
Теории и технологии инклюзивного образования
Theories and Technologies Inclusive Education

DOI: 10.17748/2075-9908-2019-11-6/1-22-31
УДК37

ГРЕБЕННИКОВА Вероника Михайловна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vmgrebennikova@mail.ru

БОНДАРЕВ Петр Борисович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
pbondarev@rambler.ru

ИГНАТОВИЧ Владлен Константинович
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

ИГНАТОВИЧ Светлана Сергеевна
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ssign67@mail.ru

**СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА: АСПЕКТ ИНКЛЮЗИИ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме становления современной семьи в новом качестве субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Показано, что данная проблема возникает на современном этапе развития научных представлений об индивидуализации и инклюзивности образования, рассматриваемых в контексте формирования новой политики государства в отношении семьи. Данная проблема рассматривается в трех аспектах: проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка непосредственно в семье, в ближайшем социальном окружении ребенка и во взаимодействии семьи и внешних образовательных институтов. Предпринят сравнительный анализ понятий «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут». Показано, что индивидуальный образовательный маршрут представляет собой образовательную программу, которая строится персонально для ученика с учетом его интересов и особенностей социальной ситуации развития. Индивидуальная образовательная траектория понимается как уже состоявшийся, реализованный учеником маршрут. Установлено, что смысловой акцент деятельности семьи по проектированию индивидуальной траектории ребенка по мере его взросления смещается от выстраивания спон-

таных цепочек значимых жизненных событий к совершению осознанных социальных проб и далее к проектированию собственно образовательного маршрута, направленного на достижение целей личностного и профессионального самоопределения. Введено представление о формальной и неформальной стратегиях участия семьи в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка. Сделан общий вывод о том, что неформальная стратегия обладает наибольшим социально-педагогическим потенциалом для социализации ребенка в условиях современной, динамично изменяющейся действительности. В этой связи помощь семье в освоении компетенций для реализации неформальной стратегии представляет собой приоритетное направление социально-педагогической поддержки семьи.

Ключевые слова: семья, индивидуальная образовательная траектория ребенка, субъект проектирования

Для цитирования: Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Семья как субъект проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка: аспект инклюзии. Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Том. 11. № 6 -1. С. 22-31 .

doi: 10.17748/2075-9908-2019-11-6/1-22-31.

Veronika M. GREBENNIKOVA

Kuban State University
Krasnodar, Russia
vmgrebennikova@mail.ru

Petr B. BONDAREV

Kuban State University
Krasnodar, Russia
pbondarev@rambler.ru

Vladlen K. IGNATOVICH

Kuban State University
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Svetlana S. IGNATOVICH

Kuban State University
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

FAMILY AS A SUBJECT OF DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A CHILD: THE INCLUSION ASPECT

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of a modern family in a new quality as a subject of designing an individual educational trajectory of a child. It is shown that this problem arises at the present stage of the development of scientific ideas about the individualization and inclusiveness of education, considered in the context of the formation of a new state policy regarding the family. This problem is considered

in three aspects: designing the individual educational trajectory of the child directly in the family, in the immediate social environment of the child and in the interaction of the family and external educational institutions. A comparative analysis of the concepts of "individual educational trajectory" and "individual educational route" has been undertaken. It is shown that the individual educational route is an educational program that is built personally for the student, taking into account his interests and characteristics of the social development situation. An individual educational trajectory is understood as a route already implemented by the student. It has been established that the semantic emphasis of family activity on designing an individual trajectory of a child as he grows up shifts from building spontaneous chains of significant life events to making conscious social tests and then to designing an educational route proper aimed at achieving personal and professional self-determination goals. The idea of formal and informal strategies for family participation in the design of an individual educational trajectory of a child is introduced. The general conclusion is made that the informal strategy has the greatest socio-pedagogical potential for the socialization of the child in the context of modern, dynamically changing reality. In this regard, helping the family to develop competencies for implementing an informal strategy is a priority area of social and pedagogical support for the family.

Keywords: family, individual educational trajectory of child; subject of design

For citation: Grebennikova V.M., Bondarev P.B., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Family as a subject of designing an individual educational trajectory of a child: the inclusion aspect. Historical and Social Educational Idea. 2019. Vol. 11. No.6 -1. PP. 22-31. doi: 10.17748/2075-9908-2019-11-6/1-22-31. (In Russ., abstract in Eng.).

Благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка»).

Введение. Проблема социально-педагогической поддержки семьи в ее новом качестве – субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка (далее – ИОТ) – возникает на современном этапе развития научных представлений об индивидуализации образования, рассматриваемых в контексте формирования новой политики государства в отношении семьи. Принцип индивидуализации понимается современными исследователями как предоставление каждому учащемуся возможности построения ИОТ, обеспечивающей максимальный уровень «капитализации» ресурсов личности, необходимых для творческой самореализации в различных сферах деятельности и решения смыслозначимых задач (Т.М. Ковалева, Д.Б. Эльконин, П.Г. Щедровицкий, И.Д. Фрумин и др.). Значительная роль семьи в построении ИОТ ребенка представляется вполне очевидной. Более того, возрастание ценности образования, по мнению многих исследователей, становится значимым фактором развития современной политики государства в сфере семьи [1]. Однако процессы позиционирования этого социального института среди других современных субъектов образования приводят к возникновению новых вопросов, не представленных в традиционной проблематике

исследований по семейной педагогике. Проектирование ИОТ ребенка как новый вид деятельности, отвечающий современным концепциям непрерывного образования, предполагает формирование готовности субъектов к ее осуществлению, включающей определенную социальную мотивацию, характерную для «эдукоцентрированного» общества, ориентированного на ценности «образования через всю жизнь», владение проектной компетентностью и способностью к саморегуляции процессов самостоятельного продвижения в открытом образовательном пространстве. В современных исследованиях, как правило, таковая готовность относится к компетенции образовательных организаций и педагогов, реализующих принцип индивидуализации и тьюторские функции в образовании ребенка. В последнее время стали проводиться исследования проблем развития в данном контексте субъектности самих учащихся. Однако вопросы, связанные с готовностью семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, как непосредственно в процессе семейного воспитания, так и в субъект-субъектном взаимодействии с различными образовательными институтами, практически не исследованы. Представляется необходимым выявить и охарактеризовать содержание этой готовности, закономерности ее становления в процессе воспитания и развития ребенка и способы ее формирования. Вполне очевидно, что последний аспект (формирование готовности как интегративного качества целостного института семьи) не может быть эффективно разработан в системе обычных представлений о «родительском всеобуче».

Методы. В нашем исследовании данной проблемы формирование готовности семьи быть субъектом проектирования ИОТ ребенка рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: 1) проектирование ИОТ непосредственно в семье, то есть в пространстве взаимоотношений детей и родителей (а также и других взрослых членов семьи); 2) проектирование ИОТ в ближайшем социальном окружении ребенка, в частности, во взаимодействии с другими семьями, воспитывающими детей разного возраста; 3) проектирование ИОТ во взаимодействии семьи и внешних образовательных институтов. Кроме того, проектирование ИОТ ребенка рассматривается нами как эффективный путь реализации принципов инклюзивного образования, поскольку именно в семье закладываются условия индивидуализации образования для детей, обладающими самыми разными особенностями, с большим трудом «вписывающихся» в деятельность традиционных образовательных институтов. Не в последнюю очередь это касается вопросов социализации творчески одаренных детей, для которых развитие их креативности выступает важнейшим условием социализации и одновременно источником ее проблем [2].

Крайне важное значение для нашего исследования имеют смысловые акценты понимания ИОТ ребенка в выделенных аспектах. В этой связи нами был также предпринят анализ данного понятия в сравнении с близким, но отнюдь не тождественным понятием индивидуального образовательного маршрута. Необходимо получить ответ на вопрос: что же именно является предметом проектирования ИОТ как деятельности, целостным субъектом которой выступает семья.

Обсуждение результатов. Отвечая на поставленный выше вопрос об особенностях предмета деятельности проектирования ИОТ, отметим следующее различие. Большинство исследователей (Е.А. Александрова, Т.М. Ковалева, А.П. Тряпицына, П.Г. Щедровицкий и др.) под индивидуальным образовательным маршрутом понимают образовательную программу, которая строится

персонально для ученика с учетом его интересов и особенностей социальной ситуации развития. Так, например, Л.В. Байбородова характеризует индивидуальный образовательный маршрут ученика как «замысел ребенка относительно его собственного продвижения в образовании» (цит. по: [3]). Траектория же мыслится как уже состоявшийся, реализованный учеником маршрут, который прежде представлял собой проект будущего продвижения [4]. Как мы уже отмечали в ранее проведенных исследованиях, центральным вопросом здесь становится вопрос о ребенке как о субъекте проектирования своего индивидуального образовательного маршрута [5]. Безусловно, сам ребенок может освоить позицию субъекта проектирования своего индивидуального образовательного маршрута, однако для этого необходимо наличие у него относительно осознанного и целостного замысла своего продвижения в образовании, о котором говорит Л.В. Байбородова. Кроме того, занятие ребенком позиции субъекта предполагает сформированность у него соответствующей мотивации, регулятивных способностей и компетентностей (выбора целей, формулирования задач, выявления ресурсов, планирования и т.д.). Все эти содержания сознания формируются уже ближе к старшему школьному возрасту, а в случае детей с особыми образовательными потребностями (включая одаренных) временные границы вообще трудно предсказуемы.

В свою очередь, процесс выстраивания ИОТ начинается с самого раннего возраста, поскольку она изначально представляет собой цепочку образовательных событий, каждое из которых оставляет определенный след в сознании ребенка. На первых порах наиболее значимыми для ребенка участниками этих событий становятся его родители и другие взрослые члены семьи. Если при этом между ними и ребенком не возникает со-бытийная общность, процесс выстраивания ИОТ может быть существенно деформирован, что, вероятнее всего, проявится в виде проблем обучения в школе (низкая мотивация, тревожность, дезадаптация, конфликтность и т.д.).

Из сказанного можно сделать следующий вывод. Существуют две разные стратегии проектирования ИОТ ребенка в семье. В основании первой пребывает идея событийности и совместного с родителями продвижения в зону ближайшего развития, которая, по утверждению А.Г. Асмолова и В.Т. Кудрявцева, «всегда вариативна, предельно индивидуализирована, а ее границы весьма подвижны» [6]. Проектирование ИОТ здесь представляет собой совместную деятельность взрослых и детей, в процессе которой ими решаются «задачи-на-смысл». Она сопровождается обменом взаимных «посланий», творческое «прочтение» которых и становится со-бытием детей и родителей. Ребенок здесь изначально выступает субъектом, готовым предъявить своим родителям самого себя как носителя творческой активности, интересов, желаний и устремлений. ИОТ выстраивается еще не как осмысленный, концептуальный проект, а как во многом спонтанное продвижение к очередному событию. (О спонтанности как о важном свойстве субъекта писал, в частности, Н.С. Пряжников [7].) Ее выбор сильно зависит от того, что ребенок и взрослый сумели вынести из уже состоявшихся ранее событий их жизни. В первую очередь, это общие смыслы тех проблемных содержаний культуры, с которыми они вместе соприкасались в процессе игры, чтении книг и сказок и других совместных занятий.

Этот способ проектирования ИОТ является основным и наиболее важным для развития ребенка в течение раннего периода его детства, включая дошкольный возраст. Иные способы проектирования, связанные с попытками выстроить

индивидуальный образовательный маршрут, приводящий к заранее поставленным целям, не только не уместны в данном возрасте, но и могут оказать негативное влияние на процесс свободного развития ребенка. Так, например, негативное влияние на образовательное продвижение ребенка дошкольного возраста могут оказывать многочисленные посещения всевозможных «школ раннего развития», инициированные родителями и другими взрослыми членами его семьи, но не подкрепленные мотивацией самого ребенка и приводящие к психологическим перегрузкам. Однако по мере взросления детей стратегия субъектного участия семьи в проектировании их ИОТ претерпевает существенные изменения. В младшем школьном и подростковом возрасте акцент постепенно переносится на выбор и создание усилиями родителей социального окружения для ребенка, в условиях которого могут максимально раскрыться его способности. Окружение это может включать в себя как формальные, так и неформальные компоненты. С одной стороны, оно соткано из множества неформальных контактов между детьми и взрослыми, круг которых уже не ограничивается только родителями. Выбирая круг знакомств, родители тем самым по-новому организуют со-бытийные пространства развития и социализации своих детей, задавая при этом новые направления выстраивания ИОТ ребенка. Большое значение приобретают контакты с другими детьми в разновозрастных группах. С другой стороны, родители выбирают для своих детей и разнообразные творческие объединения в учреждениях дополнительного образования и другие формальные образовательные институты, вследствие чего степень спонтанности выстраиваемой ИОТ начинает понижаться, а ее проектирование постепенно переходит в логику выстраивания более или менее осознаваемого и целостного маршрута, состоящего из осознанно выбираемых социальных проб и приводящего к заранее поставленным целям.

Именно в «школьный» период жизни ребенка родители могут одновременно осуществлять формальную и неформальную стратегию своего участия в проектировании его ИОТ. Реализуя неформальную стратегию, они могут непосредственно становиться участниками событий, которые представляют собой проектные единицы ИОТ. Большим, но редко используемым в настоящее время потенциалом в этой связи обладает совместное участие родителей и детей разного возраста в деятельности различных клубов, кружков и других творческих объединений. Реализуя же формальную стратегию своего участия, родители могут входить в состав органов общественно-государственного управления образованием (в первую очередь, Управляющих советов школ) и ставить своей целью обеспечение развивающей, вариативной и инклюзивной образовательной среды, в условиях которой ИОТ ребенка будет максимально эффективной.

Обе охарактеризованные стратегии имеют свои преимущества и ограничения. Однако при этом принцип со-бытийности проектирования ИОТ по-прежнему выступает главным методологическим основанием этой совместной деятельности, поскольку именно в этот период жизни ребенка закладываются главные свойства сознания, определяющие дальнейшие возможности его становления как субъекта жизни. Не менее важным основанием остается и принцип вариативности, поскольку, как, в частности, отмечает В.М. Кротова «все особенности развития ребенка невозможно предусмотреть, поэтому проекты ИОД должны быть гибкими и вариативными» [8].

Формальная стратегия участия семьи в проектировании ИОТ ребенка становится доминирующей при его переходе в старший школьный возраст. Главной задачей, решение которой непосредственно связано с проектированием ИОТ, стано-

вится выбор будущей профессии. Однако в современных условиях не менее важной для семьи становится задача подготовки ребенка к сдаче Единого государственного экзамена. Именно здесь семья оказывается в ситуации достаточно сложного выбора: сосредоточить усилия на подготовке к сдаче ЕГЭ и, соответственно, дальнейшего поступления в избранный вуз (формальная стратегия), или совместными усилиями проектировать дальнейшую ИОТ, приводящую к достижению перспективных и личностно значимых целей личностного и профессионального самоопределения (неформальная стратегия). Нетрудно понять, что на современном этапе становления российского образовательного сообщества большинство семей предпочитает ограничиваться формальной стратегией своего участия в проектировании ИОТ ребенка, находящегося на рубеже окончания средней общеобразовательной цели. В то же время исследователи отмечают, что эта стратегия существенно преобразуется в ситуации предъявления семьей своей субъектной позиции. Так, в исследовании М.Е. Гошина и Т.А. Мерцаловой отмечается, что доминанта взаимодействия современной семьи и школы в настоящее время смещается к отношениям партнерства, характерными чертами которой выступают: сотрудничество во имя успеха ребенка; частая двунаправленная коммуникация; понимание культурных различий и признание их важности в создании положительного образовательного климата; признание значимости разных точек зрения; распределение целей учеников между семьей и школой; совместное построение планов с обсуждением ролей для всех участников [9]. Однако необходимо признать, что с реализацией формальной стратегии на данном этапе социализации ребенка сопряжены значительные риски. В первую очередь, это касается риска «навязывания» ребенку ложных ориентиров в построении дальнейшей ИОТ, которые исповедуют родители, ориентируясь на свой собственный жизненный опыт юности, уже не отвечающий реальностям современной действительности.

Выводы и заключение. Из сказанного можно заключить, что ситуация становления современной семьи, выступающей в исторически новом для нее качестве субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка характеризуется высокой степенью неопределенности. Семья стоит перед выбором стратегии своего участия в процессе построения ИОТ ребенка – формальной и неформальной. Формальная стратегия более укоренена в современной социальной практике и реализуется в условиях субъект-субъектных взаимодействия семьи и внешних образовательных институтов. Реализация неформальной стратегии связана со значительными трудностями и необходимостью освоения родителями специальных компетенций. Однако дальнейшее развитие именно неформальной стратегии участия семьи в проектировании ИОТ ребенка, реализуемой в виде осуществления особых, со-бытийных отношений между детьми разного возраста, родителями и ближайшим социальным окружением, обладает наибольшим социально-педагогическим потенциалом для социализации ребенка в условиях современной, динамично изменяющейся действительности, где следование уже ранее известным схемам и нормам социализации не гарантирует полноценной «капитализации» личностных ресурсов. Поэтому помощь семьям в освоении новых компетенций для реализации неформальной стратегии участия в проектировании ИОТ ребенка представляется актуальным направлением развития сферы социально-педагогической поддержки семьи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Власюк И.В. Научно-методическое обеспечение подготовки педагога к социально-педагогическому проектированию программ семейной политики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 33–37.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с. ISBN 5-7695-0888-4.
3. Кротова М.В. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности одаренного обучающегося в разновозрастном образовательном объединении // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2016. № 8 (46). С. 8-12. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29370946_68177773.pdf (дата обращения 10.10.2019 г.).
4. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
5. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015. 144 с. ISBN 978-5-98422-279-2.
6. Асмолов А., Кудрявцев В. Непройдённая зона // Обруч. 2016. № 6. URL: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproydennaya-zona.html> (дата обращения 4.09.2019 г.).
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 480 с. ISBN 5-7695-0741-1.
8. Кротова М.В. Указ. изд-е.
9. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68-90.

REFERENCES

1. Vlasyuk I.V. Scientific and methodological support for preparing a teacher for social and pedagogical design of family policy programs. Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2014. No. 6 (91). P. 33–37. (In Russ.).
2. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creativity. Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. 320 p. (In Russ.).
3. Krotova M.V. Pedagogical support of the individual educational activity of a gifted student in an educational institution of different ages. Information and communication technologies in teacher education. 2016. No. 8 (46). P. 8-12. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29370946_68177773.pdf (circulation date 10/10/2019). (In Russ.).
4. Khutorskoy A.V. The methodology of personality-oriented learning. How to train everyone differently? Moscow: Publishing house VLADOS-PRESS, 2005. 383 p. (In Russ.).
5. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikova V.M., Bondarev P.B. Designing an individual educational route: the subject's readiness problem: monograph / under scientific. ed. V.K. Ignatovich. Krasnodar: Kuban state. univ., 2015. 144 p. ISBN 978-5-98422-279-2. (In Russ.).

6. Asmolov A., Kudryavtsev V. Unfinished zone // Hoop. 2016. No. 6. URL: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproydennaya-zona.html> (accessed September 4, 2019). (In Russ.).
7. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. Psychology of work and human dignity: textbook. allowance. Moscow: Academy, 2003. 480 p. ISBN 5-7695-0741-1. (In Russ.).
8. Krotova M.V. Decree. ed. (In Russ.).
9. Goshin M.E., Mertsalova T.A. Types of parental participation in education, the socio-economic status of the family and learning outcomes. Educational Issues. 2018. No. 3. P. 68-90. (In Russ.).

Информация об авторах: Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
vmgrebennikova@mail.ru

Бондарев Петр Борисович, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, факультет управления и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
pbondarev@rambler.ru

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
vign62@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
ssign67@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.11.2019

После доработки: 26.11.2019

Принята к публикации: 27.12.2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Veronika M. Grebennikova, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of Pedagogy and Psychology Department, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University,
Krasnodar, Russia
vmgrebennikova@mail.ru

Petr B. Bondarev, Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor of Department of Social Work, Psychology and Pedagogy of Higher Education, Faculty of Management and Psychology, Kuban State University,
Krasnodar, Russia
pbondarev@rambler.ru

Vladlen K. Ignatovich, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University,
Krasnodar, Russia
vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University,
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Received: 17.11.2019

Received after reworking: 26.11.2019

Accepted for publication : 27.12.2019

The authors have read and approved the final manuscript.