

THE WORLD OF ACADEMIA:

CULTURE, EDUCATION

2018
№ 10

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: 1995-1140.
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 Social and Pedagogical University (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2018
№ 10**

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: 1995-1140.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

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

Заместители главного редактора

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

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

Международная редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

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

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

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

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

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

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

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**Кукуляр А.М., Коленова А.С., Пеньков Д.В.**

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ У СОЗАВИСИМЫХ МАТЕРЕЙ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОПЫТ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ	23
--	----

Чигишева О.П.

КОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ГРАМОТНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	29
--	----

Сторожакова Е.В.

ПРИНЦИП ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА	35
---	----

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**Шоган В.В.**

СОФИОЛОГИЯ И РУССКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	47
---------------------------------------	----

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**Зайни А.С.А.**

АРХИТЕКТУРА СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННАЯ НА ЧАСТНЫХ ОБЛАЧНЫХ СЕРВЕРАХ	59
---	----

Жирякова А.В.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	66
---	----

Толстихина Е.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ	73
--	----

Шостак Е.В.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	80
---	----

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**Азарова Е.А.**

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ	89
---	----

Желдоченко Л.Д., Михайлюк А.О., Москвичева М.М.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬЮ	95
--	----

Каширская И.К.

ДИНАМИКА ОЦЕНОЧНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	100
---	-----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Резниченко А.В., Чумичева Р.М.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГА МАГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРИНЦИПА	109
--	-----

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Савенкова С.В.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ИНВАЛИДАМИ	117
--------------------------------------	-----

Иовва О.А., Никоненко З.А.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	122
--	-----

Дуброва Е.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	129
--	-----

НАШИ АВТОРЫ	134
-------------------	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	138
--	-----

METHODOLOGY AND THEORY OF EDUCATION

Kukulyar Anna M., Kolenova Anastasia S., Penkov Denis V.

RESEARCH INTO SPECIFICS OF CHILDREN-PARENTAL RELATIONS
BETWEEN CO-DEPENDENT MOTHERS OF TEENAGERS
WITH THE EXPERIENCE OF USING PSYCHOACTIVE SUBSTANCES..... 23

Chigisheva Oksana P.

COGNITIVE AND SOCIOCULTURAL THEORIES OF GENERAL
AND FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PROCESS 29

Storozhakova Ekaterina V.

THE PRINCIPLE OF UNIFORM EDUCATIONAL PEDAGOGICAL SPACE 35

SPIRITUAL-MORAL EDUCATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT

Shogan Vladimir V.

SOFIOLOGY AND RUSSIAN EDUCATION 47

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Zainy Ahmed Salah Abdulsahib

ARCHITECTURE OF THE ELECTRONIC LEARNING SYSTEM BASED
ON PRIVATE CLOUD SERVERS 59

Zhiryakova Anastasia V.

INFORMATIONAL EDUCATION ENVIRONMENT
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS CONDITION FOR ACADEMIC EFFICIENCY 66

Tolstikhina Elena V.

USE OF MOODLE IN HIGHER EDUCATION: RELEVANCE AND PROSPECTS 73

Shostak Egor V.

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS RELYING ON MOBILE TECHNOLOGIES..... 80

PRACTICAL PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Azarova Elena A.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES AND SUBJECTIVE WELLBEING
OF TEENAGERS WITH THE DIFFERENT RESILIENCE LEVELS 89

**Zheldochenko Lyudmila D., Mikhaylyuk Anastasia O.,
Moskvicheva Maria M.**

FEATURES OF PROFESSIONAL IMPLICATIONS
OF TEENAGERS WITH DIFFERENT SELF-EFFICIENCY LEVELS 95

Kashirskaya Irina K.

DYNAMICS OF ESTIMATED ANXIETY IN THE COURSE OF STUDIES
AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION 100

PROFESSIONAL EDUCATION

Reznichenko Anna V., Chumicheva Raisa M.

DEVELOPING DIALOGUE CULTURE OF MASTER DEGREE STUDENTS IN THE COURSE OF LEARNING ENGLISH ON THE BASIS OF CROSS-DISCIPLINARY PRINCIPLE	109
--	-----

THE ISSUES OF PEDAGOGY FOR SPECIFIC PURPOSES

Savenkova Svetlana V.

SOCIAL WORK WITH DISABLED PEOPLE.....	117
---------------------------------------	-----

Iovva Olga A., Nikonenko Zinaida A.

TEACHING TEACHERS TO USE GAME TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT OF HEALTH SAVING BEHAVIOR OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH CAPACITIES	122
---	-----

Dubrova Elena A.

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY OF PUPILS WITH LIMITED HEALTH CAPACITIES WITHIN VOCATIONAL TRAINING	129
OUR AUTHORS	134

Азарова Елена Александровна

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ**

В статье приводится краткий анализ исследования психологических границ личности и субъективного благополучия подростков с разным уровнем жизнестойкости. В двух группах респондентов (со средним и сниженным уровнем жизнестойкости), сформированных с помощью методики С. Мадди, были выявлены достоверно значимые различия показателей субъективного благополучия и психологических границ личности.

Дуброва Елена Алексеевна

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

С введением новых образовательных стандартов сменились приоритеты образовательной политики в области инклюзивного образования. Главная задача педагога коррекционного образовательного учреждения – раскрытие творческого потенциала ребенка, создание комфортных условий для формирования его личности. На сегодняшний день существует множество методик и технологий, направленных на организацию работы лиц с ограниченными возможностями здоровья. Наше исследование ставит целью выявление степени эффективности использования проектной деятельности учащихся в формировании и развитии их творческих способностей. Метод проектов в коррекционном учреждении выступает как метод активизации учебной деятельности. Проектная деятельность в инклюзивном образовании предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся. В статье представлен опыт организации проектной деятельности учащихся Ростовской специальной школы-интерната № 41. Рассмотрены различные проекты, выполненные учащимися школы-интерната, и проанализированы трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при выполнении проекта. Выделены основные направления проектной деятельности. Скорректированы этапы выполнения проектов с учетом ограниченных возможностей здоровья учащихся. Определены результаты и перспективы проектной деятельности учащихся школы-интерната.

**Желдоченко Людмила Дмитриевна,
Михайлюк Анастасия Олеговна,
Москвичева Мария Михайловна**

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ
С РАЗНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬЮ**

В статье представлены результаты и выводы эмпирического исследования по проблеме формирования профессиональных представлений у подростков. Отмечено, что самоэффективность выступает значимым фактором формирования четких и целостных представлений о будущей профессии в подростковом возрасте. Обобщен отечественный и зарубежный теоретический материал по проблеме исследования. Отмечается, что в профессиональном самоопределении подростку важно иметь представления о своих склонностях и способностях, о требованиях, предъявляемых к личности выбранной профессией, а также о востребованности и перспективах трудоустройства. Эмпирическим путем установлено, что у подростков с разной самоэффективностью сформированность представлений о будущей профессии различается. Показано, что подростков

с высокой самоэффективностью отличают более четкие и адекватные профессиональные представления в сравнении с низкоэффективными подростками, у которых представления о будущей профессии мозаичные, фрагментарные. Результаты и выводы, освещенные в статье, могут быть использованы в работе практикующих педагогов-психологов, психологов, педагогов для повышения эффективности профориентационной работы, в целях психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессиональных представлений в подростковом возрасте.

Жирякова Анастасия Владимировна

**ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

Современный этап информатизации образования привел к необходимости формирования информационно-образовательной среды вуза. Информационно-образовательная среда является неотъемлемой частью учебного процесса. Она способствует повышению эффективности результатов образования. В исследовании представлены различные подходы к определению информационно-образовательной среды. Определены принципы организации информационно-образовательной среды вуза, рассмотрены ее технические и педагогические структурные компоненты. К обязательным компонентам можно отнести информационные образовательные ресурсы, или дидактическое обеспечение, а также средства коммуникации. Проектирование информационно-образовательной среды подразумевает привлечение компетентных специалистов как в области образования, так и в технической сфере. Особое внимание в исследовании уделено дидактическому обеспечению, в частности требованиям к структуре и контенту электронных учебников и учебных пособий. Использование информационно-образовательной среды в учебном процессе является предпосылкой перехода к электронному обучению.

Зайни Ахмед Салах Абдулсахиб

**АРХИТЕКТУРА СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО
ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННАЯ
НА ЧАСТНЫХ ОБЛАЧНЫХ СЕРВЕРАХ**

Проблема построения надежной системы дистанционного (электронного) обучения становится все более популярной в мире. Практически каждый вуз на современном этапе развития образования и внедрения информационных технологий в образовании имеет несколько аналогов подобных систем. Но стоит отметить, что данные программы у большинства вузов находятся на начальной ступени развития и во многом неэффективны. Кроме того, стоит отметить, что большинство действующих на сегодняшний день коммерческих фирм стараются разработать собственные системы электронного обучения с целью их дальнейшего продвижения на рынок. Немногие из подобных продуктов можно считать особенно эффективными. Ключевая проблема заключается прежде всего в недостаточном осознании непосредственно компанией-разработчиком базовых потребностей того или иного высшего учебного заведения. Данный фактор обусловлен в первую очередь тем, что каждый вуз имеет собственные стандарты и требования относительно данного вида систем. Безусловно, большая часть предъявляемых учебными заведениями требований в плане формирования системы электронного обучения сходна, но не настолько, чтобы можно было сформировать единый продукт, соответствующий стандарту для всех вузов. Даже при соблюдении условия, что подобный стандарт в дальнейшем будет сформирован, его тем не менее придется дополнительно усовершенствовать и расширять.

**Иовва Ольга Андреевна,
Никоненко Зинаида Алексеевна**

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье рассматривается проблема развития здоровьесберегающего поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Показана роль игровых технологий как важного средства формирования данного качества у дошкольников с нарушениями развития. Разработаны критерии и показатели сформированности здоровьесберегающего поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрывается технология формирования здоровьесберегающего поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Каширская Ирина Константиновна

**ДИНАМИКА ОЦЕНОЧНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Представлены результаты эмпирического исследования оценочной тревожности как личностного качества, проявляющегося в ситуациях контрольных проверочных заданий. Выявлено, что оценочная тревожность имеет свою динамику в процессе обучения в вузе. Количество студентов с низким уровнем оценочной тревожности возрастает от II к IV курсу, а количество студентов с высоким уровнем оценочной тревожности, наоборот, снижается. Высокий уровень оценочной тревожности зависит в первую очередь от уровня выраженности именно беспокойства как когнитивного компонента, а не от эмоциональности – второго компонента оценочной тревожности.

**Кукуляк Анна Михайловна,
Коленова Анастасия Сергеевна,
Пеньков Денис Васильевич**

**ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ДЕТСКО-
РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
У СОЗАВИСИМЫХ МАТЕРЕЙ С ПОДРОСТКАМИ,
ИМЕЮЩИМИ ОПЫТ УПОТРЕБЛЕНИЯ
ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ**

В статье исследуется специфика детско-родительских отношений у созависимых матерей с подростками, имеющими опыт употребления психоактивных веществ. В качестве объекта исследования выступили созависимые матери, чей ребенок-подросток имеет опыт употребления психоактивных веществ, в количестве 45 человек. Гипотезы исследования: 1) женщины, имеющие ребенка-подростка с опытом употребления психоактивных веществ, будут иметь различный уровень созависимости; 2) в семьях у созависимых женщин, чей ребенок-подросток имеет опыт употребления психоактивных веществ, особенности детско-родительских отношений будут различаться. В рамках психометрического подхода к исследованию особенностей взаимоотношений у женщин с разным уровнем созависимости были применены следующие методики: 1) для выявления у женщин групп по созависимости – методика «Шкала созависимости» В.Д. Москаленко; 2) для изучения нарушений семейного воспитания и выявления их психологических причин – методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса; 3) для выяснения отношения матери к семейной роли и эмоциональных контактов с подростком – методика PAR1 E. Шеффера и Р. Белла в адаптации Т.В. Нещерет.

**Резниченко Анна Владимировна,
Чумичева Раиса Михайловна**

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГА
МАГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ
ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО
ПРИНЦИПА**

В статье раскрываются теоретические подходы и положения диалоговой концепции, позволяющей понять смысл и значение диалога в культуре, социуме и системе взаимоотношений людей; описаны научные положения проектирования и организации процесса обучения иностранному языку магистров средствами диалоговой педагогической технологии, выстроенной на основе междисциплинарного подхода к формированию универсальной и общепрофессиональной компетенции у магистров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Междисциплинарный подход усиливает эффект освоения содержания учебных дисциплин (педагогических и языковых) и присвоения опыта культуры диалога. Перевод одной знаково-символической системы в другую формирует гибкость и критичность мышления, устойчивую систему ценностных ориентаций и убеждений.

Савенкова Светлана Владимировна

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ИНВАЛИДАМИ

Вопрос социальной защиты инвалидов – один из существенных в нашей стране. Социальная политика направлена на решение всех задач, связанных с реабилитацией инвалидов и интеграцией их в общество. Многие годы к инвалидам относились как к потребителям, не вносящим свой вклад в жизнь общества. Это вело к изоляции и обособленности людей с ограниченными возможностями. Отношение к инвалидам и политика страны стали меняться после принятия в 1995 г. Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Данный закон дал возможность организовать для инвалидов равноправные возможности и повысить их общественный статус с помощью действенной комплексной реабилитации. В статье рассматриваются как теоретические основы, так и новые формы и методы социальной работы с лицами с ограниченными возможностями.

Сторожакова Екатерина Владимировна

**ПРИНЦИП ЕДИНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОСТРАНСТВА**

В статье исследуются две категории в педагогике чувства: единое образовательное пространства и единое педагогическое пространство. И то и другое показано как созданные с помощью педагогической науки условия. Однако образовательное пространство понимается как телесная форма организации, а педагогическое пространство – как содержание, в котором организуются все педагогические акты и диалоги. В статье также доказывается, что и образовательное, и педагогическое пространство – это две особые категории педагогики чувства, которые имеют право на отдельное понимание, но педагогическое существование для них является абсолютным тождеством и взаимопроникновением. Чем отчетливее организовано образовательное пространство, тем эффективнее диалоги в условиях педагогического пространства. Чем ближе организация педагогического пространства к истокам, тем совершеннее образовательное пространство как форма.

Толстихина Елена Владимировна

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ
И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В статье рассматривается первичный опыт использования возможностей системы Moodle в образовательном процессе высших учебных заведений. Цифровые технологии изменили восприятие обучения и процессы, с помощью которых ученые и педагоги создают знания, а люди получают их. В статье представлена краткая история формирования подходов к разработке цифрового обучения и существующих в настоящее время лучших общепринятых практик. Анализируются результаты анкетирования, проведенного среди педагогов высшей школы, в аспекте применения системы Moodle в образовательном процессе с целью определения готовности преподавателей к успешному соответствию меняющимся ожиданиям учащихся и профессиональному овладению цифровыми образовательными стратегиями.

Чигишева Оксана Павловна

**КОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ
ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ГРАМОТНОСТИ
И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

В статье представлен обзор когнитивных и социокультурных теорий, лежащих в основе развития грамотности и функциональной грамотности в рамках учебного процесса. Автором были проанализированы теория когнитивного развития (Ж. Пиаже), теория созревания (А. Гезелл, Л.Б. Эймс), теория стадийного обучения чтению и письму (Д.Р. Бэр, Ф. Джонстон М. Инверниззи, Ш. Темплтон, Ж. Чалл), теория развития грамотности (Д. Холдэвэй), теория семейной грамотности, теория эмерджентной грамотности (М. Клэй), теория критической грамотности (П. Фрейре) с позиции их принадлежности к одному из обозначенных теоретических направлений. В ходе исследования были выявлены значительные расхождения как в осуществлении процесса обучения, так и в понимании целей овладения грамотностью и функциональной грамотностью, существующие в рамках рассмотренных теорий, что обусловлено базовыми установками и идеями, лежащими в основе когнитивного и социокультурного направлений. Сделан вывод о целесообразности использования эклектического подхода при развитии грамотности и функциональной грамотности в процессе обучения детей и взрослых.

Шоган Владимир Васильевич

СОФИОЛОГИЯ И РУССКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье осуществляется соединение идей софиологии с педагогикой и теорией образования. Зовы Софии Премудрой понимаются секулярно и представляют собой энергию идеального человека, активно проявляющую себя в условиях духовных кризисов конца XIX – начала XX в., конца XX – начала XXI в., конца XXI – начала XXII в. Именно так понимаемая софийная энергия предполагает рождение идеального человека, рождение философии и педагогики чувства и рождение системы образования под влиянием образа субъекта чувственного разума, т.е. человека Софии. Каждое явление софийности рождает новые педагогические концепции и школы: свободного воспитания Л.Н. Толстого в конце XIX – начале XX в., личностно ориентированного образования в конце XX – начале XXI в., ставшего основой рождения педагогики чувства, и системы образования, возникающей под влиянием ставшего целостным субъекта образования чувствующего разума в XXII в.

Шостак Егор Валерьевич

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА
СТУДЕНТОВ ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ
МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье отражены особенности создания психолого-педагогических условий для продуктивной самостоятельной работы студентов высших учебных заведений с применением мобильных и цифровых технологий. Рассмотрены положительные и отрицательные стороны применения мобильных устройств на занятии. Дана оценка влиянию цифровых технологий на удобство обучения и его мотивированность. Сделан вывод, что роль самостоятельной работы кардинально изменилась: из формальной части образовательного процесса она превратилась в одну из основных, но эффективность ее будет высока только при достаточной осознанности и мотивации студента. Неудержимое развитие цифровых и информационных технологий накладывает отпечаток на обучение, поэтому их необходимо использовать в педагогическом процессе для повышения эффективности самостоятельной работы.

Azarova Elena A.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL
BOUNDARIES AND SUBJECTIVE WELLBEING
OF TEENAGERS WITH THE DIFFERENT
RESILIENCE LEVELS

Key words: psychological boundaries of a person-
ality, subjective wellbeing, teenagers, resilience.

The article provides short analysis of a research into psychological boundaries and subjective wellbeing of teenagers with different levels of resilience. The author shares research findings concerning significant distinctions in indicators of subjective wellbeing and psychological boundaries that were revealed in two groups of respondents (with average and lower level of resilience) formed by means of S. Maddi's technique.

Chigisheva Oksana P.

COGNITIVE AND SOCIOCULTURAL THEORIES
OF GENERAL AND FUNCTIONAL LITERACY
DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PROCESS

Key words: cognitive theory, sociocultural theory,
literacy, functional literacy, educational process,
development, family literacy, emergent literacy.

The paper presents the review of cognitive and sociocultural theories which are the cornerstone of general and functional literacy development within educational process. The author analyses the theory of cognitive development (J. Piaget), theory of maturing (A. Gesell, L.B. Ames), the theory of phasic training in reading and the letter (D.R. Bear, F. Johnston M. Invernizzi, S. Templeton, J. Chall), the theory of literacy development (D. Holdaway), the theory of family literacy, the theory of emergent literacy (M. Clay), the theory critical literacy (P. Freire) from a position of their belonging to one of the designated theoretical directions. As a result of research, the author points out considerable divergences both in training process and in sense of the purpose of mastering general and functional literacy, existing within the considered theories, which is caused by the key principles and ideas which are the cornerstone of cognitive and sociocultural directions, The conclusion is drawn on expediency of use of eclectic approach at development of literacy and functional literacy in teaching children and adults.

Dubrova Elena A.

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY
OF PUPILS WITH LIMITED HEALTH
CAPACITIES WITHIN VOCATIONAL TRAINING

Key words: inclusive education, creative project,
project activity, individuals with limited health
capacities, active training.

With introduction of new educational standards, priorities of educational policy in the field of inclusive education have changed. According to the paper, the main task of a teacher at a correctional educational institution is to reveal creative potential of the child, create comfortable conditions for developing one's personality. Today there is a set of tools and technologies for organization of work for individuals with limited health capacities. The given research focuses on efficiency of the use of project activity of pupils in formation and development of their creative abilities. The method of projects in correctional establishments is seen by the author as a way to enhance educational activity. Project activity in inclusive education assumes taking into account specific features of pupils. Experience of organization of

project activity for pupils at Rostov special boarding school No. 41 is presented in the article. The author gives description to various projects of the boarding school as well as difficulties which pupils come across doing projects. The main directions of project activity are specified in the paper. Project stages should be corrected taking into account limited health capacities of pupils. In conclusion, the author shares results and prospects of project activity of boarding school students.

Iovva Olga A., Nikonenko Zinaida A.

TEACHING TEACHERS TO USE GAME
TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT
OF HEALTH SAVING BEHAVIOR OF CHILDREN
WITH LIMITED HEALTH CAPACITIES

Key words: children with limited health capacities, development disorders, special (correctional) educational institutions, game technologies, health saving behavior.

The article raises the problem of developing health saving behavior in children with limited health capacities. The authors emphasize the role of game technologies as an important means of shaping the given quality in preschool children with developmental disorders. Criteria and indicators of health saving behavior at children with limited health capacities are worked out. The authors suggest a technology for developing health saving behavior of children with limited health capacities.

Kashirskaya Irina K.

DYNAMICS OF ESTIMATED ANXIETY
IN THE COURSE OF STUDIES
AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Key words: estimated anxiety, concern, emotionality, dynamics of changes, educational motivation, academic progress, academic success.

The article presents the findings of the empirical study into estimated anxiety as a personal quality which is manifested in control verification tasks. It is revealed that estimated anxiety has its own dynamics in the process of learning at high school. The number of students with a low level of estimated anxiety increases from 2 to 4 years of studies, whereas the number of students with a high level of estimated anxiety, on the contrary, decreases. High level of estimated anxiety depends primarily on the level of anxiety expression, being a cognitive component, and not on emotionality, being the second component of estimated anxiety.

Kukulyar Anna M., Kolenova Anastasia S., Penkov Denis V.

RESEARCH INTO SPECIFICS
OF CHILDREN-PARENTAL RELATIONS
BETWEEN CO-DEPENDENT MOTHERS
OF TEENAGERS WITH THE EXPERIENCE
OF USING PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

Key words: codependence, co-dependent behavior, children-parental relations, psychoactive substances, co-dependent mothers, codependence level, co-dependent personality.

The article deals with specific features of children-parental relations between co-dependent mothers and teenagers who have experience of using psychoactive

substances. Co-dependent mothers whose teenage children have some experience of using psychoactive substances (45 people) are the research object. The authors state the research hypotheses: 1) women having teenage children with experience of using psychoactive substances will have various level of codependence; 2) families of co-dependent women whose teenage children have experience of using psychoactive substances, features of children-parental relations will differ. Within psychometric approach to the research into features of relationship of women with different levels of codependence the following techniques were applied: 1) for identification of women groups on codependence – the technique “Codependence scale” by V.D. Moskalenko; 2) for studying violations in family education and identification of their psychological reasons – the technique “Analysis of family relationship” by E.G. Eydemiller and V.V. Yustitskis; 3) for stating the attitude of mother to her family role and emotional contacts with the teenager – Parental Attitude Research Instrument (PARI) by E. Schaffer and R. Bell adapted by T.V. Neshcheret.

Reznichenko Anna V., Chumicheva Raisa M.

DEVELOPING DIALOGUE CULTURE OF MASTER DEGREE STUDENTS IN THE COURSE OF LEARNING ENGLISH ON THE BASIS OF CROSS-DISCIPLINARY PRINCIPLE

Key words: dialogue, dialogue culture, communications, communication, educational space, cross-disciplinary approach, English, pedagogical education, dialogue-based pedagogical technology.

The article covers theoretical approaches and provisions of the dialogue concept which enables to understand the sense and value of a dialogue in culture, society and system of relationships between people. The authors describe scientific provisions that underpin organization of foreign language teaching of master degree students by means of dialogue-based pedagogical technology which is based on cross-disciplinary approach to shaping universal and professional competences of future masters who major in “Pedagogical education”. Cross-disciplinary approach enhances the effect of mastering the content of the course (both pedagogically and language wise) and provides experience of dialogue culture. According to the article, translation of one sign and symbolic system to another forms flexibility and critical thinking as well as the steady system of values and beliefs.

Savenkova Svetlana V.

SOCIAL WORK WITH DISABLED PEOPLE

Key words: a disabled person, persons with limited health capacities, social security, rehabilitation, integration into society, physical dysfunction.

According to the author of the article, social protection of disabled people is one of essential in our country. Social policy is aimed at solution of all tasks connected with rehabilitation of disabled people and their integration into society. For many years disabled people have been considered as consumers who do not make any contribution to life of society. It has led to isolation and disintegration of physically disabled people. The attitude towards physically challenged individuals and country policy began to change after acceptance the Federal law “About Social Protection of Disabled People in the Russian Federation” in 1995. This law gave chance to organize equal opportunities for disabled people and raise their public status by means of effective complex rehabilitation. The article covers both theoretical grounds and new forms and methods of social work with persons with limited health capacities.

Shogan Vladimir V.

SOFIOLOGY AND RUSSIAN EDUCATION

Key words: Sofia the Wise, contemplation, free education, personally focused education, pedagogy of feeling, fundamental nature, deepness, total organization.

The article connects ideas of sofiology with pedagogy and education theory. Legacy of Sofia the Wise is understood in a secular way and represent the energy of the ideal person which is actively revealed in the context of spiritual crises of the end of XIX – beginning of the 20th, the end of XX – beginning of the 21st, the end of XXI – beginning of the 22nd centuries. Energy of Sofia understood in this way assumes the birth of an ideal person, the birth of philosophy and pedagogy of feeling and the birth of an education system under the influence of an image of the subject of sensual mind, i.e. Sofia's person. According to the author, each phenomenon of sofiology gives rise to new pedagogical concepts and schools: free education by L.N. Tolstoy at the end of XIX – beginning of the 20th centuries, personally focused education at the end of XX – beginning of the 21st centuries which became the background for pedagogy of feeling and, finally, the education system arising under the influence of the feeling mind which is likely to evolve in the 22nd century.

Shostak Egor V.

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS RELYING ON MOBILE TECHNOLOGIES

Key words: professional and pedagogical preparation, educational cognitive activity, independent work, self-education, mobile training, modern information technologies.

The article deals with psychological and pedagogical conditions for productive independent work of students of higher educational institutions with use of mobile and digital technologies. The paper considers both positive and negative sides of relying on mobile devices in class. The author gives assessment to the influence of digital technologies on convenience of learning and students' motivation. The conclusion is drawn that the role of independent work has changed dramatically: from a formal part of educational process it has turned into one of the main components, but its efficiency will be high only if a student is sensible and motivated enough. Unstoppable development of digital and information technologies has a great impact on learning and teaching, therefore it is unavoidable to use mobile devices in academic process for increase in independent work efficiency.

Storozhakova Ekaterina V.

THE PRINCIPLE OF UNIFORM EDUCATIONAL PEDAGOGICAL SPACE

Key words: pedagogy of feeling, educational space, pedagogical space, the structure of educational institution, dialogue as pedagogical space.

The article deals with two concepts relevant for pedagogy of feeling: uniform educational space and uniform pedagogical space. Both are referred to as conditions created by means of pedagogical science. However, educational space is understood as a physical form of the organization, and pedagogical space as the contents in which all pedagogical acts and dialogues are organized. The author of the article also proves that in spite of being two separate concepts of pedagogy of feeling, educational and

pedagogical space exist together and are characterized by absolute equivalence and mutual penetration. The better educational space is organized, the more effective are dialogues in pedagogical space. The closer organization of pedagogical space is to the origins, the more perfect is educational space as a form.

Tolstikhina Elena V.

USE OF MOODLE IN HIGHER EDUCATION: RELEVANCE AND PROSPECTS

Key words: digital teaching, digital technologies, Moodle system.

The author of the article shares experience of using opportunities of the system Moodle in educational process at a higher educational institution. Digital technologies have changed the perception of learning the processes by means of which scientists and teachers create knowledge while people receive it. The short history of approaches to development of digital training and existing practices are presented in the article. The paper includes results of the questionnaire carried out among high school teachers about application of Moodle in educational process which is aimed at evaluation of teachers' readiness to successful compliance to changing expectations of students and professional use of digital educational strategy.

Zainy Ahmed Salah Abdulsahib

ARCHITECTURE OF THE ELECTRONIC LEARNING SYSTEM BASED ON PRIVATE CLOUD SERVERS

Key words: E-learning, service, university, system, programs, standards, norms, training.

The problem of building a reliable system of distance (e-learning) is becoming increasingly popular in the modern world. At the present stage of education development and implementation of information technologies into education almost every university has several analogues of similar systems. However, it is worth noting that at most universities these programs are at the initial stage of development and are in many respects ineffective. At the same time, many commercial firms seek to develop e-learning systems and promote them as a commercial product. Unfortunately, not all of these products can be called successful developments. The main problem lies in incomplete, or rather inaccurate, understanding of the needs of a particular university by the developer. After all, each educational institution has its own norms, standards and requirements for such a system. At the same time, of course, many of the requirements of universities in building an e-learning system are similar, but not to such an extent as to form a single product for all universities that will meet all the standards. Even under the condition that this standard will be formed and published in the future, it will be supplemented and expanded for many years to come.

Zheldochenko Lyudmila D., Mikhaylyuk Anastasia O., Moskvicheva Maria M.

FEATURES OF PROFESSIONAL IMPLICATIONS OF TEENAGERS WITH DIFFERENT SELF-EFFICIENCY LEVELS

Key words: professional implications, professional self-determination, professional choice, vocational guidance, self-efficiency, professional work orientation, psychological and pedagogical support.

The paper shares results and conclusions of an empirical research into development of professional ideas of teenagers. It is noted that self-efficiency acts as a significant factor in formation of clear and complete ideas about a future profession at teenage period. The paper gives brief outline to national and foreign theoretical grounds of the issue under study. It is noted that in professional self-determination it is important for a teenager to have certain ideas about personal abilities and requirements imposed by the chosen profession as well as about demand and employment prospects. Empirical study proves that teenagers with different self-efficiency levels have contrasting ideas concerning their future profession. It is revealed that teenagers with high self-efficiency are distinguished by clearer and adequate professional ideas in comparison with low effective teenagers whose ideas about future profession are mosaic-like, fragmentary. The results and conclusions presented in the article can be used in work of general and educational psychologists and teachers for increasing efficiency of professional work, for psychological and pedagogical support of teenagers and career guidance.

Zhiryakova Anastasia V.

**INFORMATIONAL EDUCATION ENVIRONMENT
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION
AS CONDITION FOR ACADEMIC EFFICIENCY**

Key words: informational education environment,
information and communication technologies,
innovative technologies, electronic textbook,
higher education.

According to the article, the present stage of education informatization resulted in the need to shape educational environment of higher educational institutions. Informational education environment is an integral part of academic process. It promotes higher education outcomes. The author of the paper gives description to various approaches to definition of informational education environment. The author dwells on the principles of organization of informational education environment of higher educational institutions, considers technical, pedagogical and structural components. It is possible to carry information educational resources, or didactic providing and also means of communication to obligatory components. Design of informational education environment means involvement of competent experts both in the field of education and in technical sphere. Special attention in the research is paid to didactic provisions, in particular, requirements to the structure and contents of electronic textbooks and teaching manuals. Use of the information and education environment in educational process is a prerequisite of transition to electronic learning.

**МЕТОДОЛОГИЯ
И ТЕОРИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Кукуляр А.М., Коленова А.С., Пеньков Д.В.** Исследование специфики детско-родительских отношений у созависимых матерей с подростками, имеющими опыт употребления психоактивных веществ
- **Чигишева О.П.** Когнитивные и социокультурные теории развития грамотности и функциональной грамотности в учебном процессе
- **Сторожакова Е.В.** Принцип единого образовательного педагогического пространства

УДК 159.99

**Кукуляр А.М.,
Коленова А.С.,
Пеньков Д.В.**

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ У СОЗАВИСИМЫХ МАТЕРЕЙ С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОПЫТ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Ключевые слова: созависимость, созависимое поведение, детско-родительские отношения, психоактивные вещества, созависимые матери, уровень созависимости, созависимая личность.

Статья выполнена при поддержке РФФИ
(проект № 18-013-01209А),
научный руководитель – доктор биологических наук,
профессор П.Н. Ермаков.

© Кукуляр А.М., 2018
© Коленова А.С., 2018
© Пеньков Д.В., 2018

В последние десятилетия лет во всем мире в рамках психологического знания значительно увеличился интерес к феномену созависимого поведения. Данный аспект связан с увеличением разнообразия психоактивных веществ, ростом числа зависимостей, а также с систематизацией закономерностей поведения зависимых людей и их окружения. Многие отечественные и зарубежные психиатры и психологи изучают различные виды зависимостей – наркотическую, алкогольную, Интернет-зависимость, гемблинг, переживание и т.д. Но проблема созависимого поведения достаточно интенсивно изучается на данный момент только в западных психологических исследованиях (Уайнхолд, 2002; Beattie, 1990, 1996). Среди отечественных исследований освещенность данного феномена носит эпизодический характер (Эйдемиллер, 2016).

Многие психологи полагают феномен созависимости одной из самых распространенных проблем, что встает на пути полноценной жизни людей. По мнению Н.Г. Артемцевой, созависимость характерна для 68% взрослого населения (Артемцева, 2008). Многие зарубежные и отечественные психологи (Н.Г. Артемцева, М. Боуэн, Е.В. Емельянова, С. Карпман, М.Е. Керр, В.Д. Москаленко и др.) пришли к заключению, что проблема созависимых отношений является источником большей части человеческих страданий (Артемцева, 2014).

Не стихают споры по поводу того, под чью юрисдикцию попадает данный феномен: некоторые считают, что это вопрос психологической работы, а другие говорят о необходимости психиатрического вмешательства.

Реферативный обзор работ отечественных и зарубежных авторов позволил нам выделить основные паттерны

поведения, составляющие портрет созависимой личности, а именно: особое взаимодействие со значимым Другим; использование психологических защит низшего порядка во взаимодействии с окружающими; зависимость от аффективной сферы; особые стратегии адаптации; высокий стрессогенный индекс; заниженная самооценка; нарциссический компонент личности; нарушение границ личности своих и других людей (Ермаков и др., 2018).

Анализ эмпирического и теоретического материала, предлагаемого для изучения созависимого поведения, показал, что существующий диагностический материал недостаточно разработан. С одной стороны, в отечественной литературе встречается большое количество переведенных зарубежных методик, но данных об их апробации, стандартизации, валидности и репрезентативности на отечественных выборках нет, что ставит под сомнение правомерность их использования в психологических исследованиях. Единственное упоминание об адаптации опросника, созданного Сообществом анонимных созависимых (CoDA) и предназначенного для определения наличия признаков созависимости мы нашли в работах Н.Г. Артемцевой (Артемцева, 2014). Далее данный опросник был преобразован В.Д. Москаленко для исследования уровня созависимости у женщин (Москаленко, 2008, 2015).

С другой стороны, в сети Интернет представлены в большом количестве онлайн-тесты, направленные на диагностику созависимости, довольно часто встречающиеся на сайтах реабилитационных центров или консультирующих психологов, которые скорее напоминают анкету-опросник для привлечения клиентов и рекламы услуг, чем стандартизированную мето-

дику. Поэтому они не позволяют дать расширенное заключение. Зачастую результат прохождения теста выглядит как информация о наличии или отсутствии созависимости и, как следствие, призыв к коррекции недуга.

Также среди известных в отечественной литературе стандартизированных методик можно найти тест или опросник, который будет локально исследовать различные психологические аспекты личности созависимого, но при этом быстро и информативно составить комплексный портрет данного клиента не представляется возможным.

Актуальность выбранной нами тематики продиктована, с одной стороны, стремлением изучить и объяснить специфику нездоровых союзов созависимых матерей и их наркозависимых детей-подростков, с другой – подтвердить, что созависимое поведение как феномен может затрагивать не только отдельные личности, но и достаточно большую часть общества, создающего условия, которые способствуют развитию созависимых отношений, а также передаче их последующим поколениям.

На данном этапе развития современного общества многими психологами, психиатрами и психотерапевтами ведется постоянный поиск адекватных и эффективных способов диагностики созависимых отношений при различных видах зависимостей (Короленко, Дмитриева, 2002).

Обращая внимания на специфику изучаемого нами феномена созависимого поведения, мы хотели бы изучить особенности детско-родительских взаимоотношений у женщин с разным уровнем созависимости. Поэтому целью данного исследования является изучение особенностей детско-родительских отношений созависимых матерей с подростками, имеющими

опыт употребления психоактивных веществ. Предметом исследования выступает специфика детско-родительских взаимоотношений у созависимых матерей с подростками, имеющими опыт употребления психоактивных веществ. В качестве объекта исследования выступили созависимые матери, чей ребенок-подросток имеет опыт употребления психоактивных веществ, в количестве 45 человек. Средний возраст испытуемых – от 40 до 55 лет.

Гипотезы исследования:

1. Женщины, имеющие ребенка-подростка с опытом употребления психоактивных веществ, будут иметь различный уровень созависимости.

2. В семьях у созависимых женщин, чей ребенок-подросток имеет опыт употребления психоактивных веществ, особенности детско-родительских отношений будут различаться.

По результатам эмпирического исследования особенностей детско-родительских отношений в семьях с подростками, имеющими опыт употребления психоактивных веществ, нами были получены следующие результаты.

Согласно результатам исследования по «Шкале созависимости» В.Д. Москаленко было диагностировано, что в созависимом поведении 45 женщин, принимавших участие в нашем исследовании, в различной степени отмечаются следующие признаки: наличие компульсивных действий, чувство вины, полная отдача значимому другому, заблуждение, сдерживаемый гнев, отрицание, самообман, скованность чувств, низкая самооценка, неуправляемая агрессивность, злость к себе, игнорирование личных потребностей, различные проблемы в коммуникациях.

У 20 женщин, составляющих 40% от всей выборки, была диагностирована умеренно выраженная созависимость,

а у оставшихся 25 женщин, составляющих 50% от всего числа респондентов, была выявлена резко выраженная созависимость (рисунок). По этим результатам мы выделили две группы респонденток: в первую группу вошли 20 женщин с умеренно выраженной созависимостью, во вторую – 20 женщин, имеющих резко выраженную созависимость.

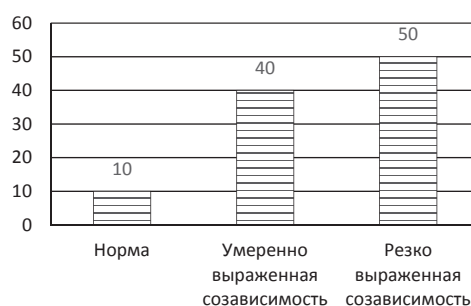


Рис. 1. Результаты исследования среди всей группы респонденток по опроснику В.Д. Москаленко для изучения выраженности созависимости (%)

Согласно данным, полученным в ходе интерпретации теста-опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Эйдемиллер, 2016), в группе женщин с умеренно выраженной созависимостью (первая группа) преобладает потворствующая гиперпротекция. У женщин с резко выраженной созависимостью (вторая группа) наблюдается доминирующая гиперпротекция.

При потворствующей гиперпротекции семья ставит подростка в центр внимания, удовлетворяя все его потребности и желания. Данный тип воспитания способствует развитию истероидных (демонстративных) и гипертимных черт в характере у подростка. При доминирующей гиперпротекции ребенок также располагается в центре внимания семьи. Родители стремятся отдавать максимум своих сил и времени, в то же время лишая его самостоятельности, так как ставят большое количество запретов и ограничений.

В обеих группах созависимых женщин схожими в проявлениях являются тенденции к расширению сферы родительских чувств, наличие фобии утраты ребенка и предпочтение преобладания личностных качеств по женскому или мужскому типу в зависимости от пола подростка.

Зачастую преобладание таких стратегий в поведении созависимых матерей проявляется через нарушения в воспитании. Подобные ситуации могут возникать из-за ряда причин в супружеских отношениях между родителями. Примерами служат различные нарушения: либо отсутствие одного из супругов (смерть, развод), либо отношения с партнером по браку не удовлетворяют маму, играющую основную роль в воспитании (эмоциональная холодность, несоответствие характеров). Нередко при этом созависимая мать, сама того не осознавая, хочет, чтобы ее ребенок стал для нее чем-то большим, нежели просто ребенком. Мамы, находясь в подобном положении, неосознанно хотят, чтобы их ребенок удовлетворял хотя бы часть их потребностей, которые в обычной семье удовлетворяются в процессе супружеских отношений (взаимная исключительная привязанность, частично эротические потребности).

Отношения с ребенком становятся исключительными, важными для созависимых матерей. Очень часто такие мамы отказываются от повторного замужества и стремятся отдавать сыну или дочке «все чувства» и «всю любовь». В детстве происходит стимулирование эротического отношения к родителям (ревность и детская влюбленность). Когда ребенок уже достиг подросткового возраста, у созависимой мамы возникает страх перед его нарастающей самостоятельностью, в результате чего у нее появляется стремление

удержать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции. При этом стремление мамы к расширению сферы родительских чувств за счет включения эротических потребностей в отношения с ребенком, как правило, ею не осознается. Данная психологическая установка может проявляться косвенно, через высказывания о том, что ей (матери) никто не нужен, кроме ее сына, и в противовеса ставятся отношения с не удовлетворяющим по многим параметрам мужем. Иногда созависимые матери осознают свою ревность к подругам сына, хотя чаще они проявляют ее в виде многочисленных придирок к ним.

Рассмотрим результаты, полученные по методике PARI (опросник родительских установок). Женщины, имеющие умеренно выраженную созависимость (первая группа), характеризуются следующими особенностями поведения по отношению к своим детям-подросткам, имеющим опыт употребления психоактивных веществ. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. У таких матерей зафиксировано расширение сферы родительских чувств к своему подростку, также они испытывают фобию утраты своего ребенка и стремятся удовлетворить любое его желание, чтобы не потерять с ним связь.

Для матерей, имеющих резко выраженную созависимость (вторая группа), характерны следующие особенности поведения: ребенок также находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, но при этом ставят многочисленные ограничения и запреты, стремясь полностью контролировать жизнь подростка. У созависимых матерей из данной группы более выраже-

но расширение сферы родительских чувств, при котором женщина отдает «всю себя» своему ребенку-подростку, пытается удержать его около себя как можно дольше, постоянно заботится о его здоровье, проявляя тотальную опеку и ипохондрическую боязнь за него.

У женщин, имеющих резко выраженную созависимость, были диагностированы следующие особенности детско-родительских отношений с подростками, имеющими опыт употребления психоактивных веществ: ярче выражена зависимость от семьи (при $p < 0,007$), больше проявляется ощущение самопожертвования (при $p < 0,033$) и несамостоятельность (при $p < 0,049$) по сравнению с респондентками из первой группы.

Также респондентки с резко выраженной созависимостью в сравнении с респондентками из первой группы менее склонны к проявлению семейных конфликтов (при $p < 0,047$) и демонстрации сверхавторитета (при $p < 0,001$); зачастую они остаются один на один с проблемами детей-подростков, так как мужа либо не вовлечены, либо отсутствуют (при $p < 0,034$); больше склонны проявлять партнерские (при $p < 0,042$) и уравненные отношения (при $p < 0,015$) со своими детьми-подростками, имеющими опыт употребления психоактивных веществ; более склонны к излишней концентрации на своем ребенке, имеющем опыт употребления психоактивных веществ, больше стремятся проявлять чрезмерную заботу (при $p < 0,044$), опасаются обидеть (при $p < 0,042$), но склонны проявлять чрезвычайное вмешательство в мир ребенка (при $p < 0,038$). При этом женщины из второй группы стремятся замедлить развитие своего ребенка-подростка, имеющего опыт употребления психоактивных веществ

(при $p < 0,019$) и подавить его агрессивность (при $p < 0,013$).

У респонденток обеих групп в пределах нормы находятся вербализация (при $p < 0,001$) и развитие активности у ребенка (при $p < 0,019$), они склонны проявлять раздражительность (при $p < 0,001$) и излишнюю строгость (при $p < 0,017$) лишь в крайних ситуациях, когда не остается другого выхода.

Женщины, имеющие умеренно выраженную созависимость, в большей степени стремятся уйти от конфликта со своим ребенком подростком, имеющим опыт употребления психоактивных веществ (при $p < 0,028$).

Отметим, что у респонденток из обеих групп почти отсутствует стремление к подавлению воли у подростка (при $p < 0,017$), исключению внутрисемейных влияний не него (при $p < 0,028$) и подавлению сексуальности (при $p < 0,004$).

На основании проведенного эмпирического исследования и статистических данных можно заключить, что первая гипотеза о том, что женщины, имеющие ребенка-подростка с опытом употребления психоактивных веществ, будут иметь различный уровень созависимости, подтвердилась полностью. Вторая гипотеза о том, что в семьях у созависимых женщин, чей ребенок-подросток имеет опыт употребления психоактивных веществ, особенности детско-родительских отношений будут различаться, нашла частичное подтверждение.

Литература

1. *Артемова Н.Г.* Со-зависимость как со-бытие в контексте общения // *Познание в структуре общения*. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. С. 121–129.
2. *Артемова Н.Г.* Феномен созависимости: психологический аспект. М.: РИО Мос. гос. ун-та дизайна и технологии, 2014.
3. *Ермаков П.Н., Кукуляр А.М., Коленова А.С.* Ретроспективный анализ феномена «созависимое по-

- ведение» // Мир науки. 2018. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/82PDMN518.pdf>.
4. Короленко Ц.П., Дмитриева В.Н. Стратегии коррекции созависимости. Новосибирск.: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2002.
 5. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2015.
 6. Москаленко В.Д. Когда любви слишком много: профилактика любовной зависимости. М.: Психотерапия, 2008.
 7. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости. М.: Класс, 2002.
 8. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: метод. пособие. М.: Фолиум, 2016.
 9. Beattie, M., 1996. Journey to the Heart: Daily Meditations on the Path to Feeling Your Soul. San Francisco: Harper.
 10. Beattie, M., 1990. The language of letting go: Daily Meditations for Codependents. Center City, MN: Hazelden.
- Reference**
1. Artemtseva, N.G., 2008. Codependence in the context of communication. In: Knowledge of communication structure (pp. 121–129). Moscow: Institute of Psychology of RAS. (rus)
 2. Artemtseva, N.G., 2014. Codependence phenomenon: psychological aspect. Moscow: Publishing house of Moscow State University of Design and Technology. (rus)
 3. Ermakov, P.N., A.M. Kukulyar and A.S. Kolenova, 2018. Retrospective analysis of the phenomenon of "codependent behavior". World of Science, 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/82PDMN518.pdf>. (rus)
 4. Korolenko, Ts.P. and V.N. Dmitriyeva, 2002. Strategy of codependence correction. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University. (rus)
 5. Moskalenko, V.D., 2015. Dependence: family disease. Moscow: Institute of Consultation and System Decisions. (rus)
 6. Moskalenko, V.D., 2008. When there is too much love: prevention of love dependence. Moscow: Psychotherapiya. (rus)
 7. Weinhold, B., 2002. Breaking Free from the Codependency Trap. Moscow: Class. (rus)
 8. Eydemiller, E.G., 2016. Methods of family diagnostics and psychotherapy: teaching manual. Moscow: Folium. (rus)
 9. Beattie, M., 1996. Journey to the Heart: Daily Meditations on the Path to Feeling Your Soul. San Francisco: Harper.
 10. Beattie, M., 1990. The language of letting go: Daily Meditations for Codependents. Center City, MN: Hazelden.

УДК 378.2

Чигишева О.П.

КОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ГРАМОТНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ключевые слова: когнитивная теория, социокультурная теория, грамотность, функциональная грамотность, учебный процесс, развитие, семейная грамотность, эмерджентная грамотность.

Грамотность и функциональная грамотность, бесспорно, являются жизненно важными навыками, обеспечивающими социально-экономическое благополучие как отдельных индивидов, так и общества в целом. Современные реалии все более глобализирующегося мира, где политические, экономические и социальные вызовы приводят к росту конкуренции во всех сферах, естественным образом стимулируют изменение образовательной политики и практики, что влечет изменения в учебном процессе, переосмысление его теоретических и методических основ.

Сегодня все существующие теории развития грамотности и функциональной грамотности можно отнести к одному из двух направлений – когнитивному или социокультурному. В основе первого лежит понимание того, что овладение грамотностью – это исключительно «автономный» когнитивный процесс, нейтральный и аполитичный по своей сути, который подразумевает отработку технических навыков в отрыве от внешнего социокультурного влияния (Woessmann, 2008); второе, наоборот, основывается на идее о том, что знания полностью детерминированы социальными интеракциями и опытом (Tracey, Morrow, 2006, p. 103). По мнению Б.В. Стрита, социокультурные теории развития грамотности носят «идеологический» характер, а грамотность является мощным инструментом власти в обществе (Street, 1984).

К когнитивным теориям развития грамотности и функциональной грамотности относятся теория когнитивного развития, теория созревания и теории стадийного обучения.

Согласно положениям теории когнитивного развития при обучении чтению необходимо принимать во внимание стадии когнитивного раз-

вития, предложенные Жаном Пиаже в 1969 г., и подбирать соответствующие виды деятельности для развития данного навыка. Стадия 1 – сенсомоторный интеллект (0–2 года): сенсорное познание мира без использования языковых навыков. В качестве видов деятельности практикуется использование настольных книг с яркими картинками, звуковым сопровождением, с возможностью задействования и развития сенсорных и обонятельных функций. Стадия 2 – дооперациональное мышление (2–7 лет): быстрое развитие языковых навыков, соотношение предметов с соответствующими названиями, алогичное мышление. Оптимальными видами деятельности являются чтение рассказов и историй, их обсуждение. Стадия 3 – конкретные операции (7–11 лет): использование конкретных объектов и действий для размышления об абстрактных концептах. Системное мышление ограничено конкретными операциями. Используются разнообразные графические инструменты для работы с информацией (например, диаграммы Венна, карты потока). Стадия 4 – формальные операции (11 лет – взрослость): системное мышление на абстрактном и гипотетическом уровне. Предлагаются метакогнитивные стратегии чтения, которые позволяют понять ход мысли обучающихся до и после прочтения текста (метакогнитивная визуализация, метакогнитивная рефлексия, метапознавательное обсуждение) (Крэйн, 2007; Mkandawire, <https://sitwe.wordpress.com/2015/12/14/306/>).

При этом необходимо помнить, что оптимальным возрастом для начала сознательного обучения чтению, когда может быть получен максимальный результат этого процесса, считается возраст 6,5 года. Базовые виды деятельности по развитию грамотности

в домашних условиях должны соотноситься с уровнем интеллектуального развития обучающегося. По мере развития навыков чтения увеличивается количество используемых при чтении стратегий, они значительно усложняются.

В рамках теории созревания, одним из основоположников которой является американский психолог Арнольд Гезелл (1880–1961), постулируется идея о том, что развитие необходимо рассматривать как созревание, которое всегда проходит одни и те же этапы в строго определенной последовательности. Не отвергая роли и важности средовых факторов, ученый подчеркивает их максимальную пользу при совпадении вектора внешнего влияния и внутренних законов созревания. Таким образом, каждый индивид обладает собственной внутренней программой развития, а достижение определенных учебных результатов идет естественным образом при достижении определенного возраста. Так, аналогично Ж. Пиаже, он считает, что обучение чтению нужно начинать не ранее 6,5 года, когда уже сформированы все предшествующие этому процессу навыки, и не видит больших преимуществ в раннем обучении детей чтению или счету, так как преподаватели и родители не могут серьезно повлиять на ускорение процессов когнитивного развития.

Луиза Бейтс Эймс, поддерживая идеи, высказанные А. Гезеллом, акцентирует внимание на том, что обучение с опережением естественного графика психофизиологического созревания может лишь осложнить отношения между обучающим и обучающимся и приведет к достижению незначительных результатов. Автор также подчеркивает, что необходимо получать удовлетворение и радость от каждого

этапа развития и только закрепившийся навык может стать основой для движения вперед в рамках индивидуальной программы развития (Gesell et al., 1956).

Существует множество теорий стадийного обучения, первые из которых появились еще в 20-х гг. XX в., однако наиболее значимыми считаются теоретические концептуализации, оформившиеся благодаря Джин Чалл, Дональду Р. Бэру, Шейн Темплтон, Марсии Инверниizzi и Франсин Джонстон.

Так, Дж. Чалл утверждала, что при обучении чтению все индивидуумы, включая лиц с ограниченными возможностями, проходят в определенной последовательности стадии, имеющие определенные характеристики и соответствующие определенному возрасту. Автор представила шесть стадий обучения чтению: стадия 0 – до чтения (от рождения до 6 лет); стадия 1 – начальные навыки чтения или декодирования (6–7 лет); стадия 2 – закрепление, беглость, фокус на значении, а не на тексте; стадия 3 – чтение для познания нового (8–14 лет); стадия 4 – разнообразные точки зрения (14–18 лет); стадия 5 – конструирование и деконструирование (18 лет и старше) (Chall, 1983). В процессе перехода от стадии к стадии должен наблюдаться прогресс – сначала в умении узнавать и декодировать слова, соотносить устные и письменные формы слов, затем в изучении правил чтения, букв и звуков, значения нестандартных слов (абстрактных понятий, идей, концептов) и накоплении знаний о мире, которые необходимы для восприятия, понимания и интерпретации прочитанного. Благодаря данной теории возможно четко установить, что обучающийся изучил и чему его еще необходимо научить. Дж. Чалл также предлагала использовать стандартизированные

тесты для выявления проблем при обучении чтению на различных стадиях обучения.

Дональд Р. Бэр, Шейн Темплтон, Марсия Инверниizzi и Франсин Джонстон в 1996 г. также представили теорию стадийного обучения письму, где выделили четыре стадии: эмерджентная (1–7 лет) – от рисования и «каракулей» к письму печатными буквами без соотнесения со звуковым оформлением слов; начальная (5–9 лет) – от начальных навыков письма до написания пересказа или обзора объемом до половины страницы; переходная (6–12 лет) – усовершенствование навыков письма, планирования и организации деятельности; более сложное и специализированное письмо (10–100 лет) – свободное владение различными навыками, жанрами и стилями письма (Bear et al., 2011). Данные стадии также сопровождаются закреплением различных орфографических навыков, а принимая во внимание тот факт, что на последней стадии авторы – это всегда автономно работающие индивиды, соперничающие между собой, появился интерес к возможности оценки продуктов их деятельности, а также соответствующих навыков.

На современном этапе можно выделить следующие социокультурные теории развития грамотности и функциональной грамотности: теория развития грамотности, теория семейной грамотности, теория эмерджентной грамотности, теория критической грамотности.

В 1979 г. Дон Холдэвэй представил теорию развития грамотности, где обучение чтению воспринималось как процесс, тесно сопряженный с естественным развитием ребенком навыков устной речи (Holdaway, 1979). Теоретик полагал, что процесс развития грамотности начинается в се-

мье, которая предоставляет ребенку бесценный опыт обучения. В теории представлены четыре этапа: 1) наблюдение (англ. *observation*) – дети должны иметь возможность наблюдать за действиями по развитию грамотности, выполняемыми другими людьми, например, за читающими им книги родителями, братьями и сестрами; 2) взаимодействие (англ. *collaboration*) – необходимо, чтобы дети общались с теми, кто вдохновляет их и помогает в процессе чтения; 3) практика (англ. *practice*) – детям нужно предоставлять возможность самостоятельного чтения, чтобы они могли производить самооценку, самостоятельно исправлять ошибки и улучшать собственные навыки чтения; 4) представление результата (англ. *performance*) – детям нужна возможность показать свои новые навыки чтения тем, кто их поддерживает в этом процессе.

Автор предлагает использовать уже имеющийся богатый опыт развития грамотности в домашних условиях при проведении занятий в классных аудиториях, тем самым создавая максимально комфортную образовательную среду. Важную роль здесь играет оснащение библиотечного фонда красочными книгами, аналогичными используемым при совместном чтении дома. Совместная деятельность на занятиях способствует совершенствованию устной речи обучающихся, расширению словарного запаса, улучшению коммуникативных навыков и функциональных навыков чтения, выражающихся в понимании и умении интерпретировать прочитанное.

Теория семейной грамотности успешно разрабатывается в основном в США, Канаде и Южной Африке, менее активно в Европе, и ассоциируется с развитием идеи о том, что родитель является первым учителем ребенка.

От уровня грамотности и образованности взрослых в семье зависит не только их социально-экономическое положение в обществе и активность выражаемой гражданской позиции, но и успешность и учебные достижения детей в школе (Woessmann, 2008). Таким образом, продвигается идея о необходимости развития грамотности в семье с привлечением всех ее членов к участию в разнообразных формальных, неформальных и информальных образовательных программах на протяжении всей жизни.

Существуют следующие направления практической имплементации теории семейной грамотности, реализуемые различными образовательными организациями (Bowen, 1980):

- образование взрослых (англ. *adult education*) – обучающие программы и курсы нацелены на обеспечение родителей актуальной информацией в области образования и воспитания, обучение выстраиванию эффективного взаимодействия между учебными заведениями, родителями и обучающимися (например, программы Проекта семейной грамотности, развертываемые на базе Государственного колледжа Прейри в США);
- образование детей (англ. *childhood education*) – развивающие программы для детей, вовлекающие родителей в этот процесс, чтобы усилить их заинтересованность и увеличить долю участия в учебном процессе на протяжении всего срока его реализации (например, проекты Greenman Elementary и Parents Advocating Literacy (P.A.L.), реализуемые в Чикаго с 2010 г.);
- образование родителей (англ. *parent education*) – курсы для родителей, проясняющие психофизиологические и медико-социальные

- вопросы, связанные с развитием и взрослением детей и требующие учета в рамках процесса обучения;
- интерактивное взаимодействие родителей и детей (англ. *interactive parent/child activities*) – акции и программы, ставящие своей целью объединить все поколения семьи для выполнения различных образовательных задач (например, программа по обучению грамотности *Fathers Reading Every Day (F.R.E.D.)* Техасского университета A&M, когда участвующие в программе взрослые члены семьи должны читать детям детские книги в течение четырех недель).

Активная работа в различных направлениях развития семейной грамотности ведется некоммерческими организациями и фондами, такими как Сеть семейного образования (англ. *Family Education Network*), Национальный центр семейного образования (англ. *National Center for Families Learning*), Фонд семейной грамотности Барбары Буш (англ. *Barbara Bush Foundation for Family Literacy*). Развитие семейной грамотности позволяет установить прочные связи между поколениями, заложить фундамент для повышения уровня функциональной грамотности обучающихся в любом возрасте в будущем.

Основоположник теории эмерджентной грамотности Мари Клэй считала, что дети овладевают различными навыками устной речи, чтения, письма задолго до того, как они попадают в школу, этот процесс начинается с момента рождения и продолжается на протяжении всей жизни человека. На начальном этапе дети совершенствуют навыки грамотности, участвуя совместно со взрослыми в значимых видах деятельности и тем самым осваивая определенную культуру обучения –

умение учиться, которая в дальнейшем становится основой для их действий по комплексному развитию собственной грамотности и функциональной грамотности. Сторонники рассматриваемой теории подчеркивают важность создания благоприятной для обучения атмосферы, особенно в семье, способствующей совместному чтению взрослых и детей, формированию положительных эмоций от процесса обучения (Doyle, 2013). Исследования в области эмерджентной грамотности имеют значительные перспективы, так как позволяют в динамике изучать изменяющееся под влиянием различных факторов поведение людей различных возрастов.

Теория критической грамотности. Обучение навыкам чтения и письма не рассматривается как автономный, технический, нейтральный и универсальный процесс, поэтому грамотность, впервые представленная Паулу Фрейре в социально-политическом измерении в виде «критической грамотности», понимается как становление и осознание индивидом собственного опыта, исторически конструируемого под влиянием специфических отношений с властью (Фрейре, 2018). Изначально, используя принципы проблемно ориентированного обучения, П. Фрейре обучал чтению чилийских и бразильских крестьян, подбирая вокабуляр, который был значим для них в повседневной жизни. Используя слова в качестве стимула, П. Фрейре вовлекал их в процесс критической рефлексии по поводу угнетающей реальности, которая их окружала, и того, как они могут освободиться от этого угнетения, тем самым трансформировав собственную жизнь и мир вокруг. П. Фрейре заметил, что крестьяне быстро запоминали слова и они закреплялись в их словарном запасе

в том случае, если использовались для критической оценки собственной жизненной ситуации. Для теоретика такие навыки грамотности, как чтение и письмо, являются важными инструментами для исследования причин и последствий событий, происходящих в повседневной жизни взрослых обучающихся, а также средствами социальной трансформации в будущем, когда полученные навыки обретают функциональную значимость.

Представленный спектр когнитивных и социокультурных теорий демонстрирует яркие различия в подходах к развитию грамотности и функциональной грамотности. В то время как когнитивисты воспринимают грамотность как автономный, контекстно не обусловленный и нейтральный навык, представители социокультурного направления выступают за то, что обучение грамотности не отделимо от контекста и существующих в обществе ценностно-идеологических установок (Davidson, 2010). Однако вполне очевидно, что сегодня изолированное использование представленных теорий невозможно и будет сильно ограничивать рамки учебного процесса, что недопустимо.

Литература

1. Крэйг У. Психология развития человека. 25 главных теорий. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
2. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: Азбука-Аттикус, 2018.
3. Bear, D.R. et al., 2011. Words their way: word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction. Upper Saddle River, NJ : Pearson, 2011.
4. Bowen, H.R., 1980. Investment in learning: The individual and social value of American higher education. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
5. Chall, J.S., 1983. Stages of reading development. N.Y.: McGraw-Hill.
6. Davidson, K., 2010. The integration of cognitive and sociocultural theories of literacy development: Why? How? The Alberta Journal of Educational Research, 56 (3): 246–256.

7. Doyle, M.A., 2013. Marie M. Clay's theoretical perspective: a literacy processing theory. In: Theoretical models and processes of reading (pp. 636–656). Newark, DE: International Reading Association.
8. Gesell, A., F.L. Ilg and L. Bates (Eds.), 1956. Youth: the years from ten to sixteen,. N.Y.: Harper.
9. Holdaway, D., 1979. The foundations of literacy. Toronto: Ashton Scholastic.
10. Mkandawire, S.B. Theories of Literacy and Theories of Literacy Development. URL: <https://sitwe.wordpress.com/2015/12/14/306/>.
11. Street, B.V., 1984. Literacy in theory and practice. London; N.Y.: Guilford Press.
12. Tracey, D.H. and L.M. Morrow, 2006. Lenses on reading. N.Y.: Guilford Press.
13. Woessmann, L., 2008. How equal are educational opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the US. Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 78 (1): 45–70.

Reference

1. Crane, W., 2007. Psychology of human development. 25 major theories. St. Petersburg: Praym-Yevroznak. (rus)
2. Freire, P., 2018. Pedagogy of the oppressed. Moscow: Azbuka-Attikus. (rus)
3. Bear, D.R. et al., 2011. Words their way: word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction. Upper Saddle River, NJ : Pearson, 2011.
4. Bowen, H.R., 1980. Investment in learning: The individual and social value of American higher education. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
5. Chall, J.S., 1983. Stages of reading development. N.Y.: McGraw-Hill.
6. Davidson, K., 2010. The integration of cognitive and sociocultural theories of literacy development: Why? How? The Alberta Journal of Educational Research, 56 (3): 246–256.
7. Doyle, M.A., 2013. Marie M. Clay's theoretical perspective: a literacy processing theory. In: Theoretical models and processes of reading (pp. 636–656). Newark, DE: International Reading Association.
8. Gesell, A., F.L. Ilg and L. Bates (Eds.), 1956. Youth: the years from ten to sixteen,. N.Y.: Harper.
9. Holdaway, D., 1979. The foundations of literacy. Toronto: Ashton Scholastic.
10. Mkandawire, S.B. Theories of Literacy and Theories of Literacy Development. URL: <https://sitwe.wordpress.com/2015/12/14/306/>.
11. Street, B.V., 1984. Literacy in theory and practice. London; N.Y.: Guilford Press.
12. Tracey, D.H. and L.M. Morrow, 2006. Lenses on reading. N.Y.: Guilford Press.
13. Woessmann, L., 2008. How equal are educational opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the US. Journal of Marketing, 78 (1): 45–70.

УДК 371:373+37.013

Сторожакова Е.В.

ПРИНЦИП ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Ключевые слова: педагогика чувства, образовательное пространство, педагогическое пространство, структура учебного заведения, диалог как педагогическое пространство.

Уже давно известно, что тело и дух человеческий имеют свое пространство. Это пространство может быть объединенным, а может быть совершенно отдельным. «Пространство, содержащее одновременно и объект и говорящего, – такие пространства различны. “Растяжка” интенции... Интенции, направленные сознания, формируемые предметно-практической включенностью и артикулированностью деятельности в самом мире, нами извне созерцаемом, обзриваемом, изучаемом» (Мамардашвили, 1990, с. 107).

По настоящему рельефно категория пространства обозначена у Р. Декарта, это он указывает на протяженность как телесное пространство, абсолютно в другом измерении у него пребывает дух и разум. Возникает понимание наступающей цивилизации как цивилизации чувствующего разума, которая в муках рождается из информационного перехода и может долго существовать под его формами. Можно предположить, что человеческая телесность в новом миропонимании также имеет пространство, что все, что существует в вещах, предметах, зданиях, транспорте, есть инобытие человеческого тела, а все, что существует опосредованно и проживается в контексте знаков и символов, понятий, текстов и нарративов, в именах, судьбах и событиях, есть инобытие человеческого чувства, если чувства понимать широко, как некоторую после мысли часть духа. «В “трансцендентальной психологии” разум подает идеи душе; в рациональной космологии он пытается описать мир как “безусловную всеобщность”...» (Скратон, 2006, с. 75). Такого рода понимание пространства дает возможность в первом случае увидеть его как не диалоговое, как некоторую форму, в которой отражаются телесные возможности человека, или как пространство,

которое возникает как результат диалога, но требует формы пребывания.

С этих позиций можно перевести понимание пространства в образовании и интерпретировать его педагогически. Это означает, что школьные здания, их гулкие коридоры, окна, рекреации, спортивный зал, учебные столы, стулья представляют собой телесное инобытие участников образовательного пространства, но именно в этом пространстве возникают диалогические ситуации, которые требуют педагогической сноровки, особых методов и форм, они основаны на диалоге «учитель – ученик», и это уже педагогическое пространство. Получается, что образовательное пространство есть рожденная объективность, а педагогическое пространство есть возникшая из диалога субъективность. По этой причине первое более устойчиво, укоренено, жестко определено, второе же возникает здесь и сейчас и способно изменять свою форму, быть открытым и закрытым, свободным и замкнутым, видимым и невидимым, но обязательно будет и возникнет только в условиях предыдущего образовательного пространства.

Принцип единства образовательного и педагогического пространства предполагает как минимум три направления анализа: первое – образовательное пространство, его задачи и призванность в современное образование; второе – педагогическое пространство, возникающее в условиях образовательного пространства, имеющее свои законы, правила и признаки существования; третье – единство образовательного и педагогического пространства, т.е. их существование в тождестве, в некотором нерасторжимом параллелизме, в котором образовательное пространство без педагогического есть набор «пустых знаков», а педагогическое пространство

без образовательного есть оторванная от реальности безжизненная абстракция. «Тоска по всеединству, вот что лежит в основе страдания нашего о суете и бессмыслице жизни, и поскольку мы возвышаемся в сознании над всей этой суетой, этот мысленный подъем представляет собой некоторый предварительный выход из всего порочного круга, в котором мы томимся» (Трубецкой, 1994, с. 60).

Итак, образовательное пространство как инобытие телесности субъекта образования. Здесь нужно понимать, что каждая образовательная эпоха порождает свое образовательное пространство. По существу, все школы коллективизма XX в. удивительно одинаковы, они рассчитаны на большое количество детей: примерно одинаковый вход, огромные коридоры, в которых нельзя сидеть, плохо оборудованные туалеты, спортивные залы с одним душем на всех, примитивный инвентарь учителя физкультуры, большие классные комнаты, одинаковая освещенность, бедность медиасредств, однообразные школьные дворы, похожие друг на друга как две долларовые купюры, и, конечно, оборудование физических, химических кабинетов только для внешней демонстрации, а в кабинетах истории и литературы – картины, сопутствующие понятиям, причем эти понятия одинаковы для всех и иллюстрируют их одинаковыми средствами, и способы их предъявления также невероятно схожи.

Почти то же самое можно сказать о детских садах, высших учебных заведениях, где так много говорят об индивидуальной работе, а пространство – сплошь для массовых коллективных мероприятий. И в этом контексте можно сказать, что переход в другую школу телесно почти не заметен и даже переезд в другую страну почти

ничего не меняет в образовательном пространстве.

С такой же уверенностью можно говорить о новом подходе к образовательному пространству, осмысливаемому педагогикой чувств. Именно эта педагогика предполагает положить в основу всех образовательных актов индивидуализм, а следовательно, чувство, которое возникает у всех, но никогда не бывает похожим, а имеет множество оттенков, уровней и качество напряженности, более того, тело индивида-личности требует другого к себе отношения и представляет совершенно иное инобытие.

Школы тоже будут похожи, да и все учебные заведения, возникшие как заказ цивилизации чувствующего разума, одинаковы в своих условиях оснащенности индивида, как будто бы в умах строителей учебных заведений что-то резко перемкнуло – возникли, как по мановению волшебной палочки, хорошо оборудованные входы в школу, манящие каждого, спортивные залы с новым инвентарем для каждого, с обязательным наличием удобных душевых кабин, которых множество, школьных туалетов, оборудованных для использования их человеком, осуществляющим свои индивидуальные и физические потребности, школьными классами, студенческими аудиториями, рассчитанными на такое количество студентов и школьников, что просчитано свободное пребывание каждого. «Требования возможности простого знака есть требования определенного смысла» (Витгенштейн, 2001, с. 21). Это школы, которые представляют собой структуру человеческого тела, где на первом этаже функционирует спортивный и технологический комплекс, на втором расположены кабинеты и рекреации, настраивающие ученика или студента на восприятие физико-

математических представлений, на освоение математических формул, химических и физических категорий, т.е. всего того, что в большей степени относится к чувственному мышлению. Третий же этаж в этих школах есть пространство гуманитарности, которое представлено историческими и литературными залами, школьными музеями, плавно переходящими в такого же рода кабинеты. И, естественно, возрастные сегменты образования: начальная школа, основная школа (5–9-й классы), средняя школа, первый курс вуза, бакалавриат, магистратура – все имеет свое отдельное от других образовательное пространство, которое, в свою очередь, представлено вещами и предметами для сензитивного восприятия маленьких школьников, продуктивного обучения в основной школе, трансцендентного характера усвоения знаний в средней школе, пропедевтического замысла обучения на первом курсе вуза, профессиональной направленности бакалавриата и научно-исследовательской направленности магистратуры.

Так же как показанные пространства, обновленные особенности несут в себе и жизнепропедевтическое образование (от 25 до 33 лет), где молодым семьям предлагают семейное пространство в виде квартир, где молодых специалистов адаптируют и способствуют росту их карьеры и профессиональной реализации, где, конечно, создана специальная сеть мест отдыха и клубов, создающих условия для глубинного диалогового общения. Таковы компоненты образовательного пространства (Ahern, 2018), которое, без сомнения, должно быть едино для всего мира, для каждой страны, для каждого города. Оно имеет особенности, но суть его функционирования одна – инобытие телесности индивида, реализация его физических возможностей, создание

условий для возникновения педагогического пространства. «Русский ищет не знания, а жизни в форме познания. Поэтому для него только жизнь в согласии с Божьей волей является правильным путем к богопознанию. “Нельзя склоняться перед христианской истиной и в то же время смиряться с антихристианской действительностью как с чем-то вечно неизменным и неизбежным” (Соловьев). Русскому человеку чуждо трусливое отрицание духа, и оно ему нестерпимо, когда он с этим встречается. Сколь многие из русских поэтов заплатили темницей за свои умонастроения! Каждый сам подает пример тому, чему он учит. В русской литературе нет ничего, подобного Шопенгауэру, который как человек был гурманом и щеголем, а как мыслитель рекомендовал воздержание от земных благ» (Шубарт, 2003, с. 89).

Образовательное пространство и есть определенность, но это определенность, которую можно безбоязненно нарушить, потому что тело – это все-таки количество, а телесность – это достаточная человеческая похожесть, даже с индивидуальных позиций. Однако надо заметить, что пространство индивидуального толка более динамично, оно подвержено индивидуальным экспрессиям, потребности то слушать сообща, то действовать в малых группах, то разговаривать по душам, то составлять единый продукт, то ставить спектакль, то покидать школу для экскурсий и путешествий.

Здесь возникает еще одна особенность: образовательное пространство – это всегда рельефно очерченное учебное заведение; все, что вне его, есть уже социальное пространство, и это не место, где человеческое тело образовывается, потому что лес и горы – это не школа, а река и парк – это тоже не учебное заведение, и потому у обра-

зовательного пространства возникает особая функция, которая именуется превращением. У этого процесса превращения есть свои принципы, свои законы, свои методы, средства и формы, но все это основано на идее вывода образовательного пространства учебного заведения в реальный социум и превращения сегмента этого социума в образовательное пространство. Если этот педагогический механизм срабатывает, то тогда созерцательные путешествия, экскурсии, изучение местности, посещение театров, музеев, концертов обретают статус образования. Более того – школа, вуз, превращая тот или иной фрагмент социума в образовательное пространство, может реорганизовывать его микросреду, совершенствовать его эстетику, придавать этому пространству социально значимый статус, порождая все условия для возникновения и существования в нем пространства педагогики.

Единое педагогическое пространство есть инобытие человеческого диалога. основополагающими участниками этого диалога являются учитель и ученик, учитель и учащиеся, учащиеся между собой, но все это вместе есть потребность людей пребывать в тождестве отношений, где каждый существует сам по себе и внутри себя, но это его состояние отчужденности невозможно без другой самости, без осознания себя через другого, без жизни отраженным светом. Человек несет в себе поток опыта, этот поток есть энергия жизни – это она индивидуальна и личностна, это она тот магнит, который притягивает к себе другие потоки, а сливаясь, они остаются разными и даже часто не меняют цвет, но их энергия от этого только увеличивается и становится все более притягательной.

В этом диалоге субъектных энергий и творится единое педагогическое про-

странство – это заговоривший учитель слушает отзвук своего голоса в сознании и самосознании, в личностном опыте своего ученика; и внутренний тембр, и страсть слова остаются внутри детской души, – преобразуясь и интерпретируясь под влиянием энергии ребенка, оно возвращается учителю вновь созданным символом, вопросом, искренностью. И кажется, что учитель придумал начало урока, радуется собственному замыслу, но понимает, что то, что произошло, есть результат не только его авторства, но и авторства детей, ради которых начнется завтрашняя сорокаминутка, это результат диалога, это компонент педагогического пространства.

Решение ехать с десятиклассниками в горы продиктовано не только желанием учителя, но и столь же острой потребностью детей, подростков, мечтающих о проявлении своей классной дружбы, о созерцательных откровениях, о борьбе с собственной вялостью, о преодолении. И уже это тождество и этот диалог диктуют учителю приемы, темпоритм движения, выработку походки по лесным дорогам, обязательные тренировки, в которых дети смотрят на небо, а потом опускают глаза в лесные овраги, и учитель и ученик знают, что в этом контрасте рождается целостность образа человеческого бытия, и этому никто не должен мешать, кроме вступивших в диалог. И потому, без всякого сомнения, педагогическое пространство должно быть замкнуто только для тех, кто в диалоге.

Мы идем в театр, мы идем слушать симфоническую музыку, и это только музыка нашего диалога, это только наш спектакль, и в этом случае рождаются приемы организации внимательного слушания, созерцательного отношения к музыке и к игре актеров, специальные приемы движения к

катарсису. Мы начинаем наш урок не в кабинете, а в историческом зале, предваряющем изучение исторического события в школьном кабинете истории, мы слушаем второй концерт для фортепьяно с оркестром Рахманинова, в историческом зале гаснет свет, включаются подсветы, создается атмосфера, в которой возможно переживание идей композитора, на фоне музыки появляются лики великих персон XX в., а учитель читает отрывок из поэмы А. Блока «Скифы»: «Да, так любить, как любит наша кровь, никто из вас давно не любит!». Так начинается работа над проживанием темы «Начало XX века в Европе и России».

Вообще «диалог» – это категория чисто педагогическая, она есть основа рождения педагогического пространства, она есть инобытие модуса отраженности, где главной возможностью, потенциалом является созерцание, движение к «чистому» сознанию и самосознанию. В диалоге субъект образования вместе с учителем может опережать изучаемое явление, видеть его горизонт, перспективу, глубину и широту – это настоящее пространство только в пробужденном сознании и самосознании ученика. В начале любой темы мы входим в педагогическое пространство, по ступеням поднимаясь от детского личностного опыта, через его осмысление и переживание к компонентам языка, которые представляются, опережающе осмысливаются, перспективно персонифицируются и наконец продуцируются. Ученик рисует будущее. Это может быть дом отрицательных чисел по теме «Отрицательные числа» – действительно изображенный дом, в окнах которого действительные значения отрицательных чисел, которые усваиваются, запоминаются и через творческое задание представляются, а творческое

задание – это и есть изображение собственного дома, наполненного отрицательными числами, это действительное пространство опережения, в котором действует главный герой Р. Декарт, одухотворяя перспективу будущего изучения.

Мы изучаем тему «Двоевластие», и у учителя в руках появляется макет кардиограммы, в которой ясно просматриваются две остановки сердца – в апреле и июле, а затем идет сплошная линия до 25 октября 1917 г. Ясно, что перед учениками пространство целостной жизни. «Чья это кардиограмма?» – спрашивает учитель. Естественно ученики предполагают, что это кардиограмма П.Н. Милюкова, Г. Распутина, но только не совпадают числа, а возможно, это кардиограмма А.Ф. Керенского, но он еще долго жил за границей после революции... Однако перспектива освоения есть. Далее мы начинаем изучать, что такое двоевластие, апрельский кризис, приезд В.И. Ленина, выступление П.Н. Милюкова, протесты солдат и рабочих, потеря контроля над страной. Столь же сложен июльский кризис с дальнейшим приглашением диктатора Л. Корнилова, и, наконец, 25 октября 1917 г. – власть перешла в руки советов. «Так чья это кардиограмма?» – спрашивает учитель, и ученики догадываются, что это кардиограмма России.

Есть целое опережающее видение того, чем ты будешь заниматься, над чем мыслить, что обобщать, но если в первом варианте мы видели с вами рождение представлений, то во втором в основе пространства – диалог со-мыслия, глубинная заинтересованность, порождаемая ассоциацией жизни страны с человеческой жизнью. «...Мы уловили бытие, которое ускользает от познания и которое служит его основанием, мысль, которая совсем

не дана как представление или значение готовых выражений, но которая схватывается непосредственно как она есть, и этот способ схватывания – не феномен познания, но сама структура бытия» (Сартр, 2004, с. 31).

А еще в со-мыслии важным фрагментом является воспоминание, в котором участвует весь класс, а также те, кто выполняет индивидуальные задания, а затем весь класс, объединенный творческим решением проблемы урока. Здесь есть элемент забывтья, реальности, превращения субъекта образования в пространство мысли, которое обязательно должно удивить, вызвать недоумение, желание распознать. Естественно, для эффективного функционирования педагогического пространства учащиеся должны попасть в подготовленное образовательное пространство, где все готово к мыслительной работе, где на столах лежат таблицы, которые будет заполнять класс, где класс наполнен картами, диаграммами, схемами, где столы стоят уже полукругом и в каждом полукруге сидит группа, способная осмысливать совместно.

В пространстве мышления все устремлены к пониманию дескриптора главной мысли урока, где интрига пробуждает мысль, воспоминание обращает к прошлому, а в новом материале в качестве концентратора избрана формула, определяющая искусство второй половины XIX в., – это и есть дескриптор. А далее, по мере проникновения в глубинный смысл дескриптора, по аспектам открывается живопись с И. Крамским, В. Суриковым, Н. Ге, литература с Л. Толстым и Ф. Достоевским, музыка с П. Чайковским и А. Бородиным, и в каждом из произведений мы находим отголоски евангельских мыслей, и каждое произведение открывает новые аспекты. Это также

целостное глубинное педагогическое пространство, объединенное технологией и педагогическим мастерством, но главный его признак – это диалог, диалог со-мыслия.

И представление, и мысль – лишь предтечи педагогического пространства, в котором рождается настроение, но если в первом пространстве это со-представление, во втором – со-мыслие, то в третьем – это глубинное со-переживание, причем всегда связанное с персонификацией по той причине, что все художественные произведения, живопись, музыка опосредованы человеческим творчеством. Это пространство глубинного диалога между персоной культуры и персоной ученика; их взаимоотражение возникает под влиянием художественных средств с использованием их триединства: слово, изображение, музыка. Одним словом, или одной музыкой, или одной живописью невозможно открыть глубинный диалог и невозможно строить его пространство. Только мощное влияние триединства открывает возможный потенциал созерцательности художественной мысли другого человека. Это возникающее переживание чревато заглядыванием в глубину художественной эстетики и этики, восходящей поэтапно, через тождество жизни, тождество мышления к тождеству проживания с помощью художественного образа. В.В. Шоган называет это «глубинным проживанием своей жизни» (Шоган, 2015, с. 63).

В качестве результата в этом пространстве рождается потребность перевоплощения, субъект образования желает выразить с помощью театрального образа и драматургического текста свое тождество с субъектом культуры. Здесь с очевидностью просматривается доминанта глубинного диалога, вокруг

которого возникает педагогическое пространство настроения. Динамика педагогических пространств создает условия, в которых субъект образования начинает испытывать потребность в синтетическом творческом действии, побывав вначале в педагогическом пространстве представления, открыв для себя мышление и пережив глубинный смысл жизни с персонами культуры. В этом конфликте альтернатив мыслей и чувств субъект устремляется к творческому действию, а диалог содействия, в свою очередь, рождает педагогическое пространство самостоятельного действия. «Недостаточно, чтобы класс был заинтересован, нужно, чтобы он был заинтересован интересным делом» (Торндайк, 2004, с. 82).

Заметим, что это педагогическое пространство не может возникнуть без созданного по заказу ученика образовательного пространства, где все готово к самостоятельному действию, где столы класса поставлены для творческой работы каждой группы и у каждой группы есть своя настольная лампа, своя библиотека, свой компьютер. Здесь уже можно рисовать, делать постерные доклады, лепить, писать сочинения, стихи, прозаические рассказы с обязательной презентацией всех созданных продуктов творчества. И здесь опять образовательное пространство существует для возникновения в нем педагогического пространства на основе содействия.

Педагогическое пространство содействия обладает особым статусом, так как здесь действует безответная педагогика, где вопросы поставлены так остро и глубоко, что ответ на них здесь и сейчас невозможен, он требует рефлексии, обращенности к собственной судьбе, соотнесенности этой судьбы с предметными явлениями, а также судьбами персон куль-

туры, истории и жизни. Как и ранее, для возникновения педагогического пространства рефлексии создается и действует образовательное пространство, т.е. условия, в которых возможен рефлексивный диалог: столы, поставленные кругом, чтобы все смотрели в глаза друг другу, затемненный класс, уютный свет. Все это только для того, чтобы человек, находясь вместе со всеми, задавал вопросы самому себе, т.е. рефлексировал: «...уровни мироотношения личности школьника и учителя оказываются тождественными» (Сторожакова, 2014, с. 93). Это самое сложное в контексте своей результативности педагогическое пространство, потому что в нем субъект образования обращается к собственному «Я», соотносит его с судьбой, вырывает его из контекста потока сознания только для того, чтобы ответить на вопросы: «Возможно ли любя творить зло?» или «Как относиться к родителям, которые совершили преступление?» и т.д.

Между тем показанные пространственные емкости педагогического свойства, в основе которых, как сказано, диалог со-представления, со-мыслия, со-переживания, со-действия, со-рефлексии, как ни странно, не являются всем образованием и не адаптируют человека к реальному социуму, а скорее, наоборот, уводят его от реальных жизни. Именно поэтому в школе, в вузе должны быть педагогические пространства, нацеленные на реализацию информационных технологий, где главными чувственными категориями должны быть систематика (матричность), комбинаторика (тестирование), система инсайтных приемов («мозговые штурмы») и наконец тестовая продуктивность как то же состояние.

Здесь нужно понимать, что образовательное пространство возникает как насыщенное компьютерной и

медиатехникой, т.е. всеми видами информационной коммуникации, а вот возникновение матричного мышления и матричного видения системного свойства – это уже задача педагогического свойства. Индивидуальные компьютеры, на которых должны работать учащиеся и, используя комбинаторное мышление, решать задачи тестов, одинаковы, а вот собственно построение этого решения, логика комбинаторики – это уже педагогическое пространство. «Мозговой штурм» (инсайт) реализуется в условиях микрогрупп, но вот последовательность заданий, нарастание интереса и трудности, их соревновательность и успешность – это уже задачи педагогического пространства. И, естественно, собственно сам экзамен как некоторый результат, некоторый продукт педагогического информационного пространства, которое осуществляется на основе абсолютной сосредоточенности, индивидуального подхода и устремленности к успеху (Dillon, 2006).

Таким образом, если чувственные компоненты педагогического пространства вместе с образовательным обращают субъекта образования к бытийственным основам его сознания и самосознания, гармонизируют и способствуют его саморазвитию, то образовательное пространство информационного типа вместе с педагогическим информационного типа есть содержательное опережение для вхождения в мегаполис для адаптации в нем. Между тем если представить, что на этом задачи образовательного и педагогического пространства завершены, то это, естественно, будет неверно, по той причине, что школа и вуз должны воссоединить чувство и информацию через специальное, созданное для синтеза двух начал, а следовательно, для одухотворения рационализма

социальной жизни идеалами, пережитыми в чувственном образовательном и педагогическом пространстве. Здесь возникает адаптивно-творческое образовательное и педагогическое пространство, где в контексте телесности и ее отпечатка рождаются такого рода аудитории, школьные дворы, пришкольные участки, в которых возможно в качестве педагогической интерпретации рождение конструктов, нацеленных на адаптацию и реорганизацию социума, моделей, представляющих собой искусственные объекты социальной среды, созданные субъектом образования, проектов, в которых есть возможность прикоснуться к проблемам реального социума, участвуя в гармонизации и идеализации существующего в реальности.

Школа также должна педагогизировать социальное пространство и в этом смысле иметь тесные связи с предприятиями, торговыми фирмами, детскими лагерями отдыха, спортивными сооружениями, инженерными комплексами, библиотеками, а также концертными залами, театрами и т.д., т.е. со всем тем, что способно принять в себя выпускника школы, вуза, не стесняясь и не протестуя против контроля со стороны образования.

Схематично отношение образовательного и педагогического пространств показано на рисунке.



Схема взаимовлияния образовательного и педагогического пространств в педагогике чувства

Еще раз подчеркнем, что необходима органическая связь образовательного пространства, которое по-своему объективно, хотя формируется по заказу субъекта образования, и педагогического пространства, существующего внутри условно очерченного места пребывания участников педагогического процесса как явление диалога, как его форма и как его результат.

На этой основе можно сформулировать методологический закон, кратко объясняющий отношение между образовательным и педагогическим пространством. Каждое образовательное пространство существует для того, чтобы внутри его поля возникло педагогическое пространство, основанное на диалоге учителя и ученика. Развивающееся педагогическое пространство своей эффективностью влияет на совершенствование образовательного пространства.

Литература

1. Витгенштейн Л. Заметки о философии психологии. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
2. Мамарадашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990.
3. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2004.
4. Скратон Р. Кант. Краткое введение. М.: АСТ, 2006.
5. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
6. Торндайк Э. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД, 2004.
7. Трубецкой Е. Смысл жизни. М.: Республика, 1994.
8. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного отношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
9. Шубарт В. Европа и душа Востока. М.: Эксмо, 2003.
10. Ahern, K.F., 2018. Understanding Learning Spaces Sonically, Soundscaping Evaluations of Place. Computers and Composition, 48: 22–33.
11. Dillon, P., 2006. Creativity, integrativism and a pedagogy of connection. Thinking Skills and Creativity, 1 (2): 69–83.

Reference

1. *Wittgenstein, L.*, 2001. Remarks on the Philosophy of Psychology. Moscow: Dom intellektualnoy knigi. (rus)
2. *Mamardashvili, M.K.*, 1990. How do I understand philosophy. Moscow: Progress. (rus)
3. *Sartre, J.-P.*, 2004. Being and Nothingness: An essay on phenomenological ontology. Moscow: Respublika. (rus)
4. *Scruton, R.*, 2006. Kant: A Very Short Introduction. Moscow: AST. (rus)
5. *Storozhakova, E.V.*, 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. (rus) Moscow: Vuzovskaya kniga. (rus)
6. *Thorndike, E.*, 2004. Behaviorism. The Principles of Teaching Based on Psychology . Psychology as science about behavior. Moscow: AST Ltd. (rus)
7. *Trubetskoy, E.*, 1994. Meaning of life. Moscow: Republic. (rus)
8. *Shogan, V.V.*, 2015. Metatechnology of school education in the context of deep and subject multirelation. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 61–69. (rus)
9. *Schubart, W.*, 2003. Europe and soul of the East. Moscow: Eksmo. (rus)
10. *Ahern, K.F.*, 2018. Understanding Learning Spaces Sonically, Soundscaping Evaluations of Place. Computers and Composition, 48: 22–33.
11. *Dillon, P.*, 2006. Creativity, integrativism and a pedagogy of connection. Thinking Skills and Creativity, 1 (2): 69–83.

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ
ВОСПИТАНИЕ
И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

- **Шоган В.В.** Софиология и русское образование

УДК 37.015

Шоган В.В.

СОФИОЛОГИЯ И РУССКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ключевые слова: София Премудрая, со-зерцательность, всеединство, свободное воспитание, лично ориентированное образование, педагогика чувства, фундаментальность, глубинность, тотальная организация.

Актуальность рассматриваемой проблемы заключена в том, что человечество и его главный представитель – человек – пребывают постоянно в двух ипостасях, т.е. живут здесь и сейчас и в вечности. Что касается России, то указанный дуализм являл собой духовную природу Киевской Руси с ее языческим православием, где главным все-таки оставалось здесь и сейчас, а в некотором, второстепенном смысле – в вечности. Далее русские люди, пройдя через страдания и беды феодальной раздробленности, обрели новое мироотношение в условиях Московской Руси. Здесь и сейчас проявлялось в новых территориальных завоеваниях, а вечность представала в строительстве большого количества храмов, в пронзительной, объединяющей весь русский народ религиозности, обобщенной во фразе «Москва – третий Рим»; по существу, вечность стала доминантой.

Наиболее показательным этапом русской истории явилась в своей определенности эпоха Ивана Грозного, где неразвитость обычного людского греха, доходящего до кровавой бесчеловечности, сочеталась в построенном в религиозной искренности Соборе Василия Блаженного, в постоянных литургиях, молитвах, пышных религиозных праздниках, в которых вместе с царем пребывали и его подданные.

В этом странном начале русской жизни представала в своей очевидности неипостасная дочь Бога – София Премудрая. Она являла собой, по мнению многих исследователей ее сущности, идеального человека в его духе, дух природы и дух человечества, т.е., по мнению П. Флоренского, – «память Бога на земле» (Флоренский, 2012). Это явление Софии можно рассматривать в православном контексте, а можно в секулярном – смысло-жиз-

ненном. Ведь и Логос, и Софию можно понимать в обыденном, общечеловеческом смысле, где Логос может быть чувством единства мира и космоса, а София – чувством человеческой жизни, чувством природы и чувством человечества, идущего к всеединству.

Остановимся на этом секулярном понимании Софии, ведь люди всегда, независимо от общественного устройства, религиозных устоев и традиций, стремились к библейским идеалам, созерцали таинство природы и чувствовали человечество, как и себя, единым субъектом. Это, по существу, структура внутренней жизни индивиду-личности, но индивид-личность, несущий в себе идеалы Софии, не всегда активен, он может и не быть кумиром поколений. Софийный человек, персона индивидуально-личностного толка, в условиях, когда люди уходят от идеалов, уходят от образа христианской мифологии, живет отчужденно, пытается всеми силами сохранить огонь деви Софии, ее вдохновение и чистоту. «Ибо невидимое Его, вечная сила Его и Божество, от создания мира через рассматривание творений видимы» (Рим., 1: 20).

В этом контексте, если XVI век был синкретичным началом духа и тела России, где София была действительной предпосылкой и отражением Логоса, то далее, в XVII в., она начинала покидать актуальность бытия вместе с опустошающим себя человеком, постепенно заменившим иконы на парсуны, чтобы далее вообще отринуть от себя идеалы христианства в Петровскую эпоху, принявшую на себя европейский рационализм. Софийные люди глубинных смыслов становились в этих условиях странниками, старцами, жили отчужденно и, по существу, сохраняли память Бога, проживая идеалы человека, созерцая природу как дух

и чувствуя человечество как единый космос. Человек же в своем массовом проявлении остался на поверхности социальной жизни и все далее отходил от идеалов мифологии, продолжая, сам того не понимая, участвовать в распинании Христа, в процессе, который позже назовут «смерть Бога» (Ницше, 2004).

Этот отход человека от христианских идеалов, т.е. от идеалов, по существу, праведной жизни, привел постепенно и человечество, и Россию к позитивизму, чреватому, как известно, атеизмом, в котором люди окончательно опустошаются и перестают творить божественное бытие, а признают творцами только себя. Как только человек почувствовал богом себя – он был наказан абсолютной пустотой, бессмыслием жизни, ее конечностью. «Бог умер», – воскликнул Ф. Ницше, и это означало, по словам Ф.М. Достоевского, что «все дозволено». На фоне технического прогресса, достижения Россией к концу XIX – началу XX в. высоких показателей в экономике, промышленности, в своем геополитическом авторитете – «Боже, царя храни» все больше звучало как формализм, как пустота, за которой бездна. Но человек, вынашивающий в отчуждении софийные идеалы, призван был спасти Россию, наказанную пустотой. Все знающая София пребывала в энергии своих персон, возможно, начиная с П.Я. Чаадаева, который в «Философических письмах» указывал на то, что Россия сейчас должна брать пример с Запада, но в будущем обретет свой истинно мессианский путь – путь чувства, путь любви, ведущий к всеединому собору; и на этом направлении Россия, олицетворяя собой Софию, приведет человечество к соборному всеединству (Чаадаев, 2006).

Идея софийности как памяти Божественной, как энергии всечеловеческих

идеалов воплотилась далее в реальных размышлениях русских писателей Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, которые мучительно размышляли над чувственными смыслами человеческой жизни, над тем, что дано человеку в его идеальном замысле, что идеи Софии Премудрой лежат в основании его человеческой природы, но вся беда его «несчастливого сознания» как раз и состоит в том, что он не способен в течение всей своей жизни открыть и, главное, жить по законам, выработанным христианской мифологией.

Но мы видим, как постепенно идеология Софии, сохраненная в старческих скитах, поднимается в реальность и к завершению XIX в. становится основой актуального философского мироотношения. Владимир Соловьев, Сергей Булгаков, Павел Флоренский, Николай Бердяев, да вообще вся плеяда религиозных философов вдруг открыла и сделала главной идею Софии, что, по существу, означало проживание идеальной жизни, идею созерцания природы как духа, созерцания духа русского этноса и чувства человечества как единого субъекта. Идея Софии была живительна – люди увидели новый свет, они обобщили свои мучения и страдания, их индивидуализм, их личностные чаяния и надежды были обобщены и отзеркалены.

Идея жизни как чувства пришла в поэзию, литературу вместе с поэтами Серебряного века, вместе с И.А. Буниным и И.С. Шмелевым и тут же стала основой для открытия педагогических идей, где чувства ребенка опережали любую мысль, любое волеизъявление, и это становилось отражением Софии Премудрой в первых такого рода опытах русского образования. Без сомнения, идея опережающего чувства как данности человеческого бытия пронизала педагогику свободного вос-

питания Льва Николаевича Толстого: детское чувство становилось главным, с него начинался любой педагогический акт, в отличие от натаскивания в европейских и русских гимназиях, где память была главным кладом, а не рожденное в чистоте детской жизни чувство. Л.Н. Толстой в своих дневниках, размышляя о яснополянской школе, вспоминал: «Я обращаюсь к ребятам, хотят ли они писать сочинения? Дети отвечали отказом – им не хотелось несвойственного утру, рационального напряжения, и тогда я приглашал их в лес на прогулку – они с удовольствием соглашались. Мы ходили, всматривались в сужающиеся лесные тропы, поднимали голову, чтобы увидеть небо сквозь верхушки деревьев, притрагивались к березам и дубам, лежали на траве и мечтали. Ну что, пойдете писать, говорил я им, и ребята, вобравшие в себя лесную прогулку, с удовольствием соглашались. Мы писали – и какие прекрасные это были сочинения» (История образования..., 2006, с. 254).

Идею опережающего чувства, чистых состояний в момент созерцания природы и культурных памятников как главную, определяющую развил далее в образовании последователь Толстого К.Н. Вентцель. Человеческое чувство, пробужденное художественным влиянием, становилось основой детского сельского труда в «Бодрой жизни» С.Т. Шацкого, где дети засыпали под виолончель после работы в поле и просыпались, разбуженные музыкой Бетховена – и работа спорилась. Без сомнения, педагогические опыты Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого несли в себе много несовершенств и, возможно, полных провалов, но идея софийности поднялась на уровень реальной жизни, была оформлена философами, поэтами и

практически апробирована в деятельности педагогов.

Идеальный человек, созерцающий природу, открытый своим чувством родине и этносу, способен увидеть будущее человечества в его всеединстве. «Метафизика всеединства влечет к себе с особой силой те умы, которые остро ощущают не только целостность природного бытия, его живое единство, но и связь космоса с запредельным абсолютным началом бытия» (Зеньковский, 2001, с. 841). Это и есть первый зов Софии как ее идея, пока еще не развитая, не разведенная на ментальное чувство, охватывающее жизнь, и трансцендентное, обращенное к вечности. В этом зове русский, возможно, впервые открыл для себя человека как феномен, землю как мать свою, почувствовал свою космичность, обратился к чувственной идее своей культуры, пробудил общественные идеалы. Эти основания были подкреплены чувством любви, истины, добра, красоты и творчества, но все это пока как всполох, как нечто открывающее действительную человеческую жизнь, ее существование, ее оптимизм, веру и надежду.

Данное открытие поставило человека на грань ошибки: он решил, что жизнь его чувства уже готова к реализации, однако реальность оказалась максимально суровой, потому что индустриальная цивилизация познающего разума еще не завершила свое деяние. Научный позитивизм неожиданно превратился в социальный позитивизм, где марксистская теория стала основой построения социализма в России. Человек социализма коллективен, внешен, идеалогичен – он был призван, как это ни странно, в последнем порыве пролетарского гнева уничтожить софийность. Но парадокс заключен в том, что идея софийной

человечности, возникнув однажды, уже никуда не исчезает, а пребывает в различных латентных формах внутри социалистического эксперимента.

Здесь можно, конечно, с оглядкой на существующие стереотипы сказать, что человек, которому дано было понимание глубинных смыслов бытия, человек, созерцающий дух природы, отражающий дух своего этноса, а следовательно, человечества, присутствующий, по существу, в каждом, но в разных степенях, постепенно разрушал одномерный порядок социализма. Идея глубинных смыслов человеческой жизни оставалась, несмотря на все ужасы репрессий, целью которых и было уничтожение реальности чувства, замена этого чувства на суррогаты идеологии. Идея всечеловеческой любви оставалась в скрытой позиции философа А.Ф. Лосева, в погибшем в Гулаге Л.П. Карсавине и расстрелянном П.А. Флоренском, в музыке Г. Свиридова, в творчестве А. Тарковского и С. Параджанова, в муках шестидесятников, в мелодичности песенного творчества, в чувственных аспектах педагогики В.А. Сухомлинского и Ш.А. Амонашвили, в частных методиках педагогов-новаторов, в движении андеграунда, в котельных философов, педагогов, поэтов, художников. Они останутся в памяти потомков совсем не своим творчеством, а мукой индивидуальной чувственной жизни, которая, естественно, не могла развиваться в условиях тотального коллективизма.

Дифференциация советского общества, дошедшая в своем многообразии до опустошенности, до единичной безысходности, за которой была возможная гибель страны и русского характера, создала предпосылки для нового зова Софии во спасение, и человеческая жизнь как чувство явилась заново произведениями религиозных

философов на книжных полках магазинов, библиотек и школ, началось новое осмысление человека Софии, человека чувства, но это был уже новый взгляд на феномен жизни. Новому субстрату людей, вступающему в цивилизацию чувственного разума, мало было идеи жизни, необходимо было осмыслить путь, этапы, ступени, идя по которым человек мог бы открыть глубины своего чувства.

Зов Софии был услышан сначала философами. В конце XX – начале XXI в. появилось множество статей и монографий, посвященных пути человека к собственной софийности, к собственному бытию, к идеалам жизни и ее смыслам, к Софии как духу природы и человечества. Философы пытались по-новому понять П. Флоренского, Н. Бердяева, С. Булгакова и проанализировать их работы с позиции пути к глубинным человеческим чувствам; они же пытались отделить непосредственную чувственность от чувств, связанных с любовью, истиной, добром и красотой. Их исследования в основном носили технологический характер – это были попытки буквального осмысления того, как помочь человеку на пути к самому себе, как жить вне идеологии, как имманентно целеполагать свою жизнедеятельность, ибо, по словам Гегеля, «только живое целеполагает». Отсюда последовало увлечение философией персонализма и экзистенциальной философией. Этот поиск пути к самосознанию, к модусам бытия сразу же отозвался и в педагогической науке.

Второй зов Софии – так можно было бы назвать исследования целой плеяды ученых ростовской научной школы Е.В. Бондаревской. Именно здесь исследовались «идеалы и ценности, смыслы жизни» (Бондаревская, 2012, с. 4), открываемые в условиях

образования, создавались технологии, с помощью которых субъект образования мог бы открывать бытийственные основы своего развития и самосовершенствования.

Все исследователи, как очевидно, были нацелены на открытие в человеке глубинных смыслов бытия, чистых состояний сознания, интеллектуальной радости, из которой, по их мнению, должно было возникать вдохновение саморазвития. Можно сказать, что, помимо ростовской школы, в настоящее время под влиянием второго зова Софии открыто множество других технологий: исследователи из Санкт-Петербурга, Волгограда, Москвы, Татарстана создали множество авторских начинаний, где главной категорией является технология. Существует ноосферная педагогика и технология, технология личностно ориентированного образования, множество информационных технологических построений, технология художественно-образного обучения и воспитания, технология социальной адаптации (Ignatyeva, 2015; Petrenko, 2017). Возможно, все они по-своему эффективны, возможно, в их многообразии есть рациональное зерно, но никто из авторов не догадывается, увлекшись абсолютизацией созданного, что внутри этой хаотичности есть скрытый порядок, который приведет все единичные открытия к единой метатехнологии, которая скрытно присутствует, витает, мистически зовет к единению в себе в особом порядке.

Существуют отдельные мнения, часто очень авторитетных педагогов XX в., о том, что личностно ориентированное образование – это идея не новая, а когда-то существовавшая, и многое из идей, здесь перечисленных, плагиативно и склонно к компиляции, однако утверждать такое может чело-

век далекий от науки, абсолютно не понимающий, что всполох софийного чувства, который вдохновил авторов, работавших в ключе личностно ориентированной педагогики, неподражаем и неповторим, – каждый из них верил, интуитивно догадывался, что его идея верна, что его технология как путь к глубинным основаниям человеческой жизни – единственно верная. Возможно, эти авторы были наивны, им казалось, что это осуществимо уже сейчас, уже в ближайшее время, но обвинить их в неискренности, в подражании нельзя ни в коем случае. Они были истинным зовом рождающегося идеального человека чувства, человека, вызывающего к высшим ценностям жизни, они смело говорили «о ментальности, определявшей человеческую жизнь от рождения до смерти...» (Шоган, Сторожакова, 2016, с. 4). Они также, невзирая на авторитеты, говорили о необходимости воспитания в школе любви, истины, добра, красоты и творчества. Исток, бытие, самосознание, глубинное чувство, глубинный диалог – все это и многое другое было их святой верой. Человек готов к пробуждению такого рода начала, нужно только нечто поправить в образовании, – и вот это было их главным заблуждением. Они не догадывались, что, осмысливая технологию движения к софийному чувству, они пользовались, как ни парадоксально, старым идеологическим содержанием, а технологии, которые они создавали, якобы нацеленные на пробуждение чувства, оставались по существу знаниевыми. Оказалось, что впереди долгий путь к образу идеального человека чувства, то, что мы называем Софией в человеке-личности.

Хаотичный синкретизм начала не предполагал, что нужно выработать, открыть, апробировать качественно новые компоненты знания, в которых

представлен весь опыт культуры (имеются в виду символы, знаки, понятия, рожденные из чувства, судьбы персон культуры, детали их жизни, события науки и культуры). И здесь на службу новому содержанию явился единый государственный экзамен (ЕГЭ), который, при всем примитивизме подхода, нацелен все-таки на созидание нового содержания. Именно здесь, в тестовых вопросах, выстраивается знание как система, и постепенно, осторожно в нее проникают символы с их пониманием, знаки, понятия, рожденные из чувства, персонифицированные задания и непредубежденная, недиалогичная оценка событий. Именно ЕГЭ уготована трагическая роль – быть главным критерием в начале пути, открыть эти компоненты, внести их в содержание образования, а затем уйти в тень, стать вспомогательным компонентом, выполняющим задачу лишь адаптации к жизни в мегаполисах. Знания же, вновь пришедшие, станут основой чувственной базы человека, открытой в образовании и нацеленной на реальную жизнь, на духовное преобразование социума.

Постепенно, по мере того как возникнет новое содержание образования, исследователи начнут создавать тотальную технологию, пронизывающую все процессы образования и в своем инварианте направленную на пробуждение глубинных бытийственных духовных состояний личности, возможно, далее переводимых в информацию и в игровые модели и проекты для воплощения идеалов в реальную жизнь. Когда же содержание и тотальная технология определятся в своем качестве и достигнут меры и известного тупика, без сомнения, чувство Софии нацелит исследователей на создание новой науки – педагогики чувства. Итак, от синкретичного на-

чала, от хаоса софийных чувственных технологий – к созданию содержания, а также тотальных методов и форм действительной науки, нацеленной на обучение и воспитание человека чувствующего разума, – педагогики чувства. В этом и состоит задача второго зова Софии, позыва человеческих идеалов, желающих стать реальностью. Однако этот зов Софии завершится лишь созданием инструмента, определяемого как педагогика чувства.

Если говорить о времени, то к концу XXI в. педагогика чувства возникнет в своей абстрактной форме. По существу, получается так, что теория, т.е. педагогика чувства как инструмент, возникает раньше практически живущего субъекта образования; т.е. субъекта еще нет, а теория его обучения и воспитания уже существует. Здесь нет ничего удивительного – так педагогика развивалась всегда. Ян Амос Коменский создал «Великую дидактику» раньше появившегося эмпирического субъекта образования, И.Ф. Герbart написал свою педагогику, наполненную сциентизмом, т.е. научным определением жизни, раньше появившегося субъекта позитивизма. XXI век также явит собой опережающую становление субъекта педагогическую науку. Парадокс здесь заключен в том, что на самом деле никакого опережения не существует, просто человек заказывает философии и педагогике то, что он собой представляет. Человек первой половины XXI в. есть, без сомнения, тот, в котором пробуждается чувство, но его пересиливает информационность. И как бы глубоко ни переживал этот человек явления культуры, он под любым предлогом переводит их в информацию, т.е. в сиюминутное полезное использование.

Постепенно человек XXI в. будет освобождаться от доминирующей

информационности, в нем будет нарастать чувство, но он так и не сумеет победить упрямую поверхностную информационность. Естественно, обучение и воспитание будут отвечать этим заказам – сначала содержанием, которое будет переводиться в информацию, а затем тотальной технологией, которая будет учитывать потребность человека в чувстве, пробуждать это чувство, пестовать в человеке идеальный образ его жизни. И все-таки каждый раз технология, несмотря на всю глубину переживаемого, будет отдавать дань адаптивной информационности. И даже тогда, когда возникнет педагогика чувства как наука об опережающей роли эмоциональной сферы переживаний и настроений в обучении и воспитании, субъекта образования еще не будет в реальности, а возникнет параллельное тождество пробуждающегося субъекта в человеке и педагогики чувства. Когда утверждается роль субъекта в обучении и воспитании, то необходимо понимать, что это новое явление цивилизации чувствующего разума, но параллельность педагогики чувства еще не рожденного субъекта потребует особой силы, великой энергии, которая будет способна привести педагогику чувства к субъекту чувства.

Параллельность этих двух педагогических ипостасей педагогики чувства как науки и человека с тенденцией субъекта потребует третьего зова Софии, что подразумевает рождение в самом человеке идеального образа субъекта чувствующего, а в контексте Софии он проявится как желающий созерцать собственное слово, обращенное к другому: «...это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии» (Сторожакова, 2015, с. 33). В нем должно возникнуть внутреннее со-

стояние чистоты, к которому он будет обращаться для созерцания, а также предчувствие целостности его жизни, единство духа его Родины и чувства всеединого человечества. Это серьезный заказ, который подвергнет испытанию и педагогику чувства, еще не имеющую реальности образования, по той простой причине, что становление XXI в. как образовательной системы не будет иметь под собой достаточных оснований вне определенности субъекта, о котором сказано ранее, не будет и определенности условий, в которых будет осуществляться его становление. То есть все учебные заведения – школы, колледжи, вузы – будут представлять собой старую, дряхлеющую в своей типологии бессистемную явление, ведь субъект не способен будет заказать определенность образования, потому что сам пока на каждом этапе лишь аспект системы. И только появившийся в начале XXII в. образ субъекта чувства, образ софийного человека в его показанной нацеленности и, по существу, под влиянием софийной энергии сможет заказать для себя действительную систему образования, где педагогика чувства как наука наконец воспрянет для действительной жизни, откроется в своих, ей самой неизвестных тайнах и определит систему образовательных условий, в которых человек с тенденциями субъекта будет самосовершенствоваться и неукротимо двигаться к своему целостному образу.

Система образования, создаваемая по заказу субъекта чувственного разума, должна учитывать индивидуально-личностный характер этого заказа, т.е. создавать условия для реализации целеполагания, сформулированного самим субъектом, организовывать процесс реализации этого целеполагания и способствовать творческому

воплощению. Понимая при этом, что воплотивший в реальность свое творчество субъект буквально умирает, исчезает, входит в отчуждение, так как участвовал в рождающем нечто творческом акте, после чего, как известно, наступает совершенное опустошение, требующее нового пробуждения и нового движения к творческому действию. Такое понимание образования потребует фундаментальных пространств учебных заведений, школ, высших учебных заведений, имеющих пришкольные природные ландшафты, расположенных в экологически чистых и удобных для созерцательной жизни местах – на берегу морей, рек, близ лесов и заповедников. Фундаментальность потребует наличия в школе специальных средств, обращенных к телесной эстетике человеческой жизни, к созданию спортивных сооружений, танцполов, мест для пения, как хорового, так и индивидуального, специальных условий для развития естественно-математического мышления и гуманитарного мироотношения, предполагающих погружение в предметное содержание, в дух искусства и культуры.

Это образование по заказу субъекта в своих актах обучения и воспитания должно носить глубинный характер, создавать условия для достижения умонастроений, охватывающих человеческую жизнь в целом, а также глубинных состояний трансцендентного свойства, ориентированных на высшие ценности: любовь, истину, добро, красоту, творчество. Это образование должно быть объято тотальной организацией, каждым шагом которой явится движение от образа – чрез анализ, смысл – к творческому действию, к рефлексии над смыслом собственной жизни. Это образование должно признать заказ субъекта чувствующего

разума, одухотворенного Софией, т.е. нового субъекта образования. Можно подумать, что реализация сказанного невозможна, неосуществима, это вопиющий максимализм и мечта, однако все педагоги мечтали о таких школах начиная с Возрождения и пытались строить их и реализовывать в них то, что намечено в данном случае. Построили же гиганты-стадионы, когда возникла необходимость проведения чемпионата мира по футболу, ну создали же Крымский мост в короткие сроки, поражающий своей красотой и удобством, почему бы не предположить, что школы чувственного образования будут такими, какими их заказывает субъект этого образования.

Однако явление Софии, третий ее зов, несмотря на всю мистичность рассуждений, несет в себе определенную структурную перспективу развития образования. Образовательный зов Софии и заказ нового субъекта вызовет на начальном этапе желание строить школы-гиганты, а может быть, совершенствовать старые школы. Но субъект чувства внутри себя виртуален – он несет, с одной стороны, энергию своей жизни, чувство ее целостности, желание достигнуть ее идеальных результатов и стать, по существу, для себя самого человеком счастливой судьбы в семье, в профессиональной деятельности, в общении. С другой стороны, человек чувства ратует за всеединство человечества и способен переживать его, трансцендентные состояния сознания и самосознания, предчувствовать соборность будущего всеединства, а это невозможно уместить в одном школьном здании, в одном высшем заведении, и потому в середине XXII в. образование переживет этап дуализма, своеобразной дифференциации. Это будут отдельные школы ментального практически-жизненного свой-

ства и школы трансцендентного замысла, обращенного к целеполаганию человечества.

Эти два типа школ буду переживать сначала разделение и даже противостояние, чтобы затем, в конце XXII в., объединиться в школы-комплексы, где каждому типу субъекта будут предоставлены условия фундаментальной подготовки к реальной жизни чувства. В этих школах завершится формирование образа субъекта чувства, субъекта педагогики чувства и тем самым завершится влияние третьего зова Софии. А далее человек, как это обычно бывает, почувствует, что он софиен сам по себе, и эта его ошибочная, но созидательная точка зрения даст возможность создать новую созерцательную науку и новую культуру с живописью, музыкой, театром, архитектурой, одухотворенные Софией, ведущей человечество к всеединству.

Итак, три зова Софии предполагают рождение ее идеи: первый зов – в конце XIX – начале XX в.; второй зов связан с попыткой начертания пути человека к себе софийному, к себе чувствующему, к созданию педагогики чувства – этим процессом будет объят весь XXI в.; в XXII в. София обратит и философию, и образование в силу целостности субъекта, человека чувства, к созданию системы образования, системы условий, в которых образ человека чувства будет завершен, это и будет третьим зовом Софии, энергия этого зова даст возможность реализовать заказ субъекта чувства, субъекта Софии, который в силу своей целостности определит целостность и системность нового чувственного образования.

Хотелось бы в заключение указать на то, что София премудрая как образ идеального человека, способного самостоятельно строить свою жизнь, приходит к человечеству и России

только тогда, когда окончательно исчезают силы, когда возникает чувство безысходности, «конца света». Но София дает надежду, окрыляет, более того – творит с помощью человека жизнь и любовь.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С. 3–13.
2. Зеньковский В. История русской философии. М.: Академический Проект, 2001.
3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой. М.: Академия, 2006.
4. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. М.: Ин-т философии РАН, 2004.
5. Сторожакова Е.В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 31–38.
6. Флоренский П. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2012.
7. Чаадаев П.Я. Философические письма. М.: Эксмо, 2006.
8. Шоган В.В., Сторожакова Е.В. Этюды о глубинной дидактике. Ростов н/Д: Ростовкнига, 2016.
9. Ignatyeva, I., 2015. The Trend of Technologisation of Modern Education (the Use of Humanitarian Technologies). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214: 606–613
10. Petrenko, M., 2017. Typological Characteristics of the Intercultural Humanitarian Educational Technologies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237: 520–526.

Reference

1. Bondarevskaya, E.V., 2012. Humanitarian methodology of science about education. *Pedagogics*, 7: 3–13. (rus)
2. Zenkovsky, V., 2001. History of the Russian philosophy. Moscow: Academic Project. (rus)
3. Vasilyeva, Z.I. (Ed.), 2006. The history of education and pedagogical thought abroad and in Russia. Moscow: Academia. (rus)
4. Nietzsche, F., 2004. Thus spoke Zarathustra. Moscow: Institute of Philosophy of RAS. (rus)
5. Storozhakova, E.V., 2015. Methodological grounds of the theory of deep dialogue in the context of essence of the concept “deep dialogue”. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 1: 31–38. (rus)
6. Florensky, P., 2012. Pillar and statement of the truth. Experience of orthodox theodicy in twelve letters. Moscow: Akademicheskii Proyekt: Gaudeamus. (rus)
7. Chaadayev, P.Ya., 2006. Philosophical letters. Moscow: Eksmo. (rus)
8. Shogan, V.V. and E.V. Storozhakova, 2016. Essays about deep didactics. Rostov-on-Don: Rostovkniga. (rus)
9. Ignatyeva, I., 2015. The Trend of Technologisation of Modern Education (the Use of Humanitarian Technologies). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214: 606–613
10. Petrenko, M., 2017. Typological Characteristics of the Intercultural Humanitarian Educational Technologies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237: 520–526.

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Зайни А.С.А.** Архитектура системы электронного обучения, основанная на частных облачных серверах
- **Жирякова А.В.** Информационно-образовательная среда вуза как условие эффективности образовательного процесса
- **Толстихина Е.В.** Использование системы Moodle в высшем образовании: актуальность и перспективы
- **Шостак Е.В.** Самостоятельная работа студентов вуза с применением мобильных технологий

УДК 378.14:004

Зайни А.С.А.

АРХИТЕКТУРА СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННАЯ НА ЧАСТНЫХ ОБЛАЧНЫХ СЕРВЕРАХ

Ключевые слова: электронное обучение, сервис, вуз, система, программы, стандарты, нормы, обучение.

Процесс образования – это определенный целенаправленный целостный комплекс действий по обеспечению воспитания, обучения, плановое и реализуемое единство всех целей, задач, ценностей, организационных форм, технологий, диагностических процедур (Активная информационная система..., 2017).

Успешное применение современных информационных технологий в образовании – это главная идея повышения качества и роста эффективности обучения и образовательного процесса в целом. Одной из успешных технологий, которая очень перспективна и по-настоящему эффективна, является технология виртуализации обучения.

Изменения, которые происходят в последнее время, указывают на формирование глобальной тенденции изменения методов получения новых знаний (Сагитов, 2017).

Наступила эра виртуального обучения, которое доступно каждому, кто хочет вести обучение. На современном этапе развития информационных технологий, используя онлайн-занятия, можно передать от преподавателя к учащемуся не просто содержательную часть, но и эмоциональное общение, которое помогает лучше усваивать новые знания.

Виртуальное обучение – некоторая инновационная модель образования, несущая в себе преимущества реализации очного обучения и добавляющая определенные уникальные возможности.

Электронная система дистанционного обучения (СДО) – это виртуальный класс, где можно учить студентов или сотрудников из любой точки мира и отслеживать их успеваемость (рис. 1). В этой статье вы узнаете, что такое система дистанционного обучения, кому она подходит и какие задачи решает.

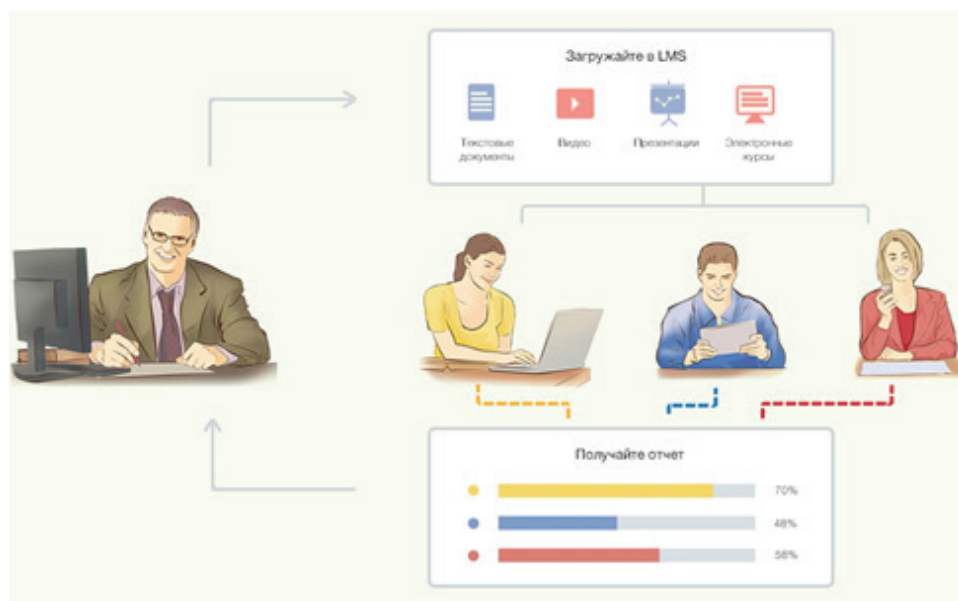


Рис. 1. Схема работы в системе дистанционного обучения

За счет применения системы дистанционного обучения достаточно удобно осуществлять построение учебного плана, а также распределять нагрузку в соответствии с ним. Кроме того, возможно отслеживать, кто из обучающихся проходит те или иные занятия и тестирования, подключаются к онлайн-урокам и трансляциям.

Совершенно все учебные материалы находятся в одном месте, так же как и история обучения каждого студента. Так появляется возможность проконтролировать, что именно и в какой степени освоил тот или другой обучающийся. Кроме того, данный формат обучения вовсе не является стандартным и классическим вариантом, поскольку студенты могут обучаться удаленно, а также в наиболее приемлемое для них время. Также в системе дистанционного обучения со стороны преподавателей осуществляется управление непосредственно в области учебной нагрузки, ими же проводятся различные онлайн-занятия

и вебинары, а полученные результаты сохраняются в базе, что позволяет выявить уровень успеваемости в целом и отдельно по каждому студенту.

Система электронного обучения – это та же СДО, но без возможности удаленного обучения. Доступ к ней вы можете получить только в офисе компании или университете (Sclater, 2010).

Впервые СДО были сформированы в 1960 г. Так, самая первая из них разрабатывалась в рамках Университета Иллинойса, США. Первая СДО применялась непосредственно в рамках организации за счет ее установки на общий сервер. На сегодняшний день подобные системы вполне распространены и представляют собой веб-сервис, за счет которого процесс обучения становится более удобным и не привязанным ко времени (табл. 1).

В России и за рубежом системы дистанционного обучения используют преподаватели школ и университетов, репетиторы, создатели онлайн-курсов и бизнес-тренеры, специалисты

Таблица 1

Этапы развития систем дистанционного обучения

Год	Событие	Описание
1960	Первая СДО	PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations) – первая компьютерная система обучения с онлайн-сообществом. Сначала PLATO использовали только студенты Университета Иллинойса, а позднее систему стали применять во всем мире
2002	СДО Moodle	Появилась первая СДО с открытым исходным кодом – Moodle. Эта система получила мировую известность. Вузы и компании используют Moodle для онлайн-обучения студентов и сотрудников
2004	Стандарт SCORM 2004	SCORM (англ. Shareable Content Object Reference Model) – сборник стандартов для СДО, который обеспечивает совместимость компонентов курсов с разными системами. SCORM 2004 до сих пор используют многие современные СДО
2012	Облачные СДО	Благодаря облачным технологиям вузы и компании загружают учебные курсы и тесты в Интернет, не устанавливая дополнительные программы, а студенты и сотрудники получают знания в любой точке мира

по корпоративному обучению, HR-эксперты.

В сфере образования СДО применяют не только для обучения отдельным предметам. В крупных вузах (например, НИУ ВШЭ, СПбГУ, МЭСИ) дистанционной системой обучения пользуются студенты всех факультетов и направлений. В системе хранятся учебные материалы и результаты успеваемости каждого студента, а в онлайн-сообществе учащиеся общаются в режиме реального времени и консультируются с преподавателями.

Непосредственно в организации применение СДО позволяет сформировать процесс онлайн-обучения с нуля, а также предоставляет возможность автоматизировать систему развития персонала, которая ранее уже была выстроена. Различного рода вебинары, тесты и курсы в режиме онлайн можно также адаптировать в прямой зависимости от сферы деятельности организации, а также целей предоставляемого обучения. В данном случае у сотрудников появляется возможность осуществлять обучения без отрыва от их непосредственных обязанностей,

а также проходить обучение в любом месте и в любое удобное время, что, со своей стороны, позволяет снизить издержки на содержание дополнительного помещения и его оборудование.

В зависимости от выбора системы ее характеристики могут отличаться, но с помощью большинства платформ вы легко решите следующие задачи:

1. Размещение учебных материалов. Владелец СДО загружает в систему учебные курсы, тесты и опросы, видеолекции и вебинары, которые будут доступны для просмотра и изучения. Некоторые СДО позволяют формировать из отдельных курсов программы обучения. Студент изучает такие материалы последовательно и получает доступ к следующему курсу только после завершения предыдущего. Большинство СДО поддерживают загрузку материалов в стандартных форматах SCORM и Tin Can.

2. Добавление пользователей и назначение им курсов и тестов. Администратор СДО приглашает студентов или сотрудников в систему. Как и при очном обучении, их можно объединить

в группы или организации и настроить разные права доступа к материалам. Студенты учатся вместе или проходят курсы и тесты по индивидуальной программе.

3. Оценка результатов обучения. В современных СДО преподаватель или создатель курсов не только обучает, но и следит за достижениями учеников. Подробная статистика покажет, какие разделы курсов оказались самыми сложными, сколько времени студенты тратят на изучение материалов и как часто заходят в систему.

4. Общение и обсуждение учебных материалов с пользователями. В СДО студенты и сотрудники общаются между собой, делятся опытом и консультируются с преподавателем. В то же время пользователи могут комментировать учебные материалы и сообщать, какие разделы курса показались увлекательными или слишком сложными. На основе такой обратной связи преподаватель или создатель курсов обновляет содержание и улучшает структуру учебных материалов.

5. Организация платного обучения. Преподаватели и бизнес-тренеры загружают учебные материалы в СДО и указывают стоимость курса или вебинара. Учащиеся оплачивают обучение прямо в системе с помощью электронных сервисов (например, Яндекс.Деньги).

6. Обучение в любом месте и в любое время. Если система поддерживает доступ с планшетов и смартфонов, пользователи могут проходить курсы на работе, дома и в дороге, в том числе без доступа в Интернет.

На сегодняшний день самой известной СДО является бесплатная система Moodle. Именно данная система особенно популярна в современных учебных заведениях, но при этом довольно сложна в настройке. Это СДО с открытым исходным кодом, за счет чего ее

можно адаптировать для любого вуза или предприятия. Тем не менее для ее настройки необходима помощь соответствующих специалистов (Васильев, Рогожин, 2011).

Как правило, современные действующие дистанционные системы являются довольно простыми в плане применения. Разработчики подобных систем довольно часто осуществляют выпуск тех или иных обновлений, а также делают их на базе запросов и предпочтений клиентов. Если пользователь встречается с теми или иными трудностями, у него имеется возможность обратиться в службу технической поддержки. По причине существующих требований в области безопасности организации не имеют возможности размещать те или иные учебные материалы в онлайн-режиме, а сама платформа устанавливается непосредственно на сервер организации. Кроме того, систему устанавливают, а также проводят соответствующие настройки специалисты технической поддержки, а непосредственно для организации дистанционного обучения необходимо большое количество времени.

Различные облачные решения не обязательно устанавливать на сам сервер, потому что имеется возможность протестировать их непосредственно перед приобретением. Как студенты, так и различные сотрудники могут проходить разного рода тестирования и курсы, находящиеся в системе, в любое удобное время и в любом удобном месте.

С помощью СДО преподаватель или специалист по обучению может:

- организовать дистанционное обучение в вузе или компании с нуля;
- автоматизировать уже построенный процесс обучения;
- создать единую базу всех учащихся;
- позволить слушателям курса учиться самостоятельно, когда и где угодно;

- сократить административные расходы;
- внедрить смешанное обучение;
- тестировать сотрудников и студентов;
- обучать большое количество людей одновременно;
- выдавать сертификаты о прохождении курсов.

На сегодняшний день существует несколько подходов к виртуальному обучению: дистанционное обучение, e-learning, вебинар, совмещенная форма обучения.

Преимущества дистанционной формы обучения (Johnson, https://cssoss.files.wordpress.com/2010/06/book_eucalyptus_beginners_guide_ues_edition1.pdf):

- обучение в психологически комфортной и привычной обстановке за собственным компьютером;
- индивидуальные сроки и темп обучения;
- высокая доля самостоятельности наряду с возможностью в любое время получить помощь от преподавателя;
- преодоление территориальных и временных ограничений.

Стоит отметить, что дистанционное образование и обучение тесно связаны между собой. Считается, что дистанционное (электронное) образование –

это определенный процесс передачи опыта и знаний, в то время как дистанционное обучение – это процесс получения знаний. На рис. 2 представлена типовая архитектура системы дистанционного обучения.

Частные облачные серверы получают заказ от представителей университета на определенный продукт, отвечающий требованиям. Отметим, что данный продукт «вырастает» из студенческой разработки.

Стоит напомнить, что облачные технологии являются не самим Интернетом, а определенным набором аппаратного и программного обеспечения, обрабатывающим и исполняющим клиентские заявки.

Облачные сервисы – определенный удобный способ получать доступ к любым образовательным информационным ресурсам, применяя только подключение к Интернету и веб-браузер.

На современном этапе в основном применяют четыре модели развертывания облачных систем (Садырин и др., 2017):

- частное облако. Предназначено для использования только одной организацией, но с несколькими подразделениями. Может быть собственностью как самой организации, так и третьей стороны;

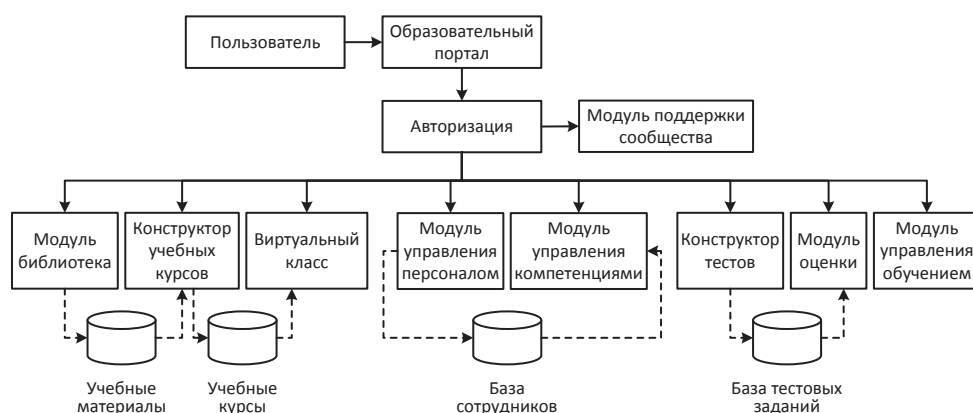


Рис. 2. Типовая архитектура дистанционного обучения (Лялина, 2017)

- публичное облако. Предназначено для широкой публики. Может находиться в собственности у коммерческих, научных и правительственных организаций;
 - гибридное облако. Представляет собой комбинацию из нескольких различных облачных инфраструктур (частных и публичных), являющихся уникальными объектами, но имеющих между собой взаимосвязь;
 - общественное облако. Предназначено для пользования конкретным сообществом потребителей из организаций, имеющих единые задачи
- Далее необходимо рассмотреть базовые модели построения облака и проанализировать их для определения возможностей использования в образовательном процессе (табл. 2).

Таблица 2

Базовые модели построения облака

Платформа	Описание
Software as a Service (SaaS)	«ПО как услуга» – модель предоставления облачных сервисов, когда поставщик предлагает для пользования свои приложения, которые запущены в облачной инфраструктуре, доступные клиенту с помощью веб-интерфейса или интерфейса программы
Platform as a Service (PaaS)	«Платформа как услуга» – пользователю дается доступ для использования программной платформы
Infrastructure as a Service (IaaS)	«Инфраструктура как услуга» – модель предоставления облачных сервисов, при которой пользователь получает возможность управлять средствами обработки и хранения

Источник: (Возможности облачных технологий..., 2017, с. 184).

Произведя оценку разных облачных моделей, а также на основании анализа имеющегося опыта применения их за границей, отметим, что самой распространенной в использовании является модель облака «ПО как ус-

луга» (SaaS). Ключевые преимущества применения данной программы заключаются прежде всего в том, что она позволяет понижать те или иные организационные и финансовые потери, а также осуществлять установку приложений непосредственно на платформе провайдера.

Основной функцией облачных технологий является удовлетворение потребностей пользователей, преподавателей и студентов, которым нужна удаленная обработка данных (Будущее облачных технологий..., http://www.bureausolomatitia.ru/ru/themei_in_progress/clouds/7).

Таким образом, в дистанционном обучении, важная суть которого заключается в том, что обучение проходит удаленно, облачные технологии являются некоторым инструментом, повышающим качество обучения и мобильность студентов.

Стоит отметить, что при применении облачных технологий возможности преподавателя растут:

- не требуется лицензионное программное обеспечение;
- это эффективный инструмент для разработки индивидуальных методов обучения;
- работать можно не только непосредственно в аудитории, но и в любой точке, где есть выход в Интернет;
- один документ может редактироваться несколькими людьми одновременно (организация групповых проектов, дистанционной работы).

При использовании облачных технологий в обучении не нужно физическое присутствие студента по месту получения образования.

В Российской Федерации продвижение специальной облачной инфраструктуры осуществляется через создание проекта «Контекстум». Бы-

ла сформирована система открытых знаний. Преподаватели всей России имеют возможность представлять свои разработки в облаке «Контекстума». Данная процедура проста и выполняется достаточно быстро (Варфоломеев, Яковлев, http://sdo2.irgups.ru/pluginfile.php/479/mod_resource/content/4/materiali_konf.pdf).

При этом при помещении разработки в облаке формируется договор, защищающий авторские права и обеспечивающий полное исполнение действующего законодательства РФ всеми сторонами лицензионного договора.

Таким образом, использование коммерческих облачных серверов позволяет повышать качество и скорость электронного обучения. При этом специалисты указывают, что только при совмещении на единой площадке и проведении процесса централизации разработок всех заинтересованных лиц в масштабах России возможно обеспечение успешного развития и применения IT-технологий в учебном процессе.

Литература

1. Активная информационная система вуза в информационно-образовательной среде / Г.М. Цибульский [и др.] // Педагогика. 2017. № 3. С. 28–33.
2. Будущее облачных технологий: европейский взгляд. URL: http://www.bureausolomatitia.ru/ru/themei>_in_progress/clouds/7.
3. Варфоломеев В.А., Яковлев К.Е. Система поддержки электронного обучения на основе облачных технологий. URL: http://sdo2.irgups.ru/pluginfile.php/479/mod_resource/content/4/materiali_konf.pdf.
4. Васильев Д.А., Рогожин Д.К. Практика применения СПО для реализации системы электронного обучения на базе технологии облачных вычислений // Открытое образование. 2011. № 3. 34–37.
5. Возможности облачных технологий в электронном обучении / О.И. Ваганова [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 6-2. С. 183–187.
6. Лялина Ю.Л. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2017. № 10. С. 28–31.

7. Сагитов С.Т. Инновационное образовательное пространство – важнейшее условие эффективного развития региона: опыт Республики Башкортостан // Педагогика. 2017. № 7. С. 12–28.
8. Садырин В.В., Потапова М.В., Татьяначенко Д.В. Сетевое взаимодействие педагогических вузов: механизмы формирования и развития // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 19–25.
9. Johnson, D. Eucalyptus Beginner's Guide. URL: https://cssoss.files.wordpress.com/2010/06/book_eucalyptus_beginners_guide_uec_edition1.pdf.
10. Sclater, N., 2010. E-Learning in the cloud. International Journal of Virtual and Personal Learning Environments, 1(1): 10–19.

Reference

1. Tsibulsky, G.M. et al., 2017. An active information system of higher educational institution in the information environment and education setting. Pedagogy, 3: 28–33. (rus)
2. Future of a cloud computing: European look. URL: http://www.bureausolomatitia.ru/ru/themei>_in_progress/clouds/7. (rus)
3. Varfolomeyev, V.A. and K.E. Yakovlev. System of electronic learning support based on cloud computing. URL: http://sdo2.irgups.ru/pluginfile.php/479/mod_resource/content/4/materiali_konf.pdf. (rus)
4. Vasilyev, D.A. and D.K. Rogozhin, 2011. Practice of applying free software for realization of the system of electronic training based on technology of cloud computing. Open Education, 3: 34–37. (rus)
5. Vaganova, O.I. et al., 2017. Opportunities of cloud computing in electronic training. International Journal of Applied and Fundamental Research, 6-2: 183–187. (rus)
6. Lyalina, Yu.L., 2017. Use of Internet resources in teaching foreign languages. Foreign Languages at School, 10: 28–31. (rus)
7. Sagitov, S.T., 2017. Innovative educational space – the most important condition of effective development of the region: experience of the Republic of Bashkortostan. Pedagogy, 7: 12–28. (rus)
8. Sadyrin, V.V., M.V. Potapova and D.V. Tatyanchenko, 2017. Network interaction of higher pedagogical institutions: mechanisms of formation and development. Pedagogical Education and Science, 1: 19–25. (rus)
9. Johnson, D. Eucalyptus Beginner's Guide. URL: https://cssoss.files.wordpress.com/2010/06/book_eucalyptus_beginners_guide_uec_edition1.pdf.
10. Sclater, N., 2010. E-Learning in the cloud. International Journal of Virtual and Personal Learning Environments, 1(1): 10–19.

УДК 378

Жирякова А.В.**ИНФОРМАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СРЕДА ВУЗА
КАК УСЛОВИЕ
ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, инновационные технологии, электронный учебник, высшее образование.

В соответствии с приоритетными направлениями и тенденциями развития образования происходят существенные изменения в образовательных системах на всех уровнях. В инновационной модели образования осуществлен переход от традиционных средств обучения к понятию образовательного пространства и информационно-образовательной среды в контексте информационного и системно-деятельностного подходов (Куликовская и др., 2016). Информационный подход в образовании на современном этапе предполагает, что совокупность информационных и коммуникационных технологий будет способствовать реализации потребности образовательных систем в педагогическом проектировании, моделировании, прогнозировании, улучшении качества образовательного процесса (Корчинский, Петрова, 2014).

В то же время информатизация является одним из приоритетных направлений модернизации образовательной системы Российской Федерации, главной целью которой выступает создание информационно-образовательной среды, представляющей необходимым условием для достижения нового качества образования, ориентированного на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания в условиях информационного общества (Котов, 2017).

Современное высшее образование невозможно представить без использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), применение которых открывает новые перспективы развития системы образования в целом (Петрова, 2017). Использование ИКТ приводит к изменению дидактических средств, методов и форм обучения, влияет на выбор педагогических технологий, тем самым

трансформируя традиционную систему в качественно новую информационно-образовательную среду. Разнообразие и многозадачность существующих информационных технологий наряду с университетскими традициями выводят высшее образование на качественно новый уровень развития и позволяют осуществить различные реализации формирования информационно-образовательной среды (ИОС) учреждений высшего образования.

Существуют различные подходы к определению информационно-образовательной среды и вопросам ее структурной организации в образовательных учреждениях.

Информационная среда в наиболее общем случае является частью виртуального пространства, где предметы и объекты информационных процессов взаимодействуют и самоорганизуются.

В Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. информационно-образовательная среда представлена как программно-телекоммуникационная система, направленная на ведение учебного процесса едиными техническими средствами и обеспечивающая его информационную поддержку (Стратегия..., <http://docs.cntd.ru/document/420397755>).

Некоторые исследователи считают, что информационно-образовательная среда обеспечивает компьютерную поддержку процесса обучения, включая в себя материально-техническое, финансово-экономические, маркетинговое и нормативно-правовое обеспечение (Aibaturov et al., 2018).

Другие исследователи определяют информационно-образовательную среду как открытую систему, объединяющую культурные, интеллектуальные, программно-методические, тех-

нические и организационные ресурсы (Petrova et al., 2016).

Системный характер информационно-образовательной среды отражен в Федеральном государственном образовательном стандарте: «Информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ): компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде» (Федеральный государственный образовательный стандарт..., <https://минобрнауки.рф/документы/938>).

Анализируя различные подходы к пониманию информационно-образовательной среды, можно выделить общие характерные черты данной категории: с одной стороны, она представляет собой совокупность информационно-коммуникационных технологий, с другой – включает в себя набор инструментов педагогического проектирования (средств, методов, форм, образовательных технологий). Систематизация указанных компонентов в единое информационно-образовательное пространство обеспечивает эффективную организацию учебного процесса и повышение качества результатов обучения в контексте личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов.

Определим информационно-образовательную среду как структурированную систему ресурсов и технологий на основе соответствующих технологических и образовательных стандар-

тов, которая гарантирует свободный доступ участников образовательного процесса к информационным ресурсам, их эффективную коммуникацию и сотрудничество в этой информационно-образовательной среде для достижения конкретных образовательных целей.

Информационная среда включает множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии для сбора, хранения, передачи, обработки, производства и распространения информации различного типа, а также организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы (Morze et al., <http://ceur-ws.org/Vol1000/>). Информационно-образовательная среда учебного заведения представляет собой адаптивную модель глобальных, национальных информационных и коммуникационных пространств и наследует их самые характерные функциональные свойства с учетом особенностей процесса обучения в образовательном учреждении. Она, как правило, имеет динамический характер, постоянно развиваясь в соответствии с меняющимися требованиями образовательных стандартов и целями, совершенствованием информационных технологий и систем, появлением новых информационно-образовательных платформ и инструментов (Levina et al., 2017). Нормирование информационной среды для учреждений высшего образования определяется правилами информационной безопасности на национальном и международном уровнях, соглашениями о защите персональных данных и информационных систем и другими законодательными требованиями.

Существует довольно много вариантов использования информационно-образовательной среды учреждений

высшего образования – от хранения массивов образовательной информации и ее предоставления пользователям учебного процесса до максимального использования электронной информации и коммуникации в образовательном процессе, по существу, заменяя его дистанционным обучением.

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна гарантировать информационное (поиск, хранение, обработка и представление информации), информационно-методическое и ресурсное обеспечение образовательного процесса, мониторинг образовательного процесса и его результатов; взаимодействие всех участников образовательного процесса в дистанционной форме.

Сформулируем принципы организации информационно-образовательной среды учреждений высшего образования:

1. Систематичность. Модель ИОС должна представлять четко структурированную иерархическую открытую систему образовательного учреждения, в которой определены способы коммуникации и выделены структурные элементы.
2. Модульность и динамичность. Главная цель модульного структурирования – возможность удобного управления данными, а также расширения и модернизации отдельных модулей в соответствии с меняющимися условиями, образовательными целями и технологиями. Также это принцип дает возможность индивидуализации и дифференциации обучения.
3. Мультиразмерность и интеграция. Подразумевает применение широкого спектра возможностей информационных технологий в управлении и обучении.

4. Многофункциональность и открытость. Это возможность совместного использования баз данных различными пользователями (преподавателями, студентами и административными сотрудниками всех подразделений образовательного учреждения), способность относиться к различным областям обучения, а также возможность междисциплинарной коммуникации с целью повышения качества обучения и преподавания.

Эти принципы позволяют нам представить информационно-образовательную среду как подсистему информационной системы учреждения высшего образования, нацеленную на развитие студентов, использующих полный спектр информационных технологий. С точки зрения педагогического компонента мы используем потенциал информационных технологий и их включение в образовательную среду как фактор улучшения форм, методов и средств организации учебной деятельности с целью формирования образовательного контента, конкурентоспособного на рынке образовательных услуг.

Большинство российских и зарубежных исследователей считает, что информационно-образовательная среда выступает инструментом для достижения образовательных целей. В соответствии с дидактическими задачами обучения ИОС могут быть ориентированы на репрезентативность знаний, на самостоятельную работу по приобретению знаний или сочетать в себе несколько дидактических задач.

ИОС по представлению знаний представляет собой внешние (открытые) или внутренние (закрытые) информационные ресурсы: базы знаний, электронные учебники и учебные

пособия, виртуальные библиотеки и др. Для формирования такой системы используются, как правило, программные оболочки и сервисы, которые позволяют добавлять контент в уже имеющуюся информационно-образовательную платформу. Основная задача педагога сводится к грамотному структурированию учебного материала и внесению его в систему с учетом методических особенностей преподавания предмета. В этом случае информационно-образовательная среда может служить дополнением к традиционным дидактическим средствам или информационным ресурсом.

Если информационно-образовательная среда организована с целью самостоятельного приобретения знаний студентами, то она должна содержать рекомендации по приобретению знаний, алгоритмы работы с информационными ресурсами, а также средства коммуникации. Приобретение знаний в такой ИОС носит дистанционный характер.

Как правило, не существует четких границ между этими типами сред, и чаще всего мы встречаем смешанный тип информационно-образовательной среды, которая, с одной стороны, является источником учебно-методических знаний в определенной образовательной области, а с другой – является высокоструктурированной средой для организации самостоятельной деятельности в различных ее формах. Коммуникационный блок такой ИОС выступает основным структурным компонентом педагогического процесса.

Проектирование ИОС учреждений высшего образования – это сложный процесс, требующий участия специалистов, компетентных в предметных областях знаний, и разработчиков, реализующих техническую поддержку.

С технической точки зрения ИОС учреждений высшего образования содержит следующие структурные компоненты:

- платформу для хранения, распределения и обработки учебных материалов (веб-сайт учреждения, облачные хранилища и сервисы);
- платформу для коммуникации и сотрудничества (почтовый сервис, блоги, чаты, социальные сети и другие средства общения).

Все технические компоненты ИОС взаимосвязаны друг с другом основными процессами образовательной деятельности (обучение, научно-исследовательская деятельность, организация и управление, методическое сопровождение).

В свою очередь, педагогическое содержание ИОС может быть представлено тремя основными блоками:

- информационное (дидактическое) обеспечение курсов, дисциплин, модулей (электронные учебники, задачки, практикумы, конспекты лекций, учебные и учебно-методические пособия, виртуальные лабораторные работы и тренажеры, электронные курсы и т.п.);
- электронная библиотечная система (электронные словари и справочники, книги, журналы и т.п.);
- участники образовательного процесса (зарегистрированные в системе пользователи – студенты, педагоги, методисты).

Функции организации, контроля, коррекции, коммуникации и рефлексии процесса дистанционного обучения в ИОС выполняет дидактическое обеспечение, которое может представлено следующими структурными компонентами: информационно-содержательный, контрольно-коммуникативный и коррекционно-обучающий.

Важным и наиболее распространенным элементом информационного (дидактического) обеспечения ИОС являются электронные курсы, в структуре которых необходимо выделить электронные учебники и практикумы, систему мониторинга результатов учебной деятельности и методическое сопровождение курса.

Электронный учебник должен содержать курс лекций (текстовые лекции, дополненные презентациями и видеолекциями), структурно-логические схемы по изучению курса, глоссарий. Структура практикума зависит от специфики предмета и может быть представлена практическими заданиями, лабораторными работами и проектной деятельностью. Контроль результатов обучения обеспечивают компьютерные тесты как по отдельным темам и разделам лекционного курса, так и по практической подготовке. Обязательным является итоговое тестирование по курсу.

В качестве методического сопровождения выступают инструкции обучающимся по работе с курсом в целом, рекомендации по выполнению отдельных видов деятельности и методические указания преподавателю по организации процесса обучения с использованием данного электронного курса. Следует отметить, что изучение электронного курса основано на интегрированной технологии обучения, включающей самостоятельное поэтапное изучение курса, консультации (как в дистанционной, так и в очной форме), аудиторную работу и аттестацию (промежуточную и итоговую).

Дидактическое обеспечение позволяет создавать взаимосвязь всех компонентов образовательного процесса, начиная с постановки целей и задач, реализации форм, методов и средств и заканчивая этапом контроля усвоения

учебного материала, самоконтроля и рефлексии.

Использование электронных образовательных ресурсов ведет к замене традиционных форм организации учебного процесса вуза на дистанционные формы.

Таким образом, для формирования информационно-образовательной среды требуется структуризация и систематизация всей образовательной системы учреждения высшего образования, определение ресурсного, дидактического и методического наполнения системы, выбор технического инструментария и соответствующего персонала.

Использование информационно-образовательной среды, представляющей собой динамическую многофункциональную систему, создаст благоприятные условия для инновационной профессионально ориентированной деятельности на основе современных возможностей информационных технологий и компьютерных средств, обеспечивая тем самым эффективность и доступность образовательного процесса на различных уровнях образования.

Литература

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы (утв. Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203). URL: <http://docs.cntd.ru/document/420397755>.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938>.
3. Корчинский А.А., Петрова Н.П. Тенденции развития современного высшего профессионального образования // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 5. С. 24–37.
4. Котов С.В. К проблеме технологической подготовки современных школьников // Реализация ФГОС начального общего образования в современных условиях: инновационные практики, проблемы, перспективы: материалы XV региональной науч.-практ. конф. Ростов н/Д: АкадемЛит, 2017. С. 35–40.
5. Куликовская И.Э., Котов С.В., Пивненко П.П. Перспективы реинжиниринга педагогического образования в Южном федеральном университете // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 21–28.
6. Петрова М.В. Адаптивность как ключевой аспект педагогической компетентности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 6. С. 91–98.
7. Aibaturov, K.S. et al., 2018. Upbringing model for modern university. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 8 (1): 1955–1961.
8. Levina, E.Y. et al., 2017. Structure and content of e-learning information environment based on geo-information technologies. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13 (8): 5019–5031.
9. Morze, N., O. Kuzminska and G. Protsenko. Public Information environment of a modern university. URL: <http://ceur-ws.org/Vol1000/>.
10. Petrova, N.P. et al., 2016. The higher school teacher matrix of competences. The Social Sciences, 11: 4539–4543.

Reference

1. The development strategy of information society in the Russian Federation for 2017–2030 (approved by the Presidential decree of the Russian Federation of May 9, 2017 No. 203). URL: <http://docs.cntd.ru/document/420397755>. (rus)
2. Federal state educational standard of general education (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 No. 1897). URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938>. (rus)
3. Korchinsky, A.A. and N.P. Petrova, 2014. Trends in development of modern higher education. Education. Science. Innovation: Southern Dimension, 5: 24–37. (rus)
4. Kotov, S.V., 2017. To the problem of technological training of modern school students. In: Realization of Federal state educational standard of primary general education in modern conditions: innovative practices, problems, prospects: Proceedings of XV Regional Research Conference (pp. 35–40). Rostov-on-Don: AkademLit. (rus)
5. Kulikovskaya, I.E., S.V. Kotov and P.P. Pivnenko, 2016. The prospects of reengineering pedagogical education at Southern Federal University. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 21–28. (rus)
6. Petrova, M.V., 2017. Adaptability as the key aspect of pedagogical competence. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 6: 91–98. (rus)

-
7. Aibatov, K.S. *et al.*, 2018. Upbringing model for modern university. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 8 (1): 1955–1961.
 8. Levina, E.Y. *et al.*, 2017. Structure and content of e-learning information environment based on geo-information technologies. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13 (8): 5019–5031.
 9. Morze, N., O. Kuzminska and G. Protsenko. Public Information environment of a modern university. URL: <http://ceur-ws.org/Vol1000/>.
 10. Petrova, N.P. *et al.*, 2016. The higher school teacher matrix of competences. The Social Sciences, 11: 4539–4543.

УДК 378+371.69:004.3

Толстихина Е.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ключевые слова: цифровое обучение, цифровые технологии, система Moodle.

Цифровое обучение, на которое переходят сегодня практически все образовательные учреждения, началось еще в 1950-х гг. В этот период новые цифровые устройства, используемые в основном в военных целях, обратили на себя внимание исследователей в области образования, в частности в качестве вспомогательных средств обучения. Впоследствии это привело к появлению новой теории обучения, основанной на концепции Б.Ф. Скиннера об «обучающей машине» и использовании программирования в обучении на основе обратной связи (Skinner, 1953).

Основополагающая идея концепции Скиннера, что поведение человека должно определяться его мышлением (см. работы И. Павлова, Дж. Уотсона), обосновывала цель всего образования. Устройство Скиннера создавало необходимую микросреду с условиями, необходимыми для эффективного обучения: через экран студент знакомился с небольшими фрагментами информации, затем отвечал на вопрос или решал задачу, связанную с этой информацией. При успешном ответе студент переходил к ответу на следующий вопрос; если же ответ был неверный, он должен был искать правильный ответ (Entwistle, Hounsell, 1975, p. 36). На начальном этапе устройство Скиннера давало студенту возможность мгновенной обратной связи, не включающей изменения в моделях внешнего поведения (Dyke et al., 2007; Ravenscroft, 2003). Подобная система обучения, в которой человеческий потенциал наращивается без участия учителя и его непосредственного контроля, становилась все более привлекательной на Западе.

Позже на основе принципа обучения с применением устройства Скиннера американский педагогиче-

ский психолог Роберт Ганье разработал алгоритм создания учебных программ, ставший базовым подходом к электронному обучению и дизайну. Согласно этому алгоритму обучение определяется категорией цели, согласно которой разработчик анализирует и предписывает программе необходимые учебные условия (Gagné, 1985). В качестве результатов обучения Ганье определил пять категорий: интеллектуальные навыки, когнитивные стратегии, вербальная информация, двигательные навыки, отношения. Таким образом, в качестве результатов обучения выступают общие виды возможностей, которые развиваются в процессе обучения. Учитель сам определяет категорию, в рамках которой формируется цель обучения. Образовательный процесс основан на девяти принципах, лежащих в основе когнитивной обработки информации: активизация мотивации учащегося; его информированность о цели обучения; активация накопленных знаний; наличие стимула в образовательном процессе; наличие учебного пособия; оценка эффективности; обеспечение обратной связи; сохранение мотивации; направленность на применение знаний в другом контексте.

Однако впоследствии в методе Ганье были выявлены недостатки. Например, отмечалось, что метод носит характер больше психологический, чем дидактический, так как контекст обучения исходит из методов когнитивной психологии и больше определяет, как работает мозг. Тем не менее Ганье значительно продвинул идею роли индивидуальности учеников в процессе обучения и понимание того, насколько индивидуальность учащегося влияет на процесс его обучения. Нельзя не отметить значение метода Ганье в таких параметрах современного цифрового

обучения, как заложенный алгоритмом контроль за темпами, временем и последовательностью обучения, а также эффективности такого компонента, как рефлексия (Ravenscroft, 2003). С другой стороны, новый метод позволял учащимся преодолеть условный контекст академического обучения, выйти за рамки среды школы и работать с достоверными проблемами. То есть обучение из закрытой среды школы вышло во внешний мир, объединив абстрактные представления и знания с демонстрацией практического применения в действительности.

Современный процесс обучения состоит из грамотного баланса узкого и широкого контекстов образования (Anderson et al., 1996). Исследования последнего десятилетия указывают на то, что актуальность академического обучения не снижается. Исследователи продолжают настаивать на необходимости умения учащегося обобщать, уметь мыслить абстрактно, выходить за границы одной деятельности, на способности «отступить и посмотреть на набор концепций с точки зрения большой перспективы», способности к абстракции и концептуализации полученных знаний, позволяющих учащемуся применять их в разных контекстах, способности учащегося объяснить целесообразность применяемого знания и умения (Laurillard, 2002). Такое понимание проблемы применения цифрового метода обучения обнаружило ряд проблем, связанных с разработкой технологий цифрового обучения, в частности с созданием аутентичного контекста обучения, способного одновременно облегчить усвоение и повысить образовательную эффективность академического курса.

На современном этапе с данной задачей способны справиться различные типы компьютерного моделирования,

с помощью которого создают близкую к реальной проблему, что позволяет учащемуся своими действиями направлять программу в том или ином направлении, т.е. происходит внутренняя обратная связь компьютерной программы с учащимся (Куликовская и др., 2015). Однако необходимо учитывать тот факт, что без концептуальной основы, лежащей в основе задачи программы, учащиеся фокусируются лишь на решении конкретной проблемы. Недостаток абстрактного знания не даст возможность повторить успех действий в одной модели или перенести ее в другой контекст. Они даже не смогут объяснить, почему их действия не были успешными в новых условиях. Устранить такое противоречие могла бы консультация и взаимодействие с преподавателем, разработавшим данную программу, однако такое взаимодействие исключено в дистанционных и онлайн-курсах. Из сказанного следует, что изолированное обучение по определенной программе или самостоятельное изучение дистанционного курса, сконцентрированные вокруг направленной деятельности, необходимо интегрировать с когнитивной и концептуальной деятельностью, включающей процессы абстракции, обобщения и рефлексии, которые развиваются в высокопрофессиональном учебном диалоге (Ravenscroft, 2003). Определенный уровень учебного диалога в цифровом образовании может быть осуществлен средствами дизайн-моделирования цифровой части программы и курса (внутренняя обратная связь) и руководства процессом обучения (внешняя связь).

Создание нового формата и новой среды высшего образования стало вызовом преподавателям, которым пришлось взять на себя ответственность за расширение доступности получения

знаний и создать новые возможности обучения, разработать и обеспечить эффективное многофункциональное онлайн-обучение. Следовательно, у преподавателя появилась задача развивать внутреннюю мотивацию для предоставления возможности получать образование широким слоям общества и формирования нового образовательного пространства при помощи существующих технологий обучения и создания своих собственных онлайн-программ, материалов и ресурсов.

Анализ применяемых цифровых форм обучения позволил выделить ряд ключевых аспектов, необходимых для его реализации:

- знание взаимосвязи между цифровыми технологиями и педагогикой, знакомство с лучшими практиками в разработке и реализации эффективных учебных программ;
- наличие доступа к веб-серверу, к веб-платформе, виртуальной образовательной среде или системе управления контентом (Moodle, WordPress, Drupal или Joomla);
- базовый навык проектирования и создания мультимедийного контента (текста, изображений, аудио, видео и анимации);
- первичный навык веб-дизайна (HTML, CSS, PHP или JavaScript).

В современном образовательном пространстве система управления онлайн-курсами Moodle используется 50 тыс. образовательных организаций по всему миру. Moodle – это модульная объектно ориентированная динамическая образовательная среда. Технология создана Мартином Дуджисом, австралийским ученым-программистом и педагогом. Именно он пришел к пониманию того, что цифровой учебный процесс должен выстраиваться педагогами, а не инженерами. Эта

идея навсегда изменила доступность знания, поскольку пользователи получили доступ к исходному коду программного обеспечения, что позволяет понять, как оно работает, работать с ним, обмениваться им с другими или использовать для создания собственного продукта в рамках этики и ценностей свободы, экспертной оценки и обмена знаниями в академическом сообществе. Используя Moodle, пользователь может присвоить ему новые функции, корректировать ошибки или просто учиться на опыте других людей, работающих с этой системой.

В современном высшем образовании возможности Moodle использует 400 тыс. человек, существует более 30 тыс. сайтов Moodle в 195 странах более чем на 70 языках. В системе сложились основные принципы, делающие ее уникальной: открытость, философия цифровой образовательной среды и сообщество Moodle. В аспекты программы входят: контент курса, создание управления классом; создание wiki-возможности; возможность управления и редактирования контента; блоги, форумы, чаты, сообщения; квизы, средство оценивания, глоссарий; база данных.

Особый интерес представляет простой и гибкий метод сбора студенческих работ, которые подлежат оцениванию: эссе, электронные таблицы, презентации, веб-страницы, фотографии или небольшие аудио- или видеоролики. Однако задания состоят не только из загрузки файлов, программа позволяет создавать автономные задания, которые студентам необходимо выполнить. Отдельно следует отметить возможность для студентов создавать онлайн-текст в Интернете с опцией его онлайн-оценивания, добавления встроенных комментариев или изменения. Такой формат позволяет реали-

зовать основную задачу эффективного цифрового обучения, о которой мы говорили выше, – создание учебного диалога в онлайн-курсе (внутренняя обратная связь) и руководство процессом обучения каждого студента отдельно (внешняя связь). У каждого преподавателя и учащегося есть возможность загружать один или несколько файлов в любом формате, вводить примечания, описывающие их собственные файлы, отслеживать статус выполнения задания или любую другую соответствующую информацию.

Применение данной системы в образовательной среде институтов и университетов г. Ростова-на-Дону позволило провести анкетирование преподавателей, использующих эту технологию в учебном процессе, и определить, насколько они готовы к новой форме обучения и насколько эффективными считают подобные цифровые технологии (Куликовская и др., 2016).

Эффективность системы Moodle в работе педагогов высшей школы анализировалась по следующим критериям: частота использования системы педагогом; цель применения; надежность системы; общее мнение педагога о системе. По первому критерию (частота использования системы педагогом) большинство преподавателей отметило, что они не пользуются системой, потому что сами педагоги и многие ученики сталкиваются с разного рода техническими проблемами (например, администрирование и проблемы с доступом, отсутствие технических навыков работы в системе). Эти же педагоги отметили, что традиционное преподавание является наилучшим способом обучения и система в этом смысле бесполезна. Из 100 опрошенных преподавателей только 10 педагогов отметили, что уверенно чувствуют себя в использовании

системы и наблюдают на собственных студентах эффективность работы в цифровом формате.

По второму критерию (цель применения системы) педагоги указали разные причины использования: четверо отметили, что они использовали систему обучения для дополнительного обучения или факультативов; двадцать – что видят перспективу использования системы для знакомства студентов с лекционной формой обучения, поскольку изучение теоретического материала по курсу сэкономит время и увеличит объем практических занятий. Также преподаватели отметили эффективность работы студентов с учебным материалом по дисциплине/курсу в системе непосредственно перед экзаменом. Анализ данных проведенного анкетирования также позволил выявить, что преподавателями используются ограниченное число вариантов системы Moodle из множества доступных.

По третьему критерию (надежность системы) большинство преподавателей, использовавших ее хотя бы пробно, отметило, что из-за нестабильности Интернета или цифрового устройства (преподавателя или студента) система давала сбои на разных этапах. Некоторые преподаватели отметили, что им жаль своих усилий, когда из-за технических проблем невозможно завершить работу.

В отношении последнего, четвертого критерия в целом преподаватели отметили, что система современная и полезная в долгосрочной перспективе, но на момент исследования невозможно определить успешность ее функционирования (Котов, Блохин, 2017).

Общая оценка и мнение преподавателей, полученные в результате анкетирования, показывают, что в

целом преподаватели не против использования возможностей системы Moodle, но им необходимо больше знаний, больше времени, большая структурированность преподаваемого курса в рамках системы. На момент проведения анкетирования все преподаватели отметили, что на практике не применяли асинхронные сеансы чата и онлайн-викторины с мгновенной обратной связью. Однако все указали, что нужно переходить к обучению, основанному на цифровых технологиях как к необходимому условию обучения современного поколения студентов.

На сегодняшний день реализация обучения через систему Moodle осуществляется только в факультативной форме, хотя предоставляет множество дополнительных инструментов при изучении всех курсов и дисциплин, что подтверждают исследования, проведенные зарубежными учеными (Cuadrado-García, Ruiz-Molina, 2009; Thang, Bidmeshki, 2004; Yates, Delgado, 2008). В России подход к культуре образования постепенно смещается от бессмысленного запоминания к инновационному обучению, ориентированному на студентов. Интеграция цифровых технологий в образовательную среду дает возможность для внедрения системы Moodle в образовательную практику высших учебных заведений без ограничений (Bakia et al., 2012). Недостаток технических навыков преподавателей, определенный по результатам анкетирования, остается важной проблемой при изучении эффективности использования студентами системы и требует от педагогов профессиональной необходимости развивать новые навыки и знания в области цифровых технологий (Duncan-Howell, 2010). Не соответствие уровня грамотности учащихся и преподавателей приводит к тому, что последние даже при условии

внедрения системы Moodle в учебный процесс продолжают использовать наборы упражнений и заданий, аналогичные тем, которые используют в аудитории (Anderson, Henderson, 2004; Curwood, 2011). В этом плане все еще актуально мнение И. Снайдер, полагающей, что преподавателям необходимо переосмыслить свою методику и выйти за рамки использования компьютера и цифровых технологий как «причудливой пишущей машинки» и инструмента доставки информации (Snyder, 2009).

Литература

1. Котов С.В., Блохин А.Л. Аккумуляция человеческого капитала в высшее образование. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2017.
2. Куликовская И.Э., Котов С.В., Гусева Т.К. Безопасное образовательное пространство подготовки педагогов в ЮФУ // Обзор. НЦПТИ. 2015. № 6. С. 13–19.
3. Куликовская И.Э., Котов С.В., Пивненко П.П. Перспективы реинжиниринга педагогического образования в Южном федеральном университете // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 21–28.
4. Anderson, J.R., L.M. Reder and H.A. Simon, 1996. Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25 (4): 5–11.
5. Anderson, N. and M. Henderson, 2004. e-PD: Blended models of sustaining teacher professional development in digital literacies. *E-Learning and Digital Media*, 1 (3): 383–394.
6. Bakia, M. et al., 2012. Understanding the implications of online learning for educational productivity. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Educational Technology.
7. Cuadrado-García, M. and M.E. Ruiz-Molina, 2009. The use of Moodle in higher education for improving English skills in non-language courses. Paper presented at the 2nd edition of the International Conference: ICT for Language Learning. URL: https://conference.pixel-online.net/ICT4LL2009/common/download/Abstract_pdf/pdf/ILT12_Cuadrado-Garcia,Ruiz-Molina.pdf.
8. Curwood, J.S., 2011. Teachers as learners: What makes technology-focused professional development effective? *English in Australia*, 46 (3): 68–75.
9. Duncan-Howell, J., 2010. Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41 (2): 324–340.
10. Dyke, M. et al., 2007. Learning Theory and its Application to e-Learning. In: Conole, G. and M. Oliver (Eds.). *Contemporary Perspectives in E-Learning Research: Themes, Methods and Impact on Practice*. London: Routledge.
11. Entwistle, N.J. and D.J. Hounsell (Eds.), 1975. *How Students Learn: Readings in Higher Education*. Lancaster: Institute for Research and Development in Post-Compulsory Education: University of Lancaster.
12. Gagné, R.M., 1985. *The Conditions of Learning and the Theory of Instruction*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
13. Laurillard, D., 2002. Rethinking university teaching: conversational framework for the effective use of learning technologies. London: Routledge Falmer.
14. Ravenscroft, A., 2003. From Conditioning to Learning Communities: Implications of fifty years of research in e-learning interaction design. *ALT-J*, 11 (3): 4–18.
15. Skinner, B.F., 1953. *Science and human behavior*. N.Y.: The Macmillan Company.
16. Snyder, I., 2009. Shuffling towards the future: The enduring dominance of book culture in literacy education. In: Baynham, M. and M. Prinsloo (Eds.). *The future of literacy studies* (pp. 141–159). N.Y.: Palgrave Macmillan.
17. Thang, S.M. and L. Bidmeshki, 2004. An online English course for Malaysian science and technology undergraduates: Evaluating learners' responses. Paper presented at the CLaSiC 2004 incorporating PacCALL International Conference, National University of Singapore, Singapore.
18. Yates, N. and R. Delgado, 2008. A study concerning the use of Moodle at Kanda University of International Studies. *The Journal of Kanada University of International Studies*, 20: 405–426.

Reference

1. Kotov, S.V. and A.L. Blochin, 2017. Accumulation of human capital in higher education. Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
2. Kulikovskaya, I.E., S.V. Kotov and T.K. Guseva, 2015. Safe educational space of teachers' preparation at SFedU. Review. National Center of information counteraction against terrorism and extremism in the educational environment and the Internet, 6: 13–19. (rus)
3. Kulikovskaya, I.E., S.V. Kotov and P.P. Pivnenko, 2016. The prospects of reengineering pedagogical education in Southern Federal University. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 4: 21–28. (rus)
4. Anderson, J.R., L.M. Reder and H.A. Simon, 1996. Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25 (4): 5–11.
5. Anderson, N. and M. Henderson, 2004. e-PD: Blended models of sustaining teacher professional

- development in digital literacies. *E-Learning and Digital Media*, 1 (3): 383–394.
6. Bakia, M. et al., 2012. Understanding the implications of online learning for educational productivity. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Educational Technology.
 7. Cuadrado-García, M. and M.E. Ruiz-Molina, 2009. The use of Moodle in higher education for improving English skills in non-language courses. Paper presented at the 2nd edition of the International Conference: ICT for Language Learning. URL: https://conference.pixel-online.net/ICT4LL2009/common/download/Abstract_pdf/pdf/ILT12_Cuadrado-Garcia,Ruiz-Molina.pdf.
 8. Curwood, J.S., 2011. Teachers as learners: What makes technology-focused professional development effective? *English in Australia*, 46 (3): 68–75.
 9. Duncan-Howell, J., 2010. Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British Journal of Educational Technology*, 41 (2): 324–340.
 10. Dyke, M. et al., 2007. Learning Theory and its Application to e-Learning. In: Conole, G. and M. Oliver (Eds.). *Contemporary Perspectives in E-Learning Research: Themes, Methods and Impact on Practice*. London: Routledge.
 11. Entwistle, N.J. and D.J. Hounsell (Eds.), 1975. *How Students Learn: Readings in Higher Education*. Lancaster: Institute for Research and Development in Post-Compulsory Education: University of Lancaster.
 12. Gagné, R.M., 1985. *The Conditions of Learning and the Theory of Instruction*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
 13. Laurillard, D., 2002. *Rethinking university teaching: conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge Falmer.
 14. Ravenscroft, A., 2003. From Conditioning to Learning Communities: Implications of fifty years of research in e-learning interaction design. *ALT-J*, 11 (3): 4–18.
 15. Skinner, B.F., 1953. *Science and human behavior*. N.Y.: The Macmillan Company.
 16. Snyder, I., 2009. Shuffling towards the future: The enduring dominance of book culture in literacy education. In: Baynham, M. and M. Prinsloo (Eds.). *The future of literacy studies* (pp. 141–159). N.Y.: Palgrave Macmillan.
 17. Thang, S.M. and L. Bidmeshki, 2004. An online English course for Malaysian science and technology undergraduates: Evaluating learners' responses. Paper presented at the CLaSiC 2004 incorporating PacCALL International Conference, National University of Singapore, Singapore.
 18. Yates, N. and R. Delgado, 2008. A study concerning the use of Moodle at Kanda University of International Studies. *The Journal of Kanada University of International Studies*, 20: 405–426.

УДК 378+371.69:004.3

Шостак Е.В.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, учебно-познавательная деятельность, самостоятельная работа, самообразование, мобильное обучение, современные информационные технологии.

© Шостак Е.В., 2018

В век информационных технологий получение информации об интересующем нас объекте, предмете или явлении занимает считанные секунды. Нет необходимости идти в библиотеку, искать нужную литературу, доступ к информации можно получить, не выходя из дома: один запрос в Интернете – и огромное количество информации перед глазами. И тогда возникает закономерный вопрос: почему большинство обучающихся испытывает большие сложности при подготовке рефератов, докладов и презентаций – основных видов внеаудиторной, самостоятельной деятельности. Ответ неутешительный: многие из них не умеют пользоваться справочной литературой, поиском нужных источников в Интернете, и самое главное – не умеют добывать самостоятельно нужную информацию, верно ее интерпретировать для целей своих исследований и применять (Щербакова, 2010).

Становится очевидным, что понятие конкурентоспособности включает в себя также навык самостоятельной работы, самообразования и самосовершенствования. Роль, которая отводится сегодня самостоятельной работе обучающихся, давно вышла за рамки отсроченной по времени проверки выполненных заданий на семинарских занятиях и представляет собой постоянный, в режиме реального времени мониторинг выполнения и оценивания самостоятельной работы. В связи с ростом конкурентоспособности и постоянным увеличением количества самостоятельной работы обучающихся возникает необходимость в создании новых методов и психолого-педагогических условий развития креативности и мышления на занятиях любой формы (Куликовская и др., 2016).

Самостоятельная работа студентов, как и аудиторная составляющая про-

цесса образования, на уровне Федеральных государственных образовательных стандартов рассматривается как один из наиболее важных аспектов профессиональной подготовки специалистов. Задача образовательного процесса состоит в формировании определенных качеств и компетенций у современного выпускника высшего учебного заведения (Бугай, 2014). Привить обучающемуся навыки и привычку к самообразованию и самосовершенствованию сложно при субъект-объектных отношениях на занятии. Студент должен быть частью учебного процесса, а не объектом, следует не давать готовые знания, а создавать определенные условия для добывания знаний самими обучающимся (Котов, 2017). Невозможно добывать знания, не имея навыков поиска, анализа информации, формулировки проблемы, верной постановки вопросов, решение которых приведет к достижению желаемого результата. Следует не требовать репродукции знаний, а направлять студентов на путь поиска и генерации собственных знаний (Гершунский, 1998, с 34). Именно поэтому самостоятельная работа студентов занимает особую роль в процессе образования.

Анализируя структуру деятельности, многие психологи и педагоги (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, П.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.) выделяют основные элементы ее содержания:

- мотивы, побуждающие к деятельности;
- цели-результаты, на достижение которых деятельность направлена;
- средства, с помощью которых деятельность осуществляется.

Проведенные исследования (теория развивающего образования А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна) обнаружили,

что на основе внешних материальных действий путем их последовательных изменений и сокращений формируются внутренние идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире (Данчук, 2010).

Самостоятельная работа студентов, имеющая четкую систематизацию и проходящая под управлением преподавателя, становится одной из основных доминант в условиях перехода к многоступенчатой подготовке специалиста.

Выделяют следующие виды самостоятельной работы, зависящие от места проведения и степени контроля со стороны преподавателя:

- самостоятельный поиск информации во время основных аудиторных занятий;
- самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя в форме консультаций, зачетов и экзаменов;
- внеаудиторная работа при подготовке рефератов, докладов, сообщений и презентаций.

Приведенная классификация условна и в образовательном процессе зачастую имеет другой вид. Важную роль самостоятельная работа играет при изучении специальных дисциплин, ввиду того что прививает навыки работы со справочной литературой и, самое главное, принятия решений и ответственности за них (Дробышевский, 2013). Наряду с уже указанными функциями существует также функция социализации и развития коллективного творчества. Такие мероприятия, как, например, «Студенческая весна», фестиваль науки, различные выездные школы и участие в конференциях и симпозиумах, помогают раскрыть весь потенциал отдельных личностей, кото-

рые не могут проявить себя в обычной обстановке на занятии.

При всех положительных качествах самостоятельной работы, она не будет приносить никаких результатов, если не выполнять ее. И тут встает серьезный вопрос мотивации студентов, которая зачастую основывается лишь на желании получить хорошую оценку на экзамене, а не на желании приобрести достойные знания и впоследствии применять их в профессиональной деятельности (Леушин, Леушина, 2017). Эта проблема корнями уходит в профессионально-ориентационную деятельность. К сожалению, при выборе вуза выпускник школы руководствуется не желанием выбрать профессию на всю жизнь, а несколько иными соображениями. Это может быть и нежелание переезжать в другой город, и следование за друзьями. Одним из способов мотивации студентов может выступить качественная подготовка к профессиональной деятельности и повышение конкурентоспособности на рынке труда.

Увеличиваются требования к выпускнику вуза, одним из которых является конкурентоспособность. Конкурентоспособность, согласно толковому словарю Ожегова, это способность выдерживать конкуренцию, противостоять конкурентам. Следовательно, обучающийся, окончивший высшее учебное заведение, сразу вступает в гонку с конкурентами (зачастую со своими одноклассниками) за наиболее перспективную работу.

Как известно, учебный план утверждается на первом курсе и действует до конца обучения каждого набора, а за четыре года обучения в вузе в специфике работы определенной профессии многое может измениться. Тогда для обеспечения конкурентоспособности молодой специалист должен самосто-

ятельно изучить новшества его профессии, которые благодаря стремительно развивающимся информационным технологиям могут носить радикальный характер. Именно на этом жизненном этапе становления выпускника как профессионала пригодятся не только академические знания, но и умение самостоятельного поиска, обработки и применения новой информации. В связи с этим на уровне государственных образовательных стандартов уделяется особое внимание самостоятельной внеаудиторной деятельности.

Следующим немаловажным способом повышения мотивации студентов к обучению является возможность самореализации, которая, конечно же, не будет работать без создания определенных условий. Следовательно, очередной задачей преподавателя является создание этих условий в соответствии с особенностями личности каждого ребенка. Ввиду того что создание условий для каждой личности невозможно в реальном учебном процессе, можно сгруппировать обучающихся в группы по интересам и дать соответствующее задание каждой группе.

Для правильного формирования студента как творческой личности необходимо осознание им в первую очередь того, что он не только потребитель, но и распространитель нового знания. Это важно не только для формирования профессионала, но и для осознания значимости собственной самостоятельной работы. Правильно построенная групповая работа обязательно должна распространяться на небольшую группу (два-четыре человека), иметь четкое задание с полным обеспечением методической литературой. И самое главное – задача должна состоять из нескольких заданий, каждое из которых имеет логическое

завершение. Например: создание аннотированного библиографического списка, подготовка рефератов, анализ авторов, сведение информации в таблицы и схемы и т.д. Результаты работы каждого из участников группы собираются воедино и выносятся на обсуждение аудитории. Обучающийся может объективно оценить вклад в общее дело и, главное, почувствовать ответственность за результат (Каменская, 2011).

Если образовательный процесс имеет конечной целью создание определенной вещи или предмета, то дух соревновательности может благоприятно повлиять на мотивацию студентов к более продуктивной и качественной работе.

Мотивация студентов, как и нежелание выполнять поставленные задачи, не всегда очевидна с самого начала работы с группой. Выявить наклонности и предпочтения обучающихся поможет не только общение на занятиях, но и оценка качества выполнения работ и проектов. Однако оценить каждый проект на процент плагиата, заимствования и наконец соответствия поставленной задаче – процесс, занимающий большое количество времени, которое преподаватель может потратить на более углубленную подготовку к занятиям с целью сделать материал более интересным и тем самым заинтересовать студентов. Если проверить работу на соответствие тематике задания может только преподаватель, то проверку на процент плагиата и заимствований можно поручить современным технологиям. Например, студент не просто отправляет работу на почту преподавателю, а загружает ее на специальный портал, который делает проверку на плагиат, и при прохождении минимального порога автоматически пересылает ее преподавателю на проверку

или же, наоборот, при недостижении минимального балла оригинальности информирует студента о необходимости доработки выполненного задания.

Информатизация вузов страны и их цифровизация дают возможность для осуществления задуманного на самых разных уровнях образования. Электронные библиотеки, электронные учебники, статьи в Интернете – все это более близко и понятно современному поколению. Большинство обучающихся не носит на занятия учебники, весь методический материал находится в планшетах, смартфонах и нетбуках, что накладывает определенные обязанности на современного преподавателя по обеспечению электронными учебно-методическими комплексами контингента обучающихся. Некоторые студенты настолько продвинуты, что не используют на занятиях классический метод фиксирования информации – тетрадь и ручку, значительно быстрее и удобнее им печатать на электронных устройствах. Использование электронных устройств для записи конспектов лекций открывает неограниченные возможности для аккумулирования и обмена полученными знаниями. В данное время имеется большое количество сервисов для облачного хранения информации, что дает возможность восполнить пробелы в знаниях обучающимся, не присутствовавшим по каким-либо причинам на лекции.

Исследования показали, что значительный процент студентов не использует Интернет при подготовке домашнего задания (Реснянская, Кузьмина, 2016). Для современного поколения это прежде всего средство развлечения и отдыха. Многие школьники уже не смотрят телевизор, а играют, общаются в социальных сетях на компьютере. Многие студенты вузов и колледжей даже не имеют компьютеров, так

как все их потребности в развлечениях и общении во всемирной паутине с легкостью удовлетворяют смартфоны и планшеты. Более того, современные тенденции развития электроники, согласно закону Мура («Основные характеристики компьютеров улучшаются в два раза каждые два года» (Закон Мура, http://elementy.ru/trefil/21172/Zakon_Mura)), достигли таких высот, что смартфон зачастую производительнее и мощнее стационарных компьютеров, которыми оснащаются компьютерные классы в учебных заведениях. Также гигантскими скачками развиваются мобильные сети, увеличивая уровень доступа в Интернет, в Японии уже тестируются сети 5G (Тесты 5G..., <http://4pda.ru/2015/10/10/250721>). Но все эти мощности и скорости доступа в Интернет используются не для наращивания знаний и решения проблем науки или хотя бы повседневных проблем, а для развлечения и праздного времяпрепровождения. Высказывание Френсиса Бэкона «Знание есть сила» (Бэкон, <http://knigosite.org/library/read/650>) теряет свою актуальность в современном мире ввиду большого количества информации, которая зачастую не подвергается проверке.

Современная реальность также подразумевает долгие поездки на учебу и с нее. В мегаполисах и городах-миллионниках это особенно актуально ввиду загруженностей транспортных сетей и больших расстояний, а время, потраченное на поездку, можно провести с пользой, читая лекцию в телефоне, выполняя тест, занимаясь поиском нужной информации для реферата, доклада или презентации. Это позволит не только экономить время, выполнять задания в более привычных форматах, но и увеличить процент участия преподавателя в самостоятельной работе. Если у студентов возникают

вопросы, то они могут тут же произвести поиск в Интернете, проконсультироваться с одногруппниками, и если ответ не был найден, то задать вопрос преподавателю.

Участие преподавателей в самостоятельной работе увеличивается не только за счет обратной связи, но и в связи с мониторингом выполнения заданий. Своевременный отчет о выполнении задания позволяет преподавателям не тратить аудиторное время на проверку и получать оперативную информацию о степени подготовленности группы. Это дает возможность принимать оперативные меры по выявлению задолжников и информированию о задолженностях кураторов и родителей.

Наряду с очевидными достоинствами применения мобильных технологий существуют также не совсем явные противоречия и проблемы (Shin et al., 2011). Основная – это, конечно же, доступ в Интернет. В практике встречаются прецеденты, когда отдельные группы централизованно оплачивали переносной Wi-Fi с безлимитным Интернетом и активно им пользовались, но это большая редкость. Проще решать эту проблему, если в здании учебного заведения бесплатный беспроводной Интернет, но и это не панацея, так как скорость падает пропорционально количеству подключенных устройств.

Следующая глобальная проблема, с которой сталкиваются преподаватели, даже не применяющие мобильные технологии в обучении, – это медиа-контент, мессенджеры и социальные сети, которые очень сильно отвлекают обучающихся на обычном занятии, а на занятии с использованием смартфона или планшета многократно усиливается желание посетить социальную сеть или зайти на видеохостинг. При создании централизованной системы

обучения с помощью мобильных технологий могут возникнуть проблемы чисто технического характера: различие операционных систем и их версий, мощность процессоров и количество оперативной памяти используемых устройств.

С другой стороны, информатизация в руках преподавателя может также стать инструментом оценивания и мониторинга успеваемости студентов (Carey, <https://plpnetwork.com/2012/11/21/teaching-smartphones/>). Уже во многих школах России используются электронные дневники, что позволяет родителям оперативно узнавать об успехах ребенка по каждому предмету в отдельности. В высшем учебном заведении требуются иные критерии оценивания. Для родителей будет интересна посещаемость, для преподавателя – выполнение внеаудиторной деятельности. Также современные технологии позволяют создать такие приложения и программы, которые будут сразу же оценивать работу и информировать преподавателя не только о качестве выполнения того или иного вида внеаудиторной деятельности, но и о времени, затраченном на его выполнение.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что роль самостоятельной работы кардинально изменилась: из формальной части образовательного процесса она превратилась в одну из основных, но эффективность ее будет высока только при достаточной осознанности и мотивации студента. Также очевидно, что неудержимое развитие цифровых и информационных технологий накладывает отпечаток на обучение, что можно и нужно использовать в педагогическом процессе для повышения эффективности самостоятельной работы. Для выполнения этой задачи необходимо создание

совершенно новых психолого-дидактических условий и средств обучения.

Литература

1. Бугай А.Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 67–71.
2. Бэкон Ф. Великое восстановление наук. Новый Органон. URL: <http://knigosite.org/library/read/650>.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века М.: Совершенство, 1998.
4. Данчук М.П. Интенсификация учебного процесса современными информационными технологиями как способ управления самостоятельной учебной деятельностью студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 8. С. 209–216.
5. Дробышевский А.А. Организация самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. тех. наук. Саратов, 2013.
6. Закон Мюра // ЭЛЕМЕНТЫ URL: http://elementy.ru/trefil/21172/Zakon_Mura.
7. Каменская Е.Н. Теоретические аспекты организации самостоятельной работы в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 6. С. 22–27.
8. Котов С.В. К проблеме технологической подготовки современных школьников // Реализация ФГОС начального общего образования в современных условиях: инновационные практики, проблемы, перспективы: материалы XV региональной науч.-практ. конф. Ростов н/Д: АкадемЛит, 2017. С. 35–40.
9. Куликовская И.Э., Котов С.В., Пивненко П.П. Перспективы реинжиниринга педагогического образования в Южном федеральном университете // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 21–28.
10. Леушин И.О., Леушина И.В. Некоторые проблемы организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 51–56.
11. Реснянская М.А., Кузьмина С.В. Влияние социальных сетей на мировоззрение студентов // Молодой ученый. 2016. № 9.4. С. 61–63.
12. Тесты 5G показали скорость передачи данных до 3,6 Гбит/с URL: <http://4pda.ru/2015/10/10/250721>.
13. Щербак Е.В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе // Молодой ученый. 2010. № 8, т. 2. С. 188–190.
14. Carey, J. Teaching with SmartPhones. The How of 21st Century Teaching, Voices, Web Tools

That Deepen Learning. URL: <https://plpnetwork.com/2012/11/21/teaching-smartphones/>.

15. Shin, D.-H. et al., 2011. Smartphones as smart pedagogical tools: Implications for smartphones as u-learning devices. *Computers in Human Behavior*, 27 (6): 2207–2214.

Reference

1. Bugai, A.Yu., 2014. Independent work of students at higher educational institution: current state and problems. *Pedagogical education in Russia*, 12: 67–71. (rus)
2. Bacon, F. Great instauration of sciences. *New Organon*. URL: <http://knigosite.org/library/read/650>. (rus)
3. Gershunsky, B.S., 1998. *Education philosophy for the 21st century Moscow: Sovershenstvo*. (rus)
4. Danchuk, M.P., 2010. Intensification of educational process by modern information technologies as way to manage independent educational activity of students. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 8: 209–216. (rus)
5. Drobyshevsky, A.A., 2013. Organization of independent work of students with use of computer technologies of teaching: abstract of Candidate's Thesis in Technological Sciences. *Saratov*. (rus)
6. Moore's law. URL: http://elementy.ru/trefil/21172/Zakon_Mura. (rus)
7. Kamenskaya, E.N., 2011. Theoretical aspects of organization of independent work in higher educational institution. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 6: 22–27. (rus)
8. Kotov, S.V., 2017. On technological training of modern school students. In: *Realization of FGOS of primary general education in modern conditions: innovative practices, problems, prospects. Materials of XV regional Research Conference* (pp. 35–40). Rostov-on-Don: AkademLit. (rus)
9. Kulikovskaya, I.E., S.V. Kotov and P.P. Pivnenko, 2016. The prospects of reengineering of pedagogical education in Southern Federal University. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 4: 21–28. (rus)
10. Leushin, I.O. and I.V. Leushina, 2017. Some problems of organization of independent work of students in technical college. *Higher Education in Russia*, 6: 51–56. (rus)
11. Resnyanskaya, M.A. and S.V. Kuzmina, 2016. Influence of social networks on outlook of students. *Young Scientist*, 9.4: 61–63. (rus)
12. 5G tests showed data transmission speed up to 3.6 Gbit. URL: <http://4pda.ru/2015/10/10/250721>. (rus)
13. Scherbakova, E.V., 2010. Independent work of students as the most important component of the organization of educational process in higher educational institution. *Young Scientist*, 8 (2): 188–190. (rus)
14. Carey, J. Teaching with SmartPhones. The How of 21st Century Teaching, Voices, Web Tools That Deepen Learning. URL: <https://plpnetwork.com/2012/11/21/teaching-smartphones/>.
15. Shin, D.-H. et al., 2011. Smartphones as smart pedagogical tools: Implications for smartphones as u-learning devices. *Computers in Human Behavior*, 27 (6): 2207–2214.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Азарова Е.А.** Особенности психологических границ личности и субъективного благополучия подростков с разным уровнем жизнестойкости
- **Желдоченко Л.Д., Михайлюк А.О., Москвичева М.М.** Особенности профессиональных представлений у подростков с разной самооэффективностью
- **Каширская И.К.** Динамика оценочной тревожности в процессе обучения в вузе

УДК 159.9+159.923

Азарова Е.А.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Ключевые слова: психологическая граница личности, субъективное благополучие, подростки, жизнестойкость.

Проблема психологических границ личности попала на орбиту интересов ученых в начале XX в. До указанного времени границы личности изучались в психиатрии как пограничные состояния между нормой и патологией, в биологии – как границы обитания и жизнедеятельности. Для психологической науки заимствования из других отраслей знания были недостаточными и тем более не способствовали объяснению определенных поведенческих и личностных особенностей человека. Термин «ego-boundaries» описывал ощущение «себя» у больных шизофренией и являлся психиатрическим (Manojlovic, Nikolic-Porovic, 2013). Смысл заключался в предположении, что ранний телесный опыт играет решающую роль в формировании границ «Я». Однако указания лишь на физическую составляющую границы личности было недостаточно, и исследования устремились в область внутреннего мира личности и ее поведенческих стратегий в меняющихся условиях внешнего мира. Несмотря на активное изучение психологических границ личности, на настоящий момент отсутствует их общепризнанное понимание в ученом сообществе. Исследователи акцентируют внимание на их различных компонентах, функциях и содержании. По мнению Ф. Перлза, нарушение границы является одной из причин формирования неврозов. В основе невротического механизма может лежать любое нарушение на границе контактов – слияние, проекция, интроекция, ретрофлексия (Перлз, 2005).

По аналогии с Ф. Перлзом К. Левин считает, что нарушение границ личности приводит к нарастанию агрессии, тревоги, страха. Отсутствие нарушений границ, их целостность и сохранность воспринимаются человеком как состояние внутреннего равновесия и гармонии (Левин, 2003).

Т.Д. Марцинковская пришла к выводу, что в рамках классической психологии границы разделяются на внешние и внутренние, данные понятия рассматриваются как противоположные по целям, направлению и механизмам развития (Марцинковская, 2008).

По мнению О.В. Силиной, психологическая граница – система недеklarированных правил, регулирующих отношения человека с окружающими (Силина, 2017).

М.Г. Матюшина считает, что от прочности и эффективности личных психологических границ зависит как атмосфера человеческого сообщества, так и благополучие отдельного субъекта, т.е. субъективное благополучие (Матюшина, 2016).

Таким образом, психологическая граница – это тот предел, вторжение за который является угрозой внутренней гармонии личности, ее субъективному благополучию. Восприятие нарушения психологической границы личности происходит на не осознаваемом уровне и влечет за собой активный протест личности в форме агрессии, раздражения, тревоги с целью вернуться в прежние границы. Можно говорить о том, что личность постоянно стремится к восстановлению персональных психологических границ и обретению психологического благополучия.

В последнее время субъективное ощущение счастья и его предикторы становятся предметом пристального внимания ученых. Нам близка мысль о том, что психологические границы личности и ее субъективное благополучие связаны между собой. Одно обуславливает эффективное функционирование другого. В настоящее время люди все больше говорят о том, что надо жить счастливо, однако имеют разные представления о счастье. Все чаще материальное благополучие при-

равнивается к благополучию психологическому, субъективному. И в то же время материальное благополучие не является гарантом благополучия психологического. Противоречие, заложенное в самом феномене, мотивирует научные исследования.

В нашем исследовании мы определяем психологическое благополучие широко – как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, предложенный в концепции психологического благополучия американским психологом Кэррол Рифф (личностный рост, самопринятие, компетентность, автономия, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими) (Ryff, Singer, 1996), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении удовлетворенности собственной жизнью, включенности в жизнь, в том числе и степени неудовлетворенности, выражающейся в разочаровании в жизни, жизненной пассивности и излишней угнетенности беспокойством о будущем (Орлова, 2015). Субъективное благополучие – это интегративный показатель психического и психологического здоровья человека, эффективности его взаимодействия с окружающим миром, его отношения к окружающему миру, его внутренней позиции.

В работах М. Селигмана субъективное благополучие тождественно счастью. Согласимся с этим положением: внутреннее ощущение счастья можно считать субъективным благополучием, и наоборот, субъективно благополучный человек – счастливый человек.

На наш взгляд, интересна связь психологической границы личности, ее субъективного благополучия и жизнестойкости в условиях информационного потока, цифровизации, девальва-

ции способностей личности, примата материального над духовным. Можно предположить, что определенный тип психологической границы способствует жизнестойкости и делает человека субъективно благополучным. А так как психологическая граница – величина переменная, то, соответственно, некоторые типы психологической границы способствуют психологическому благополучию, а некоторые, наоборот, создают условия для панической атаки, эмоционального дискомфорта.

Жизнестойкость, в свою очередь, может формировать устойчивую психологическую границу личности, позволяющую выживать в трудных условиях или не считать их таковыми, оставаясь при этом субъективно благополучным. Понятие жизнестойкости, введенное С. Кобейза и С. Мадди, – неотъемлемая составляющая человеческого существования. Жизнестойкость можно определить как способность человека вставать после падения, способность выдерживать трудные жизненные ситуации, используя при этом различные жизненные технологии. Жизнестойкость – это способность жить в заданных условиях, если отсутствует возможность эти условия изменить, это высокая адаптивность и помехоустойчивость.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей психологических границ личности и субъективного благополучия подростков с разным уровнем жизнестойкости. На первом этапе в группе респондентов из 58 человек, из которых 40 девочек и 18 мальчиков, был проведен тест на определение жизнестойкости С. Мадди с целью формирования групп исследования. Тест представляет собой информативный инструмент измерения жизнестойкости – комплексной личностной характеристики,

отвечающей за способность личности противостоять давлению стрессовых обстоятельств и предотвращать развитие симптомов физической или психологической дезадаптации. Мы применили русскоязычную адаптацию англоязычного опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди в 1984 г. Оригинальный вариант адаптации на русский язык был выполнен Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006). По результатам теста вся выборка была разделена на две группы: 51,7 % со средним уровнем жизнестойкости и 48,3% со сниженным уровнем жизнестойкости.

Далее в соответствии с задачами исследования в группах респондентов была проведена методика «Шкала субъективного благополучия» Г. Перудэ-Баду в адаптации М.В. Соколовой и методика диагностики психологических границ личности Т.С. Леви (Леви, 2013).

Психологическая граница – явление функциональное. В идеале все функции психологической границы должны быть представлены, так как имеют определенные задачи в структуре личности. Энергичная граница – образование гибкое, обладающее способностью меняться в определенных ситуациях. Для кого-то она проницаема, для кого-то мы держим ее закрытой. Все зависит от субъекта общения, его значимости, актуальности в данный момент. Другой может быть для нас значим, но не актуален, и, соответственно, границы личности будут функционально другими, нежели это было бы в другой, более комфортной для личности ситуации. На наш взгляд, психологические границы – такой же малоизученный феномен, как и феномен субъективного благополучия.

В итоге был проведен математический анализ полученных результатов с помощью U-критерия Манна–Уитни и корреляционного анализа Спирмена.

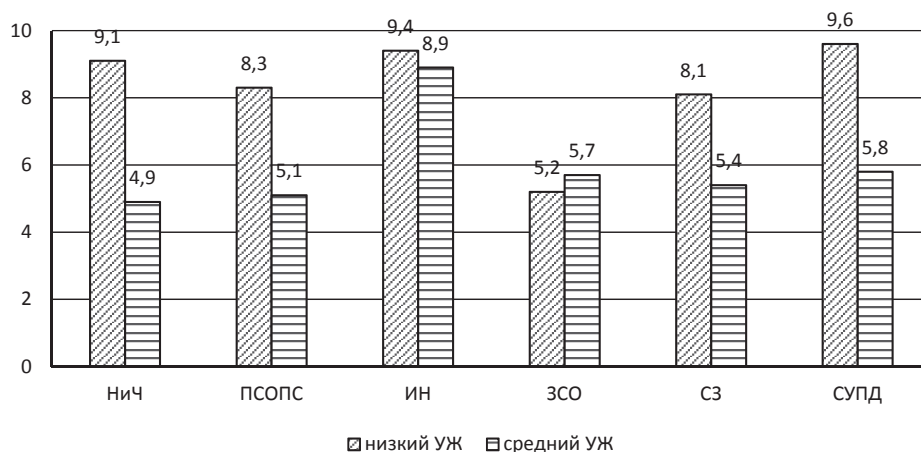
Исследование проводилось на базе школы № 96 «Эврика-Развитие» и гимназии № 52 г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие обучающиеся 9–10-х классов.

Полученные результаты по методике Г. Перудэ-Баду в двух группах исследования представлены на рисунке.

На основании результатов можно говорить о том, что подростки с низким уровнем жизнестойкости характеризуются недовольством своей жизнью и деятельностью, не испытывают ощущения счастья, напряжены, раздражительны, они могут страдать бессонницей, эмоциональными «качелями», жаловаться на самочувствие, хандрить. При этом они нуждаются в поддержке социального окружения, советах и эмпатии. Показатель критерия «Значимость социального окружения», имеющий средние значения, подтверждают показатели по методике на определение жизнестойкости, ре-

зультаты которой также говорят о том, что эти подростки несамостоятельны, нуждаются в поддержке взрослых и в то же время им не хватает доверия и понимания со стороны взрослых.

Подростки со средним уровнем жизнестойкости характеризуются средней степенью удовлетворения от жизни и деятельности, уравновешенными эмоциональными реакциями, принятием своего окружения, относительно довольны своим здоровьем, однако так же, как и подростки из первой группы, нуждаются в поддержке социального окружения и одобрении со стороны взрослых. Примерно одинаковые показатели по этому критерию в обеих группах респондентов можно объяснить особенностями возраста, требующего понимания и признания чувства взрослости независимо от того, насколько на самом деле они таковыми являются. Как известно, чувство взрослости – значимое новообразование в подростковый период, и в связи с этим подросток требует к себе достаточно трепетного отношения и внимания со стороны взрослых и сверстников.



Результаты методики Г. Перудэ-Баду в двух группах респондентов:

УЖ – уровень жизнестойкости; НиЧ – напряженность и чувствительность; ПСОПС – признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику; ИН – изменение настроения;

ЗСО – значимость социального окружения; СЗ – самооценка здоровья;

СУПД – степень удовлетворенности повседневной деятельностью

Статистический анализ полученных результатов с помощью U-критерия Манна–Уитни показал наличие достоверно значимых различий в степени выраженности некоторых показателей, таких как «напряженность и чувствительность» ($U = 216,5$, $p = 0,01$), «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» ($U = 216,0$, $p = 0,01$) и «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» ($U = 203,5$, $p = 0,01$) (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели значимости различий
в степени выраженности признаков
субъективного благополучия**

Показатель	Напря- жен- ность и чувстви- тель- ность	Признаки, сопрово- ждающие основную психоэмо- циональную симптома- тику	Степень удовлет- ворен- ности повсед- невной деятель- ностью
U-критерий	216,50	216,00	203,50
p (значи- мость)	0,01	0,01	0,01

Результаты проведения методики диагностики «Психологические границы личности» Т.С. Леви представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты по методике
«Психологические границы личности» Т.С. Леви
в группах респондентов с разным уровнем
жизнестойкости**

Шкала методики ПГЛ	Низкий уровень жиз- нестойкости	Средний уровень жиз- нестойкости
Не пропускающая	2	6
Проницаемая	9	2
Вбирающая	5	3
Отдающая	7	5
Сдерживающая	2	7
Спокойно-ней- тральная	2	5

Математическая обработка результатов с использованием критерия Манна–Уитни выявила значимые различия в степени выраженности некоторых психологических границ личности: «не пропускающая» ($U = 217,500$, $p = 0,01$), «проницаемая» ($U = 228,000$, $p = 0,01$) и «сдерживающая» ($U = 8,202$, $p = 0,01$).

Следовательно, можно сказать, что у подростков со средним уровнем жизнестойкости на данном этапе их развития более выражена не пропускающая граница и сдерживающая, а у подростков с низким уровнем жизнестойкости наиболее выражена на данном этапе их развития проницаемая граница личности. Можно также говорить о том, что подростки со средним уровнем жизнестойкости сдерживают активность мира и его воздействия на них. Они умеют дать оценку внешним воздействиям и имеют потребность в независимости. Это согласуется со средним уровнем жизнестойкости, которая отчасти зависит от способности противостоять внешнему вредному воздействию, несущему угрозу личности в разных проявлениях. Высокие показатели не пропускающей и сдерживающей границ сочетаются и дополняют друг друга. Сдерживающая граница заключается в сдерживании чувств и направленности вектора движения энергии к себе. То есть не впускать внешнее и сдерживать внутреннее – это некие энергосберегающие границы, позволяющие личности быть устойчивой в сложных ситуациях, жизненных обстоятельствах, требующих устойчивости.

Более высокий и значимый показатель по проницаемой границе личности подростков с низким уровнем жизнестойкости позволяет говорить, что они пропускают в себя воздействия внешнего мира, своими действиями открывают границу личности. Такие подростки имеют потребность в эмо-

циональном насыщении, присоединении к иному; как правило, им нравится проводить время в компаниях, бесцельно посещать клубы, они ищут приключений, не задумываются о последствиях, пробуют все новое и зачастую опасное для жизни и здоровья.

Психологические границы личности – величина переменная. Поэтому с возрастом, с учетом воспитания, образования, приобретения опыта, они могут меняться, и, соответственно, меняется преобладание одной над другой.

Итак, у подростков с низким уровнем жизнестойкости более выражены напряженность и чувствительность, высокая психоэмоциональная симптоматика, а также недовольство своей жизнью и деятельностью, отсутствие ощущения счастья; они могут страдать бессонницей, жаловаться на плохое самочувствие, эмоциональные «качели». Подростков со средним уровнем жизнестойкости отличает выраженная удовлетворенность жизнью и деятельностью, уравновешенные эмоциональные реакции, принятие своего окружения, относительное довольство своим здоровьем.

У подростков со средним уровнем жизнестойкости более выражена не пропускающая граница и сдерживающая, а у подростков с низким уровнем жизнестойкости – проницаемая граница личности.

Литература

1. Леви Т.С. Методика диагностики психологической границы личности // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 131–146.
2. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2003.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. М.: Смысл, 2006.
4. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. 2008. № 3. С. 55–62.
5. Матюшина М.Г. Основные подходы к раскрытию понятия «субъективное благополучие» в

отечественной и зарубежной психологии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. № 182. С. 127–131.

6. Орлова Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 1. С. 28–36.
7. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2005.
8. Силина О.В. Границы «Я» как маркер становления субъектности в детском возрасте // Актуальные проблемы психологического знания. 2017. № 3. С. 45–59.
9. Manojlovic, S. and J. Nikolic-Popovic, 2013. The ego-self axis in patients with schizophrenia. European Psychiatry, 28 (Supplement 1).
10. Ryff, C. and B. Singer, 1996. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. Psychotherapy and psychosomatics, 65 (1): 14–23.

Reference

1. Levy, T.S., 2013. Techniques for diagnostics of personal psychological boundaries. Questions of Psychology, 1: 131–146. (rus)
2. Lewin, K., 2003. Field theory in social sciences. St. Petersburg: Rech. (rus)
3. Leontiev, D.A. and E.I. Rasskazova, 2006. Test of resilience. Methodical guide to a new method of psychological diagnostics of a wide use. Moscow: Smysl. (rus)
4. Martsinkovskaya, T.D., 2008. Psychological boundaries: history and current state. World of Psychology, 3: 55–62. (rus)
5. Matyushina, M.G., 2016. Main approaches to the concept “subjective wellbeing” in the national and foreign psychology. Bulletin of Herzen State Pedagogical University of Russia, 182: 127–131. (rus)
6. Orlova, D.G., 2015. Psychological and subjective wellbeing: definition, structure, researches (review of modern sources). Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series 1. Psychological and Pedagogical Sciences, 1: 28–36. (rus)
7. Perls, F., 2005. Practice of gestalt therapy. Moscow: Institute of All-humanitarian Researches. (rus)
8. Silina, O.V., 2017. Boundaries of “I” as a marker of shaping subjectivity at children age. Current problems of psychological knowledge, 3: 45–59. (rus)
9. Manojlovic, S. and J. Nikolic-Popovic, 2013. The ego-self axis in patients with schizophrenia. European Psychiatry, 28 (Supplement 1).
10. Ryff, C. and B. Singer, 1996. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. Psychotherapy and psychosomatics, 65 (1): 14–23.

УДК 159.9

**Желдоченко Л.Д.,
Михайлюк А.О.,
Москвичева М.М.**

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬЮ

Ключевые слова: профессиональные представления, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, профессиональная ориентация, самоэффективность, профориентационная работа, психолого-педагогическое сопровождение.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем фактом, что полные, адекватные представления о будущей профессии способствуют эффективному развитию субъекта профессиональной деятельности и являются необходимым компонентом построения успешной траектории самореализации в профессиональной сфере. Продуктивность процесса профессионализации во многом зависит от активности, полноты и четкости образа об объекте будущей деятельности, от адекватной оценки собственного потенциала на стадии оптации.

В современной науке феномен профессиональных представлений рассматривается и изучается в различных аспектах: вопросы профессиональной ориентации старшеклассников представлены в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, И.С. Кона, Н.С. Пряжниковой, С.Л. Рубинштейна и др.; взаимосвязь профессиональных представлений с учебной мотивацией, динамика развития представлений о профессии на разных этапах обучения изучаются в работах Л.Д. Желдоченко, С.В. Жолудевой, М.В. Науменко, И.А. Панкратовой, Е.И. Рогова и др. (Динамика профессиональных представлений..., 2010; Желдоченко, Рогов, 2015; Желдоченко и др., 2018; Рогов, 2012). Ученые отмечают, что профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации (Болучевская, 2010). Осознанный выбор будущей профессии детерминирован формированием адекватных представлений о будущей профессии (Болучевская, 2010; Bandura, 1995; Baumeister et al., 2003).

Феномен профессиональных представлений рассматривается учеными как

сложный и многоаспектный. Изучая его структуру, большая часть исследователей склонна представлять данный феномен как трехкомпонентный, включающий представление о профессии и личности профессионала, представление о себе как о будущем профессионале и представление о возможном профессиональном будущем (Динамика профессиональных представлений..., 2010; Желдоченко и др., 2018; Рогов, 2012).

По мнению ученых, самоэффективность выступает важным фактором профессионального самоопределения и рассматривается как уверенность человека в собственной успешности и компетентности, в своих способностях организовать и исполнить действия, необходимые для определенных достижений в той или иной деятельности (Васильева, 2008; Гончар, 2012; Bandura, 1995; Burka, Yuen, 2008). Высокая самоэффективность позволяет человеку адекватно оценивать свой потенциал в сфере деятельности и общения, а также направлять его на самореализацию и саморазвитие.

В нашем исследовании для подтверждения гипотезы о том, что профессиональные представления у подростков с разной самоэффективностью могут различаться, был использован комплекс методов, включающих диагностику самоэффективности по методике Маддукса и Шеера, опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности (Е.И. Рогов), методы математической и статистической обработки.

Респондентами выступили 95 подростков (32 девушки и 63 юноши), получающих дополнительное образование в Центре детского технического творчества, из них 60% обучаются в центре более двух лет, 40% – от года до двух лет. Возрастные границы – от 16 до 18 лет.

На первом этапе было проведено изучение самоэффективности подростков с помощью методики Маддукса и Шеера. Результаты представлены на рис. 1.

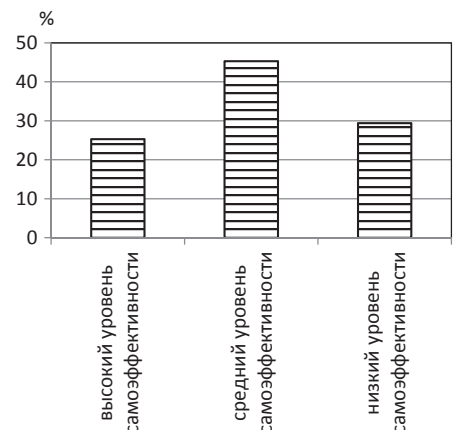


Рис. 1. Среднегрупповые показатели уровня самоэффективности у подростков

Как показано на рисунке, большая часть подростков (45,3 %) показали средний уровень самоэффективности, около трети подростков показали низкий уровень самоэффективности, и только у четвертой части испытуемых выявлен высокий уровень самоэффективности.

Следовательно, можно предположить, что подростки с высокой самоэффективностью адекватно оценивают свои умения и способности, высоко оценивают свой потенциал в сфере деятельности и общения, а также умеют актуализировать его. Подростков со средним уровнем самоэффективности отличает недостаточно сформированное умение оценивать объективно свой потенциал и использовать его для самореализации и саморазвития. Респонденты с низкой самоэффективностью не имеют адекватных представлений о собственных способностях и умениях, они не способны оценивать свой потенциал в сфере деятельности

и общения, что осложняет и затрудняет достижение результатов.

Далее согласно задачам исследования все респонденты были распределены на три группы по 23 человека по уровням самооэффективности. В каждой группе было проведено изучение представлений об объекте деятельности по методике Е.И. Рогова. На рис. 2 представлены показатели выраженности профессиональных представлений у подростков с разным уровнем самооэффективности.

Из рисунка следует, что у подростков с разным уровнем самооэффективности показатели степени выраженности по каждому фактору представлений об объекте деятельности различные. Так, высока степень выраженности по фактору «оценка образа» (24 балла) у подростков с высоким уровнем самооэффективности, несколько меньшая выраженность у подростков со средним уровнем самооэффективности (21 балл), и наименьшую степень выраженности показали подростки с низкой самооэффективностью (20 баллов). Можно заметить, что показатели степени выраженности по фактору «оценка образа» примерно одинаковые. Следовательно, можно сделать вывод

о том, что для подростков с разной самооэффективностью характерно принятие выбранной профессии, осознание ее объекта как носителя позитивных, социально желательных показателей в целом. Кроме того, можно отметить определенную степень удовлетворенность выбором будущей профессии у испытуемых всех групп.

По фактору «сила образа» наибольшая выраженность (21 балл) – у подростков с высоким уровнем самооэффективности, значительно меньший показатель по данному фактору (14 баллов) – у подростков со средним уровнем самооэффективности, и наиболее низкий (10 баллов) – у подростков с низким уровнем самооэффективности. На основании этого можно сделать вывод о том, что подростки с высоким уровнем самооэффективности представляют образ объекта деятельности как уверенного в себе, независимого от мнения окружающих и рассчитывающего на себя, собственные силы в трудных ситуациях, в отличие от подростков с низким и средним уровнем самооэффективности, которые образ объекта представляют как имеющего недостаточный уровень самоконтроля и неспособного добиваться желаемого.

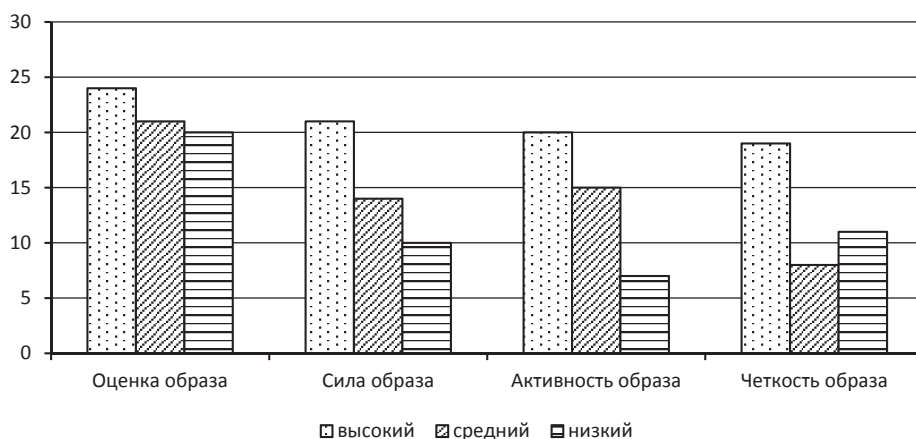


Рис. 2. Показатели выраженности профессиональных представлений у подростков с разным уровнем самооэффективности (баллы)

По фактору «активность образа» наибольшая выраженность (20 баллов) – у подростков с высоким уровнем самооффективности, меньшая выраженность (15 баллов) – у подростков со средним уровнем самооффективности, и самый низкий показатель (7 баллов) – у подростков с низким уровнем самооффективности. Следовательно, можно высказать предположение о том, что для подростков с высоким и средним уровнем самооффективности характерны представления об объекте будущей деятельности как о достаточно активном, коммуникабельном, эмоционально отзывчивом, в отличие от подростков с низким уровнем самооффективности, которые склонны представлять объекта будущей деятельности как пассивного, замкнутого, эмоционально сдержанного.

По фактору «четкость образа» преобладающая степень выраженности – у подростков с высоким уровнем самооффективности (19 баллов), значительно меньше выраженность у подростков со средним и низким уровнем самооффективности (8 и 11 баллов соответственно). Следовательно, можно предположить, что подростки с высоким уровнем самооффективности представляют образ объекта будущей деятельности адекватно, четко, ярко. Подростков с низким и средним уровнем самооффективности отличает недостаточная четкость, яркость, контрастность образа объекта, представления о своей работе у них мозаичные и фрагментарные.

Для подтверждения достоверности предположений был использован критерий Краскала–Уоллиса. Достоверно точно установлено, что существуют значимые различия по критериям «активности образа» ($H = 70,348, p = 0,000$), «четкость образа» ($H = 68,736, p = 0,000$) и «сила образа» ($H = 82,542, p = 0,000$).

Таким образом, можно заключить, что для подростков с высоким уровнем самооффективности характерны высокая активность, коммуникабельность и эмоциональная отзывчивость, они уверены в себе, не опираются на мнение других людей, стремятся рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Образ объекта будущей профессии высокооффективные подростки представляют четко, адекватно и ярко, они принимают и осознают требования к личности будущего профессионала и удовлетворены своим выбором.

Для подростков со средним уровнем самооффективности характерна способность держаться принятой линии поведения вне зависимости от внешних обстоятельств и оценок, контролировать ситуацию, настаивать на своем; но при этом у них слабо выражена четкость, яркость, контрастность образа объекта и представления о своей работе в целом.

Для подростков с низким уровнем самооффективности характерны размытые, слабо сформированные представления об объекте деятельности, их отличают представления об объекте как о неспособном к самоконтролю и достижению высоких результатов, в их представлении объект будущей деятельности характеризуется как пассивный, замкнутый. Образ будущей профессии у низкооффективных подростков слабодифференцированный.

Литература

1. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий. Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. мед. ун-та, 2010.
2. Васильева Т.И. Динамика профессиональной самооффективности будущего педагога-психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
3. Гончар С. Н. Самооффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012.

4. Динамика профессиональных представлений в период общественных трансформаций / под общ. ред. Е.И. Рогова. Ростов н/Д: Актуальные проблемы современной науки, 2010.
5. Желдоченко Л.Д., Рогов Е.И. Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 12. С. 107–112.
6. Желдоченко Л.Д., Михайлюк А.О., Москвичева М.М. Профессиональные представления у студентов техникума с разной учебной мотивацией // Профессиональные представления: сб. науч. трудов. Ростов н/Д, 2018. № 10. С. 100–105.
7. Рогов Е.И. Роль профессиональных представлений в становлении специалиста в вузе // Роль представлений в профессиональном становлении личности: труды III Интернет-конф. Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2012. С. 5–19.
8. Bandura, A., 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (Ed.). Self-efficacy in changing societies (pp. 1–45). N.Y.: Cambridge University Press.
9. Baumeister, R.F. et al., 2003. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? Psychological Science in the Public Interest, 4 (1): 1–44.
10. Burka, J.B. and L.M. Yuen, 2008. Procrastination: why you do it, what to do about it? Reading, MA: Addison-Wesley.
3. Gonchar, S.N., 2012. Self-efficacy as a professional quality of future educational psychologists. In: Pedagogical skill: Proceedings of International Research Conference. Moscow: Buki-Vedi. (rus)
4. Rogov, E.I. (Ed.), 2010. Dynamics of professional views during public transformations. Rostov-on-Don: Current problems of modern science, 2010. (rus)
5. Zheldochenko, L.D. and E.I. Rogov, 2015. The role of professional implications in shaping professional development trajectory. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 107–112. (rus)
6. Zheldochenko, L.D., A.O. Mikhaylyuk and M.M. Moskvicheva, 2018. Professional implications of technical school students with different learning motivation. In: Professional Implications: collection of research papers (№ 10, pp. 100–105). Rostov-on-Don. (rus)
7. Rogov, E.I., 2012. The role of professional views in professional growth at higher educational institutions. In: The role of professional views of the personality: Proceedings of the III Internet Conference (pp. 5–19). Rostov-on-Don: Publishing house of North-Caucasian Scientific Center of Higher School. (rus)
8. Bandura, A., 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (Ed.). Self-efficacy in changing societies (pp. 1–45). N.Y.: Cambridge University Press.
9. Baumeister, R.F. et al., 2003. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? Psychological Science in the Public Interest, 4 (1): 1–44.
10. Burka, J.B. and L.M. Yuen, 2008. Procrastination: why you do it, what to do about it? Reading, MA: Addison-Wesley.

Reference

УДК 378.1:378.146

Каширская И.К.

ДИНАМИКА ОЦЕНОЧНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Ключевые слова: оценочная тревожность, беспокойство, эмоциональность, динамика изменений, учебная мотивация, академическая успеваемость, успешность обучения.

Студенчество является особой возрастной и социальной группой, имеющей свои цели, задачи, учебно-профессиональную деятельность, направленную на создание базы будущей успешной самостоятельной трудовой деятельности, обеспечивающей личностный рост и формирование ценностных ориентаций.

В настоящее время престиж образования повышается, большинство современных студентов относится к образованию как к общественной ценности, а значит, и в иерархии собственных ценностных ориентаций категория «познание» занимает одно из первых мест (Асанова, 1990).

Уверенность в будущем, адекватность самооценки и уровня притязаний, ориентация на успех, возможность самореализации формируются во многом за счет успешности учебной деятельности в процессе обучения в вузе.

Нацеленность студентов на учебу может иметь несколько мотивов. Подавление или же выделение ключевого стимула могут вызвать тревогу или, напротив, создать положительный эмоциональный фон. Более того, существует мнение, что при высоком уровне тревожности учебный процесс студентов может быть дезорганизован. Выявление взаимного влияния мотивации и оценочной тревожности может помочь разработке новых современных учебных и контрольных заданий, направленных на повышение познавательной мотивации студентов и снижение уровня оценочной тревожности.

В отечественной психологии принято различать термины «тревога» и «тревожность». Тревога возникает в определенных ситуациях как эмоциональное состояние, а тревожность является личностным качеством, про-

являющимся устойчиво и постоянно (Астапов, 2001). При повышенной личностной тревожности повышается вероятность того, что в стрессовых ситуациях человек будет проявлять и ситуативную тревожность (Ханин, 1978).

Если в процессе деятельности человек испытывает трудности, то тревога препятствует достижению успешного результата, а если ситуация или задания оцениваются как несложные, то тревога стимулирует успешность (Прихожан, 2000). Правильная оценка ситуации зависит как от возрастных и половых, так и от личностных особенностей, в частности от уровня личностной тревожности.

Большинство людей склонно рассматривать тревожность как нечто «плохое», «неправильное», то, чего следует избегать или скрывать. С этим и связана сложность диагностики этой сферы. Обращает на себя внимание тот факт, что именно подростки и юноши часто демонстрируют «неадекватное спокойствие», изображают уверенность, игнорируя тревожащие ситуации. Хотя на самом деле уровень их личностной (или ситуативной) тревожности значительно выше, чем показывают результаты методик (Ильин, 2011).

Оценочная тревожность является разновидностью специфической личностной тревожности. Она проявляется в ситуациях проверки знаний, компетенций и при любой оценке личности в значимой для нее области (Спилбергер, 2001). В зарубежной психологии достаточно много исследований, посвященных оценочной тревожности и экзаменационным ситуациям (Хекхаузен, 2003).

Высокий уровень оценочной тревожности угрожает психическому здоровью личности, способствует раз-

витию предневротических состояний, что негативным образом влияет на результаты деятельности. Отмечается связь тревожности с личностными характеристиками, от которых зависит успеваемость. Таким образом, оценочная тревожность как часть личностной тревожности двойственным образом может влиять на учебную деятельность и, соответственно, на мотивационную сферу, способствующую этой деятельности. При небольшой степени проявления оценочной тревожности возникают психоэмоциональные реакции, способствующие активизации мозговой деятельности и, как следствие, достижениям в учебном процессе. С другой стороны, студенты с избыточным уровнем оценочной тревожности подвергаются также воздействию ситуационной тревожности и развитию отрицательных психологических качеств, которые мешают адекватному усвоению учебного материала (Василюк, 1984).

Педагоги могут влиять на повышение либо понижение тревожности студентов. Понимая это, студенты высоко оценивают такие качества преподавателей, как доброжелательность, справедливость, объективность, умение похвалить (Каширская, 2016).

Мы предположили, что уровень оценочной тревожности меняется от курса к курсу в процессе обучения в вузе.

В эмпирическом исследовании приняли участие 83 человека – студенты II–IV курсов ЮФУ, уже имеющие опыт сдачи зачетов и экзаменов.

Для подтверждения гипотезы исследования была выбрана «Методика изучения оценочной тревожности» Ч. Спилбергера (адаптация В.Н. Карандашева, М.С. Лебедевой) (Карандашев и др., 2004; Spielberger, Sydeman, 1994; Tilton, 2008). Опросник разработан для

измерения индивидуальных различий в оценочной тревожности как ситуационно-специфической личностной черте.

По результатам исследования все студенты распределились на три группы: 1) студенты с низким уровнем оценочной тревожности; 2) студенты со средним уровнем оценочной тревожности; 3) студенты с высоким уровнем оценочной тревожности.

Почти половина студентов (47%) имеют средний уровень оценочной тревожности. Остальные разделились практически поровну: 25,3% студентов имеют низкий уровень оценочной тревожности и 27,7% – высокий (рис. 1). Полученное соотношение соответствует нормальному распределению и отражает данные теоретического анализа проблемы тревожности в целом. Так как оценочная тревожность является частным случаем общей тревожности, то логично, что людей с низким и высоким уровнями оценочной тревожности меньше, чем людей со средним уровнем.



Рис. 1. Соотношение студентов с разным уровнем оценочной тревожности (%)

Но совершенно другая картина наблюдается при анализе уровней оценочной тревожности у студентов, начинающих свое обучение в вузе и заканчивающих обучение в бакалавриате (таблица).

Распределение студентов по уровню оценочной тревожности (%)

Курс	Уровень		
	низкий	средний	высокий
II	10,0	46,7	43,3
III	28,6	46,4	25,0
IV	40,0	48,0	12,0
Всего	25,3	47,0	27,7

На начальном этапе обучения только у 10% студентов зафиксирован низкий уровень оценочной тревожности. Остальные студенты распределились почти поровну: 46,7% студентов имеют средний уровень оценочной тревожности и 43,3% студентов имеют высокий уровень оценочной тревожности. Такое большое количество студентов с высоким уровнем оценочной тревожности можно объяснить тем, что студенты имеют небольшой опыт сдачи зачетов и экзаменов, у них не сформированы необходимые приемы учебной деятельности, требующиеся для успешного обучения в вузе. При выполнении заданий промежуточного и рубежного контроля они еще делают много ошибок, беспокоятся по этому поводу и относятся к своим результатам очень эмоционально. Все студенты знают распространенную присказку: «Сначала ты работаешь на зачетку, а потом зачетка работает на тебя». Поэтому многие студенты с высоким уровнем притязаний очень обеспокоены тем, чтобы на первых сессиях получить только положительные оценки.

На III курсе ситуация меняется. Как и на II курсе, половина студентов III курса (46,4%) имеет средний уровень оценочной тревожности. Но соотношение между студентами с низким и с высоким уровнями оценочной тревожности изменилось. Почти одинаковое количество студентов имеют или низкий уровень оценочной

тревожности (28,6%), или, наоборот, высокий (25%).

Можно предположить, что студенты, имевшие ранее высокий уровень оценочной тревожности, понизили его и перешли в группу со средним уровнем либо даже с низким. В свою очередь, некоторые студенты, имевшие ранее средний уровень оценочной тревожности, тоже стали менее тревожными и даже перешли в группу с низким уровнем. Это может свидетельствовать о том, что студенты успешно прошли адаптационный период, имеют достаточно информации о требованиях преподавателей и правилах поведения во время контрольных испытаний и научились управлять своими эмоциями. Но, по нашему мнению, основная причина снижения уровня тревожности в целом и уровня оценочной тревожности в частности заключается в том, что у студентов сформировалась оптимальная иерархическая структура учебной мотивации, повысился объем профессиональных знаний и умений, появились достаточно развитые общекультурные и профессиональные компетенции.

Тем не менее количество студентов с высоким уровнем оценочной тревожности остается достаточно большим. Эти студенты пребывают в группе риска по итогам академической успеваемости. В случае неудачи такие студенты склонны обвинять в провале себя. Ситуации, когда открыто обсуждаются достижения одних и неуспех других, могут переживаться этими студентами как угроза их «Я» и порождают мотивационное состояние, проявляющееся в эмоциональных переживаниях и сомнениях в себе. Самообеспокоенность может отвлекать внимание от задания и тем самым препятствовать его выполнению.

На IV курсе также произошли изменения по сравнению со II и III кур-

сом. По-прежнему средний уровень оценочной тревожности диагностирован у половины студентов (48%). Но соотношение количества студентов с низким и высоким уровнями развития оценочной тревожности резко изменилось. Количество студентов с низким уровнем оценочной тревожности сильно повысилось, их стало 40%, и, наоборот, количество студентов с высоким уровнем оценочной тревожности резко понизилось, их стало 12%.

По нашему мнению, снижение количества студентов с высоким уровнем оценочной тревожности является позитивной тенденцией. Но оптимальным вариантом было бы увеличение количества студентов со средним уровнем оценочной тревожности. Мы же наблюдаем другую картину. Перераспределение соотношения студентов с разными уровнями оценочной тревожности произошло за счет увеличения числа студентов с низким уровнем (40%). Такие студенты перестали воспринимать ситуации контроля как значимые, важные, иногда надеются на авось, проявляют излишнюю уверенность том, что, даже не имея прочных знаний, сумеют ответить на вопросы. Такая излишняя расслабленность, так же как и повышенное возбуждение, приводит к снижению активности мыслительной деятельности, внимания и т.п. Мы предполагаем, что у студентов с низким уровнем оценочной тревожности мотивационные характеристики, особенно динамические (устойчивость мотива, модальность мотива, сила и выраженность), ухудшаются.

По аналогии с выводами, сделанными при изучении личностной тревожности, можно считать, что оптимальным для успешного выполнения учебной деятельности, особенно в ситуациях оценивания, является средний уровень оценочной тревожности. Как

низкий, так и высокий уровни являются препятствием для успешного выполнения заданий на зачетах и экзаменах.

Так как при диагностике оценочной тревожности нами было сделано три среза (II, III и IV курсы), мы можем проследить динамику изменения оценочной тревожности от II к IV курсу (рис. 2).

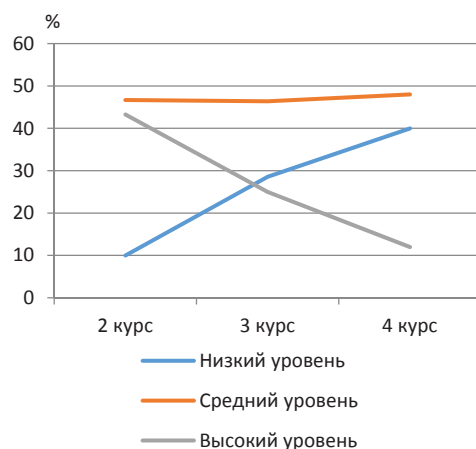


Рис. 2. Динамика изменения количества студентов с разным уровнем оценочной тревожности

Как видно, количество студентов со средним уровнем оценочной тревожности от курса к курсу остается практически неизменным. Количество студентов с низким уровнем оценочной тревожности возрастает с 10 до 40%. Количество студентов с высоким уровнем оценочной тревожности снижается от курса к курсу — с 43,3 до 12%. Таким образом, прослеживается явная динамика изменения соотношения количества студентов с разным уровнем оценочной тревожности.

Также в методике есть две подшкалы, которые измеряют два главных компонента оценочной тревожности: беспокойство и эмоциональность.

Беспокойство определяется как состояние ума, осмысливающего труднообъяснимые или тревожащие обстоятельства.

Эмоциональность определяется как неспецифические реакции, вызываемые возбуждением вегетативной нервной системы.

Большинство исследований оценочной тревожности показало, что именно беспокойство отрицательно влияет на успеваемость, в то время как влияние эмоциональности незначительно.

Сравнение выраженности беспокойства и эмоциональности на разных курсах показало, что эмоциональное отношение к ситуациям оценивания от курса к курсу снижается, но незначительно. Беспокойство от II к IV курсу снижается существенно (рис. 3). Таким образом, можно сделать вывод, что высокий уровень оценочной тревожности зависит в первую очередь от уровня выраженности именно беспокойства как когнитивного компонента.

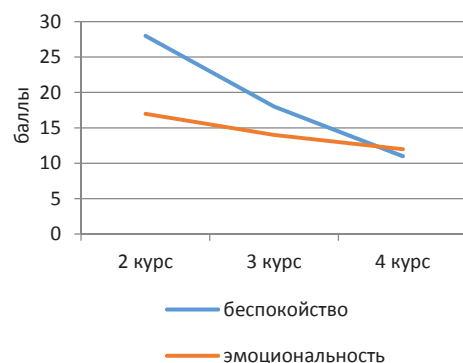


Рис. 3. Динамика беспокойства и эмоциональности как компонентов оценочной тревожности

Студенты с высоким уровнем оценочной тревожности, а следовательно, с выраженным беспокойством хуже выполняют задания как раз из-за беспокойства, которое они испытывают во время зачета, экзамена или при ответах на семинарах. Тревожные студенты вместо того, чтобы сосредоточить свое внимание на требованиях к выполнению задания, из-за беспокойства отвлекаются на самокритику, на мысли, не относящиеся к заданию, пере-

живают по поводу того, как их оценят, и поэтому не могут сосредоточиться. Именно подобная концентрация внимания на мыслях о своем возможном провале и оказывает существенное негативное влияние на результат работы. Тревожные студенты не только не могут сосредоточить свое внимание, но и не могут воспользоваться подсказками, содержащимися в вопросе. Так как беспокойство является когнитивным компонентом оценочной тревожности, то такие студенты хуже анализируют, отделяют существенное от несущественного, закидываются на каком-то одном решении и т.д., т.е. хуже выполняют все мыслительные операции.

Так как эмоциональность меньше влияет на общий уровень оценочной тревожности, то преподаватели не всегда могут определить уровень тревожности студента в стрессогенных для него ситуациях по внешнему виду (учащенное сердцебиение, повышение потоотделения, покраснение кожи и т.п.) и оказать студенту своевременную поддержку, успокоить его.

Таким образом, можно сделать вывод, что низкий уровень оценочной тревожности препятствует нормальной адаптации к обучению и мешает продуктивной учебной деятельности. Чрезмерно высокий уровень оценочной тревожности также рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и учебной деятельности, особенно в ситуациях оценивания. При сопровождении студентов необходимо проводить консультативную и профилактическую работу, направленную на нормализацию уровня оценочной тревожности.

Литература

1. Асанова И.И. Отношение студентов к образованию как общественной ценности // Социология образования: тезисы докладов Всесоюзной

- научно-методической конференции. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1990. Т. 1. С. 23–24.
2. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. С. 156–165.
3. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011.
5. Карандашев В.Н., Лебедева М.С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию. СПб.: Речь, 2004.
6. Каширская И.К. Представления студентов об имидже преподавателя вуза // Психология обучения. 2016. № 8. С. 53–67.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000.
8. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. С. 88–103.
9. Ханин Ю.Л. Исследования тревоги в спорте // Вопросы психологии. 1978. № 6. С. 94–106.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003.
11. Spielberger, C.D. and S.J. Sydeman, 1994. State-Trait Anxiety Inventory and State-Trait Anger Expression Inventory. In: Maruish, M.E. (Ed.). The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment (pp. 292–321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Tilton, S.R., 2008. Review of the state-trait anxiety inventory (STAI). News Notes, 48 (2): 1–3.

Reference

1. Asanova, I.I., 1990. Students' attitude to education as a social value. In: Education Sociology: abstracts of reports of the All-Union Research Conference (Vol. 1, pp. 23–24). Leningrad: Publishing house of Leningrad University. (rus)
2. Astapov, V.M., 2001. Functional approach to study into the condition of anxiety. In: Anxiety and uneasiness (pp. 156–165). St. Petersburg: Piter. (rus)
3. Vasilyuk, F.E., 1984. Psychology of experience. Moscow: Publishing house of Moscow University. (rus)
4. Ilyin, E.P., 2011. Motivation and motives. St. Petersburg: Piter. (rus)
5. Karandashev, V.N., M.S. Lebedeva and C. Spielberger, 2004. Study into estimated uneasiness. Operating Instructions. St. Petersburg: Rech. (rus)
6. Kashirskaya, I.K., 2016. Students' ideas about the image of a teacher of higher educational institution. Psychology of teaching, 8: 53–67. (rus)
7. Prikhodzhan, A.M., 2000. Anxiety of children and teenagers: psychological nature and age dynamics. Moscow: Moscow Psychological and Sociological Institute; Voronezh: MODEK. (rus)

8. *Spielberger, C.*, 2001. Conceptual and methodological problems of research into anxiety. In: *Anxiety and uneasiness* (pp. 88–103). St. Petersburg: Piter. (rus)
9. *Khanin, Yu.L.*, 1978. Researches into anxiety in sport. *Questions of Psychology*, 6: 94–106. (rus)
10. *Heckhausen, H.*, 2003. *Motivation and activity*. St. Petersburg: Piter. (rus)
11. *Spielberger, C.D.* and *S.J. Sydeman*, 1994. State-Trait Anxiety Inventory and State-Trait Anger Expression Inventory. In: *Maruish, M.E. (Ed.). The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment* (pp. 292–321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
12. *Tilton, S.R.*, 2008. Review of the state-trait anxiety inventory (STAI). *News Notes*, 48 (2): 1–3.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- **Резниченко А.В., Чумичева Р.М.** Формирование культуры диалога магистров в процессе освоения английского языка на основе междисциплинарного принципа

УДК 378:81+811.11

**Резниченко А.В.,
Чумичева Р.М.**

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГА МАГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРИНЦИПА

Ключевые слова: диалог, культура диалога, коммуникации, общение, образовательное пространство, междисциплинарный подход, английский язык, педагогическое образование, диалоговая педагогическая технология.

Подготовка магистров по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» обеспечивает освоение ряда компетенций, необходимых для педагогической деятельности современного педагога: способности к эффективной коммуникации, в том числе на иностранном языке, к построению профессионального взаимодействия на основе кооперации, толерантности, морально-нравственных и правовых норм (УК-2); способности к организации и проведению научно-исследовательской и проектной деятельности, в том числе на основе междисциплинарного подхода (ОПК-1). Эти компетенции формируются на основе знаний об особенностях межкультурной коммуникации в странах изучаемого языка и других регионов мира; умений читать, понимать и переводить специальную литературу по широкому и узкому профилю направления подготовки; владения навыками чтения литературы разных функциональных стилей.

Данные компетенции формировались на основе междисциплинарного подхода, позволяющего интегрировать содержательный и ценностный дискурсы учебных дисциплин «Английский язык», «Современные проблемы науки и образования» (модуль «Дошкольное образование за рубежом»), «Технологии реализации ФГОС ДО» (модуль «Диалоговые технологии»). Содержательный дискурс педагогических дисциплин отражал различные педагогические идеи, теории, принципы, технологии и особенности организации дошкольного образования, сложившиеся в различных культурных средах и педагогических системах. В учебной дисциплине «Английский язык» в модулях перевода, чтения, коммуникаций использовалось содержание, освоенное магистрами в педагогических дисциплинах, что являлось

мотивацией для изучения английского языка как средства изложения уже известного и понимаемого педагогического содержания представителям англоязычной среды (магистрантам, аспирантам, обучающимся из других стран на неделе академической мобильности). Ценностный дискурс учебных дисциплин отражал показатели осваиваемых компетенций, которые поддерживались и актуализировались в процессе обучения: культура коммуникации, взаимодействия, кооперация, толерантность, моральные, нравственные, правовые нормы и ценности.

Междисциплинарный подход обуславливает необходимость изменять технологии обучения английскому языку. В качестве приоритетной педагогической технологии в обучении магистров английскому языку и в освоении педагогических дисциплин определена диалоговая технология. Выбор диалоговой технологии как приоритетной обусловлен тем, что профессиональная деятельность и ее эффективность зависят от способности педагога вести диалог с обучающимися и вступать с ними в коммуникацию, демонстрируя образцы толерантности, нравственности, модели поведения. В Декларации принципов толерантности, подписанной 16 ноября 1995 г. в Париже 185 государствами – членами ЮНЕСКО, включая и Россию, указано: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности... это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира». Такое понимание толерантности аттестует ее не только как позитивную ценность, но и как ценность исключительной уни-

версальной значимости. «Толерантный диалог» в условиях современного мира является средством противостояния, профилактики конфликта, агрессии, регулирования нестабильной ситуации.

Разработка диалоговой технологии основывалась на теоретических положениях, сложившихся в педагогической науке XX и XXI вв. и актуализированных на современном этапе образования. Одним из условий предупреждения гуманитарной катастрофы представляются потенциальные возможности образования сделать третье тысячелетие Временем Диалога. Становление диалогической концепции культуры отнесено к началу XX в. Она нашла отражение в работах К.О. Апеля, М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера, Ю. Хабермаса и др., а в конце XX – начале XXI в. стала методологией гуманитарного знания (Capizzo, 2018; Toledano, 2018). М.М. Бахтин характеризовал диалог как «парадигматическое решение возникшего кризиса гуманитарного знания» (Бахтин, 1986, с. 88) и доказывал, что гуманитарные науки обращены внутрь личности, к острым и глубинным ее проблемам.

Анализ научных исследований позволил понять значение термина «диалог» в различных его дискурсах:

- способ отыскания истины (Сократ);
- объем и содержание культуры и личности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер);
- особый способ познания культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер);
- форма вчувствования, объяснения и понимания (В.А. Канке);
- бытие, предполагающее взаимоотношение двух равноправных начал: Я и Ты, Я и Оно (М. Бубер);
- взаимная направленность внутреннего действия (М. Бубер);
- онтологический, объективный процесс – со-бытие, в котором воспри-

ятие и понимание диалога имеют особое значение (Г.С. Батищев).

Диалог, по М.М. Бахтину, может иметь следующие последствия: «при диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» (Бахтин, 1986, с. 360). Диалог приводит к пониманию принципиальных различий между участниками этого процесса. Констатация данного факта приводит В.С. Библера к обоснованию нового типа школы – школы диалога культур.

Для создания модели такой школы понятие «диалог» имеет универсальный смысл (Библер, 1993, с. 24):

- определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий;
- действенный образовательный смысл – диалог культур, общающихся между собой в средоточии основных вопросов бытия;
- постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика как основа реального развития творческого мышления.

Именно такое понимание диалога дает основание для создания образовательной среды, развивающей мышление и деятельность человека культуры. Диалог, рассматриваемый как способ организации содержания образования и способ освоения мира культуры, предоставляет обучающемуся возможность самореализоваться, обрести свое место в культуре. Диалог как гуманитарная технология в процессе подготовки будущих педагогов детерминирован вектором развития цивилизации и человечества, нарастающим обострением взаимоотношений цивилизаций и культур, «межцивилизационным разломом» (противостоя-

ние христианского и мусульманского миров), приобретает практическую значимость как способ деятельности юриста по регулированию разнообразных конфликтных ситуаций, которые дестабилизируют жизнь людей.

Т.Г. Балханова отмечает, что понимание диалога как информационного обмена не выражает ценности и смыслы культуры. Диалог – это сложный творческий процесс взаимодействия субъектов, он теряет свои действенные, инструментальные способности-возможности из-за «размытости смысловой нагрузки термина» (Балханова, 2003). Как результат, на наш взгляд, диалог неэффективно используется в реальном образовательном процессе. Исследователь В.И. Кудашов считает, суть диалога заключается не в числе его субъектов, а в характере взаимоотношения между ними. «Диалогос, как размышление, рассуждение, разговор, отличается от моно-логоса не количеством субъектов вербальной или невербальной коммуникации, а сущностью – развитием, процессуальностью, т.е. тем, чем диалектика отличается от метафизики как “монологистики”. Онтологической сутью диалога оказывается преобразование через logos самого бытия» (Кудашов, 2003).

Диалог как социокультурный феномен обеспечивает «окультуривание» личности, происходит самосозидание человеком своей общественной и профессиональной жизни. Эффективность развития личности обеспечивается диалоговой средой, в которой обучающийся может проявить свой опыт, индивидуальность, способ достижения цели. В диалоговой среде осознается личностный смысл учения, коммуникаций, взаимодействия, образования.

В исследованиях культура диалога определялась как основной механизм жизни людей в поликультурном пространстве. Глобальные процессы вза-

имопроникновения и переплетения культур, интеграционные явления и миграция людей создают предпосылки для реформирования системы образования и воспитания поликультурной и толерантной личности на основе диалога культур.

Диалог культур позволяет интегрировать одну систему ценностей в другую культуру, преодолеть стереотипы, синтезировать культуры, обеспечивая взаимообогащение и вхождение в мировой культурный контекст. Диалог культур выступает условием самосохранения человечества. В нем актуализируются ценности личности как представителя национальной культуры. В этом диалоге каждый субъект не только демонстрирует свою идентичность и ценностные ориентации, но и проявляет социальную гибкость, постигая опыт уважения к другой культуре. Культура диалога – это процесс принятия себя и другого на основе познания ценностей и смыслов национальных культур.

Для развития культуры диалога у обучающихся, по утверждению Н.И. Формановской, необходимо освоение речевого этикета, отражающего правила речевого поведения, которые поддерживают ситуации общения (Формановская, 1989). Развитие речевого этикета как профессиональной компетенции педагога и показателя его культуры диалога необходимо осуществлять в процессе профессиональной подготовки магистров. Южный федеральный университет, имеющий право создавать собственные стандарты, предусматривает требования к компетенциям, включающим компоненты диалога культуры. В XXI в. – веке информатизации и глобализации – человек постоянно находится в ситуации диалога с самим собой, со своим бытием, с другим; возникает непрерывный диалог между культурами, цивилизациями, личностями, осмысление своей

жизни на основе диалога. М. Элиаде отмечает, что «рано или поздно диалог с “другими” – с представителями традиционных, азиатских и “первобытных” культур – должен будет начаться уже не на сегодняшнем эмпирическом и утилитарном языке (который в силах выразить лишь социальные, экономические, политические, медицинские реалии и т.д.), но на языке культуры, способном к выражению человеческих реальностей и духовных ценностей. Такой диалог неизбежен; он вписан в судьбу Истории» (Элиаде, 1998).

В условиях многоязычия и поликультурности происходит смена традиционных подходов к проектированию содержания образования и технологий его реализации. Е.В. Бондаревская в свое время писала о том, что целью образования является формирование Человека культуры как личности свободной, способной к самоопределению, с развитым чувством собственного достоинства и чести, уважающей мнение других людей, ориентирующейся в мире духовных ценностей и ситуациях жизни, умеющей принимать решения и нести ответственность за свои поступки (Бондаревская, Кульневич, 1999, с. 386).

С.Ю. Залуцкая и М.Я. Мишлимович отмечали такой тренд современного образования: личность должна «осознать и адекватно оценить всю многомерность, диалогичность, полифоничность, интегративность современной картины мира... Она должна научиться жить и творить в условиях множества культур, типов сознания, разных логик, точек зрения, голосов и позиций, отказываясь от присвоения готовых истин и готового образа мыслей, преодолевая догматическую точку зрения; должна быть готовой выйти за пределы единственной парадигмы, способной к диалогу, к активному самопознанию и саморазвитию» (Мишлимович, Залуцкая, 2011, с. 55).

Предназначение профессии педагога направлено на обеспечение такого миропорядка в жизни людей, который определяет развитие цивилизации, гуманистического общества и отдельного человека. Т.Б. Длугач, разделяя точку зрения М. Бубера, утверждает, что сфера «Между» устанавливает существование человека как человека духовного посредством диалога как «встречи», «переживания», «откровения» с другим. Автор указывает, что современная наука – это всегда спор, диалог разных точек зрения, что, соответственно, изменяет и систему образования, в частности подготовку магистров, чья деятельность связана с диалогом, с пониманием внутреннего мира другого человека и мотивов, причин его поведения в той или иной ситуации. Т.Б. Длугач, исследуя вопрос о гуманитарном мышлении, отмечала, что в диалоге важна вещь о личности, ее взгляде на мир, на его основания, на свое место в мире и сопоставление мысли одной личности с мыслью другой (Длугач, 2015).

В исследовании Л.И. Забары и Л.Н. Якиной актуализирована потребность в разработке педагогической теории диалога и обосновании методики развития диалогического мышления обучающихся, форм общения и познания, обретения смыслов. Авторы разработали технологию «Метадиалог» в процессе изучения МХК, заключающуюся в развитии диалогических форм познания и мышления обучающихся. Авторы исследования приходят к выводу, что именно диалогическая «цепочка смыслов» и метод проективных заданий влияют на эффективность преподавания МХК, на формирование целостной картины мира обучающихся (Забара, Якина, 2014).

В нашем исследовании на основе междисциплинарного подхода разработана гуманитарная диалоговая технология развития коммуникативной компе-

тенции в процессе изучения английского языка и педагогических дисциплин. В связи с многообразием значения культуры диалога в подготовке магистров созданная нами гуманитарная технология названа «Перекрестный диалог перевода значений». Технология строилась на теоретических положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о переводе одной знаково-символической системы в другую. Логика проектирования технологии «Перекрестный диалог перевода значений» представлена следующими педагогическими действиями: предъявление студенту знакомого педагогического научного текста (или сообщения, информации, научных высказываний автора и др.) как воспроизведения информации в одной знаковой системе (русской), после чего от студента требовалось выразить свое отношение к смысловому значению текста и сконструировать производный диалог на выбор (опровержение, поддержка, альтернатива и т.п.) на английском языке о значении научного текста для образовательной практики; организация «парного диалога» как убеждения и утверждения своей позиции относительно освоенного текста на английском языке; диалог-сравнение английского и русского композиционного дискурса вопросов и ответов (на русском языке); диалог-побуждение, стимулирующий обучающихся к самовыражению ценностей своей культуры, ментальности народа, включению в речевые конструкции на английском языке своих эмоций, выразительности, убедительности.

Разработанная нами технология изменяет образовательную среду в процессе освоения английского языка, актуализирует опыт изучения другой дисциплины (педагогической), усиливает интерес к личности другого коммуниканта и приучает магистров слушать друг друга, адекватно реагировать на вопросы, ответы, суждения,

систему ценностных ориентаций и смыслов. Эффективность технологии определяется тем, что культура диалога у магистров формируется за счет установленных правил как ориентиров культурной среды жизни, общения, педагогической деятельности.

Таким образом, анализ исследований позволил определить диалог культур как результат процесса обучения и способ понимания себя и другого в процессе учения, предупреждения личностных и социальных конфликтов. Междисциплинарный подход усиливает эффект освоения содержания учебных дисциплин (педагогических и языковых) и присвоения опыта культуры диалога. Перевод одной знаково-символической системы в другую формирует гибкость и критичность мышления, устойчивую систему ценностных ориентаций и убеждений.

Литература

1. Балханова Т.Г. Бурятская музыка в контексте национальной художественной культуры // Этнокультурное образование: совершенствование подготовки специалистов в области традиционных культур. Улан-Удэ: ИПО Восточно-Сибирской гос. академии культуры и искусств, 2003. Т. 2.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
3. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур (Идеи, опыт, перспективы). Кемерово: Алеф, 1993. С. 9–106.
4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. Ростов н/Д: Учитель, 1999.
5. Длугач Т.Г. Диалог в современном мире: М. Бубер – М. Бахтин – В. Библер // Историко-философский ежегодник. М.: Аквилон, 2015. С. 191–242.
6. Забара Л.И., Якина Л.Н. Диалог в гуманитарно-эстетическом познании: интерпретация философско-культурологических концепций в преподавании МХК // Человек в мире культуры. 2014. № 3. С. 56–61.
7. Кудашов В.И. Диалог // Глобалистика: международный междисциплинарный энциклопедический словарь. М.; СПб.: Питер, 2003.
8. Мишлимович М.Я., Залуцкая С.Ю. Технологический аспект профессиональной подготовки кадров гуманитарного профиля // Наука и образование. 2011. № 3. С. 53–58.
9. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высшая школа, 1989.
10. Элиаде М. Мефистофель и андрогин. СПб.: Алетейя, 1998.
11. Capizzo, L., 2018. Reimagining dialogue in public relations: Bakhtin and open dialogue in the public sphere. *Public Relations Review*, 44 (4): 523–532.
12. Toledano, M., 2018. Dialogue, strategic communication, and ethical public relations: Lessons from Martin Buber's political activism. *Public Relations Review*, 44 (1): 131–141.

Reference

1. Balkhanova, T.G., 2003. Buryat music in the context of national art culture. In: *Ethnocultural education: improving preparation of specialists in the field of traditional cultures* (Vol. 2). Ulan-Ude: Publishing house of East-Siberian State Academy of Culture and Arts. (rus)
2. Bakhtin, M.M., 1986. *Esthetics of verbal creativity*. Moscow: Art. (rus)
3. Bibler, V.S., 1993. Dialogue of cultures and XXI centuries school. In: *School of dialogue of cultures* (Ideas, experience, prospects) (pp. 9–106). Kemerovo: Aleph. (rus)
4. Bondarevskaya, E.V. and S.V. Kulnevich, 1999. *Pedagogics: personality in humanistic theories and educational systems: teaching manual*. Rostov-on-Don: Uchitel. (rus)
5. Dlugach, T.G., 2015. Dialogue in the modern world: M. Buber – M. Bakhtin – V. Bibler. In: *Historical-philosophical year-book* (pp. 191–242). Moscow: Akvilon. (rus)
6. Zabara, L.I. and L.N. Yakina, 2014. Dialogue in humanitarian and esthetic knowledge: interpretation of philosophical and culturological concepts in teaching world culture. *Person in the world of culture*, 3: 56–61. (rus)
7. Kudashov, V.I., 2003. Dialogue. In: *Global studies: international cross-disciplinary encyclopedic dictionary*. Moscow; St. Petersburg: Piter. (rus)
8. Mishlimovich, M.Ya. and S.Yu. Zalutskaya, 2011. Technological aspect of vocational training of staff in humanitarian domain. *Science and Education*, 3: 53–58. (rus)
9. Formanovskaya, N.I., 1989. *Speech etiquette and culture of communication*. Moscow: Vysshaya Shkola. (rus)
10. Eliade, M., 1998. *Mephistopheles and the Androgyne*. St. Petersburg: Aleteya. (rus)
11. Capizzo, L., 2018. Reimagining dialogue in public relations: Bakhtin and open dialogue in the public sphere. *Public Relations Review*, 44 (4): 523–532.
12. Toledano, M., 2018. Dialogue, strategic communication, and ethical public relations: Lessons from Martin Buber's political activism. *Public Relations Review*, 44 (1): 131–141.

**ВОПРОСЫ
СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

- **Савенкова С.В.** Социальная работа с инвалидами
- **Иовва О.А., Никоненко З.А.** Подготовка педагога к использованию игровых технологий в формировании здоровьесберегающего поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья
- **Дуброва Е.А.** Организация проектной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в рамках профессионально-трудового обучения

УДК 316.47

Савенкова С.В.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ИНВАЛИДАМИ

Ключевые слова: инвалид, лица с ограниченными возможностями, социальная защищенность, реабилитация, интеграция в общество, ограничение жизнедеятельности.

Страна, гарантируя социальную защищенность лиц с ограниченными возможностями, обязуется формировать для них условия, отвечающие их личным потребностям и помогающие реализации возможностей, учитывает их проблемы в соответствующих государственных программах, организует социальную помощь с целью ликвидации препятствий в осуществлении инвалидами их прав. В настоящее время инвалиды причисляются к наиболее социально незащищенным категориям населения. Их затраты на обеспечение жизнедеятельности значительно превышают доходы. На рынке труда им гораздо труднее конкурировать со здоровыми людьми. В условиях роста безработицы трудоустроены только около 650 тыс. инвалидов. Наиболее значимой задачей социальной работы с инвалидами является создание условий для качественной полноценной жизни (Концепция..., 2011).

В настоящее время число инвалидов в России довольно велико. Не может не тревожить рост численности детей-инвалидов. Одной из причин, как это ни парадоксально звучит, является развитие медицины. Способность выхаживать глубоко недоношенных детей, снижение смертности новорожденных на ранних сроках беременности привело к увеличению количества детей-инвалидов. Все вышесказанное приводит к выводу о необходимости дальнейшего совершенствования социальной работы с инвалидами (Гончарова, 2008).

Для любого государства, если оно считает себя социальным, главной из целей является забота о своих гражданах и обеспечение всех условий для их достойной, качественной жизни. Под качеством жизни понимается восприятие человеком его собственного положения в обществе, в жизни, его

возможности в овладении культурными и историческими ценностями, его удовлетворенность и степень комфорта от собственного положения в обществе, что обуславливается физиологическими, общественными и личными факторами жизни человека, существенными для него и оказывающими на него влияние.

Исходная цель социальной работы – это исследование социальных нужд инвалидов. Основная задача – защита прав и интересов лиц с ограниченными возможностями и помощь в развитии способности самостоятельно справляться со своими проблемами. Организация условий для автономного существования – главная цель социальной работы (Российская энциклопедия..., 2012; Friso, Caldin, 2014; Munford, Bennie, 2015).

«Инвалид, – говорится в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеванием, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограниченной жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» (Федеральный закон..., <http://docs.cntd.ru/document/9014513>). То, что забота и социальная поддержка нужна всем людям, ставшим инвалидами, не вызывает сомнений. При этом обязателен индивидуальный подход, составление индивидуальной программы, определяющей объем и виды реабилитационных мероприятий. Экономическая, социальная, медицинская и правовая помощь, оказываемая инвалидам, должна в итоге всей проделанной работы привести к созданию таких условий, при которых инвалиду будет комфортно реализовывать все свои планы и намерения. В указанном

законе разъясняется, что ограничение жизнедеятельности – это нарушение способности выполнять элементарные действия по собственному самообслуживанию, появление трудностей в передвижении, общении, работе и учебе.

В зависимости от степени расстройства функций организма и ограничения жизнедеятельности лицам, признанным инвалидами, устанавливается группа инвалидности, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория «ребенок-инвалид». Признание лица инвалидом осуществляется Государственной службой медико-социальной экспертизы. Порядок и условия признания лица инвалидом устанавливаются Правительством Российской Федерации (там же). Деятельность по обслуживанию инвалидов реализуется в соответствии с Федеральными законами от 10 декабря 1995 г. «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» и от 28 декабря 2013 г. «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», которые определяют важнейшие требования к порядку и условиям оказания социальной помощи.

В нашей стране создана целая сеть социальных учреждений: стационарные, учреждения для полустационарного и домашнего социального обслуживания, для транспортного обслуживания инвалидов и др. Для оказания помощи людям с ограничениями в самообслуживании в привычных для них условиях существует социальное обслуживание на дому.

В центрах социального обслуживания в полустационарных условиях инвалидам оказываются социально-бытовые, медицинские и культурно-досуговые услуги, организуется их питание, отдых и поддержание активного образа жизни для инвалидов, сохранивших способность к самообслуживанию.

Инвалидам, нуждающимся в непрерывном наблюдении и уходе, предоставляется обслуживание в стационарных учреждениях.

При возникновении трудной жизненной ситуации, в условиях, когда человек сам не может справиться с возникшей острой проблемой, может помочь срочное социальное обслуживание, которое оказывает помощь разового характера, такую как вещевая и продуктовая помощь, обеспечение горячим питанием, юридическая консультация и др.

Для приспособления инвалидов к жизни в обществе, создания положительного микроклимата в семье существует психологическая и консультативная помощь.

В соответствии с ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» бесплатно оказываются социальные услуги гражданам, чей совокупный доход не превышает 1,5 прожиточного минимума.

Человек, став инвалидом, испытывает многочисленные трудности, обусловленные необходимостью приспособления к новым, очень трудным для него физически и психологически жизненным обстоятельствам. Оставшись один на один со своими проблемами, инвалид рискует заработать еще и нервное расстройство, что приведет к дополнительным проблемам.

«Необходимо признать, что полная интеграция инвалидов в обычную социокультурную жизнь недостижима. Не существует медицинских, технических, социокультурных средств, которые компенсировали бы серьезные дефекты (глухота, слепота, умственная отсталость, нарушения опорно-двигательного аппарата) настолько, чтобы они остались незамеченными в обычной жизни. Поэтому социокультурная специфика социальных связей и от-

ношений инвалидов в обществе будет сохраняться, но максимально ее нивелировать – задача всех участников социально-культурных взаимодействий» (Гудина, 2010).

Вовремя оказать поддержку человеку, ставшему инвалидом, протянуть руку помощи в реабилитации и приспособлении к новой жизни, помочь решить вопросы, с которыми он сам не может справиться, и призвана социальная работа.

Целью реабилитации лиц с ограниченными возможностями обязано стать не только устранение болезненных проявлений, но и развитие способности адаптироваться к возникшей ситуации. В связи с этим особенный смысл приобретает оценка возможности трудовой деятельности.

Важнейшей формой функционирования инвалидов трудоспособного возраста является обеспечение их занятости. С этой целью проводятся такие мероприятия, как льготы предприятиям, использующим труд инвалидов; введение квоты для приема на работу инвалидов; соответствующая организация условий труда; обучение и переквалификация.

Ведущая роль в решении этих задач отведена службе занятости, которая анализирует рынок труда, разрабатывает предложения по подготовке и переподготовке инвалидов с целью обеспечения их занятости, организует консультирование и оказывает непосредственную помощь в трудоустройстве.

Работодатель обязан принимать на работу лиц с ограниченными возможностями в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида, создавая для них в необходимых случаях льготные условия труда (ст. 157 КЗоТ РФ). Льготные условия труда могут быть организованы путем

установления индивидуального режима труда и отдыха, снижения норм выработки, гибкого рабочего дня, неполного рабочего времени, работы на дому.

В решении проблемы трудоустройства инвалидов должны помочь усовершенствованная нормативно-правовая база, экономические методы воздействия на работодателей и предприятия, разработка и применение новейших методов работы специализированных предприятий и внедрение системы оценки эффективности проведенной работы по трудоустройству инвалидов (Занятость..., 2011).

За последние годы работа по решению проблем инвалидов значительно модифицировалась. В основу положена многопрофильная реабилитация и интеграция в социальную жизнь. Важнейшим звеном реабилитации является трудоустройство, так как именно оно помогает человеку приобрести самостоятельность и почувствовать себя равноправным членом общества (Дыськин, 2011).

Исследование исторических материалов обнаруживает, что общество проделало путь от изоляции и физического уничтожения инвалидов до понимания необходимости реабилитации и интеграции лиц с ограниченными возможностями в жизнь общества (Занятость..., 2011).

Пришло осознание того, что инвалидность не должна являться проблемой одного человека. Только совместными действиями всего общества можно улучшить жизнь инвалидов и помочь им приносить пользу этому же обществу.

С наступлением болезни возникают истинные трудности, связанные с адаптацией к новым жизненным реалиям. Инвалиду часто затруднен доступ ко всем достижениям цивилизации и

основным гарантиям общества, таким как право на образование, труд и др. Несмотря на большую проделанную в последние годы работу, общественный транспорт до сих пор не всегда и не везде соответствует требованиям. Неудобства, с которыми сталкивается инвалид при перемещении по городу, развивают у него ощущение изолированности от внешнего мира, усиливают развитие чувства собственной ограниченности в правах и возможностях. Инвалид становится отделенным от общества, замыкается на своих проблемах и, не получая поддержки, со временем перестает бороться за свое полноценное существование. Необщительность, уединенность в своей квартире, отсутствие полноценного разностороннего общения приводят к формированию у него психических расстройств, что создает, в свою очередь, дополнительные проблемы в его обслуживании социальными работниками.

Помочь инвалиду преодолеть это состояние, подсказать, как организовать свою новую жизнь, призвана социальная работа. Развитию социальной работы с инвалидами способствует открытие новых реабилитационных центров, где осуществляется весь комплекс реабилитационных услуг; оказывается конкретная помощь по решению индивидуальных проблем каждого отдельно взятого инвалида. «В современных условиях социальная реабилитация инвалидов рассматривается как непрерывный, системный процесс, включающий широкий спектр мероприятий. Реабилитационные мероприятия направлены на реализацию физического, психического, социального и профессионального потенциала инвалидов и включают несколько аспектов» (Жукова, 2014).

Ведущей целью всех служб и ведомств становится их межведомствен-

ное взаимодействие с целью оказания содействия в самореализации людей, волею судьбы оказавшихся ограниченными в своих возможностях.

Литература

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». URL: <http://docs.cntd.ru/document/9014513>. (rus)
2. Гончарова Л. Помощь инвалидам – комплексная // Социальное обеспечение. 2008. № 12. С. 33–36.
3. Гудина Т.В. Теоретические подходы к проблеме интеграции детей-инвалидов в жизнь общества // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 8. С. 219–224.
4. Дыськин А.А. Социально-бытовая и трудовая реабилитация инвалидов и пожилых граждан. М.: Логос, 2011.
5. Жукова Т.Н. Организация межведомственного взаимодействия учреждений социальной сферы в комплексной реабилитации инвалидов // Социальное обслуживание. 2014. № 3. С. 8–11.
6. Занятость и профессиональная реабилитация инвалидов. М.: Брат, 2011.
7. Концепция социальной защиты инвалидов в РФ. М.: ЦИЭТИН, 2011.
8. Российская энциклопедия социальной работы: в 2 т. М., 2012.
9. Friso, V. and R. Caldin, 2014. Capability, Work and Social Inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116: 4914–4918.
10. Munford, R. and G. Bennie, 2015. Learning Disability and Social Work. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 684–689). N.Y.: Elsevier.

Reference

1. Federal law of November 24, 1995 No. 181-FZ “About social protection of disabled people in the Russian Federation”. URL: <http://docs.cntd.ru/document/9014513>. (rus)
2. Goncharova, L., 2008. Complex help to disabled people. *Social Assistance*, 12: 33–36. (rus)
3. Gudina, T.V., 2010. Theoretical approaches to the problem of integrating disabled children into life of society. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 8: 219–224. (rus)
4. Dyskin, A.A., 2011. Social and labor rehabilitation of disabled people and elderly citizens. Moscow: Logos. (rus)
5. Zhukova, T.N., 2014. Organization of interdepartmental interaction of social sphere institutions for complex rehabilitation of disabled people. *Social Service*, 3: 8–11. (rus)
6. Employment and professional rehabilitation of disabled people. Moscow: Brat, 2011. (rus)
7. The concept of social protection of disabled people in the Russian Federation, 2011. Moscow: The Central Research Institute for expertise of capacity for labor and organization of the disabled’ labor. (rus)
8. Russian encyclopedia of social work: in 2 vols., 2012. Moscow. (rus)
9. Friso, V. and R. Caldin, 2014. Capability, Work and Social Inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116: 4914–4918.
10. Munford, R. and G. Bennie, 2015. Learning Disability and Social Work. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 684–689). N.Y.: Elsevier.

УДК 37

**Иовва О.А.,
Никоненко З.А.**

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО
ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушения развития, специальные (коррекционные) образовательные учреждения, игровые технологии, здоровьесберегающее поведение.

© Иовва О.А., 2018
© Никоненко З.А., 2018

Сохранение и приумножение здоровья детей дошкольного возраста является одной из важных задач любого государства. Согласно ряду документов Приднестровской Молдавской Республики (Конституция ПМР, Закон «Об образовании» ПМР, «Типовое положение о специальных (коррекционных) образовательных организациях для обучающихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья») и Российской Федерации (ФЗ «Об образовании в РФ», Национальная доктрина образования в России, Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.) в числе приоритетных задач выделяют сохранность здоровья детей и создание благоприятной атмосферы для формирования ценности здоровья и здорового образа жизни в образовательных учреждениях для детей дошкольного возраста, в том числе и тех, которые имеют нарушения в физическом и психическом развитии.

В соответствии со ст. 65 Конституции ПМР и учитывая мнение приднестровской общественности, в целях привлечения внимания граждан и государства к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для гарантирования их успешной интеграции в общество в рамках создания доступной среды 2018 год в Приднестровской Молдавской Республике был объявлен годом равных возможностей. Создание равных возможностей для всех граждан республики – задача общая и власти, и общества.

В нормативных документах, регламентирующих деятельность специальных (коррекционных) образовательных учреждений, выделены основные принципы сохранения здоровья каждого ребенка, а также принцип внимания к детям, относящимся к не-

защищенным категориям, в которые включены и дети с ОВЗ: обуславливается необходимость предоставления им реабилитационно-образовательной помощи при применении комплексного, межведомственного подхода, мер по формированию здоровьесберегающего поведения и повышения компетентности педагогов в данных вопросах.

В области специального образования исследования по проблеме формирования у детей с ОВЗ здоровьесберегающего поведения представлены в небольшом количестве и отражены в работах Л.В. Абдульмановой, А. Бабан, Н.Ю. Гомзяковой, И.Ю. Левченко, И.М. Новиковой, В.В. Сазоновой и др. Ученые указывают на особую потребность в психолого-педагогическом сопровождении процесса формирования у детей с ОВЗ здоровьесберегающего поведения и необходимых навыков поддержания своего здоровья (Абдульманова, 2009; Подласый, 2004; Baban, 2001).

Проблематика здоровьесбережения дошкольников в процессе обучения и воспитания рассмотрена в исследованиях отечественных и зарубежных ученых: П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, а также М.Г. Колесниковой, Н.И. Куинджи, Т.Ф. Ореховой, Л.Г. Татарниковой и др. Практика интегративного применения здоровьесберегающих технологий в организациях образования проанализирована в трудах Р.И. Айзмана, В.Ф. Базарного, М.М. Безруких, Н.К. Смирнова и др. Ведущие идеи в исследовании вопросов создания среды и средового подхода в педагогике изложены в работах А.М. Анохиной, Л.В. Волковой, Н.О. Гафуровой, В.А. Кайдалова, Г.Б. Корнетова, Л.Н. Куликовой, Е.А. Михайличевой, Л.Д. Назаровой, В.Д. Семеновой, Н.Е. Щурковой и др.

Необходимость рассмотрения деятельности образовательных учреждений по формированию, укреплению и сохранению здоровья дошкольников подтверждается тем, что в большинстве своем они незначительно применяют более совершенные формы работы по сохранению здоровья обучающихся. Статистические данные подтверждают, что около 90% детей в дошкольных учреждениях имеют отклонения в физическом и (или) психическом развитии, а к практически здоровым относится только 14% детей.

Таким образом, расхождение между актуальными требованиями к здоровью подрастающего поколения, выдвигаемые обществом, и в действительности сформировавшийся системой педагогического управления здоровьесбережением участников коррекционно-образовательного процесса является актуальной проблемой образования. Одним из путей разрешения этой проблемы, на наш взгляд, является медико-психолого-педагогическая поддержка в области здоровьесбережения детей с ОВЗ. В то же время ряд особенностей формирования здоровьесберегающего поведения лиц с ОВЗ изучен недостаточно.

В нашем исследовании была апробирована педагогическая технология формирования здоровьесберегающего поведения у детей с ОВЗ. Это совокупность педагогических приемов, устанавливающая специально организованные виды деятельности (коммуникативно-игровые, познавательные-игровые, двигательные-игровые), свойственные ребенку-дошкольнику, каждый из которых обеспечивал бы ему активность и индивидуальность в способах выражения здоровьесберегающего поведения, а также методов, согласующихся с этими видами деятельности (диалог, убеждение, игро-

вые упражнения и др.) (Botnar, Iovva, 2014). Структурно предлагаемая технология представлена на рисунке.

Первый блок нашей технологии – целевой. Цель предполагает идеально предвидимый результат деятельности (Методы..., 2002). Поэтому она задается и определяется итоговым результатом педагогической работы (Никитина, 2002). Цель в представленной технологии предусматривает достижение дошкольниками с ОВЗ высокого уровня сформированности здоровьесберегающего поведения. Задачи исследования в технологии обеспечивают достижение общей цели исследования. Мы опираемся на позицию В.А. Сластенина, который определяет задачи исследования как «действия, которые необходимо выполнить для достижения поставленной в работе цели, решения проблемы или для проверки сформулированной гипотезы исследования» (Сластенин и др., 2002, с. 232).

Во второй блок были включены подходы и принципы технологии. Важной структурной единицей предложенной технологии являются подходы, которые формируют базу ее создания и реализации. В нашем исследовании определение подходов к формированию здоровьесберегающего поведения соответствует общим положениям создания коррекционно-образовательного процесса: это аксиологический, системный, культуросообразный, личностно-деятельностный, технологический подходы (Сержантов, Корольков, 1986).

Аксиологический подход (А.В. Кирьякова, Н.Е. Щуркова и др.) в нашем исследовании призван сформировать у детей понятия и знания о ценности здоровья, потому что именно осознанные тенденции характеризуют отношение личности к окружающему миру и самой себе. Данный подход пред-

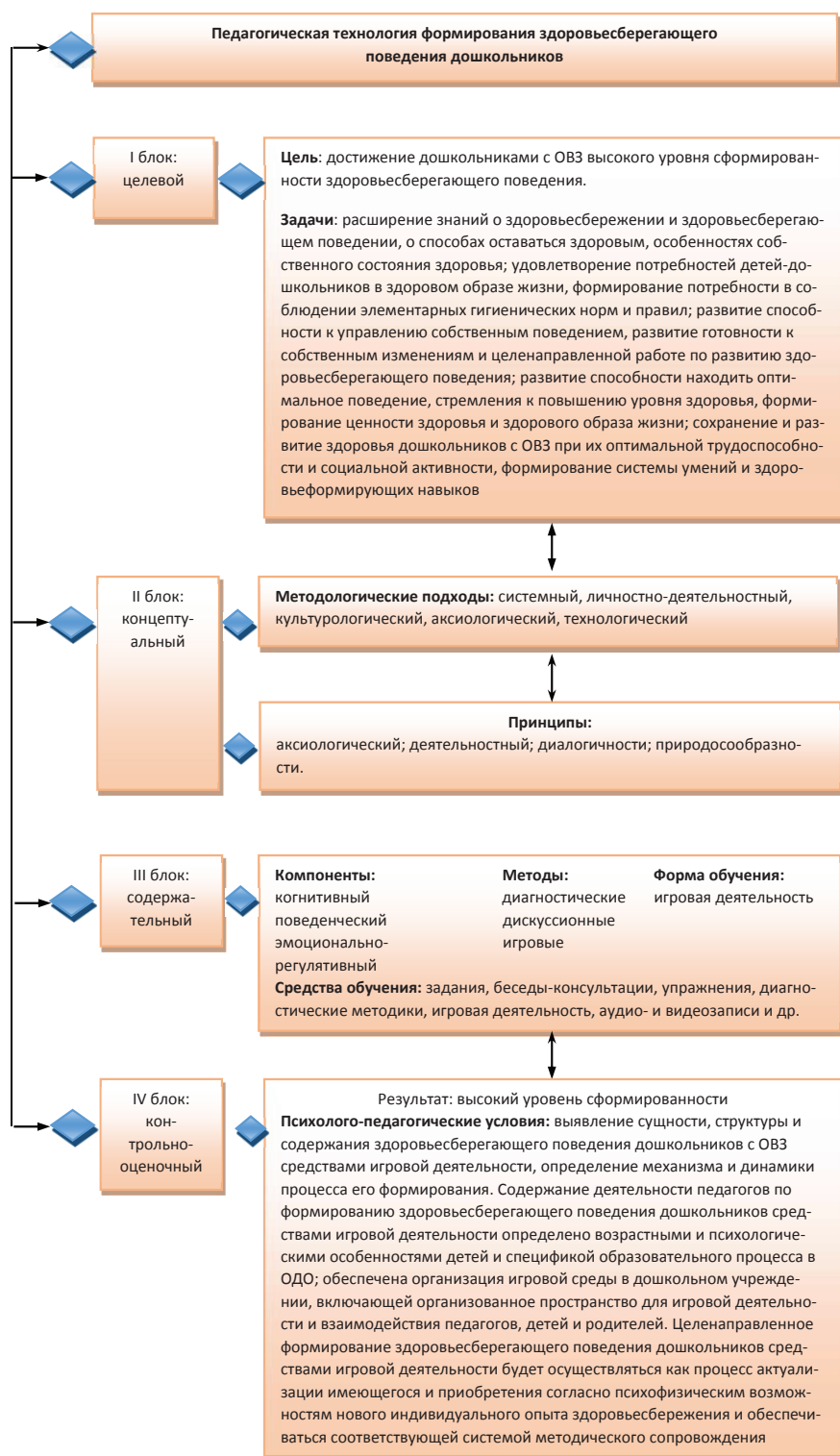
полагает трехкомпонентную структуру здоровьесберегающего поведения: когнитивный компонент – представление и знания о том или ином аспекте жизни; способы выражения чувственных переживаний о личном здоровье – переживание данного феномена, его оценивание; поведенческий компонент – опыт действий, умений, навыков, поведенческая готовность к некоторым социальным действиям (Linton, 1954).

Системный подход предполагает рассмотрение ребенка как субъекта системы – взаимосвязанных элементов совокупности взаимодействующих объектов в процессе формирования здоровьесберегающего поведения, совокупности сущностей и отношений (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Р.И. Фейджин, А.Д. Холл, Э.Г. Юдин).

Культуросообразный подход имеет важное значение для нашего исследования, так как он выдвигает дошкольника как главную фигуру культуротворческой деятельности (Е.В. Бондаревская, А.В. Петровский, Р.М. Чумичева и др.).

При разработке технологии формирования здоровьесберегающего поведения у детей личностно-деятельностный подход предполагал создание специальных условий для усвоения ребенком опыта сохранения личного здоровья в деятельности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.).

Технологический подход в нашем исследовании предусматривает точное инструментальное управление процессом формирования здоровьесберегающего поведения и гарантированное достижение поставленных целей (В.П. Беспалько, В.И. Боголюбова, В.В. Гузеева, Т.А. Ильина, М.В. Кларин и др.). Мы придерживаемся позиции В.А. Сластенина, полагающего, что «педагогические принципы – это основные идеи, следование которым помо-



Технология формирования здоровьесберегающего поведения

гает наилучшим образом достигать поставленных целей» (Сластенин и др., 2002, с. 133). В нашем исследовании мы опираемся на аксиологический, деятельностный принципы, принцип диалогичности, принцип природосообразности.

Содержательный блок технологии раскрывает компоненты, методы, формы и средства обучения. Значимым элементом сформированной нами педагогической технологии являются компоненты здоровьесберегающего поведения: когнитивный, эмоционально-регулятивный и поведенческий. В процессе реализации содержания первого компонента детям предлагались знания о роли здоровья в жизни человека, природы в сохранении здоровья, о приемах сбережения здоровья, о методах оказания первой помощи; второй компонент нацелен на содействие выражению интереса к собственному состоянию и состоянию здоровья близких людей, благоприятным эмоциям в отношении процесса оздоровления, сохранности личного здоровья и здоровья близких людей, эмпатии и состраданию состоянию здоровья других людей, желанию сохранять здоровье; поведенческий компонент ориентирован на обогащение знаний детей о методах сохранения собственного здоровья, формирование умения управлять своим поведением, ознакомление с правилами, направленными на сохранение собственного здоровья, здоровья окружающих людей и природы.

Разработанная технология предполагает применение определенного комплекса методов. Отбор методов был продиктован основными тенденциями модернизации коррекционно-образовательного процесса, которые претендуют не столько на прочное усвоение дошкольниками знаний,

сколько на формирование опыта сбережения здоровья. Методы воспитания – это пути (способы) достижения заданной цели воспитания. Применительно к дошкольной практике можно сказать, что методы – это способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных качеств (Методы..., 2002, с. 252). В экспериментальном исследовании мы использовали виды методов, которые содействовали проявлению здоровьесберегающего поведения (методы формирования сознания личности, организации деятельности и формирования опыта поведения, стимулирования).

«Продуктивность коррекционно-образовательного процесса во многом устанавливается отбором средств его управления в ОДО. Средства в педагогической науке трактуются как конкретные мероприятия или формы работы, виды деятельности детей, а также наглядные пособия, которые используются в процессе реализации того или иного метода» (Комарова, 1991, с. 12). Наиболее эффективным средством реализации нашей технологии выступила игровая деятельность. Игра использовалась на базе любых физических упражнений, на любой сюжет и не была связана со спортивными играми. Игра применялась нами для интегративного совершенствования двигательной активности и позволяла формировать такие качества, как ловкость, быстрота ориентировки, находчивость, самостоятельность и инициативность (игры «Витаминная семья», «Чистый и загрязненный воздух», «Растения – наши лекари», комплексная игра «Путешествие за витаминами», интеллектуально-познавательная игра «Что? Где? Когда?», сюжетно-ролевая игра «Учимся вести себя правильно», игра-инсценировка «Здоровые закуски»,

игровой конкурс «Как можно выразить сохранное отношение к другому человеку?», игровое задание «Подбери лекарственные растения, которые помогут заболевшим зайцам», «Расскажи о здоровье с помощью рисунка»).

Контрольно-оценочный блок предусматривает достижение результата: повышение уровня сформированности здоровьесберегающего поведения у детей с ОВЗ. Каждый отмеченный нами компонент может быть сформирован на трех уровнях: высоком, среднем или низком.

Когнитивный компонент технологии был ориентирован на формирование представлений и знаний о здоровье как главной ценности в жизни личности. Формирование данного компонента осуществлялось с помощью комплекса методов и приемов, нацеленных на выработку у ребенка знаний и представлений о здоровьесберегающем поведении. Мы применяли коммуникативно-игровой вид деятельности с использованием следующих методов: убеждение, беседа-диалог об образах здорового и нездорового человека, пример взрослого и др.

Эмоционально-регулятивный компонент был ориентирован на формирование опыта чувственного переживания о собственном здоровье, здоровье дорогих ребенку людей, выражавшегося в сочувствии, сопереживании, охране по отношению к личному состоянию здоровья и состоянию здоровья близких. Данный компонент нашей технологии, мы считаем, должен быть сформирован вначале через комплекс методов когнитивного характера.

С целью формирования позитивных эмоций по отношению к процессу оздоровления у дошкольников использовались игровые методы оздоровительной деятельности (игровая дыхательная гимнастика, тропа здоровья и др.).

Метод проблемно-воспитывающей ситуации, по нашему мнению, наиболее успешно содействовал выражению чувственных переживаний за личное здоровье и инициировал формирование опыта сбережения здоровья.

Поведенческий компонент был нацелен на решение задачи развития у дошкольников побуждения к действию и вовлечения в усвоение опыта здоровьесбережения, выражающегося в аккумулировании способов сохранения собственного здоровья. Проявление поведенческих экспрессий во многом определяет отношение ребенка к самому себе и другим людям. Одним из результативных методов, направленных на освоение опыта сохранения здоровья, был метод рефлексии. В ходе рефлексивных упражнений у детей формировались умения самоанализа в контексте самооценки личного поведения в разных ситуациях, связанных с побуждением к действию и освоением опыта сбережения здоровья. Физкультурно-оздоровительная работа в коррекционно-образовательном процессе занимала особое место. Она стала главным моментом в процессе оздоровления ребенка и помогла приобщить родителей к данному процессу (физкультурный досуг, музыкальный досуг, день здоровья).

Таким образом, полученные результаты позволили установить эффективность процесса формирования здоровьесберегающего поведения у детей с ОВЗ. Результатом работы явились положительные изменения в отношении детей к своему здоровью. Полученные в ходе исследования позитивные качественные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной и апробированной в коррекционно-образовательном процессе технологии формирования здоровьесберегающего поведения у детей с ОВЗ.

Литература

1. *Абдулманова Л.В.* Методология и теория формирования физической культуры у детей дошкольного возраста. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009.
2. *Комарова И.А.* Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1991.
3. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Народное образование, 2002.
4. *Никитина Н.Н.* Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие. М.: Мастерство, 2002.
5. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: ВЛАДОС, 2004.
6. *Сержантов В.В., Корольков М.А.* Философия и медицина. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1986.
7. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
8. *Baban, A.,* 2001. Comportament și sănătate. *Cogniție, Creier, Comportament*, 1: 37–52.
9. *Botnar, V.D. and O.A. Iovva,* 2014. Enhancing health-saving behavior as a condition of functional attitude development of preschool age children to their health. In: *Creativitate. Formare. Performanță: Simpozionul național cu participare internațională* (pp. 371–373). Iași: Qim.
10. *Linton, R.,* 1954. The problem of universal values. In: *Spencer, R. (Ed.). Method and perspective in anthropology* (pp. 145–157). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
1. *Abdulmanova, L.V.,* 2009. Methodology and theory of developing physical culture of preschoolers. Rostov-on-Don: Publishing and printing department of Pedagogical Institute of Southern Federal University. (rus)
2. *Komarova, I.A.,* 1991. Game as a means of developing conscious attitude to nature in children of middle preschool age: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Magnitogorsk. (rus)
3. *Methods of system pedagogical research: teaching manual,* 2002. Moscow: Narodnoye obrazovaniye. (rus)
4. *Nikitina, N.N.,* 2002. Grounds of professional and pedagogical activity: teaching manual. Moscow: Masterstvo. (rus)
5. *Podlasy, I.P.,* 2004. Pedagogics: 100 questions – 100 answers. Moscow: VLADOS. (rus)
6. *Serzhantov, V.V. and M.A. Korolkov,* 1986. Philosophy and medicine. Leningrad: Publishing house of Leningrad University. (rus)
7. *Slastenin, V.A., I.F. Isaev and E.N. Shiyonov,* 2002. Pedagogics: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
8. *Baban, A.,* 2001. Behavior and health. *Cogniție, Creier, Comportament*, 1: 37–52. (mold)
9. *Botnar, V.D. and O.A. Iovva,* 2014. Enhancing health-saving behavior as a condition of functional attitude development of preschool age children to their health. In: *Creativity. Training. Performance: National Symposium with International Participation* (pp. 371–373). Iași: Qim.
10. *Linton, R.,* 1954. The problem of universal values. In: *Spencer, R. (Ed.). Method and perspective in anthropology* (pp. 145–157). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Reference

1. *Abdulmanova, L.V.,* 2009. Methodology and theory of developing physical culture of preschoolers.

УДК 378

Дуброва Е.А.

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

Ключевые слова: инклюзивное образование, творческий проект, проектная деятельность, лица с ограниченными возможностями здоровья, активное обучение.

Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ОВЗ ставит перед образованием новые цели. Это введение в единое образовательное пространство всех детей с ОВЗ вне зависимости от тяжести нарушений их развития. Главной целью нового стандарта стало раскрытие личности ребенка, его талантов, способности к самообучению и коллективной работе, формирование ответственности за свои поступки, создание комфортной среды (Акопян и др., 2015). Он учитывает образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Стандарт ставит целью обеспечение комфортных условий образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся с ОВЗ, создание качественной среды для обеспечения равенства участников образовательного процесса, учитывающей также их творческие способности.

В настоящее время все более актуальными являются процессы саморазвития и самообразования, которые способствуют формированию таких навыков самостоятельной работы, как поиск информации в различных источниках, ее качественный анализ и систематизация, выдвижение гипотез и поиск их доказательства, формулировка выводов по проблеме и т.п. Традиционные методы обучения в частном порядке не призваны выполнять такую роль, в связи с чем возникает проблема поиска активных форм и методов обучения, направленных на развитие у учащихся самостоятельности. А это предполагает обновление содержания образования, поиск новых форм и методов обучения. Организация проектной деятельности создает условия для самостоятельного усвоения обучающимися учебного материала (Оганнисян, Бережная, 2017).

Обучающиеся с ОВЗ, а именно с нарушением интеллекта, требуют особой осторожности в выборе методического инструментария и образовательного контента. Они имеют разный уровень интеллектуального и психофизиологического развития. Для них должны быть созданы особые условия для обучения и коммуникации с учетом индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Активные и интерактивные методы обучения могут быть успешно адаптированы для учреждений коррекционного типа. Наиболее востребованным, на наш взгляд, является метод проектов, который открывает значительные возможности для повышения качества образования, позволяет обучать детей с ОВЗ самостоятельной поисковой деятельности, повышает мотивацию к обучению (Котов, 2016). Метод проектов в коррекционной школе имеет свои специфические особенности и подходы к организации, прежде всего – строится с учетом психофизических возможностей обучающихся с нарушениями интеллекта и особенностей их коллективной деятельности (Жирякова, 2016).

Одной из острых проблем в коррекционной школе является проблема социализации ребенка, его включения в мир вне школы. Особая роль в решении данного вопроса отводится трудовой подготовке учащихся с ОВЗ. Реализация метода проектов на уроках технологии приобретает новые формы, выходя за рамки классной работы, охватывая внеурочную деятельность в различных ее проявлениях.

Включение обучающихся в процесс проектной деятельности способствует формированию следующих ключевых компетенций (Котов, Котова, 2015):

- исследовательская компетенция: выполнение этапов исследования в рамках проекта;

- коммуникативная компетенция: сотрудничество с участниками проектной группы, обсуждение проекта, защита проекта перед коллективом;
- способность к самооценке и рефлексии: распределение ролей в проектной группе, определение степени своего участия в разработке проекта;
- информационная компетенция: самостоятельный поиск информации с применением средств ИКТ, подготовка презентации к защите проекта.

В школе № 41 г. Ростова-на-Дону обучаются слабослышащие ученики с кохлеарным имплантатом, дети с заболеваниями нервной системы (резидуальная энцефалопатия), ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Учитывая в процессе обучения индивидуальные особенности детей класса, их способности и возможности, мы остановили свой выбор на проектной деятельности в условиях инклюзивного образования. Организация проектной деятельности создает условия для самостоятельного усвоения обучающимися учебного материала.

Опираясь на знание психологии любого человека, ребенка с ОВЗ в особенности, можно отметить, что лучше всего человек выполняет ту работу, которая ему интересна, нравится и доставляет удовольствие. Как подчеркивает ведущий научный сотрудник РАО, профессор Е.Н. Дзятковская, для детей с «особыми потребностями» необходима такая информационная среда, которая удовлетворяла бы их потребность в художественном творчестве, поисковой активности, игровой форме деятельности, учитывала бы трудности, высокую утомляемость, индивидуальный ритм работоспособности, высокое утомление на уроках-беседах,

традиционных уроках (Goryunova et al., 2018).

Суть проектной деятельности состоит в организации учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника (Петрова, 2016). Как показывает опыт, проектная деятельность способствует более успешной социализации школьника.

В школе № 41 накоплен уникальный опыт по обучению детей с нарушением слуха. Изучение психолого-педагогической литературы, а также анализ опыта работы учителей нашей школы позволили нам выдвинуть гипотезу. Внедрение в образовательный процесс проектных технологий помогает развивать речевую деятельность у детей с нарушением слуха, способствует формированию умений самостоятельно приобретать знания и пользоваться ими, эффективно действовать в жизненной ситуации, адаптироваться в окружающем мире. В нашей работе успешно организована совместная проектная деятельность детей с нарушением слуха и слышащих детей. Для детей с нарушением слуха это способствует появлению и расширению социальных контактов, а для слышащих детей – формированию толерантности.

Ученики при работе над проектами испытывают трудности: им нужно выступать на публике, работать с большими объемами информации. Ребятам очень нравится работать в группе, искать ответы на свои вопросы, презентовать свою работу, проводить эксперименты, наблюдения. В результате мы видим, что метод проектов доказывает свою значимость в решении коммуникационных проблем.

Практика показывает, что при использовании проектной деятельности у детей с ОВЗ снижается личностная

тревожность, развивается логическое мышление, умение ориентироваться в разных ситуациях, появляется интерес к процессу познания. Работа в группах развивает коммуникативные способности, дает возможность расширить свою самооценку, обеспечивает разнообразие ролевой деятельности в процессе обучения (Petrova et al., 2016).

Дети с особыми потребностями испытывают чувство глубокого удовлетворения, уверенности в своих силах и возможностях. Ведь каждый ученик проявляет интерес к происходящему на уроке.

Проекты, над которыми мы работали с учащимися:

- «Моя семья». Учащие выступали в роли гидов, представляя членов своей семьи.

- «Профессии моей семьи». Дети узнали много новых профессий, сделали большую работу. Выясняли у родителей причину выбора той или иной профессии. Сфотографировали родителей на работе. Создали презентации.

- «Родословная». Ученики рассказали о родословной и о традициях своей семьи. Огромную помощь своим детям оказали и родители – создали электронные презентации.

- «Защитники Отечества». Ученики показали уровень коммуникативной культуры, развивали навыки вербального и невербального общения, расширили свой кругозор, декламировали стихи на заданную тему. Ребята дружно и с большим интересом выполняли творческие задания. В классе царил атмосфера сотрудничества. Итогом данного мероприятия стали три информационные стенгазеты. Все ученики получили удовольствие от своей деятельности.

На протяжении четырех лет обучающиеся с нарушением слуха и слышащие школьники занимаются в кружке «Рукоделие». В школе для проведения

праздников часто возникает потребность в костюмах для театральных героев. Мы решили на занятиях изготовить самые популярные костюмы.

Работа над проектом включает пять этапов.

Первый этап – погружение в проект. На этом этапе был проведен диагностический опрос:

1. Каких наиболее популярных сказочных героев вы знаете?
2. Назовите персонажей, костюмы которых хотели бы иметь.

Ответы показали, что обучающиеся знают сказочных героев, их отличительные особенности по костюмам.

На этом же этапе была определена тема проекта «Театральные костюмы».

Второй этап – организация деятельности. На этом этапе определили последовательность этапов проекта: организовать экскурсию в драмтеатр, прочитав статьи в энциклопедии, сделать рисунки, подобрать выкройки в журналах, составить рассказы о героях, создать костюмы. Ребята решили, что для выполнения работы им необходимо пять-шесть месяцев.

Третий этап – осуществление деятельности. В ходе экскурсии ребята познакомились с костюмерной, наблюдали за игрой артистов драмтеатра, собирали материал о костюмах, познакомились с историей народного костюма Архангельской области. Пользуясь выкройками, произвели раскрой и изготовили костюмы.

Четвертый этап – презентация результатов. Были сшиты костюмы Деда Мороза и Снегурочки, Домового, Незнайки, Буратино. Костюмы активно используются на школьных праздниках.

Пятый этап – рефлексия, оценка своей деятельности, анализ результатов. Своей работой обучающиеся остались очень довольны. Возникают идеи для создания новых костюмов.

Выделяют индивидуальные и групповые проекты. Воплощение принципа дифференциации и коммуникационные задачи лучше решаются путем участия в групповых или парных проектах (Жилякова, 2018).

Огромный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволил проверить на практике возможности различных методов и форм обучения. Метод проектов показал свою эффективность по сравнению с выполнением практических и лабораторных работ, работой по образцу и другими методами. Поэтому в последние годы своей работы мы отдаем предпочтение методу проектов, применяя его на различных этапах образовательного процесса, как во время контактной работы с учащимися, так и во внеурочной деятельности. Иногда мы используем защиту творческих проектов как форму промежуточной аттестации по технологии в рамках профессионально-трудового обучения. Такие проекты обычно выполняются по двум направлениям: декоративно-прикладное искусство и технологии обработки тканей (изготовление различных видов одежды).

Подводя итоги работы, мы проанализировали, какие качественные изменения произошли при выполнении обучающимися проекта. Дети проявляли познавательную активность, учились работать в группе, обсуждая идеи, распределяя задания для выполнения, работать с различными источниками информации, обогатили словарный запас по теме.

Совместная проектная деятельность позволяет создать открытое образовательное пространство для детей с нарушением слуха, решить их проблемы, не ограничивая самостоятельность, а расширяя возможности. Здоровым же детям совместное обучение со сверстниками с ОВЗ позволяет развить толерантность и ответствен-

ность – качества, столь необходимые на сегодняшний день (Петрова, 2017).

Проектная деятельность в коррекционной школе способствует приобретению необходимых умений и навыков для дальнейшей жизни, выполнению разных социальных ролей для успешной адаптации в обществе обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, применение метода проектов в работе с учащимися с ОВЗ способствует не только закреплению теоретических сведений на практике, но и повышению мотивации учащихся и уровня их креативности, позволяет решить проблемы коммуникационного барьера. Включение в проектную деятельность как в урочное время, так и во внеурочной деятельности развивает мышление и память учащихся, способствует формированию ключевых образовательных компетенций, является предпосылкой к саморазвитию и самообразованию, тем самым формируя все необходимые качества личности для ее гармоничного развития и включения в социум.

Литература

1. Акопян М.А., Оганнисян Е.А., Данчук М.П. Роль проектной деятельности в личностно ориентированном образовании студентов высшего учебного заведения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 91–100.
2. Жирякова А.В. «Гибкая педагогика» как условие развития современного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 265.
3. Жирякова А.В. Тестирование как эффективная форма контроля самостоятельной работы студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 114–117.
4. Котов С.В. Инклюзивное образование: трансформация системы образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 12. С. 30–36.
5. Котов С.В., Котова Н.С. Становление инклюзивного образования в России // European Social Science Journal. 2015. № 6. С. 263–267.
6. Оганнисян Л.А., Бережная Е.А. Особенности организации профессионально-трудовой подготовки учащихся с ограниченными возмож-

ностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 145–155.

7. Петрова М.В. Адаптивность как ключевой аспект педагогической компетентности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 6. С. 91–98.
8. Петрова М.В. Интеграционные процессы в технологическом образовании в условиях реализации ФГОС второго поколения. Ростов н/Д: АкадемЛит, 2016.
9. Goryunova, L.V. et al., 2018. Efficiency study of cultural identity establishment in schoolchildren within municipal educational space. Astra Salvensis, 6: 735–744.
10. Petrova, N.P. et al., 2016. The Higher School Teacher Matrix of Competences. The Social Sciences, 11: 4539–4543.

Reference

1. Akopyan, M.A., E.A. Ogannisyan and M.P. Danchuk, 2015. The role of design activity in personally focused education of students at higher educational institutions. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 3: 91–100. (rus)
2. Zhiryakova, A.V., 2016. "Flexible pedagogy" as condition of modern higher educational institution development. Modern problems of science and education, 5: 265. (rus)
3. Zhiryakova, A.V., 2018. Testing as an effective form of control of students' independent work. Problems of modern pedagogical education, 60-1: 114–117. (rus)
4. Kotov, S.V., 2016. Inclusive education: transformation of education system. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 30–36. (rus)
5. Kotov, S.V. and N.S. Kotova, 2015. Development of inclusive education in Russia. European Social Science Journal, 6: 263–267. (rus)
6. Ogannisyan, L.A. and E.A. Berezhnaya, 2017. Features of organization of professional and labor training of pupils with limited health capacities. Problems of modern pedagogical education, 57-4. Page 145–155. (rus)
7. Petrova, M.V., 2017. Adaptability as the key aspect of pedagogical competence. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 6: 91–98. (rus)
8. Petrova, M.V., 2016. Integrational processes in technological education in the context of the Federal State Educational Standard of the second generation. Rostov-on-Don: AkademLit. (rus)
9. Goryunova, L.V. et al., 2018. Efficiency study of cultural identity establishment in schoolchildren within municipal educational space. Astra Salvensis, 6: 735–744.
10. Petrova, N.P. et al., 2016. The Higher School Teacher Matrix of Competences. The Social Sciences, 11: 4539–4543.

НАШИ АВТОРЫ

Азарова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: eaazarova@sfedu.ru

Дуброва Елена Алексеевна – старший преподаватель кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: eadubrova@sfedu.ru

Желдоченко Людмила Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пр-т М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Телефон: (863) 23032-07
E-mail: ludmilakaternina@yandex.ru,

Жирыкова Анастасия Владимировна – ассистент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: azhiryakova@sfedu.ru

Зайни Ахмед Салах Абдулсахиб – доцент, старший инженер, сотрудник Министерства образования Ирака
Служебный адрес: Багдад, Республика Ирак, 10065
Телефон: 9647702621066
E-mail: itengo@bk.ru, ahmed_ze@yahoo.com

OUR AUTHORS

Azarova Elena A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Education Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: eaazarova@sfedu.ru

Dubrova Elena A. – senior lecturer of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: eadubrova@sfedu.ru

Zheldochenko Lyudmila D. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 13, M. Nagibin Avenue, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230-32-07
E-mail: ludmilakaternina@yandex.ru

Zhiryakova Anastasia V. – assistant of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: azhiryakova@sfedu.ru

Zayni Ahmed Salah Abdulsakhib – associate professor, senior engineer, employee of Iraqi Ministry of Education
Address (work): Baghdad, Republic of Iraq, 10065
Tel.: 9647702621066
E-mail: itengo@bk.ru, ahmed_ze@yahoo.com

Иовва Ольга Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко
Служебный адрес: ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, MD 3300
Телефон: (373) 53-37-95-81
E-mail: olea_74@mail.ru

Каширская Ирина Константиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: k_irinak@mail.ru

Коленова Анастасия Сергеевна – ассистент кафедры «Общая и консультативная психология» Донского государственного технического университета
Служебный адрес: пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344010
Телефон: (863) 238-13-56
E-mail: kolenova.nastya@yandex.ru

Кукуляр Анна Михайловна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: vetkina-anna@mail.ru

Михайлюк Анастасия Олеговна – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пр-т М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038
Телефон: (863) 23032-07
E-mail: mikhajlyuk-94@mail.ru

Москвичева Мария Михайловна – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пр-т М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

Iovva Olga A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pre-school and Vocational Education and Pedagogical Management dpt. of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko
Address (work): 128, 25 October Street, Tiraspol, MD 3300
Tel.: (373) 53-37-95-81
E-mail: olea_74@mail.ru

Kashirskaya Irina K. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: K_irinak@mail.ru

Kolenova Anastasia S. – assistant of General and Advisory Psychology dpt. of Don State Technical University
Address (work): 1, Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344010
Tel.: (863) 238-13-56
E-mail: kolenova.nastya@yandex.ru

Kukulyar Anna M. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of General and Pedagogical Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: vetkina-anna@mail.ru

Mikhajlyuk Anastasia O. – master degree student of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 13, M. Nagibin Avenue, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 230 32-07
E-mail: mikhajlyuk-94@mail.ru

Moskvicheva Maria M. – master degree student of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 13, M. Nagibin Avenue, Rostov-on-Don, 344038

Телефон: (863) 23032-07
E-mail: chemezovamarija@rambler.ru

Никоненко Зинаида Алексеевна – доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко
Служебный адрес: ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, MD 3300
Телефон: 373 (533) 4-10-78
E-mail: znikonenko@mail.ru

Пеньков Денис Васильевич – преподаватель Северо-Кубанского гуманитарно-технологического колледжа
Служебный адрес: ул. Краснодарская, 71 А, ст. Кущевская, Краснодарский край, 352031
Телефон: (861-68) 4-03-96
E-mail: denispenkov@mail.ru

Резниченко Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для неязыковых факультетов Института журналистики, филологии и межкультурных коммуникаций Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33/43, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-85
E-mail: avreznichenko@sfedu.ru

Савенкова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью Московского государственного психолого-педагогического университета
Служебный адрес: ул. Сретенка, 29, г. Москва, 127051
Телефон: (495) 632-94-33
E-mail: savenkovasv@mail.ru

Сторожакова Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания истории и обществознания Института истории и международных отношений Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 346082
Телефон: (863) 218-40-05
E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Tel.: (863) 230 32-07
E-mail: chemezovamarija@rambler.ru

Nikonenko Zinaida A. – associate professor of Pre-school and Vocational Education and Pedagogical Management dpt. of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko
Address (work): 128, 25 October Street, Tiraspol, MD 3300
Tel.: 373 (533) 4-10-78
E-mail: znikonenko@mail.ru

Penkov Denis V. – teacher of North-Kuban Humanitarian and Technological College
Address (work): 71 A, Krasnodarskaya Street, Kuschevskaya, Krasnodar Region, 352031
Tel.: (861-68) 4-03-96
E-mail: denispenkov@mail.ru

Reznichenko Anna V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of English for Non-linguistic Faculties of Institute of Philology, Journalism and Cross-cultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 33/43, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-85
E-mail: avreznichenko@sfedu.ru

Savenkova Svetlana V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Social Communication and Organization of Work with Youth dpt. of Moscow State University of Psychology and Education
Address (work): 29, Sretenka Street, Moscow, 127051
Tel.: (495) 632-94-33
E-mail: savenkovasv@mail.ru

Storozhakova Ekaterina V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Methods of Teaching History and Social Science dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University
Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 346082
Tel.: (863) 218-40-05
E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Толстихина Елена Владимировна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Института журналистики, филологии и межкультурных коммуникаций Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33/43, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-85

E-mail: ufu.helen@mail.ru

Чигишева Оксана Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: opchigisheva@sfedu.ru

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: ipprgrpu@mail.ru

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

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 346082

Телефон: (863) 218-40-05

E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Шостак Егор Валерьевич – аспирант, ассистент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепропровский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: shostak@sfedu.ru

Tolstikhina Elena V. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of English for Humanitarian Faculties of Institute of Philology, Journalism and Cross-cultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33/43, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-85

E-mail: ufu.helen@mail.ru

Chigisheva Oksana P. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Education and Pedagogical Sciences dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

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

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

E-mail: opchigisheva@sfedu.ru

Chumicheva Raisa M. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Preschool Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

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

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

E-mail: rchumicheva@mail.ru

Shogan Vladimir V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Methods of Teaching History and Social Science dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 346082

Tel.: (863) 218-40-05

E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Shostak Egor V. – post-graduate student, assistant of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

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

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

E-mail: shostak@sfedu.ru

Указатель статей, опубликованных в 2018 году

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Айриян Р.С., Гаврилов С.Н., Пономарева М.А.* Обучение студентов педагогических специальностей методике преподавания курсов финансовой грамотности (опыт проведения в Южном федеральном университете). № 3. С. 30–38.
- Арсалиев Ш.М.-Х.* Современные подходы к моделированию этнопедагогических систем. № 8. С. 21–31.
- Бабанский И.И.* Дифференцированный подход в обучении математике в условиях инклюзивного образования. № 1. С. 21–28.
- Баляева С.А., Хвингия Т.Г., Токмазов Г.В.* Методическая модель управления качеством обучения плавсостава в морском университете. № 4. С. 31–35.
- Кукуляр А.М., Колонова А.С., Пеньков Д.В.* Исследование специфики детско-родительских отношений у созависимых матерей с подростками, имеющими опыт употребления психоактивных веществ. № 10. С. 23–28.
- Куликовская И.Э., Панов И.А.* Робототехника: от идеи до ее воплощения в системе образования детей дошкольного возраста. № 7. С. 21–26.
- Кусаинов А.К., Рысбаева А.К., Дуанабаева Б.Ч., Калиева Г.И.-Г., Кудышева Б.К.* Потенциал программы нравственно-духовного образования «Самопознание» как основы моделирования воспитательной системы школы. № 9. С. 23–31.
- Лепешев Д.В.* Белорусское воспитание: на перекрестье традиций. № 6. С. 44–48.
- Лепешев Д.В.* Философия и воспитательные модели Великобритании. № 3. С. 23–29.
- Лепешев Д.В.* Философия и практика воспитания во Франции. № 4. С. 36–44.
- Мальшко А.В., Могилинец С.Н.* Направления совершенствования процесса физической подготовки воспитанников военных учебных заведений довузовского звена Министерства обороны Российской Федерации. № 2. С. 31–36.
- Мачехина О.Н.* Сравнительный анализ основных компонентов модернизации и реформ образования в зарубежных странах (общий обзор). № 6. С. 33–43.
- Непомнящий А.В.* Образование и современность: пути согласования. № 6. С. 21–32.
- Петрова Н.П.* Цифровизация в образовании через всю жизнь – главный принцип общества знаний. № 8. С. 32–38.
- Романенко Н.М.* Методология процесса оптимизации способности студентов к самостоятельной работе. № 9. С. 32–41.
- Романенко Н.М.* Основы профессиональной коммуникации в вузе. № 2. С. 21–30.
- Романенко Н.М.* Теоретико-методологические основы брачно-репродуктивного поведения молодежи: история и современность. № 3. С. 39–46.
- Романенко Н.М.* Учет педагогами особенностей воспитания и ценностных установок в ходе межкультурного общения «педагог – студент» (на примере Северо-Кавказского региона). № 4. С. 23–30.
- Сидельник Э.А., Опрышко А.А.* К вопросу о формировании социального капитала в процессе обучения иностранным языкам в вузе. № 5. С. 23–30.
- Сторожакова Е.В.* Методологический принцип событийности педагогики чувства. № 9. С. 50–56.
- Сторожакова Е.В.* Принцип единого образовательного педагогического пространства. № 10. С. 35–44.
- Токтарова В.И.* Профессионально ориентированная математическая подготовка студентов вузов. № 7. С. 27–34.
- Чигишева О.П.* Когнитивные и социокультурные теории развития грамотности и функциональной грамотности в учебном процессе. № 10. С. 29–34.
- Чигишева О.П.* Транснациональные рамки квалификаций как важный ориентир в работе современного исследователя. № 9. С. 57–62.
- Шоган В.В.* Методологический принцип субъектности в педагогике чувства. № 9. С. 42–49.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Белова Д.Н.* Метафоричность и духовно-световая эстетика образа Богородицы, отраженные в ее почитании. № 3. С. 56–68.
- Бондаренко М.Ю., Воинова А.В.* Практика работы с ценностями в тренинге «Самурайская игра». № 6. С. 51–58.
- Годжиева Р.Б., Годжиева Ж.Б.* Модель формирования нравственной культуры личности в условиях национально-регионального образования. № 3. С. 49–55.
- Залевский А.В., Епифанова Н.Н.* Физическая культура и духовно-нравственные ориентиры в воспитании. № 7. С. 37–44.
- Сенько В.К., Колесникова Е.А.* Тонально-колористическое воплощение образа ночи. № 1. С. 31–38.
- Шоган В.В.* Софиология и русское образование. № 10. С. 47–56.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

- Барabanова В.Б.* Социально-воспитательная деятельность в массовом и профессиональном спорте. № 5. С. 45–52.
- Белюсова Т.Ф., Никульченко О.Ю.* Ролевая игра в лингводидактическом аспекте: диалогическая речь младших школьников. № 8. С. 41–47.
- Бондаренко М.Ю., Воинова А.В.* Проективная игровая методика «Путешествие героя» для входа в ресурсное состояние в ситуации эмоционального выбора и принятия решения. № 4. С. 53–60.
- Землина Е.М., Чертов О.В.* Педагогический контроль текущего состояния спортсменов по результатам обследования работоспособности сердечно-сосудистой системы при физической нагрузке. № 1. С. 57–62.
- Иовва О.А., Ткач Л.Т.* Технологическое обеспечение управления эмоциональной устойчивостью детей в процессе освоения физической культуры. № 9. С. 73–78.
- Карташева С.В.* Педагогические предпосылки организации учебно-воспита-

тельного процесса в работе с одаренными детьми. № 4. С. 47–52.

- Корчмарь И.В., Горазанцева А.П., Прибега А.В.* Учреждения дополнительного образования в системе физического воспитания учащихся младших классов в процессе сдачи нормативов комплекса ГТО (первая-вторая ступени). № 6. С. 61–68.
- Маслак А.А., Сидоренко О.М., Черномор Г.В., Шевченко И.В.* Сравнительный анализ уровня сформированности патриотических качеств учеников в зависимости от пола, класса и школы. № 1. С. 41–47.
- Монастырева Т.А., Щелкунова О.В.* Северный фольклор как средство народной педагогики. № 3. С. 85–89.
- Полонская В.А.* Роль предметов общественно-гуманитарного цикла в формировании культуры межнационального общения учащихся средней школы. № 2. С. 55–60.
- Рогов Е.И., Гадаборшева З.И.* Представления о профессии – основание ранней профессионализации дошкольника. № 7. С. 69–75.
- Татарина В.С.* Совершенствование целостного педагогического процесса дошкольной образовательной организации с учетом региональных природно-климатических условий. № 5. С. 33–38.
- Текеева А.Р.* Развитие коммуникативных умений дошкольников в процессе познавательно-речевой деятельности. № 3. С. 90–96.
- Тринитатская О.Г., Терещенко О.Ю.* Лингвокультурная образовательная среда как фактор развития личности школьника в условиях современной образовательной стратегии. № 3. С. 71–77.
- Федорова М.В.* Системный подход к анализу социально-педагогической деятельности классных руководителей по сопровождению многодетных семей. № 5. С. 39–44.
- Чальцева И.С., Щербина Е.Н.* Клубные объединения в практике организации внеурочной деятельности младших школьников. № 7. С. 76–82.
- Шандулин Е.В., Зорина Е.С.* К вопросу о проведении уроков финансовой

грамотности в сельской школе. № 3. С. 78–84.

Шевелёва А.М. Особенности индивидуальных характеристик и проявлений тревожности школьников при раздельно-параллельном обучении. № 9. С. 65–72.

Шквирина О.И. Значение физиологического сопровождения в период предшкольной подготовки для реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении. № 1. С. 48–56.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Агасиева И.Р., Мамедова Г.Б. Использование мобильных телефонов в качестве средства обучения иностранному языку. № 7. С. 85–88.

Гусева Т.К., Демичева Д.В. Использование среды scratch в реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. № 6. С. 77–82.

Дубовер Д.А., Подопригора Д.А. Конвергентная редакция как организационная структура проектной деятельности студенческих медиа. № 7. С. 89–96.

Жданько А.П., Панкова В.В. Создание видеоконтентов как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции и смысловой сферы студентов на занятиях по иностранному языку. № 4. С. 63–68.

Жилин В.А. Учебные компактно задаваемые табличные базы данных Excel на уроках информатики. № 2. С. 63–69.

Жирякова А.В. Информационно-образовательная среда вуза как условие эффективности образовательного процесса. № 10. С. 66–72.

Зайни А.С.А. Архитектура системы электронного обучения, основанная на частных облачных серверах. № 10. С. 59–65.

Магамедов З.А. Некоторые особенности использования возможностей информационных и коммуникационных технологий на уроках географии. № 1. С. 65–69.

Толстихина Е.В. Использование системы Moodle в высшем образовании: актуальность и перспективы. № 10. С. 73–79.

Чумичева Р.М., Сироткин О.Е. Учитель в цифровой среде. № 9. С. 81–89.

Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А. E-mail-проект как важная составляющая урока иностранного языка. № 8. С. 51–56.

Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А. Возможности использования E-mail-проектов на уроках немецкого языка как иностранного. № 5. С. 55–61.

Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А. Обучающие возможности E-mail-проектов на уроках иностранного языка. № 6. С. 71–76.

Шкарбан Ф.В. Обучение бакалавров прикладной информатики основам объектно ориентированного программирования: описание методики с использованием визуальных учебных сред. № 5. С. 62–70.

Шостак Е.В. Самостоятельная работа студентов вуза с применением мобильных технологий. № 10. С. 80–86.

Shaarbaf H.S.N. Improvement of operating system security and secure operating systems in educational working. № 9. С. 90–94.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Азарова Е.А. Особенности психологических границ личности и субъективного благополучия подростков с разным уровнем жизнестойкости. № 10. С. 89–94.

Алиева С.Т., Алиева С.А. Методика адаптированной диагностики социально значимых установок старшеклассников. № 2. С. 73–79.

Бендик И.А., Гуслякова Н.И. Рефлексия как средство формирования профессиональной компетентности при подготовке студентов колледжа. № 5. С. 73–79.

Берсирова А.К. Гендерные особенности представлений студентов о психологических составляющих успешной семьи. № 8. С. 70–76.

Желдоченко Л.Д., Дьяконов Ю.А. Взаимосвязь копинг-стратегий и форм агрессивности у педагогов. № 8. С. 65–69.

Желдоченко Л.Д., Михайлюк А.О., Москвичева М.М. Особенности профессиональных представлений у подростков с разной самооэффективностью. № 10. С. 95–99.

Желдоченко Л.Д., Хрипко Е.В. К вопросу о самоактуализации педагогов в профессиональной деятельности. № 9. С. 113–118.

Каширская И.К. Гендерные особенности локуса контроля у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности. № 9. С. 106–112.

Каширская И.К. Динамика оценочной тревожности в процессе обучения в вузе. № 10. С. 100–106.

Моисеенко О.С., Рогов Е.И., Рогова Е.Е. Развитие социального капитала образовательной организации в целях предупреждения профессиональных деформаций педагогов. № 1. С. 73–80.

Непомнящий А.В., Бершова А.С. Критичность и осознанность в обеспечении безопасности экстремального спорта. № 4. С. 71–78.

Панкратова И.А. Особенности взаимосвязи представлений об успехе и мотивации успешной деятельности у студентов. № 7. С. 105–110.

Рогов Е.И., Гадаборшева З.И. Профессиональные мотивы как основа развития профессионально важных качеств педагога. № 4. С. 79–85.

Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В. Гендерные трансформации брачно-семейных отношений в представлениях молодежи провинции. № 9. С. 97–105.

Тагалекова Л.М. Личностная зрелость как фактор готовности девушек к семейной жизни. № 2. С. 80–84.

Ткаченко И.В., Комарова К.Ю. Влияние материнства на развитие личности и семейных ресурсов женщин. № 7. С. 99–104.

Ткаченко И.В., Синявин Д.С. Специфика использования личностно-развивающих ресурсов в кризисном состоянии. № 8. С. 59–64.

Шипилова Е.В. Изменяя сознание – изменяешь судьбу. Йога. № 5. С. 80–86.

Шипилова Е.В. Меняет ли йога жизнь человека? № 3. С. 99–104.

Шипилова Е.В. Развитие смысложизненных ориентаций личности в контексте практик йоги. № 4. С. 86–90.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Антонова Ю.В. Многоликий характер информационной культуры студентов-международников. № 2. С. 105–110.

Баляева С.А., Хвингия Т.Г., Мищик С.А. Дидактические возможности интегрированных учебных занятий на этапах базисной и иноязычной составляющих высшего морского образования. № 1. С. 96–102.

Колодовская Е.А. Процесс проектирования индивидуальных образовательных маршрутов магистрантов программы «Логопедическое образование» как средства их профессионально-личностного развития. № 8. С. 87–93.

Корнева Г.В. Система оптимизации преподавания учебной дисциплины «Международные стандарты аудита». № 1. С. 83–89.

Магомедова М.Г. Технология процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов в процессе их адаптации к обучению в вузе. № 3. С. 123–132.

Митин С.Н., Бутузова Е.А. К вопросу о развитии рефлексивности курсантов вуза гражданской авиации. № 1. С. 90–95.

Могилинец С.Н., Малышко А.В. Особенности организации и методики физической подготовки в образовательных организациях довузовского звена Министерства обороны Российской Федерации. № 2. С. 97–104.

Олешко Т.В., Саямова В.И., Дорофеев В.А. Метод и технология проектного обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе. № 1. С. 103–110.

Резниченко А.В., Чумичева Р.М. Формирование культуры диалога магистров в процессе освоения английского языка

на основе междисциплинарного принципа. № 10. С. 109–114.

Dzharullaev D.G., Nedyurmagomedov G.G., Dzhakhbarova Z.M. Teaching practice as the way to prepare students for professional pedagogical activity. № 8. С. 94–100.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Антонова Ю.В. Генезис и развитие информационной компетенции специалистов-международников. № 4. С. 105–109.

Антонова Ю.В. Иноязычная компетенция студентов-международников. № 9. С. 133–137.

Бабанский И.И. Проблемы профессиональной компетентности учителя математики в условиях инклюзивного класса. № 4. С. 110–116.

Бондаренко М.Ю. Тренинг «Самурайская игра®» (Samurai game®) как инструмент формирования эмоциональных лидерских компетенций учащихся педагогического вуза. № 5. С. 106–112.

Исаева М.А. Компетентностная модель современного специалиста и проблемы формирования проектно-исследовательской культуры студента. № 3. С. 135–143.

Мельникова Л.А., Пивненко П.П. Педагогическая ситуация как технология обретения профессиональных компетенций студентами высшей школы. № 6. С. 109–115.

Пац М.В. Компетентностный подход к формированию инновационности личности будущего специалиста. № 2. С. 113–118.

Рябенко Н.Л. Структура иноязычной коммуникативной компетенции студентов – политологов-международников. № 1. С. 113–118.

Рябошанка А.И., Шалагинова Н.А. Контактная работа преподавателей и студентов в электронной информационно-образовательной среде вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций. № 5. С. 97–105.

Толстихина Е.В. Межкультурная коммуникативная компетентность: ключевые компоненты успешного межкультурного взаимодействия. № 9. С. 127–132.

Толстокова О.Н., Бондин В.И. Теоретико-методологические аспекты формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования студентов в контексте компетентностного подхода. № 8. С. 103–108.

Хитрова И.В., Кишко О.Н. Дискуссия на занятии по иностранному языку как средство формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций студента. № 6. С. 116–128.

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бабанский И.И. Отечественный опыт внедрения инклюзивного образования. № 2. С. 45–52.

Шишлова Е.Э. Категоризация гендера в социально-гуманитарном знании и профессиональном образовании. № 2. С. 39–44.

Шушара Т.В., Вишневский В.А. Конфессиональные учебные заведения Крыма (конец XIX – первая половина XX века). № 7. С. 47–59.

Яструбенко Е.В. Ретроспективный анализ патриотического воспитания в отечественной педагогике. № 7. С. 60–66.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова Ю.В. Социологическая природа информационной культуры. № 5. С. 89–94.

Серигов А.В., Панфилова Ю.С. Образовательные стратегии донских абитуриентов: опыт социологического исследования. № 2. С. 87–94.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Агасиева И.Р., Исмаилова А.М. Двойная роль преподавателя иностранных языков в контрасте со стратегиями изучения языка. № 9. С. 121–124.

Антонова Ю.В. Информационная культура как культура языка. № 3. С. 107–111.

Богданова Н.А., Ильина Н.В. Повышение качества иноязычной подготовки в высшей школе средствами дистанционных образовательных технологий (на примере обучения аудированию). № 6. С. 85–94.

Болд Даваацогт, Дугэрсурэн Долгор Практика обучения русскому языку в восьмых классах школ Монголии. № 6. С. 102–106.

Буланкина Н.Е. Полиязыковая культура как фактор создания инновационного образовательного пространства. № 7. С. 113–120.

Волкова М.А. Требования к языковой подготовке бакалавров как составной части реализации образовательной программы студента-иностранца. № 4. С. 93–102.

Гисматуллин И.И., Каримова А.А., Хасанова О.В. Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий при работе с художественным текстом на старшем этапе обучения английскому языку в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. № 6. С. 95–101.

Искандари М., Новрузи М. Обучение письменной речи как продуктивному виду речевой деятельности на занятиях по русскому языку в иранской аудитории: проблемы и пути их решения. № 3. С. 112–120.

Ярославцева Е.Ф. Становление целеустремленности студентов технических вузов в процессе обучения иностранному языку. № 8. С. 79–84.

КВАЛИМЕТРИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Бондин В.И., Пономарев А.Е. Педагогический контроль тренировочных на-

грузок в оздоровительной физической культуре. № 6. С. 131–138.

Григораш О.В. Методика комплексной оценки эффективности деятельности преподавателей и кафедр технических специальностей. № 8. С. 111–117.

Григораш О.В. Оценка эффективности деятельности вузов и качества образования студентов. № 7. С. 123–130.

Жаркова Г.А., Жарков А.В. Оценка успешности продвижения по индивидуальной образовательной траектории школьника на основе модели с дробными производными. № 4. С. 119–125.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ ВСЕХ УРОВНЕЙ

Филоненко Н.В. Проблемы качества подготовки/переподготовки управленческих кадров муниципальных объектов спорта и пути их оптимизации в современных реалиях. № 5. С. 115–120.

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Дуброва Е.А. Организация проектной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в рамках профессионально-трудового обучения. № 10. С. 129–133.

Иовва О.А., Никоненко З.А. Подготовка педагога к использованию игровых технологий в формировании здоровьесберегающего поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. № 10. С. 122–128.

Клещев В.Н. Изобразительное искусство в инклюзивном классе: готовность учителя и новая образовательная среда. № 5. С. 123–128.

Савенкова С.В. Социальная работа с инвалидами. № 10. С. 117–121.

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 (A4).

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

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

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

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

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

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

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

Можно оформить подписку в редакции.

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

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

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

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2018. № 10

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 17.12.2018. Дата выхода в свет 26.12.2018.

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