преподавания, студент должен находиться в таких образовательных условиях, которые не только будут знакомить его с быстроразвивающимися технологиями, затрагивающими в той или иной степени художественную сферу, но и способствовать развитию его индивидуального творческого начала, формировать те аспекты мышления, которые отвечают за его профессиональную состоятельность. Именно к ним и относится способность не только воспринимать визуальную информацию и интерпретировать ее с позиции индивидуального опыта, но и подбирать средства изобразительной выразительности, которые будут способствовать реализации художественного образа. «Образы произведений искусства, как и любые образы, отражают не столько реальность, сколько присущее зрителю восприятие, воображение, ожидания и знание других образов, извлекаемых из памяти» (Kandel, 2012, p. 229).

Многие исследователи сходятся на том, что «восприятие не есть механическое регистрирование элементов, а представляет собой схватывание и постижение значимых моделей структуры...» (Арнхейм, 2012, с. 21) Для художника-графика это особенно важно, так как все виды данной художественной деятельности имеют некоторую

изобразительную условность. «Нет. В голове нет картинка дерева, а есть гипотеза о дереве и других объектах окружающего мира, отображаемых в сознании в виде зрительных ощущений» (Gregory, 2009, p. 6).

Печатная графика как направление художественной деятельности имеет много особенностей, связанных с необходимостью точного отбора средств выразительности, иногда придающих такому произведению значительный уровень декоративности и условности относительно живописных работ.

Рассмотрим основные виды гравюры и присущие им средства выразительности, посредством которых происходит реализация художественного образа. История гравюры является в первую очередь историей трансформации ремесла репродукции в оригинальное искусство. В российском искусстве высочайший уровень гравировального мастерства демонстрировали И.И. Шишкин, В.А. Серов, В.Д. Фалилеев и П.А. Шиллинговский. Большой вклад в развитие гравюры в России внесла педагогическая деятельность Е.С. Кругликовой, которая успешно применила опыт французских школ. Подобный опыт имели и такие художники, как М.А. Добров, Л.В. Яковлева-Шапорина, И.С. Ефимов, Н.Я. Симонович-Евфимова и многие другие. С их фамилиями связаны истоки традиции русской гравюры в начале XX в.

Сейчас офорт отличается высокой степенью универсализма, так как позволяет создавать миниатюрные и масштабные произведения. Все жанры находят в офорте средства для реализации. Жанровая композиция, пейзаж, портрет, натюрморт, историческая тема легко найдут подходящие средства для выражения художественного образа в данном виде изобразительной деятельности. Под офортом понимаются

все известные современной графике техники гравирования на металле, в том числе химические, механические и комбинированные. Существует также гравюра на дереве или линолеуме, что позволяет в значительной степени расширить возможности данной техники.

Гравюра как один из видов печатной графики за несколько столетий приобрела обширный диапазон средств и технологий, позволяющих комбинировать различные виды изобразительных средств. Одна из интереснейших техник – акватинта, которая возникла во второй половине XVIII в. Ее выразительность строится на характеристиках изобразительных пятен, которые отличаются широким диапазоном тональностей, формы, фактуры. Характер данных пятен отдаленно напоминает в оттиске рисунок размытой китайской тушью или сепией. Технология акватинты заключается в том, что на отполированную металлическую доску напыляют разные по величине зерна кислотоупорных смол (канифоль, асфальт), которые после подогрева расплавляются и крепко фиксируются на поверхности в виде капель. Так появляется сетка из расплавленных крупниц смолы, в которой размеры просветов чистого металла определяются величиной зерен и временем подогрева формы. После того как металл погружается в кислоту, металл растворяется только на открытых участках доски, что создает на ее поверхности протравленные плоскости, состоящие из мелких точек. Меняя время травления, художник может создавать пятна разной насыщенности. После травления смолы смываются растворителем, форма набивается краской и печатается на офортном станке.

Довольно часто акватинта комбинируется с техникой травленного штриха. Травленный штрих, или иглового офорт,

представляет собой гравюру на металле, выполненную способом травления. Это основной вид офорта, являющийся своеобразным концентратом неповторимых особенностей данной техники. Процесс его изготовления начинается с того, что гравировальную доску тщательно полируют и покрывают твердым кислотоупорным лаком, затем высушивают и копят при помощи факела. Копчение усиливает кислотоупорные свойства лака. Благодаря этому удастся достигнуть повышенной твердости лака, при этом доска значительно темнеет, что облегчает нанесение рисунка. Рисунок наносить на такую поверхность довольно легко, и в подобных работах сильно отражается индивидуальность автора, его стиль и манера, мастерство рисовальщика. После нанесения рисунка пластину погружают один или несколько раз в емкость для травления. При этом от времени выдержки зависит то, насколько глубже станут нанесенные линии, что, в свою очередь, определит, насколько темным будет оттиск. После окончания травления лаковое покрытие смывается и оставленные свободные углубления забиваются краской. Затем излишки краски удаляются и основа проходит через офортный станок, создается оттиск.

Мягкий лак, или скрывной, – техника в которой используется кислотоупорный лак, которым в необходимых местах покрывается гравировальная доска. За счет бараньего сала данный лак практически не высыхает до конца и всегда остается подвижным, легко срывается с офортной доски при легком соприкосновении. На поверхность подготовленной доски с нанесенным на нее слоем мягкого лака накладывается лист тонкой и мягкой бумаги, на которую затем при помощи карандаша наносится рисунок. В местах надавли-

вания карандаша мягкий лак прилипает к бумаге (при этом важна степень нажима). По завершении рисунка бумагу снимают, удалив тем самым с печатной формы лак, после чего металл готов к травлению. Оттиск мягкого лака отличается зернистой фактурой штриха и напоминает рисунок, выполненный мягкими материалами на фактурной бумаге.

Гравюра резцом создается посредством вырезания штрихов и линий на поверхности тщательно отполированной металлической доски специальными стильными резцами (штихелями). При этом мастер должен одной рукой выполнять изображение, а другой вращать гравюру на специальной кожаной подушке. Эта техника требует приложения достаточного количества физических сил и развитой моторики. Характер линии при этом получается схожим по своим характеристикам с мазком кистью, когда по краям мазка линия сужается, а в центре, напротив, расширяется. Благодаря широкому диапазону нажима получается создавать тончайшие переходы тональности внутри пятна. Исторически сложилось так, что к середине XIX в. такой способ стал встречаться все реже и реже. Его выразительные особенности практически не изучались художниками, и лишь в середине XX в. данная техника стала опять возрождаться в более свободных творческих работах художников-экспериментаторов.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что основными средствами выразительности в гравюре являются типичные для других графических техник средства выразительности, а именно линия, пятно, точка. Также в создании образного насыщения изображения в гравюре используется и цвет, но данное средство является вторичным, поскольку до-

полняет более важные характеристики пятен, такие как форма, количество, положение и масса, а также по причине особенности восприятия человеком визуальной информации, что напрямую связано с умением мышления создавать и распознавать образы. Так, например, нам будет достаточно отрывочной линии, формирующей незамкнутый силуэт, что бы распознать тут или иную форму.

Визуальный образ относится к продуктам ментальной деятельности человека (Slotnick et al., 2005). Данный механизм работает следующим образом. Человек имеет свой уникальный визуальный опыт, он знает, как выглядят те или иные предметы, люди или животные. Мозг человека выбирает основные визуальные характеристики предметов и идентифицирует их образ с ними. Поэтому достаточно будет показать лишь фрагмент какой-то формы, чтобы сознание человека провело необходимые параллели и сформировало тот или иной образ, основываясь на его части или перечне наиболее значимых, отличительных характеристик. Данное свойство человеческой психики сформировалось в результате тысячелетий эволюции и было необходимо для выживания, так как способствовало быстрому поиску добычи и обнаружению опасных хищников, притаившихся в засаде. В теории и практике психологии это явление получило название константности восприятия формы.

Существует и обратный процесс, а именно аконстантности восприятия формы. Это также очень важное свойство психики, и формируется оно тогда, когда человек развивает наблюдательность и пытается анализировать видимые изменения визуальных характеристик объектов или явлений. Так, например, можно говорить об аконстанте

восприятия формы, когда объект, о котором мы владеем определенным набором информации касательно его пропорций, воспринимается в отрыве от наших представлений о его форме. Рассмотрим два примера с живым и неживым объектом. Если нам предстоит нарисовать собаку, первое, что сделает человек, он представит данное животное исходя из своих знаний о нем, отметив характерные визуальные особенности формы. В то же время если задача будет стоять нарисовать данное животное в движении или в каком-либо определенном состоянии, это приведет к изменению основных пропорций формы, способов ее пластической моделировки. Обладая аконстантным мышлением, сформированным в результате профессиональной деятельности, опытный художник сразу будет стремиться применить для этого оптимальные средства выразительности, характерные для того материала, в котором он работает.

Для восприятия также важны эмоции. Например, страх усиливает скорость восприятия и концентрацию внимания, тогда как отвращение, наоборот, тормозит восприятие (Borst, Kosslyn, 2010).

Это говорит о модальности и амодальности восприятия образа. «Амодальное и модальное завершение – это управляемые стимулами процессы, обслуживаемые относительно низкоуровневым, специфичным для зрения нейронным механизмом. Такова “некогнитивная” характеристика амодального и модального завершения» (Briscoe, 2011, p. 157). Для решения задачи в графике художник может прибегнуть к соответствующему штриху или линии (например, пространственной линии, меняющей свою толщину), благодаря чему будет решаться задача передачи пространства.

Другой пример – с неживым предметом. Вспоминая какой-либо кувшин, человек будет стремиться изобразить данный кувшин с того ракурса, с которого будут сильнее видны его характерные особенности и основные изобразительные характеристики. «Образ того или иного предмета, пригодный для изображения, возникает в сознании не сразу, а формируется в результате сложной аналитико-синтетической работы мозга. В процессе постепенного формирования образа вначале выявляются наиболее существенные признаки объекта, несколько позже – отдельные детали, которые проявляются с различной степенью интенсивности и ясности» (Медведев, 1986, с. 11). В то же время человек, имеющий сформированное аконстантное мышление, скорее всего, представит кувшин в среде и, следовательно, в ракурсе, соответствующих его местоположению относительно глаз зрителя. Это может привести к сильному изменению основных пропорций при изображении, что также отражает аконстантность восприятия формы в пространстве. Кроме этого, визуальное познание ограничено вычислительными возможностями мозга, потому что он может обрабатывать только часть визуально-сенсорной информации в деталях и с присущей ему двусмысленностью информации, поступающей в визуальную систему (Johnstone, Downing, 2017).

Приведенные выше примеры подчеркивают, что развитие художественного образного мышления, в том числе при занятиях гравюрой, возможно благодаря большому количеству изобразительных средств, доступных этой графической технике. «Так как целью создания творческого произведения в области изобразительного искусства является реализация эмоциональной

составляющей художественного образа при помощи доступных художнику изобразительных средств, то развитие профессионального мышления тесно связано с умением воспринимать и реализовывать художественный образ» (Ушанева, 2013, с. 73). Поэтому развитие методического потенциала гравюры является довольно актуальным, особенно в современной художественной культуре, так как она отличается высокой степенью декоративности, ассоциативности и образности. Естественно, специфика данной технологии довольно сложна, особенно в отношении технологических аспектов создания изображения, тем не менее относительно других видов художественной деятельности занятия гравюрой в большей степени способствуют аналитическому отбору изобразительных средств выразительности для создания художественного образа, преимущественно благодаря специфике технологии изготовления. Поэтому можно с уверенностью говорить, что независимо от специализации студентам художественных учебных заведений занятия гравюрой могли бы оказаться весьма полезными, усилив их возможность к отбору значимого в изображении, концентрации на образе и специфике тех изобразительных средств, которые позволят передать его уникальность.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Архитектура-С, 2012.
2. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986.
3. Ушанева Ю.С. Развитие профессиональных аспектов мышления художников-педагогов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 8. С. 71–77.
4. Borst G. and S.M. Kosslyn, 2010. Fear selectively modulates visual mental imagery and visual perception. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63 (5): 833–839.

5. *Briscoe, R.E.*, 2011. Mental Imagery and the varieties of amodal perception. *Pacific Philosophical Quarterly*, 92 (2): 153–173.
6. *Elkins, J.*, 2001. *Why art cannot be taught. A handbook for art students.* Champaign, Ill: University of Illinois Press.
7. *Gregory, R.*, 2009. *Seeing through illusions.* N.Y.: Oxford University Press.
8. *Johnstone, L.T.* and *P.E. Downing*, 2017. Dissecting the visual perception of body shape with the Garner selective attention paradigm. *Visual Cognition*, 25 (4–6): 507–523.
9. *Kandel, E.R.*, 2012. *The age of insight: The quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present.* N.Y.: Random House.
10. *Slotnick, S.D.*, *W.L. Thompson* and *S.M. Kosslyn*, 2005. Visual mental imagery induces retinotopically organized activation of early visual areas. *Cerebral Cortex*, 15 (10): 1570–1583.

Reference

1. *Arnheim, R.*, 2012. *Art and visual perception.* Moscow: Arkhitektura-S. (Rus)
2. *Medvedev, L.G.*, 1986. *The formation of a graphic artistic image in drawing classes: textbook.* Moscow: Prosveshchenie. (Rus)
3. *Ushaneva, Yu.S.*, 2013. *Developing professional aspects of thinking of artists-teachers.* News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 8: 71–77. (Rus)
4. *Borst G.* and *S.M. Kosslyn*, 2010. Fear selectively modulates visual mental imagery and visual perception. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63 (5): 833–839.
5. *Briscoe, R.E.*, 2011. Mental Imagery and the varieties of amodal perception. *Pacific Philosophical Quarterly*, 92 (2): 153–173.
6. *Elkins, J.*, 2001. *Why art cannot be taught. A handbook for art students.* Champaign, Ill: University of Illinois Press.
7. *Gregory, R.*, 2009. *Seeing through illusions.* N.Y.: Oxford University Press.
8. *Johnstone, L.T.* and *P.E. Downing*, 2017. Dissecting the visual perception of body shape with the Garner selective attention paradigm. *Visual Cognition*, 25 (4–6): 507–523.
9. *Kandel, E.R.*, 2012. *The age of insight: The quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present.* N.Y.: Random House.
10. *Slotnick, S.D.*, *W.L. Thompson* and *S.M. Kosslyn*, 2005. Visual mental imagery induces retinotopically organized activation of early visual areas. *Cerebral Cortex*, 15 (10): 1570–1583.

УДК 37.035.6

DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-65-71

Бабичев А.М.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ВОСПИТАНИЕ
КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ
ИНСТИТУТОВ ВОЙСК
НАЦИОНАЛЬНОЙ
ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
НА ПАТРИОТИЧЕСКИХ,
ИДЕЙНО-ЦЕННОСТНЫХ
ОСНОВАХ**

Ключевые слова: профессиональное воспитание курсантов, патриотическое воспитание, идейно-ценностные основы патриотического воспитания.

В современных кардинально изменившихся геополитических условиях нарастающей угрозы безопасности Российского государства со стороны западных стран проблема профессионального воспитания будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации является как никогда актуальной и выступает одной из главных проблем в системе военного образования военных институтов войск национальной гвардии России. Именно сейчас профессиональное воспитание находится на стадии формирования новой системы, отвечающей современным требованиям и профессиональным задачам военного образования.

Советская система профессионального воспитания курсантов военных институтов, построенная на идейно-ценностных основах патриотического воспитания, была фактически забыта и утрачена. Поколению советских офицеров старой закалки за последние десятилетия в условиях частой смены ориентиров развития страны пришлось перестроиться под новую систему профессионального воспитания.

Итак, научная проблема лежит на поверхности и заключается в недостаточном уровне идейно-ценностных основ патриотического воспитания в Российском государстве. Геополитические же условия таковы, что если не внести коррективы в формирование идейно-ценностных основ патриотического воспитания как определяющих основное профессиональное воспитание курсантов, то Россия может не выдержать натиска новых вызовов и угроз безопасности.

Вопросы профессионального воспитания курсантов исследовались в работах И.А. Алехина, А.В. Барабанщикова, В.П. Давыдова, А.Д. Лопухи, Т.Л. Лопухи, В.Ю. Новожилова, И.В. Сыромятни-

кова, Н.Ф. Федоренко, А.Г. Шабанова и др. Анализ и обобщение этих работ позволяют сделать вывод о том, что существующие социальные системы Российского государства, к которым, безусловно, относится и система профессионального воспитания курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации, сформированы по типу информационно-психологического воздействия на сознание курсантов и качественного проведения агитационно-пропагандистской работы, что в современных реалиях не обеспечивает должной идейно-ценностной основы патриотического воспитания.

Т.Л. Лопуха считает, что «в качестве основной парадигмы формирования профессиональных качеств на новом уровне возрождено натаскивание (муштра)» (Лопуха и др., 2019, с. 62). Анализируя историю, можно с большой вероятностью предположить, что именно муштра и натаскивание и стали причиной поражения в различных сражениях, битвах, войнах. Примером могут стать русско-японская и Первая мировая войны, в которых из-за отсутствия идейно-ценностной основы патриотического воспитания в рядах офицерского корпуса и муштры солдатской массы наступил позорный проигрыш.

А.М. Sookermany в своей работе отмечает, что его намерение состоит в том, чтобы рассматривать военное воспитание как возвращение суждений, а не как своего рода механическое привыкание к навыкам и тренировкам (Sookermany, 2016). N. Hristov указывает, что военное воспитание является элементом политики министерства обороны и направлено на стратегическую цель военного воспитания и военной науки (Hristov, 2018).

За прошедшие 30 лет ситуация в российском обществе и воспитатель-

ной среде крайне изменилась. Как пишет А.Д. Лопуха, «отказ от системного профессионального воспитания на основе патриотизма военных кадров в 90-е годы прошлого столетия вызвал упадок, биологическую и социальную деградацию россиян, офицеров в особенности» (Лопуха, 2001, с. 62).

На основании анализа исследований вышеперечисленных ученых можно сделать вывод, что эффективной организации успешного профессионального воспитания курсантов на идейно-ценностных основах патриотического воспитания препятствует ряд определенных факторов:

1. Отсутствие государственной идеологии, прописанной в главном законе, обладающем высшей юридической силой, – Конституции Российской Федерации. Ведь именно в п. 2 ст. 13 Конституции РФ закреплено, что «никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» (Конституция РФ, <http://www.constitution.ru>).

2. Отсутствие четко сформированных идейно-ценностных основ патриотического воспитания либеральных слоев общества, что приводит к разногласиям и непониманию самой идеи и ценности патриотизма в Российском государстве.

Все эти факторы негативно влияют на эффективность идейно-ценностных основ патриотического воспитания в профессиональном воспитании курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации.

Целью исследования является выявление и обоснование условий формирования идейно-ценностных основ патриотического воспитания в профессиональном воспитании курсантов.

Возрождение идейно-ценностных основ патриотического воспитания

можно проследить на государственном уровне:

1. В стране возросло внимание к патриотическому воспитанию населения, сформированы государственные программы патриотического воспитания на идейно-ценностных основах (Постановление Правительства РФ..., <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>).

2. Внедрен федеральный проект «Патриотическое воспитание», в котором сформулированы основы воспитательной работы, включающие мероприятия патриотической направленности. По результатам проекта к концу 2024 г. планируется вовлечь в систему патриотического воспитания 24% граждан Российской Федерации (Федеральный проект..., <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/>).

Можно сделать вывод, что фундамент профессионального воспитания курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации уже заложен в государственных программах и проектах.

Вместе с тем следует отметить, что единое понимание сущности профессионального воспитания в педагогике на сегодняшний день отсутствует. Мнение различных ученых по этому поводу расходятся. Одни считают, что профессиональное воспитание может пониматься как «целенаправленный и системный процесс формирования и развития личности курсантов, побуждение к самовоспитанию качеств, необходимых для профессиональной деятельности» (Заец, 2014, с. 19). Другие исследователи под сущностью профессионального воспитания понимают «определенную педагогическую систему, в которой выступают в единстве профессиональное обучение, воспитание и развитие курсантов, обеспечивающие формирование

профессионально важных качеств, высокой нравственности и культуры поведения» (Приходько, 2006, с. 47). В связи с этим в профессиональном воспитании курсантов задействованы педагогические процессы, формирующие различные качества обучаемых непосредственно на отдельных занятиях, учениях и в повседневной деятельности подразделений.

Необходимо понимать, что профессиональное воспитание курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации – это процесс, который не имеет четких границ. Ведь основы профессионального воспитания начинаются задолго до поступления в военные вузы. Например, идейно-ценностные основы патриотического воспитания могут быть заложены в таком молодежном объединении, как «Юнармия», которая объединяет в себе различные уровни начальных и старших классов, кадетские корпуса, суворовские военные училища.

Идеологически ориентированное профессиональное воспитание курсантов предусматривает усвоение ими ценностей российских офицеров и формирование на их основе профессионально необходимых качеств. Совокупность приобретенных ценностей обеспечивает формирование ценностных ориентаций как мировоззренческих ориентиров профессиональной деятельности (Бабичев, 2021, с. 23).

Существующая система профессионального воспитания курсантов, на наш взгляд, должна быть переработана и дополнена идейно-ценностными основами патриотического воспитания, общенациональной идеологией, позволяющими формировать у курсантов ценности и идеи российского офицерства путем соблюдения многовековых традиций и священных

воинских ритуалов, так как именно на их основе и формируются профессиональные качества будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Т.Л. Лопуха с соавт. к идейно-ценностным основам патриотического воспитания относят (Профессиональное воспитание..., 2018, с. 88):

1. Общественно-государственные (органичное единство общества и армии, государственность военно-профессиональной деятельности и ее субъектов, социальность военной службы).

2. Корпоративные (коллективизм и товарищество, воинская честь, служба по призванию).

3. Личностные (дисциплинированность, подчинение и ответственность, патриотизм, профессионализм и образование через всю жизнь).

4. Ментальные (духовность и нравственность, принадлежность к национальной культуре, оборонное сознание).

Безусловно, этот перечень не является исчерпывающим. Но помимо идейно-ценностных основ есть и другие немаловажные истоки профессионального воспитания курсантов, например:

- воинские традиции, свято хранящиеся и передающиеся из поколения в поколение;
- воинские обычаи и ритуалы, которые соблюдаются уже не одно столетие и повсеместно проявляются в жизнедеятельности и быту подразделения;
- государственная и военная символика, которая позволяет идентифицировать принадлежность к родам войск и подразделениям, выполняющим специальные задачи особого назначения, а также порождает патриотические чувства и настроения.

Таким образом, патриотическое воспитание является неотъемлемой частью общего воспитательного процесса в профессиональном воспитании курсантов. Под патриотическим воспитанием понимается «воспитание у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» (Нуждин, 2004, с. 43).

В качестве условий, способствующих формированию идейно-ценностных основ патриотического воспитания курсантов, можно выделить следующие.

Создание единой воспитательной программы военного вуза, основанной на идейно-ценностной модели формирования военно-патриотических качеств курсантов. Данная программа включает требования ФГОС и всех основополагающих документов государственного уровня по военно-патриотическому воспитанию. Она составлена рабочей группой из числа профессорско-преподавательского состава и доведена до всех участников образовательного процесса, что позволило включить каждого преподавателя и курсанта в активное осуществление поставленных целей и задач.

Программа составлена с учетом территориального расположения военного вуза, материально-технического и кадрового обеспечения, первоначального уровня сформированности патриотических качеств обучаемых. Модель включает традиции военно-патриотического воспитания и учитывает вызовы времени, определяет качества профессионально-патриотической воспитанности курсантов. Особое внимание уделяется методологическому обеспечению военно-патриотического воспитания, включающему личностно ориентированные технологии.

Внедрение в учебно-воспитательный процесс основных путей реализации военно-патриотического воспитания с учетом изменения социальной среды и запросов государства. Особую роль в формировании профессионально-патриотических качеств курсантов выполняет использование деятельностного подхода к обучению и воспитанию. Патриотическое воспитание начинается в семье. Необходимо включить курсантов в изучение корней семьи, ее традиций, роли в создании и приумножении богатств Родины, ее укреплении. Это мотивирует курсантов защищать свои истоки, продолжать дело предков, воспитывает любовь к малой родине, вызывает чувство гордости за семью и Отечество в целом.

Вовлечение в изучение патриотических традиций своего учебного заведения, знакомство с достижениями выпускников по защите Родины, выполнению интернационального долга, создание «Книги Почета» военного вуза учит курсантов быть творческими, высокоорганизованными людьми с четкой гражданской позицией и желанием беззаветно служить своему Отечеству, опираясь на лучший опыт бывших выпускников.

Организация волонтерского движения в коллективах курсантов по оказанию помощи детским патриотическим клубам, объединениям, кружкам поможет сформировать коллективизм, коммуникативные компетенции, умение передавать своим подчиненным накопленный опыт по формированию патриотических качеств, научит быть ответственными за будущее поколение.

Немалую пользу в осуществлении профессионально-патриотического воспитания принесет использование информационных технологий. Например, можно создать онлайн-клуб «Па-

триот», провести видеоконференции с известными людьми, причастными к военной службе, ветеранами Великой Отечественной войны, бывшими воинами-интернационалистами. В рамках онлайн-клубов и объединений курсанты могут выполнять творческие проекты, устраивать дискуссии по возникающим проблемам, связанным с понятиями патриотизма, чести и достоинства гражданина страны, чувством ответственности за ее судьбу.

Большое значение в профессиональном воспитании курсантов имеет и расширение их культурного пространства. Посещение краеведческих музеев, картинных галерей, театров и филармоний с последующим обсуждением, проведение конференций, различных творческих конкурсов, в том числе и конкурсов патриотической песни, расширят кругозор курсантов, научат оценивать окружающий мир с позиции высококультурного человека, сформируют гуманистическое отношение к событиям, происходящим в мире.

Для формирования значимых патриотических качеств будущих офицеров неocenим и традиционный опыт высшей военной школы: символика страны и армии, Военная присяга, героическая история страны, традиции Российской армии и т.д.

Военно-патриотическое воспитание курсантов должно вестись постоянно, на всех этапах освоения профессии.

Введение мониторинга профессионально-патриотической воспитанности курсантов на основе созданной идейно-ценностной модели воспитания. Важнейшим условием повышения качества военно-патриотического воспитания курсантов является мониторинг, который включает постоянный анализ и объективную оценку в соответствии с критериями, определенными ФГОС.

Критерии оценки результатов по профессионально-патриотическому воспитанию разделены на две группы. Первая группа, деятельностная, отражает процесс работы, направленный на формирование и развитие патриотизма. Вторая группа включает критерии, оценивающие личностные качества курсантов: познавательные, мировоззренческо-ценностные, мотивационные, деятельностно-поведенческие. Проявление данных критериев распределено по четырем уровням: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый. Мониторинг проводится ежегодно с целью совершенствования профессионально-патриотического воспитания в целом и улучшения идейно-личностного развития каждого курсанта.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что выявлены и обоснованы условия, способствующие формированию идейно-ценностных основ патриотического воспитания курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- разработана идейно-ценностная модель формирования военно-патриотических качеств курсантов в военном вузе, позволяющая вести воспитательную работу в единстве с задачами профессионального воспитания;
- сформулирована содержательная характеристика критериев и уровней оценки военно-патриотических качеств курсантов, дающая возможность осуществлять личностно-развивающий подход в организации учебно-воспитательного процесса, своевременно корректировать возникшие проблемы;
- в содержательно-технологический процесс профессионально-патри-

отического воспитания введены новые формы работы, помогающие активизировать всех участников образовательного процесса военного вуза, более эффективно формировать патриотическое сознание и патриотические качества будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Создание условий для организации профессионального воспитания курсантов на идейно-ценностных основах патриотического воспитания дает возможность:

- включить его в единое пространство учебно-воспитательного процесса военного института;
- более эффективно реализовывать запросы государства по профессионально-патриотическому воспитанию;
- подготовить грамотных, высокоидейных будущих офицеров, способных ответить на вызовы времени и встать на защиту своей Родины.

Литература

1. Конституция Российской Федерации. URL: <http://www.constitution.ru>.
2. Постановление Правительства РФ «О государственной программе “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» от 30 декабря 2015 г. № 1493. URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>.
3. Федеральный проект «Патриотическое воспитание». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/>.
4. Бабичев С.А. Принципы воспитания курсантов военных вузов в авторской системе А.А. Кадочникова // Военное дело. Актуальные исследования. 2021. № 1. С. 20–24.
5. Заец О.Г. Повышение эффективности профессионального воспитания курсантов военно-инженерных вузов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
6. Лопуха А.Д. Теоретические основы современной системы воспитания патриотизма военных кадров. Новосибирск: НГПУ, 2001.
7. Лопуха Т.Л., Лопуха А.Д., Макаренко В.С. Профессиональное воспитание курсантов в современных военных вузах // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6. С. 61–64.

8. *Нуждин Д.М.* Педагогические условия патриотического воспитания курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004.
9. *Приходько А.М.* Оптимизация профессионального воспитания курсантов вузов внутренних войск МВД России: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
10. Профессиональное воспитание курсантов военных вузов на идее патриотизма и ценностях российского офицерства / Т.Л. Лопуха [и др.] // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2. С. 84–90.
11. *Hristov, N.*, 2018. Military education as possibility in Bulgaria. International E-Journal of Advancec in Education, 4 (10): 61–67.
12. *Sookermany, A.M.*, 2016. Military education reconsidered: a postmodern update. Journal of Philosophy of Education, 51 (1): 310–330.
5. *Zaets, O.G.*, 2014. Improving effectiveness of professional education of cadets of military engineering universities: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
6. *Lopukha, A.D.*, 2001. Theoretical foundations of the modern system of education of patriotism of military personnel. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University. (Rus)
7. *Lopukha, T.L., A.D. Lopukha and V.S. Makarenko*, 2019. Professional education of cadets in modern military universities. The World of Science, Culture, Education, 6: 61–64. (Rus)
8. *Nuzhdin, D.M.*, 2004. Pedagogical conditions of patriotic education of military university cadets: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Yekaterinburg. (Rus)
9. *Prikhodko, A.M.*, 2006. Optimization of professional education of cadets of universities of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. St. Petersburg. (Rus)

Reference

1. Constitution of the Russian Federation. Available at: <http://www.constitution.ru>. (Rus)
2. Decree of the Government of the Russian Federation "On the state program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016-2020" dated December 30, 2015 No. 1493. Available at: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUw wzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>. (Rus)
3. The Federal project "Patriotic education". Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/>. (Rus)
4. *Babichev, S.A.*, 2021. Principles of instructing cadets of military universities according to the author's system of A.A. Kadochnikov. Military Affairs. Current Research, 1: 20–24. (Rus)
10. *Lopukha, T.L. et al.*, 2018. Professional education of cadets of military universities based on the idea of patriotism and values of the Russian officers. The World of Science, Culture, Education, 2: 84–90. (Rus)
11. *Hristov, N.*, 2018. Military education as possibility in Bulgaria. International E-Journal of Advancec in Education, 4 (10): 61–67.
12. *Sookermany, A.M.*, 2016. Military education reconsidered: a postmodern update. Journal of Philosophy of Education, 51 (1): 310–330.

УДК 378.046.4
DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-72-78

Завьялова В.А.

**МОДЕЛЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
К ПРИМЕНЕНИЮ
ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ПРОГРАММ**

Ключевые слова: профессиональная готовность преподавателя, модель профессиональной готовности, дополнительное профессиональное образование, компоненты профессиональной готовности, цифровое обучение.

Совершенствование профессиональных компетенций работников организаций любой сферы деятельности тесно связано с освоением дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В свою очередь, заинтересованность государства в предоставлении гражданам права на образование в течение всей жизни отражена в проекте концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 г. Учитывая актуальность реализации дополнительных профессиональных программ в контексте государственного заказа, необходимо обратить внимание на существующие проблемы дополнительного профессионального образования и пути их решения.

Теоретическую основу данного исследования составили научные работы, на основании которых были сформулированы актуальные проблемы дополнительного профессионального образования: отсутствие стандартов и систем мониторинга, регулирующих качество реализации дополнительных профессиональных программ; проблемы и риски применения цифрового обучения в дополнительном профессиональном образовании; необходимость построения преподавателем андрагогической модели организации обучения; необходимость учитывать базовую подготовку обучающихся, в том числе и их уровень владения цифровыми технологиями, при разработке электронного образовательного контента; отсутствие педагогических кадров, специально подготовленных к ведению деятельности в организациях дополнительного профессионального образования (Журавлева и др., 2020; Змеев, 2002; Кукеев, 2008а; Ломовцева и др., 2011; Невдах, 2014;

Обоснование..., 2014; Педагогическая акмеология, 2012). Рассмотренная проблематика представляет только основные актуальные вопросы, требующие решения ввиду постоянной модернизации системы образования.

На основании перечисленных проблем дополнительного профессионального образования, а также с учетом востребованности применения цифрового обучения в организациях дополнительного профессионального образования в соответствии с программой «Цифровая экономика Российской Федерации» определена цель исследования: разработать и описать модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ.

Исследование основано на теоретическом анализе и обобщении работ, составляющих методологическую основу для разработки и описания модели профессиональной готовности преподавателей к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ, а также на изучении нормативных документов Российской Федерации, затрагивающих процесс внедрения и реализации цифрового обучения, и структурном моделировании.

Анализ исследований по теме показал, что проблема готовности человека к ведению деятельности являлась объектом исследования многих ученых (В.А. Адольф, М.И. Дьяченко, А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.) и достаточно изучена в части психологической, методической, профессиональной и других областей. В нашем исследовании анализируется профессиональная готовность преподавателя, рассматриваемая как готовность к педагогической

деятельности, соединяющая в себе профессиональные компетенции преподавателя, а также характеристики его личности, позволяющие опираться в практической деятельности не только на знания и умения, но и на опыт и систему личностных ценностей, обеспечивающих успешность реализации профессиональных задач.

Принцип совокупности профессиональных компетенций и личностных качеств преподавателя предполагает неделимый комплекс компонентов в качестве основы при разработке модели профессиональной готовности преподавателей к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ.

Разработанная нами модель профессиональной готовности преподавателя состоит из четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательного и оценочно-результативного.

Целевой блок является образующим элементом рассматриваемой модели. Целеполагание основано на актуальности ведения педагогической деятельности в организациях дополнительного профессионального образования в условиях цифрового обучения, что находит отражение в рамках социального заказа по подготовке педагогических кадров в части владения цифровыми технологиями в соответствии с программой «Цифровая экономика Российской Федерации».

Теоретико-методологический блок определяет подходы к формированию профессиональной готовности преподавателей к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ. На основании системного подхода разработанная модель рассматривается как концептуальное устройство взаимосвязей между блоками и их

наполнением (Блауберг, Юдин, 1973). Личностно-деятельностный подход к формированию профессиональной готовности предполагает учет личностных характеристик преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ. На основании мотивации преподаватель стремится к непрерывному профессиональному самосовершенствованию в части изучения и применения инновационных педагогических технологий, следовательно, его деятельность осуществляется с использованием различных средств цифрового обучения (Современные тренды..., 2021).

На основании андрагогического подхода разработанная модель формирования профессиональной готовности преподавателя определяет необходимость учета специфики применения цифрового обучения при работе со взрослыми обучающимися. Андрагогический подход позволяет преподавателю учитывать мотивацию, опыт, базовые знания, образовательные запросы обучающихся, осваивающих дополнительные профессиональные программы, а также степень их владения компьютерными технологиями. Данные знания о потребностях и возможностях слушателей позволят преподавателю применять индивидуальный подход в процессе педагогической деятельности (Кукуев, 2008б).

Содержательный блок модели профессиональной готовности преподавателей к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ включает в себя программу повышения квалификации преподавателей организаций дополнительного профессионального образования, направленную на формирование цифровых компетенций. Учитывая, что в сфере

дополнительного профессионального образования цифровое обучение как способ совершенствования профессиональных компетенций без отрыва от производственной деятельности востребовано обучающимися, преподавателю необходимо свободно ориентироваться в инновационных образовательных технологиях. Анализ подходов иностранных авторов к профессиональному развитию преподавателей, использующих в своей деятельности онлайн-обучение, также показал необходимость изучения педагогами эффективных инновационных педагогических практик, поскольку цифровые технологии постоянно модернизируются, а преподаватель должен ориентироваться в многообразии существующих цифровых средств обучения (Ooi et al., 2020; Philipsen et al., 2019).

Оценочно-результативный блок представляет собой совокупность компонентов профессиональной готовности преподавателей. В данном блоке отражены критерии и уровни, на основании которых можно сделать вывод о сформированности профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ. Основываясь на подходах ученых к содержанию и структурированию профессиональной готовности преподавателя, мы выделили шесть компонентов.

Мотивационный компонент определяет наличие выраженных оснований для реализации эффективной деятельности применительно к условиям цифрового обучения (Сластенин, Подымова, 1997; Теория..., 2007). Наличие внимания со стороны преподавателя к инновационным технологиям в образовании, а также осмысление преимуществ применения цифрового обучения при реализации дополни-

тельных профессиональных программ с точки зрения всех участников образовательного процесса благоприятно отразятся на качестве освоения учебного материала обучающимися и на эффективности деятельности преподавателя.

Рефлексивный компонент обеспечивает способность анализировать собственную деятельность в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения (Сластенин, Подымова, 1997; Соловова, 2014; Теория..., 2007). Самоанализ и осмысление собственной педагогической деятельности способствуют результативному решению профессиональных задач.

Когнитивный компонент предполагает знание методических основ в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения (Котлярова, Сериков, 2011; Соловова, 2014). С помощью применения различных методов и средств цифрового обучения будет повышаться качество освоения слушателями дополнительных профессиональных программ.

Креативный компонент указывает на наличие творческой активности при реализации педагогической деятельности в условиях цифрового обучения (Сластенин, Подымова, 1997). Интересно представленный обучающий материал и используемые при этом различные технические инновации в области цифрового обучения будут мотивировать обучающихся к освоению учебного материала в полном объеме.

Оценочный компонент способствует оцениванию результатов освоения слушателями дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения (Соловова, 2014). Данный компонент помогает определить степень освоения материала обучающимися, а также целесообразность используемых методов и средств цифрового обучения.

Социально-профессиональный компонент предусматривает владение знаниями об индивидуальных особенностях восприятия и усвоения информации взрослыми обучающимися (Кукуев, 2008б; Теория..., 2007). Преподаватель должен учитывать при реализации дополнительной профессиональной программы в цифровом формате, что базовые знания, уровень владения компьютерными технологиями, технические возможности для освоения учебного материала, возрастные особенности восприятия информации у слушателей могут быть разными.

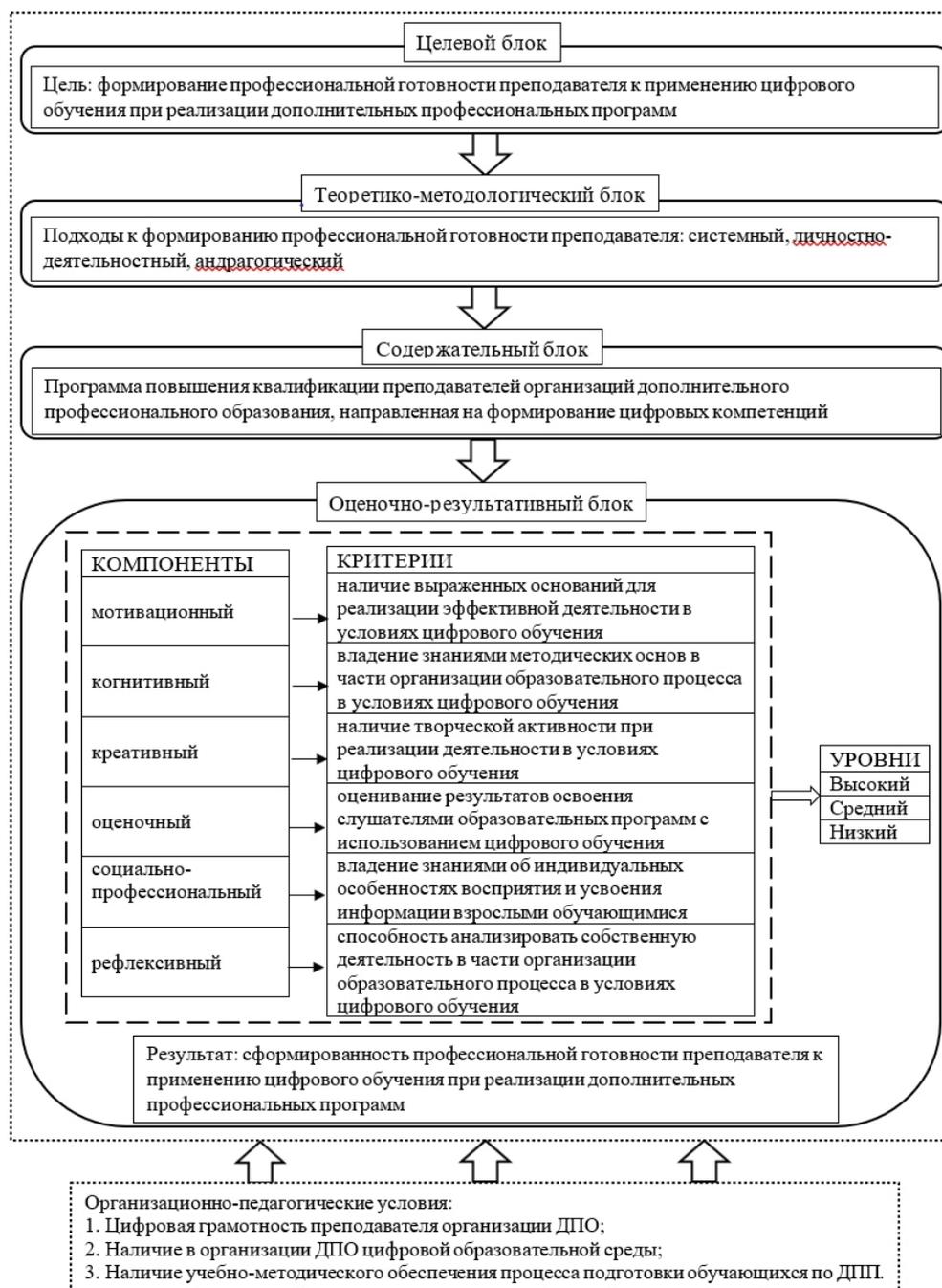
Выделенные компоненты профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ в разработанной нами модели присутствуют в совокупности и определяются тремя уровнями – высоким, средним и низким.

Реализация модели профессиональной готовности основана следующих на организационно-педагогических условиях, способствующих формированию профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ:

- цифровая грамотность преподавателя организации дополнительного профессионального образования;
- наличие в организации дополнительного профессионального образования цифровой образовательной среды;
- наличие учебно-методического обеспечения процесса подготовки обучающихся по дополнительным профессиональным программам с применением цифрового обучения.

В результате проведенного исследования и логико-смыслового анализа

описанных блоков была сформирована модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ (рисунок).
Описанная модель позволяет определить у преподавателей организаций



Модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ

дополнительного профессионального образования уровень сформированности профессиональной готовности к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ. Выделенные компоненты профессиональной готовности на основании обзора вклада исследователей в данную проблематику, а также изучение подходов ученых к определению готовности к какому-либо виду деятельности позволяют полагать, что сформированная профессиональная готовность преподавателя – это не что иное, как совокупность взаимосвязанных компонентов. Мотивационный, когнитивный, креативный, оценочный, рефлексивный и социально-профессиональный компоненты в рамках разработанной модели рассматриваются при условии их комплексного наличия. В таком случае можно сделать вывод об уровне сформированности профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ, в противном случае профессиональная готовность считается не сформированной (Завьялова, 2020).

Теоретическая значимость исследования, помимо рассмотрения реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения, заключается в выводе о необходимости формирования преподавателем электронного образовательного контента на основании андрагогических особенностей контингента обучающихся (Змеев, 2002; Кукуев, 2008б).

Практическая значимость определяется возможностью формирования профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ

в рамках данной модели за счет обучения по программам повышения квалификации, направленным на совершенствование цифровых компетенций, и, как следствие, внедрения в процесс обучения слушателей инновационных технологий.

Итак, в результате проведенной работы сформирована и описана модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ.

Модель разработана с учетом системного, личностно-деятельностного и андрагогического подходов к формированию профессиональной готовности преподавателя; содержит целевой, теоретико-методологический, содержательный и оценочно-результативный блоки и реализуется на основании организационно-педагогических условий.

Литература

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973.
2. Журавлева И.А., Николаев К.Д., Черноножкина Н.В. Цифровая экономика и дистанционные технологии в дополнительном профессиональном образовании – симбиоз для повышения конкурентоспособности трудовых ресурсов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14, № 4. С. 194–204.
3. Завьялова В.А. Компоненты профессиональной готовности преподавателей к использованию дистанционных образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования // Дистанционное образование: трансформация, преимущества, риски и опыт: материалы I Всероссийской науч.-практ. конф. (с международным участием). Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2020. С. 385–389.
4. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
5. Котлярова И.О., Сериков С.Г. Дополнительное образование через всю жизнь: развитие личных ресурсов человека. Челябинск: Уральская академия, 2011.
6. Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект: учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д: Булат, 2008а.
7. Кукуев А.И. Андрагогический подход в образовании взрослых. Ростов н/Д: Булат, 2008б.

8. Ломовцева Н.В., Чубаркова Е.В., Карасик А.А. Организация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во УНЦ УПИ, 2011.
9. Невдах С.И. Развитие менталитета педагогов в процессе подготовки в системе дополнительного образования взрослых // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. 2014. № 11. С. 158–161.
10. Обоснование Российской концепции непрерывного образования взрослых / А.Г. Теслинов [и др.]. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2014.
11. Педагогическая акмеология / под ред. О.Б. Акимовой. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2012.
12. Сластиenin В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.
13. Современные тренды развития непрерывного педагогического образования: монография / Л.Н. Харченко [и др.]. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2021.
14. Соловова Н.В. Инновационные подходы к проектированию и реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования. Самара: Изд-во Самарск. ун-та, 2014.
15. Теория и практика профессионально-педагогического образования / под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1.
16. Ooi, T., E. Balan and M. Saeed, 2020. Teacher readiness and perception of blended learning. *Jamshedpur Research Review*, 5 (42): 8–16.
17. Philipsen, B. et al., 2019. Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67: 1145–1174.
- education. In: Distance education: transformation, advantages, risks and experience: materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation) (pp. 385–389). Ufa: Publishing House of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah. (Rus)
4. Zmееv, S.I., 2002. Technology of adult education: textbook. Moscow: Academy. (Rus)
5. Kotlyarova, I.O. and S.G. Serikov, 2011. Additional education through life: development of personal human resources. Chelyabinsk: Ural Academy. (Rus)
6. Kukuev, A.I., 2008(a). Andragogical training of a mega-university teacher: a meaningful aspect: teaching manual. Rostov-on-Don: Bulat. (Rus)
7. Kukuev, A.I., 2008(b). Andragogical approach in adult education. Rostov-on-Don: Bulat. (Rus)
8. Lomovtseva, N.V., E.V. Chubarkova and A.A. Karasik, 2011. Organization of educational process using distance learning technologies: teaching manual. Yekaterinburg: Publishing House of Ural Pedagogical Institute. (Rus)
9. Nevdakh, S.I., 2014. Development of teachers' mindset in the process of training in the system of additional adult education. *Socio-Psychological Problems of Mentality*, 11: 158–161. (Rus)
10. Teslinov, A.G. et al., 2014. Substantiation of the Russian concept of continuous adult education. Zhukovsky: MIM LINK. (Rus)
11. Akimova, O.B. (Ed.), 2012. Pedagogical Acmeology. Yekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University. (Rus)
12. Slastenin, V.A. and L.S. Podymova, 1997. Pedagogy: innovative activity. Moscow: Magistr. (Rus)
13. Kharchenko, L.N. et al., 2021. Modern trends in the development of continuing pedagogical education: monograph. Moscow; Berlin: Direct-Media. (Rus)
14. Solovova, N.V., 2014. Innovative approaches to design and implementation of basic educational programs of higher professional education. Samara: Publishing House of Samara University. (Rus)
15. Romantsev, G.M. (Ed.), 2007. Theory and practice of vocational pedagogical education. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Professional Pedagogical University, Vol. 1. (Rus)
16. Ooi, T., E. Balan and M. Saeed, 2020. Teacher readiness and perception of blended learning. *Jamshedpur Research Review*, 5 (42): 8–16.
17. Philipsen, B. et al., 2019. Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67: 1145–1174.

Reference

1. Blauberg, I.V. and E.G. Yudin, 1973. Formation and essence of the system approach. Moscow: Nauka. (Rus)
2. Zhuravleva, I.A., K.D. Nikolaev and N.V. Chernozhkina, 2020. Digital economy and distance technologies in additional professional education – a symbiosis for increasing competitiveness of labor resources. *Science about a Man: Humanitarian Studies*, 14 (4): 194–204. (Rus)
3. Zavyalova, V.A., 2020. Components of professional readiness of teachers to use distance learning technologies in the system of additional professional

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

- **Филин М.М.** Психологические предикторы личностного успеха в условиях жизненной мобильности

УДК 159.9.072.43
DOI 10.18522/2658-6983-2022-6-81-88

Филин М.М.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО УСПЕХА В УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕННОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Ключевые слова: психологические предикторы, преадаптация, самооценка, жизненная мобильность, ситуация неопределенности, транспрофессионализм, психологическое моделирование.

Многогранное пространство, в котором происходит многоступенчатая социализация человека, характеризуется вариативностью индивидуальных траекторий становления, трансформации и развития личности, многообразием выборов, неопределенностью условий жизни и деятельности. Сегодня в иерархии субъективного ценностного ряда субъекта самоопределения в ситуации жизненной мобильности, характеризующейся высокой неопределенностью и динамичностью, приоритетный статус приобретают ценности успеха, жизнестойкости, персонализации, активной жизненной позиции, психологического благополучия.

Особое значение приобретает формирование психологических механизмов продуктивного использования внешних и внутренних ресурсов, обеспечивающих успешную реализацию функции преадаптации субъекта, его психологическую готовность к трансформациям разного рода. Перспективные стратегии жизненного самоопределения и эффективные средства самореализации в процессе жизненного пути коррелируют с уровнем развития прогностических способностей человека и его трансформационных умений. В условиях повышенной жизненной мобильности в современном мире актуализируются вопросы жизнестойкости личности, ее потребности, психологической готовности и способности адекватно отвечать на новые вызовы наличной ситуации, характеризующейся нестабильностью, изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью. Значимыми предикторами успеха личности считаются способности проявлять полнезависимость при принятии решений, эффективно решать задачи на смысл в ситуациях неопределенности в пространстве собственной жизнедеятель-

ности, возможность реализовывать созидательную активность.

В современной социально-психологической реальности присутствует большое количество рисков, связанных с неопределенностью, повышенной инноватикой и жизненной мобильностью. Это создает стрессогенность и провоцирует фрустрацию, предъявляя особые требования к личности, содержанию ее представлений о возможностях достижения успеха в жизнедеятельности.

Современные теории личности развивают идею о том, что человек в контекстной среде неопределенности с высоким индексом мобильности постоянно выступает в качестве субъекта выбора индивидуального вектора преобразования не только мира вокруг, но и самого себя в этом мире. В ракурсе непрерывных трансформаций человек, владеющий широким набором разнообразных поведенческих паттернов, имеет гораздо больше шансов на успешную самореализацию в социальной и профессиональной активности, несмотря на высокую энтропийность среды (Бызова, Аванесян, 2020). В эпоху цифровизации, глобальной инноватики, быстрой смены парадигм организации жизни общества актуализируется необходимость выращивания активной и креативной, целеустремленной и мобильной личности, способной к саморегуляции и самоконтролю своего поведения в ситуации неопределенности. Личностный успех сопряжен со способностью четко формулировать свои планы на будущее, выбирать целесообразные пути и максимально эффективные средства их реализации (Асмолов и др., 2017).

Экзистенциальная сущность человека проявляется в его делах и поступках, отражая способность субъекта к непрерывной работе над собой,

мотивированность на саморазвитие, целенаправленное самопознание. Это дает субъекту возможность наилучшим образом использовать свои уникальные ресурсы в жизнедеятельности на разных этапах жизненного пути. Исследования психологов убедительно доказывают, что углубленное рефлексивное самопознание запускает механизмы непрерывного саморазвития, а понимание уникальности личного потенциала способствует сознательному определению тех сфер жизни, в которых он может быть полностью использован. С точки зрения современных исследователей, самооценка является ядром индивидуальной системы самоинициации и саморегуляции, тем самым определяя притязания человека и, соответственно, векторы активности в жизненно значимых ситуациях (Джиги, 2020). Следует учитывать, что самооценка участвует в формировании стиля поведения и всей жизнедеятельности субъекта, влияя на характер преобразовательной активности.

Вероятность успешности личности тесно связана с уровнем адекватности оценки ряда позиций: собственных поступков и действий, их результативности и прогрессивности; системы отношений к себе и продуктивности взаимоотношений с окружающими. В ситуации повышенной мобильности в сфере образования, профессионализации, личной и социальной жизни востребованными оказываются такие качества субъекта, как уверенность в себе, максимально объективная самооценка своих достоинств и проблемных точек, желание достигать акме в собственном развитии, умение выдвигать высокие стандарты достижений и формулировать стратегические цели. Соответственно, именно оптимизация развития этих качеств, с одной стороны, удовлетворяет запрос общества,

а с другой – способствует усилению потенциала успешности личности (Никоненко, 2018).

Развитая регулятивная функция самооценки обеспечивает личности управление деятельностью и социальным взаимодействием и тем самым оптимальную адаптацию к постоянно меняющимся условиям жизни. На уровне реального субъекта самооценка является значимым компонентом самосознания, связана с Я-концепцией и потому участвует в более сложных системах субъективной саморегуляции. Психологическая сущность самооценки заключается в интеграции ярко эмоционально окрашенного чувства самооценности личности, самопринятия и совокупности внешних социальных оценок индивидуальных качеств человека. В системе субъективных предикторов успеха личности большое значение имеет оценка адаптивных и преадаптивных возможностей максимально широкого диапазона ресурсов, выявление и взвешивание деструктивных шлейфов индивидуальных рисков (Корнилова, 2018).

Самооценка и самоотношение выступают в качестве значимых компонентов системы психологических предикторов, определяющих успех личности. Психологи подчеркивают, что самооценка и самоотношение человека, с одной стороны, отражают оценку его представления о самом себе, собственных ресурсах и ограничениях, а с другой – субъективно отзеркаливают мнение значимых других и наделяемый референтной группой статус. Переживания, побуждаемые самоотношением, характеризуются различной степенью интенсивности в зависимости от того, насколько сильные эмоции у субъекта вызывают те или иные черты образа Я (Scherbakova et al., 2019, 2020).

Становясь субъектом выбора, человек сознательно взвешивает ресурсность различных видов деятельности и получаемой информации для успешной реализации своих жизненных планов, опираясь на субъективный контроль. Важным предиктором личного успеха является конструктивный индивидуальный стиль.

Именно стилевые характеристики личности влияют на успешность активности субъекта. Здесь важен стиль саморегуляции как комплексная характеристика субъекта, способствующая как выдвижению адекватной цели деятельности, так и следованию намеченному плану по ее достижению и обеспечению возможности варьирования средств деятельности в зависимости от ситуации.

В психологической науке саморегуляция рассматривается в отношении психологических состояний, поведения, коммуникативной активности или деятельности. Субъективная система саморегуляции обеспечивает индивидуальную целостность личности, ее становление и успешность в разных видах активности в ситуации неопределенности. Анализ психологических исследований показывает, что именно в особенностях саморегуляции отражается то, как личность программирует себя на достижение цели и воплощение планов. Это происходит в процессе самооценки личностью условий окружающей среды, сознательной корректировки собственной активности и регулирования интенсивности стремления добиться результата. Индивидуальные особенности личности влияют на деятельность, так как посредством способов саморегуляции человек, являясь инициатором собственной активности, имеет возможность выбирать условия, которые будут оптимальными при решении поставленной задачи.

Личностная регуляция понимается как структурированный внутриличностный процесс, обеспечивающий в том числе и мобильность активности человека, имеющей личностный смысл. Процесс саморегуляции объединяет в себе не только контроль достижения результата, но и личностную инициацию активности, поддержание и построение, а также управление всевозможными видами преобразований, личностный механизм организации субъектом самого себя. Индивидуальная система саморегуляции как предиктор успеха определяет направленность деятельности; руководствуясь представлениями о внешних условиях и происходящих вокруг событиях, субъект иницирует появление нового поведения, стремится получить что-то новое, усиливает креативную активность.

Психологи подчеркивают, что возникновение новых моделей поведения личности проходит несколько этапов формирования. Следом за инициализацией новой модели поведения требуется проявление значительных усилий субъекта по поддержанию новых паттернов активности. На всех этапах становления нового поведения возникает потребность в саморегуляции, при этом на ее интенсивность оказывает влияние реалистичность цели, уверенность в необходимости ее достижения, личностная значимость результата (Otto et al., 2019). Целенаправленный процесс саморегуляции позволяет осуществлять корректировку активности субъекта в зависимости от условий и барьеров, стоящих на пути достижения цели. В настоящее время без постоянной самокоррекции невозможно будет добиться успеха личности в условиях жизненной мобильности. При этом степень значимости результата и устойчивость стремления к изменениям зависят от важности цели достижения успеха для

субъекта в конкретный временной момент (Зинченко и др., 2020).

Психологическими предикторами достижения успеха личностью в информационном обществе выступают (Марцинковская, 2019):

- активное освоение субъектом киберпространства, цифровых инструментов персонализации;
- приобретение компетентности в коммуникации в онлайн-контекстах различных социальных сред;
- расширение возможностей самопрезентации посредством индивидуальных траекторий формирования цифрового следа;
- многовекторность формирования индивидуального пространства самопрезентации в цифровой среде.

В исследованиях психологов в качестве предикторов личностного успеха выделяются базовые навыки успешного субъекта современности: способность комплексно решать многоуровневые проблемы, критическое мышление, глобальная креативность, умение управлять временем, ситуацией и другими, конструктивное взаимодействие с людьми, эмоциональный интеллект, наличие собственного мнения и умение принятия решений, открытость, умение договариваться, гибкость ума (Петровский, 2018). Индивидуальная система достижения успеха включает не только прогнозирование, но и построение личностью целостного сценария воплощения образа достижений будущего: активных действий, моделирования сетей коммуникации, маркеров подтверждения самоэффективности.

В жизненном самоопределении современного человека можно обозначить следующие смыслообразующие линии:

- незавершенность и одновременно целостность бытия, порождающие непрерывное развитие;

- саморазвитие личности, непрерывность образования, углубление самопознания и самосовершенствование;
- преобразования субъекта и форматов активности в процессе реализации жизнедеятельности;
- проектирование жизненного пути за счет рефлексии себя как деятельного субъекта будущего.

В комплексе качеств – предикторов успеха личности в приоритете оказываются следующие: рефлексия, жизнеспособность, конструктивность, социальный интеллект, мобильность, способность к саморазвитию и личностному росту, коммуникабельность, креативность. Одно из требований к современному человеку – сформированность значимых характеристик, определяемых как «новые грамотности»: экологическое мышление, цифровая и поликультурная компетентность.

Одним из предикторов успеха личности является готовность к приобретению транспрофессионализма – качественно новой квалификационной характеристики субъекта самоопределения, обеспечивающей успешность активности в турбулентном будущем. Транспрофессионализм приобретает за счет освоения различных областей профессиональной деятельности, овладения широким кругозором, формирования глобального стиля мышления, психологической готовности к работе в командах разного формата.

В исследовании использовался следующий диагностический инструментарий: эссе на тему «Я – успешная личность», анкета «Детерминанты успеха и способы его достижения» (Т.Н. Щербакова, А.А. Киреев), тест-опросник «Потребность в достижении» (Ю.М. Орлов, В.И. Шуркин, Л.П. Орлова), тест уровня субъективного контро-

ля (Дж. Роттер, адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голышкиной, А.М. Эткинда). Респондентами выступили магистры-психологи, получающие дополнительное образование, обучающиеся в ДГТУ, выборка составила 152 человека.

Анализ полученных эмпирическим путем результатов показывает, что в содержании представлений магистрантов-психологов в структуре субъективных психологических предикторов личностного успеха можно выделить следующие компоненты: способность проявлять мобильность в разных ситуациях (41%); креативность и харизматичность (53%); уровень мотивации достижений (37%); презентированность в цифровой среде, наличие цифрового следа (45%); готовность к трансформациям и преобразованиям (33%); целеустремленность и напористость (28%); интерес к личностному росту (39%); четкие жизненные планы (29%); желание управлять своей жизнью (43%). Достаточно большое количество магистрантов-психологов (51%) акцентирует внимание на конкурентоспособности и компетентности как значимых факторах достижения личностью успеха в новой реальности в условиях повышенной жизненной мобильности.

Анализ результатов анкетирования и материалов эссе позволяет сделать вывод о том, что представления магистрантов-психологов о детерминации и способах достижения успеха не всегда гармоничны, в определенном смысле отражают содержательную специфику современных трендов и стратегические ориентиры социальной моды. Респонденты делают акцент на значимости мотивации, стрессоустойчивости и желании быть уверенным в успехе, признании в социальной, цифровой и профессиональной среде. Вместе с тем в представлениях магистрантов недостаточно четко характеризуются

субъективные факторы, способные блокировать возможности личности достигать успешного жизненного самоопределения в современной энтропийной среде.

Респонденты обратили особое внимание на заинтересованность в поддержке их начинаний и выборов значимыми другими и референтными группами, что повышает мотивацию достижений и стремление к позитивным трансформациям. Они считают, что в настоящее время возникает много новых инициатив, которые позволяют «заявить о себе и своих личностных проектах», «реализовать образ достижений», «продемонстрировать свои возможности и резервы», «изменить формат жизни», «получить реальную возможность участвовать в изменениях», «стать самостоятельным и независимым».

Результаты исследования показателей потребности достижений продемонстрировали, что высокий уровень сформированности показывают 47% респондентов-магистрантов, средний уровень характерен для 35%, 18% имеют недостаточную степень выраженности данного показателя. Это говорит о том, что в целом подавляющее большинство современных молодых людей ориентированы на успех и испытывают потребность в его достижении.

Важными психологическими предикторами успешности личности в ситуации повышенной жизненной мобильности, как было выявлено в результате теоретического анализа, выступают саморегуляция и интегрированный субъективный контроль. Как доказывают многочисленные психологические исследования, интернальность является весомым предиктором успеха человека в разных сферах бытия. Уровень субъективного контроля непосредственно связан с типом

атрибуции субъектом ответственности за успех или неудачу в достижении индивидуальных целей или преодолении возникающих препятствий.

В ходе обобщения эмпирических результатов были выявлены интересные диагностические тенденции, характеризующие специфику субъективного контроля магистрантов-психологов, находящихся в условиях образовательной и профессиональной мобильности.

Респонденты-магистранты преимущественно характеризуются выраженностью общей интернальности (57%); соответственно, приоритет экстернальности показывают 43%. Эти диагностические данные указывают на необходимость психологической работы по усилению интернальности, так как в условиях неопределенности возрастает значение субъективного контроля в регуляции активности личности. Анализ эмпирических данных показывает, что на фоне общей интернальности у магистров-психологов преимущественно выражена интернальность в области производственных отношений (55,2%) и в области достижений (44,8%), что может выступать в качестве ресурса личностного успеха. Вместе с тем склонность атрибутировать ответственность за собственные неудачи внешним агентам (семье, обществу, обстоятельствам, средовым ограничениям) является риском в достижении успешности.

Полученная картина отражает наличие определенного противоречия между потребностью в достижении и расширении возможности успешной самопрезентации в разных средах, построении индивидуальной траектории самореализации в условиях жизненной мобильности и способностью осознания значимости субъективной преобразовательной активности в энтропийной среде.

В ситуации, когда успешность личности становится значимым атрибутом благополучия современного общества, возрастает роль разнообразных форматов психологического сопровождения развития системы внутренних предикторов достижения успеха. Период дополнительного профессионального образования является благоприятным для диагностики индивидуальных ресурсов и рисков, стартовых точек личностного роста и организации модульных программ психологического сопровождения формирования стратегии и построения индивидуальной траектории получения успеха.

В условиях жизненной мобильности в энтропийной среде важно развитие аутопсихологической компетентности и жизнестойкости субъекта, обогащение индивидуального тезауруса конструктивных копинг-стратегий, что может составить субъективную базу личностного успеха. В содержании программы психологического сопровождения важно интегрировать следующие направления преобразовательной активности: расширение и углубление самопознания на основе самодиагностики; конкретизация самооценки и повышение ее адекватности и устойчивости; рефлексия своих ресурсов, ограничений и перспектив; развитие компетентности относительно реализации активности в специфических условиях неопределенности; проектирование своих действий и определение критериев успешности.

Оценка эффективности подобных программ включает анализ следующих позиций:

- уровень развития рефлексивных навыков, способствующих оптимальной пристройке индивидуальных характеристик к специфике ситуации жизненной мобильности;
- обогащенность представлений о требованиях современного общества к успешной персонализации в цифровом пространстве;
- приобретение гибких навыков, необходимых для успешного продвижения в условиях энтропийной среды;
- развитие способности магистрантов к проектированию векторов дальнейшего развития в контексте жизненной мобильности.

Литература

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–27.
2. Бызова В.М., Аванесян М.О. Переживание субъективной неопределенности и готовность к изменениям // Образование и наука. Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 3. С. 103–111.
3. Джига Н.Д. Взаимосвязь самоотношения студентов с мотивацией достижения успеха // Вестник Барановичского государственного университета. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение). 2020. № 8. С. 78–83.
4. Зинченко Ю.П., Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 11–35.
5. Корнилова Т.В. Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска // Mobilis in mobile: Личность в эпоху перемен. М.: Языки славянских культур, 2018. С. 54–75.
6. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27, № 3. С. 77–96.
7. Никоненко Н.В. Взаимосвязь эго-состояния личности и мотивации успеха // Мир педагогики и психологии. 2018. № 1. С. 107–112.
8. Петровский В.А. Импликативная модель целеполагания: константы адаптивного действия // Mobilis in mobile: Личность в эпоху перемен. М.: Языки славянских культур, 2018. С. 331–362.
9. Otto, K. et al., 2019 Do social skills shape career success in the psychology profession? Zeitschrift Für Arbeits-Und Organisationspsychologie A&O, 63 (2). URL: <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000293>.
10. Shcherbakova, T., T. Loboda and D. Misirov, 2019. Psychological determinants of professional and

personal students growth: resources and development risks. SHS Web of Conferences, 70. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197001015>.

11. *Scherbakova, T. et al.*, 2020. The student as a subject of transformative activity in the period of professional training. E3S Web of Conferences, 175. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/35/e3sconf_interagromash2020_15013.pdf.

Reference

1. *Asmolov, A.G., E.D. Shechter and A.M. Chernorizov*, 2017. Preadaptation to uncertainty as a navigation strategy for developing systems: routes of evolution. *Questions of Psychology*, 4: 3–27. (Rus)
2. *Byzova, V.M. and M.O. Avanesyan*, 2020. Experiencing subjective uncertainty and readiness for change. *Education and Science. Bulletin of Vyatka State University*, 3: 103–111. (Rus)
3. *Dzhiga, N.D.*, 2020. Connection between students' self-attitude with the motivation to achieve success. *Bulletin of Baranovichi State University. Series: Pedagogical Sciences. Psychological Sciences. Philological Sciences (Literary Studies)*, 8: 78–83. (Rus)
4. *Zinchenko, Yu.P., E.M. Dorozhkin and E.F. Zeer*, 2020. Psychological and pedagogical foundations of forecasting future vocational education: vectors of development. *Education and Science*, 22 (3): 11–35. (Rus)
5. *Kornilova, T.V.*, 2018. Psychology of uncertainty: cognitive and personal regulation of anticipations, choice and risk. *Mobilis in mobile: Personality in the era of change* (pp. 54–75). Moscow: Yazyki Slavyanskikh kultur. (Rus)
6. *Martsinkovskaya, T.D.*, 2019. Information space of transitive society: problems and prospects of development. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 27 (3): 77–96. (Rus)
7. *Nikonenko, N.V.*, 2018. Relationship between the ego-state of the individual and motivation for success. *The World of Pedagogy and Psychology*, 1: 107–112. (Rus)
8. *Petrovsky, V.A.*, 2018. Implicative goal-setting model: constants of adaptive action. *Mobilis in mobile: Personality in the era of change* (pp. 331–362). Moscow: Yazyki Slavyanskikh kultur. (Rus)
9. *Otto, K. et al.*, 2019. Do social skills shape career success in the psychology profession? *Zeitschrift Für Arbeits-Und Organisationspsychologie A&O*, 63 (2). Available at: <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000293>.
10. *Shcherbakova, T., T. Loboda and D. Misirov*, 2019. Psychological determinants of professional and personal students growth: resources and development risks. SHS Web of Conferences, 70. Available at: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197001015>.
11. *Scherbakova, T. et al.*, 2020. The student as a subject of transformative activity in the period of professional training. E3S Web of Conferences, 175. Available at: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/35/e3sconf_interagromash2020_15013.pdf.

НАШИ АВТОРЫ

Бабичев Андрей Михайлович – начальник I курса подготовки личного состава Государственного казенного учреждения субъекта Российской Федерации «Войсковая часть 3033»

Служебный адрес: Войсковая часть 3033, п. Персиановский, Октябрьский район, Ростовская область, 346495

Телефон: (863) 620-01-67

E-mail: mark08041993@gmail.com

Завьялова Виктория Александровна – учитель информатики средней общеобразовательной школы № 60 г. Екатеринбурга

Служебный адрес: ул. Реактивная, 31, г. Екатеринбург, 620060

Телефон: (343) 252-03-28

E-mail: v.a.zavyalova@yandex.ru

Ковбасюк Екатерина Викторовна – студент факультета адаптивной и оздоровительной физической культуры Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Служебный адрес: ул. им. Буденного, 161, г. Краснодар, 350015

Телефон: (861) 259-66-95, доб. 2-41, 2-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Крюковская Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики специального образования, докторант Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Служебный адрес: ул. Захарова, 32-3, г. Гродно, Беларусь, 230000

Телефон: (375-152) 75-49-03

E-mail: n.krukovskaya@grsu.by

Купцова Екатерина Евгеньевна – студент факультета адаптивной и оздоровительной физической культуры Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Служебный адрес: ул. им. Буденного, 161, г. Краснодар, 350015

Телефон: (861) 259-66-95, доб. 2-41, 2-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

OUR AUTHORS

Babichev Andrey M. – head of the first course of training of personnel of the State Institution of “Military unit 3033” of the Russian Federation

Address (work): Military unit 3033, Persianovsky, Oktyabrsky District, Rostov Region, 346495

Tel.: (863) 620-01-67

E-mail: mark08041993@gmail.com

Zavyalova Viktoria A. – computer science teacher of secondary school No. 60 in Yekaterinburg

Address (work): 31 Reaktivnaya Street, Yekaterinburg, 620060

Tel.: (343) 252-03-28

E-mail: v.a.zavyalova@yandex.ru

Kovbasyuk Ekaterina V. – student of the Faculty of Adaptive and Health-improving Physical Culture of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism

Address (work): 161 Budenny Street, Krasnodar, 350015

Tel.: (861) 259-66-95, ext. 2-41, 2-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Kryukovskaya Natalia V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD Equivalent), head of Theory and Methodology of Special Education dpt., doctoral student of Yanka Kupala State University of Grodno

Address (work): 32-3 Zakharov Street, Grodno, Belarus, 230000

Tel.: (375-152) 75-49-03

E-mail: n.krukovskaya@grsu.by

Kuptsova Ekaterina E. – student of the Faculty of Adaptive and Health-improving Physical Culture of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism

Address (work): 161 Budenny Street, Krasnodar, 350015

Tel.: (861) 259-66-95, ext. 2-41, 2-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент кафедры биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Служебный адрес: ул. им. Буденного, 161, г. Краснодар, 350015

Телефон: (861) 259-66-95, доб. 2-41, 2-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Печенкина Светлана Юрьевна – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: spechenkina@sfedu.ru

Положаева Виктория Викторовна – студент факультета адаптивной и оздоровительной физической культуры Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Служебный адрес: ул. им. Буденного, 161, г. Краснодар, 350015

Телефон: (861) 259-66-95, доб. 2-41, 2-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Пыленок Марина Викторовна – учитель-логопед Центра психологии и речи «Речеветик», магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: 8 (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: markelovam@bk.ru

Сяо Чжичэнь – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пр-т Буденновский, 39, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (988) 570-40-88

E-mail: csiao@sfedu.ru

Толстихина Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной

Ovchinnikov Yuriy D. – Candidate of Technical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Biochemistry, Biomechanics and Natural Sciences dpt. of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism

Address (work): 161 Budenny Street, Krasnodar, 350015

Tel.: (861) 259-66-95, ext. 2-41, 2-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Pechenkina Svetlana Yu. – master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

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

E-mail: spechenkina@sfedu.ru

Polozhaeva Viktoria V. – student of the Faculty of Adaptive and Health-improving Physical Culture of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism

Address (work): 161 Budenny Street, Krasnodar, 350015

Tel.: (861) 259-66-95, ext. 2-41, 2-35

E-mail: yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Pylenok Marina V. – speech therapist of the Center for Psychology and Speech “Rechetsvetik”, master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: 8 (863) 218-40-00, ext. 11635

E-mail: markelovam@bk.ru

Xiao Zhichen – post-graduate student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 39 Budennovsky Avenue, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (988) 570-40-88

E-mail: csiao@sfedu.ru

Tolstikhina Elena V. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of the English Language for the Humanities dpt. of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural

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

Ушанева Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета

Служебный адрес: пр-т Буденновский, 39, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (988) 570-40-88

E-mail: ysushanyova@sfedu.ru

Филин Михаил Михайлович – аспирант Армавирского социально-психологического института

Служебный адрес: ул. Комсомольская, 127, г. Армавир, Краснодарский край, 352900

Телефон: (86137) 535-08, 374-92-27

E-mail: strannic@inbox.ru

Шорагян Ани Мкртичевна – магистрант второго года обучения Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: 8 (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: ani2008-15@yandex.ru

Яковлева Ангелина Алексеевна – логопед нейроцентра «Ирис» г. Сочи, магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: 8 (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: angelinasfp@mail.ru

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

Ushaneva Yulia S. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Theory and Practice of Fine Arts dpt. of the Academy of Architecture and Arts of Southern Federal University

Address (work): 39 Budenovsky Avenue, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (988) 570-40-88

E-mail: ysushanyova@sfedu.ru

Filin Mikhail M. – post-graduate student of Armavir Socio-Psychological Institute

Address (work): 127 Komsomolskaya Street, Armavir, Krasnodar Region, 352900

Tel.: (86137) 535-08, 374-92-27

E-mail: strannic@inbox.ru

Shoragyan Ani M. – master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: 8 (863) 218-40-00, ext. 11635

E-mail: ani2008-15@yandex.ru

Yakovleva Angelina A. – speech therapist of the Iris Neurocenter in Sochi, master's degree student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

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

Tel.: 8 (863) 218-40-00, ext. 11635

E-mail: angelinasfp@mail.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

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

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

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

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

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

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

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

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

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

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

Можно оформить подписку в редакции.

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

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

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

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2022. № 6

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 25.08.2022.

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