

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2019
№ 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 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. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2019
№ 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 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)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

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

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

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

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

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

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

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**Яковенко Т.И., Тупкалова Л.Ю.**

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ОСНОВНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ	15
--	----

Кислов В.Р., Кузнецов А.В., Щёголь А.И.

КОНЦЕПЦИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОРУЖИЯ КАК СРЕДСТВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	23
--	----

Борзова И.А., Мирзоева С.А., Меликова О.С.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-ИНОСТРАНЦЕВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОМПЕТЕНТНОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД.....	30
---	----

Вартамян Н.Г., Куликовская И.Э.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО МИРОВИДЕНИЯ ДЕТЕЙ	39
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Александрова Н.Г., Шостак Е.В.**

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	49
---	----

Шепелев А.И.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ.....	55
--	----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**Каширская И.К.**

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАВИСТЛИВОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА.....	63
---	----

Мартиросян А.П., Каширская И.К.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К РИСКУ	69
--	----

НАШИ АВТОРЫ	75
-------------------	----

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2019 ГОДУ	78
--	----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	83
--	----

GENERAL PEDAGOGICS, THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Yakovenko Tatiana I., Tupkalova Lyudmila Yu. EXPERIENCE OF DEVELOPING AND APPLYING ONLINE TECHNOLOGIES IN INDEPENDENT PREPARATION OF STUDENTS FOR THE MAIN STATE EXAM	15
Kislov Vladlen R., Kuznetsov Alexander V., Shchyogol' Alexey I. THE CONCEPT OF USING ELECTRONIC WEAPONS AS A MEANS OF PREVENTING DEVIANT BEHAVIOR IN YOUTH	23
Borzova Irina A., Mirzoyeva Susanna A., Melikova Olga S. TRAINING FOREIGN STUDENTS WRITING IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERE OF ACTIVITY: COMPETENCE-SEMANTIC APPROACH	30
Vartanyan Narina G., Kulikovskaya Irina E. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING A TOLERANT WORLDVIEW IN CHILDREN	39

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Alexandrova Nadezhda G., Shostak Egor V. DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR ENSURING THE QUALITY OF TEACHER TRAINING FOR SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION	49
Shepelev Alexander I. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATIVE APPROACH IN EDUCATION	55

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

Kashirskaya Irina K. GENDER-RELATED CHARACTERISTICS OF ENVY AS A PERSONAL TRAIT	63
Martirosyan Ashhen P., Kashirskaya Irina K. GENDER CHARACTERISTICS OF RISK TOLERANCE	69
OUR AUTHORS	75

**Александрова Надежда Геннадьевна,
Шостак Егор Валерьевич**

**ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализ возможностей современных цифровых технологий позволяет выделить особенности, которые дают основания для разработки принципиально новых подходов к развитию дидактических основ включения в учебный процесс, к организации процесса подготовки кадров для среднего профессионального образования. Целью представленного исследования является выявление приоритетных направлений развития цифровой образовательной среды на основе анализа возможностей цифровых технологий. Дидактические принципы цифрового профессионального образования являются открытыми и в силу своей новизны требуют дополнений по мере развития теоретических и практических возможностей цифрового образования. В условиях постоянно развивающегося и меняющегося цифрового пространства современного российского общества возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, работающего в учреждении среднего профессионального образования, умеющего сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследовательским подходом. Преподаватель должен быть специалистом в области преподаваемого предмета, быть в курсе последних тенденций в своей профессиональной области, обладать способностями самообразования и саморазвития. В этом ключе современная цифровая образовательная среда является одним из действенных инструментов подготовки квалифицированных кадров для экономики.

**Борзова Ирина Александровна,
Мирзоева Сусанна Амбарцумовна,
Меликова Ольга Сергеевна**

**ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
УЧАЩИХСЯ-ИНОСТРАНЦЕВ В УЧЕБНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОМПЕТЕНТНО-
СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД**

В статье рассматриваются возможности повышения эффективности обучения иностранных учащихся письменной речи в учебно-профессиональной сфере деятельности в контексте компетентно-смыслового подхода. Авторы отмечают особенности методической организации обучения конспектированию печатного текста по специальности на каждом этапе предвузовской подготовки. Представлена система работы по развитию навыков различных видов чтения и конспектирования на основе смыслообразования обучаемых. Определены основные принципы работы с научным текстом, оптимальные виды заданий для каждого вида конспектирования, обусловленные целями читающего.

**Вартанян Нарина Генриховна,
Куликовская Ирина Эдуардовна**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО
МИРОВОЗРЕНИЯ ДЕТЕЙ**

В статье раскрыто понятие «организационно-педагогические условия»: это такая организация образовательной среды, которая отражает совокупность требований к развивающей предметно-пространственной среде и к взаимодействию педагогов и обучающихся, обуславливающим развитие толерантного мировоззрения у детей. Исследование подтвердило, что развивающая предметно-

пространственная среда обуславливает развитие понимания ребенком самого себя, норм и правил ценностного отношения к другим людям, взаимодействия с ними на основе культурных эталонов. Особое внимание в исследовании было уделено взаимодействию педагогов и обучающихся, которое является одним из психолого-педагогических условий развития толерантного мировидения детей. Результативность взаимодействия достигается выбором оптимальных культуросообразных технологий, таких как игры, диалоги, проблемные ситуации и продуктивное творчество.

Каширская Ирина Константиновна

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАВИСТЛИВОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА

Представлены результаты эмпирического исследования завистливости как личностного качества у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности. Выявлено, что существуют гендерные различия в уровне разных видов завистливости. Показано, что старшеклассники с маскулиным и андрогинным типами гендерной идентичности отличаются от фемининных старшеклассников по выраженности как разных видов зависти, так и уровней завистливости. Результаты могут быть использованы практическими психологами при психологическом сопровождении старшеклассников для создания положительных межличностных отношений и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Кислов Владлен Рудольфович, Кузнецов Александр Витальевич, Щёголь Алексей Илларионович

КОНЦЕПЦИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОРУЖИЯ КАК СРЕДСТВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается вопрос предотвращения девиантного поведения подрастающего поколения, в частности допризывного возраста, посредством развития культуры обращения с огнестрельным оружием. На примере практической работы профессорско-преподавательского состава Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны с юнармейским отрядом училища демонстрируется реализация подготовки и тестирования допризывной молодежи с использованием электронного оружия. В работе также представлены разработанные методические рекомендации по проведению тестирования по стрельбе с применением электронных комплексов, что имеет практическое значение в вопросе предупреждения различного рода девиаций среди молодежи. Проблему развития культуры обращения допризывников с огнестрельным оружием предлагается решать через методы обучения, которые реализуются как взаимосвязанные целенаправленные способы познавательной деятельности обучаемых, развивающие профессиональное мышление и овладение специальными знаниями.

Мартirosян Ашхен Павловна, Каширская Ирина Константиновна

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К РИСКУ

Представлены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей склонности к риску. Выявлены различия в склонности к риску у юношей и девушек с разным типом гендерной идентичности. Самыми рискованными оказались маскулинные юноши и девушки, а самыми осторожными – фемининные юноши и девушки. У юношей с андрогинным типом гендерной идентич-

ности уровень склонности к риску выше по сравнению с девушками такого же типа. Выявлено, что большинство юношей и девушек с высоким и со средним уровнем склонности к риску обладают повышенной степенью агрессивности. Результаты могут быть использованы практическими психологами в консультативной работе при проведении профориентационных мероприятий, для выработки рекомендаций при выборе профессий, связанных с высокой степенью рискованного поведения.

Шепелев Александр Игоревич

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлен историко-педагогический анализ развития и внедрения интегративного подхода в образовании. Данный подход направлен на достижение эффекта самоорганизации личности будущего специалиста на основе синергетических принципов, а также на всестороннее познание окружающей действительности и научного знания. Отражена связь современных требований в сфере образования с сущностью изучаемого подхода. Особое внимание уделено теоретической базе и историческому анализу внедрения описываемого подхода. В качестве примеров приведены идеи зарубежных и отечественных ученых, таких как Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи, К.Д. Ушинский и др. Сделан вывод о том, что в ходе применения интегративного подхода в рамках профессионального образования на основе STREAM-технологии учащиеся получают возможность самостоятельно мыслить критически и творчески, что способствует успешной реализации принципов саморазвития и самообразования.

Яковенко Татьяна Игоревна, Тупкалова Людмила Юрьевна

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ОСНОВНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

В статье анализируется продуктивность применения онлайн-технологий, приводится критический обзор некоторых образовательных сайтов на предмет применения для подготовки школьников к основному государственному экзамену. Приводятся результаты практико-ориентированного проекта «Технологии проведения вебинаров на примере подготовки школьников к ОГЭ по английскому языку», актуализирующие основные трудности процесса подготовки учащихся к ОГЭ. В рамках проекта были проделаны следующие этапы работы: изучены виды вебинаров как формы реализации онлайн-технологий и способы их создания, подробно рассмотрена структура ОГЭ; проанализированы типичные ошибки при сдаче ОГЭ; сформулированы методические рекомендации для обучающихся; подготовлены онлайн-вебинары на основе полученных данных и изученных материалов, а также разработаны и записаны серии обучающих вебинаров для самостоятельной подготовки школьников к ОГЭ. На этапе рефлексии были создан опрос (по результатам просмотров) и произведен анализ посещаемости сайта.

Alexandrova Nadezhda G., Shostak Egor V.

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A CONDITION FOR ENSURING
THE QUALITY OF TEACHER TRAINING
FOR SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Key words: digitalization of education, modern digital educational environment, digital learning technologies, professional training.

Analysis of modern digital technologies enables the authors to highlight certain features of digital environment that give rise to the development of fundamentally new approaches to didactic grounds for implementing them into academic process for secondary vocational education. The purpose of the article is to identify priority areas in working out the digital educational environment based on the analysis of digital technologies. The authors dwell on the didactic principles of digital vocational education and, due to the novelty of the issue under study, define theoretical and practical possibilities of digital education. In the conditions of constantly developing and changing digital space of modern Russian society, there is a need for a new kind of training of a teacher who works in a secondary professional educational institution. According to the paper, this training should combine fundamentals of professional knowledge with innovative thinking and practical research approach. The teacher must be a specialist in the field of the subject being taught, be aware of the latest trends in their professional field and strive for self-education and self-development. In this regard, modern digital educational environment is one of the most effective tools for training highly qualified teaching staff.

Borzova Irina A., Mirzoyeva Susanna A., Melikova Olga S.

TRAINING FOREIGN STUDENTS WRITING
IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL
SPHERE OF ACTIVITY:
COMPETENCE-SEMANTIC APPROACH

Key words: scientific text, writing, note-taking, semantic formation, comprehension, linguistic means, scientific content.

The article deals with the possibilities of increasing the effectiveness of teaching foreign students writing in the educational and professional sphere of activity in the context of competence-semantic approach. The authors point out the peculiarities of the methodical organization of training the note-taking of printed text in the specialty at each stage of pre-university preparation. The system of work on development the skills of various types of reading and note-taking on the basis of sense formation of trainees is presented. The basic principles of work with the scientific text as well as the optimal kinds of tasks for each type of note-taking are determined due to the goals of the reader.

Kashirskaya Irina K.

GENDER-RELATED CHARACTERISTICS
OF ENVY AS A PERSONAL TRAIT

Key words: envy, types of envy, levels of envy, envy-dislike, envy-despondency, type of gender identity, personal traits.

The article presents findings of an empirical study into envy as a personal trait in high school students with different types of gender identity. Certain gender-related differences are revealed in the level of gender envy types. It is shown that

high school students with masculine and androgynous types of gender identity differ from feminine high school students in the severity of both different types of envy and envy levels. The research findings can be used by practical psychologists in psychological support of high school students to create positive interpersonal relationships and effective techniques of conflict resolution.

Kislov Vladlen R., Kuznetsov Alexander V., Shchyogol' Alexey I.

THE CONCEPT OF USING ELECTRONIC WEAPONS AS A MEANS OF PREVENTING DEVIANT BEHAVIOR IN YOUTH

Key words: deviant behavior, crime, culture of handling firearms, military patriotic education, shooting test.

The article deals with the issue of preventing deviant behavior of the younger generation, in particular, of pre-induction age group, through the development of the culture of handling firearms. The authors share practical experience of the teaching staff of Yaroslavl Higher Military School of Air Defense who implemented electronic weapons into training and testing of students. The paper also presents the guidelines for testing shooting with the use of electronic systems which is of practical importance in the prevention of various types of deviations among young people. According to the authors, the problem of developing the culture of handling firearms can be solved through developing cognitive skills of students, professional thinking and mastering special knowledge.

Martirosyan Ashhen P., Kashirskaya Irina K.

GENDER CHARACTERISTICS OF RISK TOLERANCE

Key words: risk, risky behavior, type of gender identity, aggression, types of aggression.

The results of an empirical study of gender characteristics of risk propensity are presented. Differences in risk propensity in boys and girls with different types of gender identity were revealed. The most risky were masculine boys and girls, and the most cautious feminine boys and girls. Boys with androgynous gender identity have a higher risk appetite than girls of the same type. It was revealed that the majority of young men and girls with high and medium risk propensity have an increased degree of aggressiveness. The results can be used by practical psychologists in Advisory work during career guidance activities, to make recommendations when choosing professions associated with a high degree of risky behavior.

Shepelev Alexander I.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATIVE APPROACH IN EDUCATION

Key words: integrative approach, integration, synergy, intersubject relations, professional education, critical thinking, self-development, self-education.

The article presents historical and pedagogical analysis of development and implementation of the integrative approach in education. This approach is aimed at achieving the effect of self-organization of the future specialist's personality on the basis of synergistic principles and comprehensive knowledge of the surrounding

reality and scientific knowledge. The author specifies the connection between modern requirements in the field of education and the essence of the above mentioned approach. Special attention is paid to the theoretical background and historical analysis of the implementation of the described approach. The author resorts to the ideas of foreign and national scientists, such as J. A. Comenius, J. Locke, J. H. Pestalozzi, D. Dewey, K. D. Ushinsky and others which leads him to the conclusion that in the course of applying the integrative approach to professional education based on STREAM technology, students learn to think critically and creatively which contributes to successful implementation of the principles of self-development and self-education.

Vartanyan Narina G., Kulikovskaya Irina E.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS FOR DEVELOPING
A TOLERANT WORLDVIEW IN CHILDREN

Key words: preschool education, tolerant worldview, organizational conditions, pedagogical conditions.

The article reveals the concept “organizational and pedagogical conditions” referred to as such an organization of academic setting that meets the requirements of the developing subject-spatial environment and promotes such kind of interaction between teachers and students that shapes the tolerant worldview in children. The study confirms that the developing subject-spatial environment enables a child to better understand oneself, norms and rules of the right attitude to other people and encourages interaction within cultural standards. Special attention is paid in the article to interaction between teachers and students which is one of psychological and pedagogical conditions for the development of a tolerant worldview of children. The effectiveness of interaction is achieved by choosing the optimal culture-congruent technologies, such as games, dialogues, problem solving and creative tasks.

Yakovenko Tatiana I., Tupkalova Lyudmila Yu.

EXPERIENCE OF DEVELOPING
AND APPLYING ONLINE TECHNOLOGIES
IN INDEPENDENT PREPARATION
OF STUDENTS FOR THE MAIN STATE EXAM

Key words: project-based learning, online technologies, the Main State Exam, a teaching-learning process, a series of training webinars, students' surveying, reflection, survey.

Productiveness of different online-technologies is analyzed in this article, it also represents the critical review of some educational sites which can be useful for preparing learners for the Main State Exam. The results of a practical-oriented project “Technologies of conducting webinars on the pattern of preparing students for the English language Main State Exam”, stressing the most urgent difficulties in preparation for the Main State Exam are given in the article. Within the project, the following stages of work have been studied: webinar types have been studied, as forms of implementing online technologies, and the ways of their creation, the structure of the Main State Exam has been examined in detail; the typical errors have been analyzed to pass the Main State Exam; the guidelines have been formulated for students; online webinars have been prepared on the basis of the data obtained and studied materials, and a series of training webinars have been developed and recorded for students to prepare for the Main State Exam on their own. Also, at the reflection stage, a survey has been created (based on the results of views) and an analysis of site traffic has made.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Яковенко Т.И., Тупкалова Л.Ю.** Опыт разработки и применения онлайн-технологий для самостоятельной подготовки школьников к основному государственному экзамену
- **Кислов В.Р., Кузнецов А.В., Щёголь А.И.** Концепция применения электронного оружия как средства предупреждения девиантного поведения молодежи
- **Борзова И.А., Мирзоева С.А., Меликова О.С.** Обучение письменной речи учащихся-иностранцев в учебно-профессиональной сфере деятельности: компетентностно-смысловой подход
- **Вартанян Н.Г., Куликовская И.Э.** Организационно-педагогические условия развития толерантного мировидения детей

УДК 371.69:004.3+371.3

**Яковенко Т.И.,
Тупкалова Л.Ю.**

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН- ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ОСНОВНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Ключевые слова: проектная деятельность, онлайн-технологии, основной государственный экзамен, учебно-образовательный процесс, обучающий вебинар, анкетирование обучающихся, рефлексия, опрос.

Современная система образования в обучении иностранному языку как неродному предполагает наличие новых методов и приемов, в частности обращения к различным интернет-ресурсам и образовательным онлайн-платформам. Очевидно, что грамотное применение подобных ресурсов преподавателем может способствовать эффективному обучению иностранному языку.

Для развития нравственной, творческой и самостоятельно мыслящей личности необходим не только значительно больший объем информации, чем тот, который может предоставить учитель, учебные пособия и учебники, но и большая вариативность информации, отражающей разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем (Интернет в гуманитарном образовании, 2001; Пассов, 1991).

По мнению О.А. Вдовиной, интернет стимулирует любознательность и вариативность обучения, развивает нестандартное мышление, которое характеризуется способностью выдвигать одновременно множество правильных идей, быстротой, оригинальностью, точностью (Инновации в преподавании языков..., 2007).

Онлайн-ресурсы, так же как и интернет в целом, могут быть полезным орудием в руках преподавателя иностранного языка как неродного (Pritchard, Woollard, 2010). В статье мы рассмотрим использование различных онлайн-технологий как продуктивного аспекта образовательного процесса в преподавании иностранного языка, в частности преимущества некоторых образовательных сайтов, которые могут быть актуальны как для преподавателей, так и для школьников при самостоятельной подготовке к основному государственному экзамену, а также

опишем авторскую методику применения интернет-ресурсов при подготовке и организации онлайн-уроков.

На просторах интернета содержится множество литературы в онлайн-доступе для преподавателя иностранного языка. Важно правильно отобрать нужный материал и применить его в образовательном процессе, что представляет сложность из-за огромного количества предложенных ресурсов.

Интернет содержит широкий спектр материалов и ресурсов, которые могут быть применены преподавателем с целью улучшения творческого аспекта в образовательном процессе. Есть сайты, созданные специально для учителей иностранных языков, которые содержат аутентичные материалы для отработки основных языковых аспектов – фонетики, лексики, грамматики и лингвокультурологии. Также при помощи данных онлайн-инструментов могут отрабатываться такие навыки, как чтение, письмо, говорение и аудирование, вызывающие наибольшие затруднения у школьников при сдаче ОГЭ.

В частности, применение интернет-ресурсов в таком виде деятельности, как проект, конечной целью которого является овладение языком, способствует развитию самостоятельности и творческого потенциала учащихся (Benz, 2001). Кроме того, онлайн-технологии позволяют преподавателю привнести эффект «реального мира» на уроке и дают обучающимся возможность взглянуть на обучение совершенно в другом ракурсе.

Результатом такого обучения является то, что обучающиеся в процессе изучения языка с применением онлайн-технологий развивают навыки не только сбора информации, но и ее систематизации, анализа, обобщения и оценки данных, а также совершенствуют практику устной коммуникации

друг с другом в процессе работы над совместным проектом (Brabbs, 2002).

Но не нужно забывать о том, что именно преподаватель, а не компьютер является руководителем учебного процесса, создавая положительную атмосферу на уроке, корректируя ошибки и заставляя учащихся двигаться в нужном направлении.

Приведем обзор некоторых образовательных сайтов, использование которых может стать полезным преподавателю при подготовке школьников к ОГЭ. Данные ресурсы могут также помочь адаптировать образовательный процесс под нужды и цели обучающегося:

1. Dailyesl и Basic English Speaking. Данный ресурс полезен для развития навыков аудирования у школьников – одного из самых сложных разделов ОГЭ, согласно нашему анкетированию среди учащихся. Daily Esl – проект по аудированию от создателя ESL Cyber Listening Lab Рэндалла Дэвиса. Сайт предлагает подборку аудиозаписей, ориентированных на широкий круг интересов, занятий и хобби; каждая запись идет в комплекте с транскриптом и вопросами по содержанию. На Basic English Speaking выложены также распространенные разговорные фразы и базовая грамматика, необходимая для ведения диалога. Из недостатков можно отметить только то, что язык сайта английский и ученику низкого уровня будет сложно ориентироваться в нем без помощи педагога.

2. Spellzone. Как показывает практика, один из самых сложных разделов ОГЭ – это лексика. Данный интернет-ресурс предлагает бесплатный сервис-тренажер лексики и произношения. Из достоинств сайта можно отметить разделение слов на тематические и орфоэпические группы. Для каждой подборки доступны упражнения, word search, карточки и список вокабуляра на печать. После регистрации можно

создавать свои подборки и получить 30 дней бесплатного доступа к урокам из вкладки Spelling Course.

3. Образовательный портал для подготовки к экзамену «Сдам ГИА: Решу ОГЭ» (<https://sdamgia.ru>). Данный ресурс был разработан специально для подготовки обучающихся к государственным экзаменам. Его плюс – наличие вариантов для самопроверки, т.е. по окончании работы система проверит ответы студента, покажет правильные решения и выставит оценку по пятибалльной или стобалльной шкале. Также школьник может сам составить вариант из необходимых ему заданий по тем или иным разделам каталога. Здесь также можно найти учебники, справочники, банк заданий и пробные тесты.

4. Федеральный институт педагогических измерений (<http://fipi.ru/>). На данном ресурсе можно найти актуальные демоверсии и большой банк заданий ЕГЭ, ОГЭ и ГВЭ. Одним из главных преимуществ сайта можно назвать тренировочные сборники для подготовки к ОГЭ.

5. Онлайн-ресурс «Незнайка» (<https://neznaika.pro/>). Сайт создан для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ по всем предметам. Плюсы сайта: есть возможность сдавать тесты или тренировать задания по темам. Одним из важных достоинств ресурса является возможность совершенно бесплатно отправлять письменное задание по любому предмету на проверку экспертам сайта.

6. British Council Learn English Teens (<https://learnenglishteens.britishcouncil.org>) – бесплатный образовательный сайт для отработки основных языковых навыков – чтения, письма, грамматики и аудирования. Ресурс обладает широким выбором обучающих материалов: игры, тексты, видео, упражнения, подкасты, советы и рекомендации. Сайт четко структурирован, что позволяет как преподавателю, так и обучающе-

муся быстро находить нужные материалы. Данный качественный контент можно использовать как для самостоятельного обучения, так и в качестве дополнения к курсу английского в языковой школе или занятиям с репетитором при подготовке к экзамену. Также имеются развлекательные разделы, которые помогут сделать процесс обучения более разнообразным.

Данные ресурсы могут быть использованы и при самостоятельной подготовке обучающихся к ОГЭ.

Учитывая вышеперечисленные особенности существующих ресурсов, мы предлагаем авторский опыт подготовки, планирования и организации уроков, подготавливающих учащихся к сдаче ОГЭ, с применением онлайн-технологий.

Интернет-ресурсы и материалы должны быть старательно отобраны перед внедрением их в учебно-образовательный процесс. Приведем список ключевых пунктов для проверки перед планированием и организацией урока. Важно:

- ставить перед собой четкие цели;
- тщательно проверять материал из интернет-ресурсов, все ссылки на сайты и платформы на предмет их свободного доступа, анализировать контент данных сайтов;
- если занятия проходят в компьютерном классе, иметь резервные печатные копии материала на случай невозможности доступа к интернет-ресурсу;
- помнить о необходимости мониторить ситуацию в аудитории и исправлять ошибки обучающихся при необходимости.

В рамках практико-ориентированного проекта «Технологии проведения вебинаров на примере подготовки школьников к ОГЭ по английскому языку» студентами-магистрантами

были разработаны серии вебинаров для самостоятельной подготовки школьников к ОГЭ. В дополнение к вебинарам были разработаны группы упражнений для отработки основных языковых навыков – фонетического, лексического и грамматического (ссылка на данные вебинары: https://www.youtube.com/channel/UCvMXTUNeAXe3Kg6y8b6ZCRQ?view_as=subscriber).

Целью проекта являлось формирование у старших школьников умений использования дополнительных ресурсов при подготовке к экзаменам, а также формирование у преподавателей навыков применения дистанционных и онлайн-технологий при обучении английскому языку. Были поставлены следующие задачи для достижения цели:

- изучить виды вебинаров как формы реализации онлайн-технологий и способы их создания;
- изучить структуру ОГЭ;
- проанализировать типичные ошибки при сдаче ОГЭ;
- подготовить методические рекомендации;
- подготовить онлайн-вебинар на основе полученных данных и изученных материалов.

Предполагаемый продукт данного проекта – серия вебинаров по отдельным частям ОГЭ.

Практическая ценность и актуальность обусловлены тем, что каждый год в школах ученикам 9-х классов необходимо сдавать ОГЭ по английскому языку. После просмотра вебинаров, включенных в наш проект, ученик 9-го класса получает актуальную, полезную информацию об ОГЭ, подробный разбор типичных и наиболее часто встречающихся ошибок, допускаемых учащимися при сдаче ОГЭ, разбор разделов, подразделов данного экзамена. Вся эта информация в совокупности может помочь ученикам учесть

все нюансы и детали, особенности проведения экзамена и достичь их главной цели – успешно сдать ОГЭ.

Длительность проекта составила шесть месяцев. Проект был поделен на определенные этапы.

Подготовительный этап:

1. Сбор и анализ методической литературы по созданию вебинаров. Была проведена исследовательская работа по обзору учебников и сайтов для подготовки учащихся к ОГЭ по английскому языку.

2. Изучение структуры ОГЭ. Ознакомление с методической литературой по подготовке к ОГЭ):

- Мишин А.В. Английский язык. Основной государственный экзамен. Устная часть.
- Macmillan Exam Skills for Russia / Тесты для подготовки к ОГЭ по английскому языку.
- Macmillan Exam Skills for Russia. ОГЭ по английскому языку: практическая подготовка.
- Абросимова Л.С., Губина Е. А. Focus on English Pronunciation for the Russian National Exam.
- Сайт Федерального института педагогических измерений (<http://www.fipi.ru>).
- Корпорация «Российский учебник» (https://rosuchebnik.ru/metodicheskaja-pomosch/materialy/predmet-angliyskiy-yazyk_type-stati).

3. Проведение опроса для выявления основных трудностей при сдаче ОГЭ. На данном этапе были созданы две анкеты для опросов. Первая анкета была посвящена выявлению основных трудностей при сдаче ОГЭ, вторая (рефлексия) – созданию опроса (по результатам просмотров). В выборке приняли участие 25 учащихся 9-го класса Гапкинской средней общеобразовательной школы (Константиновский район Ростовской области).

Анкеты были созданы для того, чтобы выяснить: какие части ОГЭ являются самыми сложными для учеников 9-х классов, какие разделы ОГЭ вызывают больше всего трудностей.

Краткие итоги анкетирования: в опросе приняли участие преимущественно девятиклассники (84 %), информация, озвученная и продемонстрированная в вебинарах, оказалась полезной 64% опрошиваемых. Устная часть вызывает самые большие трудности у 60% респондентов, в то время как 40% отметили в данном вопросе письменную часть. Одним из самых важных в рамках опроса является вопрос «Подробное рассмотрение и раз-

бор какого раздела ОГЭ вы хотели бы увидеть?» (рис. 1–3).

По итогам проведения опроса, создания, рассылки анкет, их обработки и анализа был получен конечный результат, на основании которого в дальнейшем разрабатывались и создавались вебинары.

4. Посещение мастер-класса по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку.

5. Выбор платформы для записи вебинара.

Практический этап:

1. Создание канала. На данном этапе была выбрана онлайн-платформа YouTube и Stepic для записи вебинаров.

2. Запись вебинара. В процессе работы над проектом были записа-

25 ответов



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Какая часть ОГЭ вызывает у вас самые большие трудности?»

25 ответов

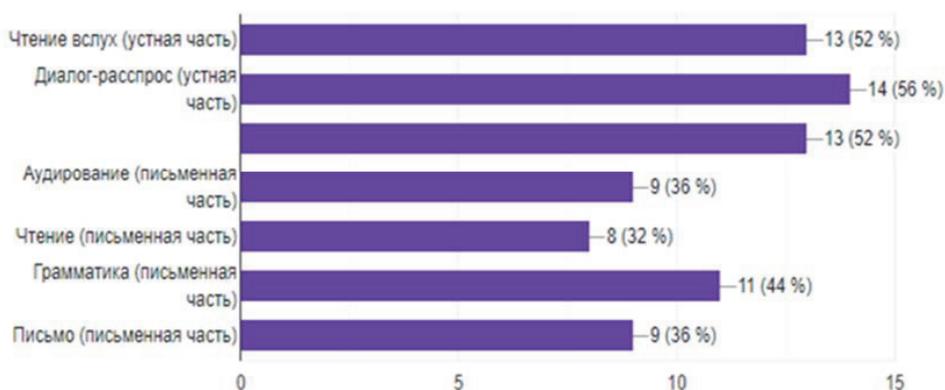


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Подробное рассмотрение и разбор какого раздела ОГЭ вы хотели бы увидеть?»



Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Какие вопросы по сдаче ОГЭ у вас есть?»

ны вебинары по всем частям ОГЭ: письменной и устной (в письменной части – четыре блока: аудирование, чтение, грамматика и лексика, письмо). В дополнение к вебинарам была предоставлена серия упражнений и ссылка на образовательный сайт, при помощи которого обучающийся мог самостоятельно отрабатывать определенный языковой навык.

3. Размещение вебинара в открытом доступе. Хотелось бы отметить, что доступ на канал YouTube и платформу Stepic для просмотра вебинаров является свободным для всех обучающихся.

Этап рефлексии:

1. Создание опроса (по результатам просмотров).

2. Анализ посещаемости сайта.

Процесс создания проекта осуществлялся с опорой на следующие общенаучные методы и средства познания (Голубинцев и др., 2001):

- обобщение (мы попытались проникнуть в сущность проекта, объединить пункты по каким-либо сходным свойствам. В процессе обобщения сделали переход от единичных понятий к общим);
- анализ (дал нам возможность разделения проекта на составляющие

элементы, выявления главного и дополнительного);

- синтез (благодаря ему было представлено логичное соединение всех составных сторон нашего проекта, выявленных ранее в результате анализа);
- опрос (метод исследования, который мы использовали для сбора первичной общей информации о необходимости создания серии вебинаров, субъективных мнений опрашиваемых. Это главный способ выявления общественного мнения. Для получения необходимых данных применили одну из основных разновидностей опроса – анкетирование);
- анкетирование (путем создания анкеты смогли провести заочный опрос, при котором всем респондентам в идентичной электронной форме была предложена система вопросов с возможными вариантами ответов или без них – открытый ответ);
- описание (мы зафиксировали результаты опросов с помощью определенных систем обозначения (таблицы и диаграммы)).

Проанализировав результаты анкетирования (рис. 4–6) и количество онлайн-посещений нашего обучающего канала YouTube, можно с уверен-

ностью сказать, что использование интернета как ресурса в самостоятельной подготовке к ОГЭ оказывает положительное влияние на формирование у обучающихся устойчивой мотивации к изучению иностранного языка как неродного (Малинина, 2014).

Школьников привлекает потенциальная возможность общаться с иностранными коллегами посредством глобальной сети и использовать иностранный язык в сфере своей профессиональной деятельности.

Следует отметить положительную тенденцию применения онлайн-технологий в самостоятельной подготовке обучающихся 9-х классов к ОГЭ. Грамотное использование различных образовательных платформ, включающее тщательный отбор информации, мониторинг со стороны преподавателя и творческую подачу материала, способно сделать обучение иностранному языку более интересным, систему подготовки к ОГЭ более продуктивной, а также оптимизировать процесс образования в целом (Казарян, 2003; Martin et al., 2011).

Также применение данных технологий особо эффективно при организации проектной деятельности обучающихся, будь то подготовка к единому государственному экзамену или создание презентации группами обучающихся. Хотим отметить, что командная/парная работа особенно эффективна для аудитории именно старших школьников: это стимулирует их мотивацию, интерес к работе и в целом повышает эффективность познавательного процесса.

Таким образом, очевидно, что грамотное и разумное применение онлайн-технологий не только способствует наибольшей эффективности совместной образовательной работы обучающихся и преподавателя, но и в разы повышает мотивированность школьников при подготовке к ОГЭ за счет включения проект-

ной деятельности, командной работы с привлечением ИКТ.

Литература

1. Голубинцев В.О., Данцев А.А., Любченко В.С. Философия для технических вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2001.
2. Инновации в преподавании языков: компетентностный подход (опыт стажировок 2007 г.). М.: МГИМО-Университет, 2007.
3. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001.
4. Казарян В.П. Философия науки: учеб. пособие. М.: Макс Пресс, 2003. Ч. 1.
5. Малинина И.А. Осуществление контроля и реализации обратной связи в Интернет-ресурсах второго поколения // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 1 URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/01/30565>.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
7. Benz, P., 2001. Webquests, a Constructivists Approach. URL: <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>.
8. Brabbs, P., 2002. Webquests. English teaching Professional, 24: 39–41.
9. Martin, S. et al., 2011. New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. Computer & Education, 57: 1893–1906.
10. Pritchard, A. and J. Woollard, 2010. Psychology for the Classroom Constructivism and Social Learning. N.Y.: Routledge.

Reference

1. Golubintsev, V.O., A.A. Dantsev and V.S. Lyubchenko, 2001. Philosophy for technical universities. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
2. Innovations in language teaching: a competency-based approach (2007 internship experience), 2007. Moscow: MGIMO-University. (rus)
3. Polat, E.S. (Ed.), 2001. The Internet in Humanitarian education. Moscow: VLADOS. (rus)
4. Kazaryan, V.P., 2003. Philosophy of science: teaching manual (Part 1). Moscow: Max Press. (rus)
5. Malinina, I.A., 2014. Monitoring and implementing feedback in second-generation Internet resources // Modern scientific research and innovation, 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/01/30565>. (rus)
6. Passov, E.I., 1991. Communicative method of teaching speaking in a foreign language. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
7. Benz, P., 2001. Webquests, a Constructivists Approach. URL: <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>.
8. Brabbs, P., 2002. Webquests. English Teaching Professional, 24: 39–41.
9. Martin, S. et al., 2011. New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. Computer & Education, 57: 1893–1906.
10. Pritchard, A. and J. Woollard, 2010. Psychology for the Classroom Constructivism and Social Learning. N.Y.: Routledge.

УДК 37.01

**Кислов В.Р.,
Кузнецов А.В.,
Щёголь А.И.**

КОНЦЕПЦИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОРУЖИЯ КАК СРЕДСТВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Ключевые слова: девиантное поведение, преступность, культура обращения с огнестрельным оружием, военно-патриотическое воспитание, испытание по стрельбе.

Всевозможные кризисы современного общества приводят к смене привычных стереотипов жизнедеятельности и не способствуют развитию психологически устойчивой к различным деструктивным влияниям личности. Особой категорией является подрастающее поколение, поскольку именно подростки чаще всего подвержены дестабилизирующему воздействию при решении экзистенциальных проблем. Многочисленные исследования насилия и агрессивного поведения в молодежной среде показали связь резких социальных перемен в стране с нарушениями традиционной организации общества, заставляющими подрастающее поколение обратить внимание на свои индивидуальные проблемы (Ломакина, 2016, с. 157).

Характер переживаний несформированной личностью критических ситуаций в дальнейшем оказывает влияние на действия и поступки индивида в обществе в целом. Неблагоприятные переживания могут привести к дезадаптации личности, проявляющейся в виде отклонений в поведении. Проведенные А.Н. Ломакиной исследования свидетельствуют о достаточно высоком уровне агрессии среди молодых людей в возрасте 15–16 лет. Согласно результатам данного исследования, прямая вербальная агрессия преобладает у 71% молодых людей, косвенная вербальная агрессия – у 9%, косвенная физическая агрессия – у 7%, прямая физическая агрессия – у 13% (там же, с. 159).

В последние годы девиантное или делинквентное поведение подрастающей молодежи стало весьма распространенным. Проблема отклоняющегося поведения привлекает внимание не только преподавателей средних учебных заведений и вузов, но и психологов, психиатров и работников правоохранительных органов. Появление

криминальных субкультур и вовлечение молодежи в подобные маргинальные движения актуализируют вопрос о проведении комплекса мероприятий по противодействию криминализации молодежной среды, активно распространяющейся практически в каждом регионе Российской Федерации. Особую группу риска представляют подростки с девиантным поведением, стоящие на профилактическом учете различных видов. По официальным данным Генеральной прокуратуры РФ, несмотря на государственную помощь и поддержку, гарантированные законодательно, только 10% из воспитанников детских домов, школ-интернатов и коррекционных детских домов более или менее благополучно устраивают свою жизнь. Жизнь остальных 90% складывается следующим образом (Упоров, Гречишкин, 2018): 10% заканчивают самоубийством; 40% оказываются втянутыми в преступную деятельность; 40% становятся алкоголиками и наркоманами.

В своих исследованиях В.Д. Гатальский отмечает, что «наблюдается стремительный рост ненормативной активности и аддиктивных форм поведения молодежи», что способствует разрушению физического и психического здоровья поколений будущего и представляет серьезную угрозу национальной безопасности страны (Гатальский, 2011, с. 74). В результате происходит расширение спектра деструктивных и зависимых форм девиантного поведения, а также омоложение социальной базы девиаций. Увеличивается список социокультурных девиаций и зависимостей, а именно: к очевидным химическим зависимостям (наркомания, алкоголизм) прибавляются интернет-зависимость, игровая зависимость (сетеголизм и компьютерные игры), гаджет-аддикция, кредитомания, любовная зависимость, джанк-

фуд-аддикция, религиозная аддикция, ониомания и др.

Следует отметить, что преступность представляет собой крайнее проявление девиации и в то же время, как одна из форм девиации, входит в содержание этого понятия. Преступность обычно рассматривается как самостоятельное явление и выражается в совершении девиантом общественно опасного деяния, содержащего признаки преступления, предусмотренного уголовным законодательством. Рассматривая проблему девиации как социального явления с позиций его понимания в гуманитарных науках в криминологическом контексте, И.В. Упоров и Ю.Н. Гречишкин выделяют три категории несовершеннолетних девиантов: 1) несовершеннолетние, не достигшие 14 лет (девианты-непреступники); 2) несовершеннолетние, достигшие 14 лет, но не достигшие 16 лет (девианты-непреступники, девианты-преступники – в зависимости от вида общественно опасного деяния); 3) несовершеннолетние, достигшие 16 лет (девианты-преступники) (Упоров, Гречишкин, 2018, с. 183). Каждая указанная категория имеет свои возрастные особенности, которые необходимо учитывать при решении вопросов об уголовной ответственности несовершеннолетних и организации профилактики совершения ими общественно опасных деяний.

Проблеме малолетних преступников и ювенальной юстиции также посвящены научные труды зарубежных исследователей (Calhoun, Chapple, 2003; Thio, 2006).

Проблема отношения современной молодежи к огнестрельному оружию особенно актуальна на сегодняшний день. В настоящее время любой подросток, достигший шестнадцатилетнего возраста, может купить пневма-

тическое оружие и не регистрировать его. Назначение пневматических пистолетов – развлекательная стрельба, но иногда это невинное занятие превращается в жестокие игры, когда мишенями становятся люди и животные. Официальные данные свидетельствуют, что подростки зачастую используют пневматическое оружие совсем не по назначению: стреляют в животных, сверстников, угрожают взрослым.

В последнее время среди подрастающей молодежи резко снизилась культура обращения с оружием. Среди главных причин данного явления можно выделить недостаточное количество часов, отведенных в школьной программе предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Главным аспектом в вопросе культуры обращения с оружием представляется прежде всего отношение к оружию, которое должно использоваться по целевому назначению, а не являться средством запугивания, угрозы или повышения самооценки. Возрождение стрелковых секций и клубов с привлечением инструкторов по практической стрельбе и сотрудников силовых ведомств позволит создать благоприятные условия для формирования и развития правильного отношения молодых людей к использованию огнестрельного оружия.

Специально организованные курсы по удовлетворению потребности молодых людей, в частности допризывной молодежи, в стрелковой подготовке должны способствовать активизации пропагандистской деятельности в сфере правомерного и безопасного применения оружия. Кроме приобретения навыков обращения с оружием, у молодых людей также активно происходит развитие моральных норм, концентрации внимания, точности, бистроты реакции и уверенности в себе.

Целенаправленное и педагогически выверенное формирование у молодежи основ культуры обращения с оружием способствует предотвращению проявления девиантного поведения подрастающего поколения в будущем. На первый план в процессе обучения обращению с оружием выступает такой важный компонент, как приобретение и формирование знаний о тактико-технических характеристиках оружия и боеприпасов, состоящих на вооружении, а также мерах безопасности при обращении с огнестрельным оружием. Формированию умений безопасного обращения с огнестрельным оружием, представляющему второй компонент познавательного процесса, способствуют практические занятия по огневой подготовке.

Результаты проведенного А.А. Говоровой исследования показывают, что лишь незначительная часть обучающихся владеет высоким уровнем культуры обращения с оружием. Автор отмечает, что в вопросе преподавания огневой подготовки обучаемым основополагающим подходом является культурологический. Данный подход предусматривает взаимодополняемость и взаимосвязь компонентов учебной деятельности путем соединения практического применения огнестрельного оружия с индивидуальными особенностями обучаемых (Говорова, 2016, с. 41). Развитие культуры обращения с огнестрельным оружием позволит более эффективно и безопасно реализовывать его функции, избегая при этом негативных случаев несанкционированного и трагического использования.

Особую роль в решении данной проблемы должны играть такие оборонно-массовые организации, как ДОСААФ России и Федерация практической стрельбы России. В качестве

эффективного средства по предупреждению девиантного поведения допризывной молодежи, в частности в вопросе формирования патриотических чувств, уважительного отношения к героическому прошлому Родины, а также гражданственности и культуры межнациональных отношений, может выступать комплекс ГТО, внедренный в нашей стране в 1931 г. В целях дальнейшего совершенствования государственной политики в области физической культуры и спорта, создания эффективной системы физического воспитания, направленной на развитие человеческого потенциала и укрепление здоровья населения, с 1 сентября 2014 г. в Российской Федерации указом Президента РФ от 24 марта 2014 г. № 172 был введен в действие ВФСК «Готов к труду и обороне».

В настоящее время среди норм ГТО существует норматив на стрельбу из электронного оружия, который не является обязательным тестом и выполняется по выбору. Тем не менее стрелковые электронные компьютерные тренажерные средства эффективно применяются в вузах и общеобразовательных учреждениях. Использование масса-габаритных макетов штатного оружия и инновационных методик в таких тренажерах позволяет значительно сократить время, необходимое для подготовки стрелков как начального, так и профессионального уровня, а также оперативно и объективно оценивать уровень их стрелковой подготовки (Кузнецов, Малахов, 2013, с. 144).

В новой редакции «Государственных требований комплекса ГТО» в качестве испытания (теста) по выбору наряду с тестом «Стрельба из пневматической винтовки из положения сидя или стоя» введен новый вид испытания – «Стрельба с применением электронного компьютерного трена-

жера (комплекса) и макетов штатного оружия».

На протяжении достаточно длительного времени используются тренажерные комплексы с разной степенью эффективности для тренировок в начальной подготовке по стрельбе. Данные комплексы получили высокую оценку их объективности, эффективности и пропускной способности и однозначно рекомендуются для тренировок по стрельбе (Рыбнов, 2016, с. 100).

Использование электронного оружия во время приема испытаний в рамках ВФСК ГТО имеет весомые преимущества в сравнении со стрельбой из пневматической винтовки. Среди данных преимуществ следует отметить его абсолютную безопасность, которая заключается в отсутствии рикошетов и случайных выстрелов не в область мишеней. Также при его использовании не требуется специальных помещений для стрельбы. Минимальное количество обслуживающего персонала, а также отсутствие потребности в расходных материалах (пульки, мишени) являются важными составляющими эффективности использования данного вида оружия. Подобные тренажеры обеспечивают высокую пропускную способность, а также возможность проведения тренировки по подготовке к испытаниям в неограниченном объеме (Шестопалова, 2007, с. 63).

Все вышеуказанные преимущества не только являются теоретически обоснованными, но и имеют на сегодняшний день подтверждение результатами проведения испытаний в различных организациях (Кузнецов, Приветень, 2014, с. 8). В Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны эффективно используются современные инновационные технологии, которые имеют практически неограниченные возможности по имита-

ции оперативно-тактических ситуаций. Передовые технологии технических средств обучения, а именно специально оборудованные учебные классы, учебно-тренажерные комплексы, а также различные средства анализа и разбора результатов позволяют преподавателям и инструкторам по огневой подготовке рассматривать возможности моделирующей среды и проводить анализ методических возможностей имитаторов стрельбы.

Педагогический эксперимент, который проводился преподавателями кафедры тактики и общевойсковых дисциплин ЯВВУ ПВО в течение двух лет, показал эффективность обучения с применением интерактивных средств обучения огневой подготовке из стрелкового оружия, а именно использования электронного тира и программно-аппаратного комплекса с позиционированием. По результатам эксперимента были выработаны педагогические приемы по их использованию.

В разработанных профессорско-преподавательским составом ЯВВУ ПВО методических рекомендациях по проведению тестирования по стрельбе с применением электронных комплексов четко прописаны терминология и правила организации и проведения теста «Стрельба из электронно-компьютерного тренажера с применением макета штатного оружия» в рамках ГТО. Испытание предусматривает использование макетов автомата Калашникова как основного вида штатного оружия Вооруженных Сил России (Кузнецов, Приветень, 2018, с. 106). Преимуществом данных методических рекомендаций является подробное описание разработанных авторами правил проведения теста, что, в свою очередь, способствует правильной организации проведения испытания.

Преподавателями военных кафедр ЯВВУ ПВО по огневой подготовке используется интерактивная форма практического метода, способствующая формированию умений, а затем и навыков в стрельбе у обучаемых. Данный педагогический прием позволяет дифференцированно распределять практические упражнения на три модуля в соответствии с объемом и сложностью:

- первый модуль – начальная подготовка – формирует навык стрельбы по неподвижной цели в неограниченное время;
- второй модуль – базовая подготовка – формирует навык подготовки оружия к стрельбе по различным мишеням и из различных положений, со сменой магазина, переносом огня;
- третий модуль – тактическая подготовка – формирует умения и навыки стрельбы в различных условиях, умения принимать решения, навыки выбора выгодных положений для стрельбы и использования искусственных и естественных укрытий.

Методика использования интерактивного стрелкового комплекса на занятиях по огневой подготовке из стрелкового оружия существенно повышает эффективность теоретической и практической подготовки, а также позволяет разнообразить практические задания.

Кроме того, в ЯВВУ ПВО был сформирован отряд юнармейского движения, который на сегодняшний день насчитывает 60 человек. Движение «Юнармия» было создано по инициативе Президента РФ и поддерживается Министерством обороны и ДОСААФ России. Задачи Всероссийского детско-юношеского военно-патриотического общественного движения «Юнармия» направлены на развитие инициативности, формирование активной жизненной позиции, повышение самооценки,

а также эффективности социализации детей и подростков путем вовлечения в отряды юнармейцев. Профессорско-преподавательским составом училища организуются занятия по общевоинским дисциплинам кафедры тактики и общевоинских дисциплин: РХБЗ, военной истории, медицинской подготовке, общей тактике, военной топографии, военно-инженерной подготовке и огневой выучке. Занятия проводятся в целях воспитания у молодого поколения воинского долга, любви к российской армии и российскому оружию, формирования умений и навыков обращения с оружием и выполнения тактико-специальных задач.

На базе одного из полигонов войсковой части Ярославской области с юнармейским отрядом ЯВВУ ПВО проводятся военно-патриотические сборы, во время которых юнармейцы работают на трех учебных местах: огневая подготовка, тактическая подготовка и полевая медицина. Особый интерес у подростков вызывают особенности стрельбы по движущимся целям во время игры в страйкбол из электропневматических моделей оружия в полевых условиях.

На тренировках по огневой и строевой подготовке юнармейцы ЯВВУ ПВО под руководством опытных преподавателей военных кафедр отрабатывают движения групп с оружием АК и ПМ. Проводятся занятия карабинной группы юнармейского отряда, на которых изучаются новые приемы с карабином СКС. По завершении курса огневой подготовки воспитанники отряда успешно выполняют норматив стрельбы из боевого пистолета Макарова.

Воспитание культуры обращения с огнестрельным оружием среди подрастающего поколения с использованием современных технологий повышает вероятность предупреждения проявлений девиантного поведения

среди молодых людей. Специально разработанные занятия по огневой подготовке, эффективность которых может быть доказана в стенах образовательных учреждений высшего и среднего специального образования, позволят сформировать у обучающихся мнение об оружии как о занимательном и полезном виде спорта. Кроме того, занятия предоставят возможность получить навыки безопасного обращения с оружием с целью обеспечения личной безопасности, а также исключить риски создания угрозы причинения вреда окружающим лицам. В результате у подрастающего поколения формируется социально желаемое поведение, снимается агрессия, создаются благоприятные условия для социализации подростка.

Проблему оздоровления подростков, склонных к проявлению девиантного поведения, возможно решить через программное педагогическое сопровождение молодых людей в рамках решения комплекса социально-воспитательных задач. Разработанные профессорско-преподавательским составом ЯВВУ ПВО обучающие программы при изучении теоретических основ стрельбы («Устройство и принцип действия оружия», «Определение средней точки попадания», «Изучение правил стрельбы» и др.) позволяют использовать основные принципы метода программного обучения в огневой подготовке из стрелкового оружия. Практические занятия с использованием лазерных тренажеров эффективно перекавалифицируются в некий симбиоз теоретического и практического занятия, т.е. в комплексное занятие, которое проводится в специализированном классе, оборудованном интерактивными средствами обучения.

Кроме того, проведение тестирования по стрельбе с применением

электронных комплексов имеет практическое значение в решении вопроса военно-патриотического воспитания в качестве образовательной технологии по формированию у юного гражданина важнейших морально-нравственных качеств, необходимых как будущему защитнику Родины, так и вполне мирному человеку.

Литература

1. *Гатальский В.Д.* Педагогическая пропедевтика как инновационная образовательная система профилактики девиантного поведения учащейся молодежи // *Человек и образование*. 2011. № 1. С. 74–79.
2. *Говорова А.А.* Об обучении обращению с оружием курсантов образовательных учреждений системы МВД России в рамках культурологического подхода // *Современная наука*. 2016. № 2. С. 39–41.
3. *Кузнецов А.В., Малахов Д.Н.* Применение новых технологий обучения в огневой подготовке // *Актуальные вопросы подготовки и воспитания офицерских кадров*. Ярославль: Филиал ВКА имени А.Ф. Можайского, 2013. С. 144–146.
4. *Кузнецов А.В., Приветень С.А.* Методология применения интерактивных средств по созданию обучающих систем для подготовки военнослужащих ВКС к тактико-специальным действиям // *Армейский сборник*. 2018. № 6. С. 105–109.
5. *Кузнецов А.В., Приветень С.А.* Подготовка стрелка. Ярославль: ЯВВУ ПВО, 2014.
6. *Ломакина А.Н.* Особенности агрессивного поведения молодых людей в условиях современного общества // *Социальные отношения*. 2016. № 1. С. 156–160.
7. *Рыбнов В.М.* Электронные тренажерные средства при тестировании комплекса ГТО // *Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) и массовый спорт в системе здорового образа жизни населения: сб. статей*. М., 2016. С. 98–103.
8. *Упоров И.В., Гречишкин Ю.Н.* Девиантное поведение несовершеннолетних: понятие и основные признаки (криминологический аспект) // *Актуальные вопросы экономики и управления: сб. материалов III Международной науч.-практ. конф.* Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2018. С. 180–187.
9. *Шестопалова Е.В.* Методика обучения стрельбе из пистолета Макарова без ограничения времени на выстрел с использованием тренажера «Скэтт». М.: Моск. ун-т МВД России, 2007.
10. *Calhoun, Th.C. and C.L. Chapple*, 2003. *Readings in Juvenile Delinquency and Juvenile Justice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
11. *Thio, A.* 2006. *Deviant Behavior*. Boston: Allyn & Bacon.

Reference

1. *Gatalsky, V.D.*, 2011. Pedagogical propaedeutics as an innovative educational system for the prevention of deviant behavior of students. *Man and Education*, 1: 74–79. (rus)
2. *Govorova, A.A.*, 2016. On teaching weapon handling to cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the framework of the cultural approach. *Modern Science*, 2: 39–41. (rus)
3. *Kuznetsov, A.V. and D.N. Malakhov*, 2013. Application of new teaching technologies in weapon handling training. In: *Topical issues of training and education of officers* (pp. 144–146). Yaroslavl: Branch of the A.F. Mozhaysky Military-Space Academy. (rus)
4. *Kuznetsov, A.V. and S.A. Priveten*, 2018. Methodology for using interactive tools to create training systems for military personnel of the Russian Aerospace Forces for tactical and special actions. *Army Collection*, 6: 105–109. (rus)
5. *Kuznetsov, A.V. and S.A. Priveten*, 2014. Preparation of a rifle-man. Yaroslavl: Yaroslavl Higher Military School of Air Defense. (rus)
6. *Lomakina, A. N.*, 2016. Features of aggressive behavior of young people in modern society. *Social Relations*, 1: 156–160. (rus)
7. *Rybnov, V.M.*, 2016. Electronic training tools for testing the complex “Ready for work and defense”. In: *All-Russian sports complex “Ready for work and defense” and mass sports in the system of healthy lifestyle of the population: collection of articles* (pp. 98–103). Moscow. (rus)
8. *Uporov, I.V. and Yu.N. Grechishkin*, 2018. Deviant behavior of minors: concept and main features (criminological aspect). In: *Actual issues of Economics and Management: Proceedings of the III International Research Conference* (pp. 180–187). Novosibirsk: Center for Scientific Cooperation Development. (rus)
9. *Shestopalova, E.V.*, 2007. Methods for teaching shooting from a Makarov gun without time limit for a shot using the “Scatt” simulator. Moscow: Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. (rus)
10. *Calhoun, Th.C. and C. L. Chapple*, 2003. *Readings in Juvenile Delinquency and Juvenile Justice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
11. *Thio, A.*, 2006. *Deviant Behavior*. Boston: Allyn & Bacon.

УДК 377.5:372.8

**Борзова И.А.,
Мирзоева С.А.,
Меликова О.С.**

**ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ
РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-
ИНОСТРАНЦЕВ
В УЧЕБНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
КОМПЕТЕНТНО-
СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД**

Ключевые слова: научный текст, письменная речь, конспектирование, смыслообразование, понимание, языковые средства, научно-предметное содержание.

© Борзова И.А., 2019
© Мирзоева С.А., 2019
© Меликова О.С., 2019

Обучение иностранных учащихся русскому языку как средству получения специальности в российских вузах предполагает овладение всеми видами речевой деятельности для реализации их социальных и профессионально ориентированных коммуникативных потребностей.

Как известно, коммуникация – это процесс обмена информацией, передаче и получению которой предшествует кодирование и декодирование; во время этих процессов неизбежны потери и помехи. При межкультурном общении вероятность непонимания возрастает, поскольку принадлежность коммуникантов к разным культурам приводит к эффекту обманутого ожидания (Гафиятуллина, Тропина, 2016).

В данной статье мы рассмотрим вопросы, связанные с развитием у иностранных учащихся навыков и умений письменной речи в контексте компетентностно-смыслового подхода, в основе которого лежит интеграция психофизиологических, экстралингвистических и лингвистических конструкторов образовательного процесса (Борзова, 2016). Очевидно, что именно письменная форма коммуникации становится все более значимой в последние десятилетия. Постоянно увеличивающийся поток печатной информации, необходимость ее усвоения требуют от обучаемых хорошего владения навыками осмысления прочитанного, воспроизведения информации в переработанном, свернутом виде в результате сокращения ее языковой и содержательной структуры, т.е. навыками репродуктивной письменной речи. Как показывает практика, для учащихся-иностранцев, начинающих свое обучение на подготовительных факультетах, равно как и для студентов вузовского этапа, одним из

важнейших репродуктивных жанров письменной речи является конспект, а конспектирование – естественной коммуникативной потребностью.

Вопросы развития у обучаемых навыков конспектирования учебно-научной литературы по профилю их будущей специальности уже многие годы рассматривались методистами, лингвистами, педагогами-практиками (Л.П. Абрамова, Л.М. Кузнецова, И.А. Зимняя, В.П. Павлова и др.). В результате проведенных исследований была разработана универсальная методическая система обучения навыкам конспектирования учебно-научной литературы на этапе предвузовского образования на материале различных научных профилей. Была дана характеристика конспектирования с позиций теории речевой деятельности (Зимняя, 1985; Кузнецова, 1983).

По характеру речевого общения, по выполняемой роли в процессе общения, по направленности речевого действия и способам формирования и формулирования мысли и другим параметрам процесс конспектирования определяется как письменный реактивно-инициальный, рецептивно-репродуктивный, характеризующийся как внутренним, так и внешним, письменным способом формирования и формулирования мысли видом речевой деятельности (Зимняя, 1978).

Предложена классификация видов конспектирования по объему и количеству перерабатываемых источников. По объему информации принято выделять краткие конспекты, подробные и смешанные, а по семантической эквивалентности первоисточника и конспекта выделяют интегральный, передающий основные положения и смысловые связи первоисточника, и селективный, включающий отдельные элементы первоисточника и носящий

более индивидуальный характер, отражающий потребности составителя в информации.

Важным конструктом методики обучения конспектированию было признано определение психологической структуры акта конспектирования и выделение в нем четырех фаз: мотивационно-побудительной, фазы ориентировки и планирования (смысловый анализ текста, осмысленное понимание текста), контроля и сопоставления (Кузнецова, 1983).

Большое значение уделялось характеристике процессов понимания текста и разработке способов умственной обработки текстового материала: выделение микротем, выявление смысловых точек, смысловых пунктов – носителей главной информации, разграничение информации по степени важности (составление плана с опорой на структурно-смысловую организацию текста, обобщение информации в более емкую форму в процессе перекодирования с использованием различных видов перефразирования и сокращенной записи слов (Павлова, 1983).

Разработанная методическая система многие годы позволяла успешно готовить иностранных учащихся к чтению и конспектированию учебных текстов на вузовском этапе обучения. Однако в последние годы кардинально изменились педагогические условия обучения иностранных учащихся, повысилась необходимость знакомиться с большим количеством печатной информации, требующей анализа и запоминания.

Анализ результатов практической работы преподавателей по разработанной традиционной системе развития у иностранных учащихся навыков конспектирования учебно-научных текстов в современных педагогических

условиях не внушает оптимизма. И если с написанием конспектов незначительных по объему (две-три страницы), не самых сложных учебных текстов учащиеся справляются, то конспектировать более объемные тексты из академических учебников для первого курса по биологии, физиологии, микробиологии и т.д. даже не пытаются и пользуются специально созданными пособиями-конспектами по основным темам курса. Однако такие пособия-конспекты созданы далеко не на всех кафедрах, не по всем темам и только на первых курсах. Таким образом, студенты-иностранцы должны самостоятельно читать, осмысливать, отбирать информацию и осуществлять ее переформулировку в более емкую форму.

Можно сказать, что чтение и осмысление первичного текста, его последующая мысленная переработка и создание собственного варианта вторичного текста представляют собой две стороны мыслительной и смысловой деятельности учащихся, в результате которой объективная информация текста преобразуется в личные смысловые структуры учащегося, окрашенные собственным опытом, видением и пониманием реальности.

Возникает вопрос: как за короткий срок обучения на предвузовском этапе можно сформировать и развить умения и навыки в чтении и конспектировании текстов по специальности? Как показывает практика, только подход, ориентированный на личные психические структуры обучающихся, их личный опыт, на процесс смыслообразования, обеспечивающий стойкий интерес и высокую мотивацию, способен повысить эффективность овладения умениями и навыками чтения и конспектирования учебно-научной литературы по специальности в сжатые сроки.

Из опыта работы с иностранными учащимися на предвузовском этапе обучения следует, что значительное повышение эффективности учебного процесса возможно при использовании ресурсов компетентностно-смыслового подхода. Профессиональная подготовка будущего специалиста должна быть ориентирована не только на развитие у него знаний, умений, навыков, т.е. на когнитивную и операциональную составляющие, но и на мотивационную, этническую, социальную и поведенческую (Richards, Rodgers, 2014).

При этом принципиально важным становится соотношение перечня профессионально направленных коммуникативных компетенций, необходимых для обучения в вузе, обусловленных соответствующими коммуникативными потребностями, выявленными преподавателями, с коммуникативными запросами самих учащихся, в основе которых лежат их личные индивидуальные качества, их личный опыт, индивидуальные характерологические особенности, уровень общетеоретической подготовки, знания иностранных языков и т.д. (Hall, 1991).

Так, учащиеся из Вьетнама, Монголии, Китая, многих африканских стран без особых усилий осваивают русскую каллиграфию, письмо, а также грамматическую систему русского языка, включая предложно-падежную систему и т.д. В то же время значительное количество учащихся – выходцев из арабских стран, Афганистана, Ирана, Ирака, т.е. владеющих арабским, персидским и другими языками семитской группы и использующих при письме арабицу, с большим трудом осваивают русское письмо. Флексивный характер русского языка вызывает у многих непреодолимую трудность,

а многие русские слова кажутся им неоправданно длинными. Навыки устной речи у этих учащихся развиваются успешно, они не только хорошо усваивают русское произношение, но и запоминают звуковой образ слов, усваивают основные лексико-грамматические модели.

Такой анализ специфики усвоения некоторых аспектов речевой деятельности иностранными учащимися позволяет определить, что именно можно и целесообразно сделать при обучении их чтению и конспектированию текстов по специальности, учитывая национальные и психофизиологические индивидуальные особенности, а также конкретные сроки обучения.

Анализ работы студентов первых курсов с печатной академической литературой (учебниками и специальными пособиями для иностранных обучающихся) показывает, что студенты, как правило, сталкиваются с необходимостью, во-первых, читать значительный по объему текст с целью поиска ответов на конкретные вопросы, а во-вторых, читать сравнительно небольшие тексты, уже содержащие ответы на вопросы.

Таким образом, мы полагаем, что основным видом чтения в первом случае является ознакомительно-поисковое, во втором – изучающее чтение, а соответствующие им конспекты (вторичные тексты) должны быть селективными (более полными или краткими) и сплошными (т.е. содержащими максимум информации, требующей усвоения).

Считаем целесообразным рассмотреть этапы работы по формированию навыков чтения и конспектирования текстов по специальности на предвузовском этапе обучения при ориентации на смысловые особенности и

смыслообразующие возможности обучаемых с использованием методов и технологий, способствующих их смысловой активности.

На наш взгляд, обучение конспектированию, как и обучение чтению учебно-научных текстов, следует начинать на этапе вводно-предметного курса, т.е. на третьей неделе с начала предвузовского этапа. Целью вводно-предметного курса является обеспечение усвоения учащимися базовых общенаучных и терминологических понятий по профильным дисциплинам, основных морфолого-синтаксических конструкций научного стиля речи. Основополагающая научно-предметная информация представлена небольшими текстами, презентующими языковой материал. Учитывая тот факт, что базовые звукопроизносительные навыки, а также навыки графики и орфографии учащиеся получили при прохождении вводно-фонетического курса, особое внимание следует уделять семантизации научной лексики с учетом морфолого-логического принципа русской орфографии, т.е. объяснению учащимся значения основных структурных морфем русского языка (приставок, корней, суффиксов, окончаний) и их роли в смыслообразовании. Практика показывает, что если при семантизации и толковании научной лексики преподаватель группирует слова по словообразовательному принципу (растворение, растворимость, раствор), обращая внимание на состав слова, то учащиеся не только лучше запоминают их лексическое значение, но и учатся выделять в новых словах знакомые приставки, корни и т.д. и догадываться об их значении.

Важное место в работе с научной лексикой занимает группировка слов по категориям понятий: процессы (ас-

симиляция, диссимиляция, дыхание, пищеварение и др.), свойства (цвет, вкус, запах и т.д.), живые организмы (животные, растения, грибы и т.д.). Разнообразие способов семантизации, толкования слов, а также использование других возможных механизмов повышения мыслительной и смысловой активности обучаемых имеет существенное значение для уплотнения и насыщения смыслового пространства процесса обучения и смыслообразующей деятельности учащихся в целом. Это особенно важно, так как психологически многие учащиеся не готовы к серьезной работе с лексикой, считая достаточным перевод слова с русского на родной или язык-посредник. В данной ситуации, учитывая сжатые сроки обучения, считаем необходимым использовать механизмы психологической поддержки обучаемых, активизирующие их личностные психические механизмы смыслообразования, обеспечивающие стойкий интерес, мотивацию и способствующие эффективному усвоению материала, развитию у них новых смыслов (Абакумова, 2008).

Одним из таких механизмов мы считаем интеграцию содержательного и процессуального компонентов обучения на основе сравнения.

На этапе вводно-предметного курса при освоении фонетических навыков учащиеся с большим интересом сравнивают звуковые системы родных языков, находя сходства и различия, осваивая при этом способы произнесения отдельных звуков и трудновыговариваемых слов.

При обучении сокращенной записи слов, навыки которой необходимы при написании конспектов, эффективны задания, при которых учащиеся практикуются в сокращенной записи слов, словосочетаний, предложений и

микротекстов на скорость с последующей расшифровкой, с энтузиазмом сравнивают и оценивают свои результаты (Павлова, 1983).

На этом этапе в процессе изучающего чтения целесообразно начинать работу, которую мы называем предварительным конспектированием, – с небольшими текстами по профильным дисциплинам, включающими не более двух-трех подтем.

Считаем целесообразным при выполнении заданий обсуждать и сравнивать сделанные учащимися записи. Такая работа, во-первых, повышает мотивацию, а во-вторых, готовит к репродуктивной монологической речи.

На следующем этапе, который продолжается три-четыре месяца (в зависимости от сроков обучения), изучающее чтение еще остается главенствующим. Но более сложная композиционная структура текстов, более сложное языковое и научно-предметное содержание требуют ответа на вопрос: а что же конкретно в данном тексте надо изучать, т.е. какая информация текста отвечает целям читающего и подлежит усвоению (Борзова и др., 2018)?

Как показывает анализ учебных материалов по профильным дисциплинам как на предвузовском этапе, так и на первых курсах вузов, при подготовке к занятиям, семинарам учащимся предлагаются вопросы. В учебных пособиях по русскому языку с учетом специальности предтекстовые задания также содержат вопросы, которые позволяют определить части текста, содержащие необходимую информацию и подлежащие изучающему чтению. Очевидно, что характер, виды конспектирования всецело зависят от задач, стоящих перед читающим, его индивидуальных запросов и соответствуют виду чтения.

На дальнейшем этапе, который также занимает три-четыре месяца, учащиеся приступают к системному изучению языка специальности как аспекта русского языка. Языковой и экстралингвистический материал не привязан по тематике к занятиям по общетеоретическим дисциплинам и отобран в соответствии с лексико-семантическими темами, отражающими типы речевых высказываний, характерных для языка науки, прежде всего – описания, повествования и др., которые отличаются особыми языковыми параметрами. На их основе были отобраны группы объектов, подлежащих описанию и определяющих смысло-речевые ситуации (коммуникативные темы), характерные для языка науки медико-биологического профиля: «Общая квалификация предмета», «Описание состава», «Классификация предмета», «Описание процессов», «Описание свойств предмета», «Описание свойств, строения и функций живых систем» и др.

Обучение чтению и конспектированию на данном этапе целесообразно осуществлять на грамматикализованных текстах, включающих языковой и научно-предметный материал, соответствующий коммуникативным темам. Такими текстами для учащихся медико-биологического профиля являются «Клетка», «Пластиды», «Химические соединения клетки», «Вода», «Неметаллы», «Классификация живых организмов», «Состав крови», «Кислород и озон», «Галогены», «Обмен веществ», «Ассимиляция» и др. (Борзова и др., 2016).

Логичным представляется вопрос: написанию какого вида конспектов следует обучать на данном этапе? Рассмотрение этого вопроса с точки зрения эффективности овладения коммуникативными навыками (язык –

цель обучения) позволяет сделать вывод о предпочтительности обучения написанию интегрального конспекта, включающего все основные положения первоисточника (Кузнецова, 1983). В то же время популярными являются задания на поиск ответов на данные вопросы в рекомендованной литературе с последующим изложением ответов в устной или письменной форме, а это требует составления выборочного (селективного) конспекта.

Как показывает опыт практической работы, наиболее оптимальным путем является обучение всем видам чтения и написанию всех видов конспектов последовательно на материале одного текста. Считаем целесообразным выделить следующие этапы работы при обучении чтению и конспектированию на втором этапе предвузовского обучения.

Первый этап – просмотрно-ознакомительный. Учащимся предлагаются задания на определение главной темы и подтем текста (просмотровое чтение), а также на запись ключевых слов и словосочетаний, позволяющих сформулировать темы текста. Предполагается максимально быстрое чтение за отведенное время. Важным моментом является обсуждение, сравнение и анализ записей, сделанных учащимися.

Второй этап – ознакомительно-поисковый. Учащимся предлагается ознакомиться с планом и вопросами к тексту, соотнести вопросы с планом и за максимально короткое время найти в тексте абзацы (части текста), содержащие ответы на вопросы. Важнейшим элементом на данной стадии работы с текстом является обсуждение (анализ) проделанной работы. Учащимся предлагается зачитать вслух предложения, содержащие ответы, а также выписанные слова и словосочетания (Борзова и др., 2017).

Третий этап – аналитико-синтетический (изучающее чтение, предварительное конспектирование). На данном этапе предполагается и структурно-смысловой анализ частей текста, содержащих нужную информацию и отобранных для изучающего чтения и составления конспекта. Целью данного этапа является полное и глубокое понимание содержащейся информации. А.А. Смирнов полагает, что пониманию материала при чтении помогают такие способы умственной обработки текста, как выявление макротем, микротем, смысловых пунктов, разграничение информации по степени важности, установление структурных отношений, т.е. соотнесение частей текста друг с другом. Если перед чтением учащимся не был дан план текста, то именно на данном этапе возможна работа по составлению плана текста и плана будущего конспекта, отражающего или всю полностью информации источника (сплошной конспект), или выборочную, отвечающую целям читающего информацию (выборочный конспект).

Как показывает практика, эффективному и осмысленному пониманию текста способствует знание структурно-смысловой композиции различных типов речевых высказываний и смысла речевых ситуаций, характерных для языка будущей специальности. Так, в текстах, насыщенных описаниями общих характеристик предмета или определениями, читающий должен быстро находить предметы, объекты характеристик (определений), например живые организмы, вещества и т.д., а также их признаки, свойства, лежащие в основе характеристик. При описании классификаций какого-либо объекта следует быстро находить предметы классификации (совокупность живых организмов, веществ),

определять единицы классификации (категории, группы и т.д.), а также их признаки, свойства, основания, в зависимости от которых дана классификация.

Особо важное значение для студентов медико-биологического профиля имеет понимание языковых и структурно-смысловых особенностей описания свойств, строения и функций живых систем. Очевидно, что всесторонний анализ наиболее информативно насыщенных частей текста позволяет раскрыть и установить отношения и связи как в предложениях, так и между отдельными частями текста, что обеспечивает осмысленное понимание текста, возможность выделения главной и второстепенной информации, определения тем и подтем текста и т.д. Произведенный отбор важной для читающего информации позволяет перейти ко второй фазе аналитико-синтетического этапа – переформулировке информации в более емкую обобщенную форму в результате перефразировки, опущения наименее информативных слов, словосочетаний и предложений. В некоторых случаях возможно обобщение в форме таблиц, диаграмм, схем и т.п. (Кузнецова, 1983).

Четвертый этап представляет собой письменную фиксацию отобранной и обобщенной информации первоисточника по предложенному или составленному самим читающим плану с использованием сокращенной записи слов. Необходимо отметить, что, получив задание дополнить составленные конспекты по одному первоисточнику информацией из других текстов, учащиеся творчески подходят к решению задачи, используя учебники по специальным дисциплинам, а также информацию из интернета. В результате значительно расширяется и уплотняется

научно-информационное и смысловое пространство образовательного процесса, который приобретает смыслообразующий характер, а объективная научная информация, объективно полученные навыки и умения в чтении и конспектировании преобразуются в лично значимые смыслы, индивидуальный субъективный опыт.

Считаем целесообразным выделить следующие принципы работы при обучении чтению и конспектированию научного текста:

1. Все виды работы при обучении чтению и конспектированию учебно-научного текста проводятся при условии смысловой активности обучаемых.

2. Анализ всех лингвистических, структурных компонентов, а также научно-предметного содержания носит интегративный, диалогический, сравнительный характер.

3. Последовательное взаимосвязанное обучение всем видам чтения и соответствующим им видам конспектирования осуществляется на одном максимально большом для данного этапа тексте.

4. Комплексное обучение чтению и конспектированию текстов учебно-научного содержания закладывает основу репродуктивной монологической деятельности.

Итак, обучение чтению и конспектированию учебно-научной литературы является важнейшим элементом системы обучения учащихся-иностранцев русскому языку как средству овладения будущей специальностью.

Литература

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Ростов н/Д: КРЕДО, 2008.
2. Борзова И.А. Обучение языку специальности: актуальные вопросы. Ростов н/Д: РИПК и ППРО, 2016.
3. Борзова И.А., Лучкина Н.В., Черненко Е.В. Язык специальности: медико-биологический профиль: учеб. пособие. Ростов н/Д: РостГМУ, 2016.
4. Борзова И.А., Меликова О.С., Черненко Е.В. Ознакомительно-поисковое чтение как смыслообразующий компонент в процессе обучения русскому языку учащихся-иностранцев // Проблемы викладання російської наукової лексики студентам-іноземцям: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. Харків: Рожко С.Г., 2017. С. 8–12.
5. Борзова И.А., Черненко Е.В., Меликова О.С. Обучение чтению литературы по специальности на основе компетентностно-смыслового подхода // Казанский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 77–82.
6. Гафиятуллина Г.Ш., Тропина И.А. Диалог культур: особенности межкультурной коммуникации // Основные направления развития научного потенциала в свете современных исследований: теория и практика: материалы десятой международной заочной науч. конф. Ставрополь: СКФУ, 2016. С. 15–18.
7. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985.
8. Кузнецова Л.М. Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов (на материале общественно-политической литературы). М.: Русский язык, 1983.
9. Павлова В.П. Обучение конспектированию: теория и практика. М.: Русский язык, 1983.
10. Hall, J.W., 1991. Access through innovation: new colleges for new students. N.Y.: National University Continuing Education Association.
11. Richards, J.C. and T.S. Rodgers, 2014. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Reference

1. Abakumova, I. V., 2008. Didactics of senses. Rostov-on-Don: CREDO. (rus)
2. Borzova, I.A., 2016. Teaching the language of major: current issues. Rostov-on-Don: Rostov Institute of Professional Skills Improvement and Professional Retraining of Education Workers. (rus)
3. Borzova, I.A., N.V. Luchkina and E.V. Chernenko, 2016. The language of specialty: medical and biological profile: teaching manual. Rostov-on-Don: Rostov State Medical University. (rus)
4. Borzova, I.A., O.S. Melikova and E.V. Chernenko, 2017. Introductory and exploratory reading as a meaning-forming component in teaching the Russian language to foreign students. In: Problems of mastering Russian academic vocabulary by foreign students: Materials of Foreign Research Conference (pp. 8–12). Kharkov: Rozhko S.G. (rus)
5. Borzova, I.A., E.V. Chernenko and O.S. Melikova, 2018. Training reading literature on specialty based on the competency-sensual approach. Kazan Pedagogical Journal, 3: 77–82. (rus)

6. *Gafiyatullina, G.Sh. and I.A. Tropina*, 2016. Dialogue of cultures: features of intercultural communication. In: Main directions of development of scientific potential in the light of modern research: theory and practice: Proceedings of the Tenth International Online Conference (pp. 15–18). Stavropol: North Caucasus Federal University. (rus)
7. *Zimnyaya, I.A.*, 1985. Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
8. *Kuznetsova, L.M.*, 1983. Method of teaching foreign students to make notes of printed texts (based on the material of socio-political literature). Moscow: Russkiy yazyk. (rus)
9. *Pavlova, V. P.*, 1983. Learning to take notes: theory and practice. Moscow: Russkiy yazyk. (rus)
10. *Hall, J.W.*, 1991. Access through innovation: new colleges for new students. N. Y.: National University Continuing Education Association.
11. *Richards, J.C. and T.S. Rodgers*, 2014. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 373.2.016

**Вартанян Н.Г.,
Куликовская И.Э.**

ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОГО МИРОВИДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Ключевые слова: дошкольное образование, толерантное мировидение, организационные условия, педагогические условия.

Проблема воспитания толерантного мировидения у подрастающих поколений на сегодняшний день является одной из самых актуальных в мире, который приобретает черты открытости и мобильности. Толерантное мировидение становится частью общей культуры личности и имеет особое значение: выступает и как общечеловеческая ценность, и как социальная норма. Необходимость всестороннего изучения процесса развития толерантного мировидения определяется тем, что современный культурный человек – не только образованный, но и свободный, обладающий достоинством, чувством самоуважения и готовностью принятия людей других культур.

Для детей дошкольного возраста ценным становится самоопределение, позитивное самоотношение и умение организовать взаимодействие со взрослыми и сверстниками на основе сотрудничества и взаимопонимания.

Принципы толерантной культуры необходимы во всех сферах социальных отношений, что отражено во Всеобщей декларации прав человека, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Декларации принципов толерантности, других нормативных документах Российской Федерации и документах международного уровня.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выдвинуто требование ориентации социально-коммуникативного развития детей на усвоение ими норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, обществу детей и взрослых.

Толерантное мировидение обеспечивает признание ребенком ценности каждой культуры, уважительное отношение к ее представителям (Виноградова, 2002; Зимбули, 1996; Конышева, 2006; Музенитова, 2009; Оборина, 2012; Овсянникова, 2003; Психодиагностика толерантности, 2002; Тюлепаева, 2011; Фадеев, 2012; Kulikovskaya, 2013a).

Для развития у детей толерантного мировидения в дошкольной образовательной организации необходимо создать организационно-педагогические условия. В теоретической и практической педагогике имеется множество трактовок и определений понятий «условие», «педагогическое условие», «организационное условие». Условия составляют необходимую среду и обстановку, в которых явления возникают, существуют и развиваются. Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др. среди условий развития ребенка называют развитие произвольности его психических процессов и поведения, развитие самооценки и способности эмоционально отзываться на переживания других людей. По мнению ученых, эффективность формирования этих психических процессов и личности детей обуславливается игровой деятельностью, которая является ведущей в дошкольном детстве. Л.С. Выготский доказал, что понимание ребенком объективного значения усваиваемых норм и требований зависит от собственного практического опыта. В играх дети овладевают нормами взаимоотношений, ценностями общения, они открывают для себя веер способов взаимодействия с разными людьми (Выготский, 1991; Эльконин, 1989).

Организационные и педагогические условия, по мнению ученых, представляют собой целостную систему, в которой организационные условия

определяют качество пространства образовательной организации, а педагогические условия придают этому пространству специфический формат образовательной среды (Володин, Бондаренко, 2014). Организационные условия обеспечиваются руководителем, педагогами и другими сотрудниками, осуществляющими функции управления и координации деятельности дошкольной организации. Они включают в себя требования к кадровым, материально-техническим и финансовым ресурсам, обуславливающим качество педагогических условий, обеспечивающих развитие детей.

Создание педагогических условий развития толерантности мировидения детей предполагает целенаправленное планирование и реализацию позитивной социальной ситуации развития, которая разворачивается в образовательной среде. Образовательная среда включает в себя предметно-пространственную и социокультурную (образовательные отношения) структуры. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает развитие культурного опыта детей в отношении самого себя и представителей разных культур, влияя на становление у них толерантного мировидения.

Образовательные отношения организуются в соответствии с принципом личностно-развивающего взаимодействия как сквозного механизма развития детей, обеспечивающего содействие, со-участие в событиях разного уровня – личностного, группового, детского сада, родного населенного пункта, страны, планеты в целом. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» представлено определение понятия «образовательные отношения»: совокупность общественных отношений по реализации права граждан на образование, целью которых является

освоение обучающимися содержания образовательных программ. Методическое оснащение процесса развития толерантного мировидения у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации представлено программами воспитания толерантности (И.Э. Куликовская, Г.У. Солдатова, Л.А. Шарпак и др.), предназначенными для детей разных возрастов (Куликовская, Шарпак, 2012; Психодиагностика толерантности, 2002).

Анализ теоретических исследований и практики дошкольного образования позволил нам обозначить противоречия, обуславливающие актуальность изучения проблемы создания организационно-педагогических условий развития основ толерантного мировидения у детей старшего дошкольного возраста:

- между государственным заказом на воспитание в современном поликультурном пространстве личности, обладающей толерантностью, и недостаточной готовностью дошкольных образовательных организаций к решению данной задачи;
- между потребностью развития толерантного мировидения ребенка и недостаточной проработанностью организационно-педагогических условий реализации этой идеи в дошкольной образовательной организации.

Цель нашего исследования состояла в выявлении особенностей организационно-педагогических условий развития толерантного мировидения у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Выявить особенности толерантности/интолерантности мировидения детей.
2. Определить критерии и показатели качества образовательной среды развития толерантного мировидения детей.

3. Выявить особенности организационно-педагогических условий развития толерантного мировидения детей в соответствии с критериями и показателями.

Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций г. Батайска Ростовской области.

Решая первую задачу исследования, мы обратились к работе Э.А. Музенитовой и модернизировали разработанные ею критерии и показатели толерантного мировидения детей (Музенитова, 2009). На основании показателей мы определили три уровня сформированности толерантного мировидения (конструктивная, адаптивная толерантность и интолерантность). Диагностику мировидения детей проводили методами беседы, игры, наблюдения. Обнаружили, что толерантность мировидения большинства детей можно охарактеризовать как адаптивную (57%) или же их мировидение является интолерантным (38%).

Решая вторую задачу, мы обратились к научным исследованиям, в которых раскрыты основные критерии качества образовательной среды дошкольной организации (Куликовская, 2016; Чумичева, 1995; Kulikovskaya, 2013b). Особенности предметно-пространственной среды изучали посредством шкал ECERS-R, где представлены основные параметры качества, влияющие на развитие у детей толерантности мировидения.

Для изучения качества взаимодействия педагогов и детей мы разработали критерии и показатели (таблица).

Решая третью задачу исследования, мы изучили организационно-педагогические условия развития толерантности мировидения детей в дошкольной образовательной организации. Особенности организационно-педагогических условий, в частности

Критерии и показатели качества взаимодействия педагогов и детей

Критерии взаимодействия	Уровень	Показатели взаимодействия
Инициативность и самостоятельность во взаимодействии педагогов и детей	Высокий	Дети инициативны и самостоятельны во взаимодействии с педагогом. Педагоги инициативны и самостоятельны в организации взаимодействия с детьми
	Средний	Дети участвуют во взаимодействии с педагогом в тех мероприятиях, которые организованы взрослым, выполняют действия, которые он предложил. Педагоги проявляют инициативу, но их требования к детям в процессе взаимодействия являются завышенными
	Низкий	Дети не проявляют активности, самостоятельности и инициативности во взаимодействии с педагогом. Педагоги не учитывают во взаимодействии интересы и потребности детей – общение ситуативное, мало общих тем
Владение педагогом профессиональной компетенцией по организации взаимодействия с детьми	Высокий	Поддерживает инициативы детей; активно организует и проводит мероприятия по собственной инициативе
	Средний	Владеет теоретическими знаниями о формах взаимодействия с детьми; организует и проводит мероприятия по инициативе администрации ДОО
	Низкий	Не владеет современными технологиями взаимодействия с детьми; не проявляет инициативы в организации и проведении совместных мероприятий (дети, родители (законные представители), социальные партнеры, педагоги)

предметно-пространственной среды развития толерантности мировидения детей, оценивались по шкалам ECERS-R (Хармс, 2016). Мы изучали данный параметр по следующим показателям:

- места для уединения;
- стимулирование общения между детьми;
- повседневное использование речи;
- содействие принятию многообразия.

После проведения наблюдения мы получили следующие данные.

По показателю «Места для уединения» мы обнаружили, что в дошкольной образовательной организации у детей практически отсутствует возможность отдохнуть от взаимодействия со сверстниками. Отсутствуют места для уединения, где ребенок может играть без вмешательства со стороны других детей и при этом находиться в преде-

лах видимости воспитателя. По данному критерию оценка – «минимально», т.е. у детей есть минимальная возможность найти или организовать себе место для уединения: например, за мебелью, в оборудовании для игр на улице, в тихом месте группового помещения. Мы отметили, что места для уединения хорошо просматриваются персоналом.

По показателю «Стимулирование общения между детьми» было выявлено, что персонал время от времени использует разные ситуации, чтобы побудить детей к общению. Детям доступны материалы, поощряющие их общение, – книги, бизборды, крупные модули и др. Занятия по стимулированию общения в целом подходят для детей данной группы. Этот показатель также заслуживает оценки «минимально».

Показатель «Повседневное использование речи» связан с оценкой качества повседневного использования педагогами речи для развития взаимоотношений детей. Мы изучали, насколько удовлетворяется потребность детей в стимулировании речевой деятельности и обнаружили, что во время свободной игры и плановых мероприятий педагоги часто разговаривают с детьми. Вербальное общение используется ими преимущественно для обмена информацией с детьми и для социального взаимодействия. Периодически возникали ситуации, когда педагоги добавляли информацию, развивая идеи, высказанные детьми. Результаты наблюдения свидетельствуют о том, что повседневное общение организовано на уровне «хорошо».

По показателю «Содействие принятию многообразия» учитывались все используемые детьми части помещения и материалы, в том числе выставленные иллюстрации и фотографии, книги, пазлы, игры, куклы, куклы в национальных костюмах, музыкальные записи, видеозаписи и компьютерные программы. Наблюдение показало, что детям доступны книги, иллюстрации и материалы, свидетельствующие о расовом, этническом и культурном разнообразии. В группе присутствуют куклы и книги, изображающие людей различных национальностей. Однако эти материалы обуславливают формирование только стереотипных представлений о расах, этнических группах, культурах, возрасте, способностях и полах. Педагоги адекватно противодействуют предубеждениям, проявляемым детьми относительно других, например обсуждают сходства и различия, утверждают правила справедливого отношения к другим людям и т.п.

Для изучения критерия, связанного с определением качества взаимодей-

ствия педагогов и детей, была осуществлена диагностика стиля педагогического общения воспитателя с детьми.

Для исследования критерия, связанного с выявлением уровня владения педагогами профессиональной компетенцией по взаимодействию с детьми с педагогами было проведено анкетирование. Анкетирование педагогов проводилось с целью выявления специфики общения педагогов с воспитанниками. Анкета содержала упорядоченный по содержанию и форме ряд вопросов и высказываний. При составлении анкеты использовались открытые, закрытые, полужакрытые вопросы, а также вопросы-фильтры и вопросы на ранжирование. В анкетировании приняло участие 28 педагогов. Результаты показали, что существует ряд проблем, требующих своего разрешения. Это проблемы взаимодействия воспитателей и детей, касающиеся вовлечения детей в социально значимые виды деятельности.

В ходе диагностики были изучены организационно-педагогические условия развития толерантности мировидения детей в ДОО; особенности предметно-пространственной среды в ДОО; определены и разработаны критерии и показатели взаимодействия педагогов с детьми, выявлены особенности взаимодействия педагогов с детьми.

Полученные данные побудили нас разработать **модель организационно-педагогических условий развития толерантного мировидения ребенка**. Мы рассматривали модель как ориентир организации образовательного процесса, так как она схематично объединяет целевой, содержательный, процессуальный и диагностический компоненты педагогической деятельности. Нами были определены ее ключевые положения:

– понимание толерантности как устойчивости к негативным про-

- явлениям жизни, как добродетели, доверительного отношения к многообразному миру, признания ценностного единства мира;
- мировидение – это способ отношения человека к окружающему миру, его признание или отторжение, понимание или непонимание и т.д.;
 - содержание процесса развития толерантного мировидения ребенка включает программу «Диалог культур» (И.Э. Куликовская, Л.А. Шарпак);
 - процесс воспитания толерантного мировидения ребенка осуществляется благодаря культуросообразным технологиям: игра, диалог, проблемные ситуации, продуктивное творчество и др.

Организационно-педагогическими условиями развития толерантности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации являются: а) создание толерантного пространства дошкольной организации; б) реализация содержания и педагогических технологий, ориентированных на развитие толерантного мировидения у детей дошкольного возраста; в) соответствие требованиям к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования, представленным в ФГОС дошкольного образования.

Мировидение представляет собой позицию человека в окружающем мире, основанную на его признании или отторжении, понимании или непонимании и т.д. Осознанное восприятие окружающего мира определяет характер отношения ребенка. Оно может быть отрицательным, положительным и безразличным. Такое понимание отношения является ведущим в психологии.

Отношение к себе у детей дошкольного возраста обуславливается срав-

нением себя, своего поведения и эталонных образцов. Отношение ребенка к другому является генетически более ранней формой, нежели отношение к себе. Взаимодействие в психологии – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимоотношение является внутренней личностной основой взаимодействия.

Вышеобозначенные теоретические положения послужили основанием для работы по программе «Диалог культур» (Куликовская, Шарпак, 2012). Объем знаний о самом себе, других людях, мире в целом постоянно растет, все больше смещаясь от исследования внешнего мира к исследованию мира внутреннего.

Процесс воспитания толерантного мировидения ребенка осуществляется благодаря культуросообразным технологиям: игра, диалог, проблемные ситуации, продуктивное творчество, проекты. Освоение представленной выше программы на первом этапе осуществлялось в процессе игры как ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста. Играя, ребенок учится управлять своими чувствами, эмоциями, возрастает его способность к саморегуляции, которая осуществляется за счет самоосмысления, что является как бы пограничным этапом, соединяющим эмоции и сознание человека. Диалог как способ взаимодействия разных людей может создать у ребенка радость понимания другого человека, ситуации игры, правил договора и т.п. В проблемных ситуациях демонстрировались определенные качества, а также достижения в регуляции своего отношения к миру. Развитие толерантного мировидения ребенка в нашем исследовании происходит благодаря

введению детей в мир человеческой культуры, где продуктивное творчество становится ведущим механизмом культуросоотнесения. Проекты выступали технологией социокультурного взаимодействия детей, педагогов и родителей / законных представителей.

В результате проведенного исследования по изучению организационно-педагогических условий развития толерантного мировидения детей нами была подтверждена правомерность выдвинутой гипотезы, что позволило сделать выводы, подтверждающие эффективность проделанной работы.

Нами было разработано понятие «организационно-педагогические условия»: это такая организация образовательной среды, которая отражает совокупность требований к развивающей предметно-пространственной среде и к взаимодействию педагогов и обучающихся, обуславливающим развитие толерантного мировидения у детей.

Исследование подтвердило, что развивающая предметно-пространственная среда обуславливает развитие понимания ребенком самого себя, норм и правил ценностного отношения к другим людям, взаимодействия с ними на основе культурных эталонов. Взаимодействие педагога и ребенка в предметно-пространственной среде позволяет включиться в совместный диалог прошлого (опыт людей, отраженный в сказочных образах), настоящего (ценности, суждения и реальный опыт взрослых и детей) и будущего (предвидение результатов, продуктов деятельности и характера взаимодействия). Данный диалог выступает способом познания ребенком многообразия культур планеты Земля.

Особое внимание в исследовании было уделено взаимодействию педагогов и обучающихся, которое является

одним из психолого-педагогических условий развития толерантного мировидения детей. Результативность взаимодействия достигается выбором оптимальных культуросообразных технологий, таких как игры, диалоги, проблемные ситуации и продуктивное творчество.

В модели раскрыта цель – развитие толерантного мировидения дошкольников. Содержательная основа данной модели включает программу «Диалог культур». Технологии основаны на учете ведущих видов деятельности детей дошкольного возраста, реализации требований ФГОС ДО по параметру требований к психолого-педагогическим, кадровым и материально-техническим условиям реализации программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде.

Литература

1. *Виноградова Е.Г.* Субъектные предпосылки толерантности личности: дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2002.
2. *Володин А.А., Бондаренко Н.Г.* Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 5–12.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
4. *Зимбули А.Е.* Почему терпимость и какая терпимость? // Вестник Санкт-Петербургского университета. 1996. Сер. 6. № 3. С. 22–27.
5. *Коньшева Е.А.* Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2006.
6. *Куликовская И.Э.* Культурные практики развития категориального видения мира у детей дошкольного возраста // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 6. С. 53–61.
7. *Куликовская И.Э., Шарпак Л.А.* Содержание воспитания детей в поликультурном образовательном пространстве // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 10. С. 71–80.
8. *Музенитова Э.А.* Воспитание толерантного мироотношения у дошкольников средствами фольклора. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009.

9. *Оборина Е.В.* Педагогический аспект феномена толерантности // Педагогическое мастерство: материалы Международной науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012. С. 27–29.
 10. *Овсянникова О.А.* Формирование толерантного отношения дошкольников к сверстникам средствами искусства: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
 11. Психодиагностика толерантности / Г.У. Солдатова [и др.] // Психологи о мигрантах и миграции в России. М.: Смысл, 2002. № 4. С. 59–65.
 12. *Тюлепаева Э.Р.* Становление этнокультурной компетенции детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011.
 13. *Фадеев С.Б.* Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук, Екатеринбург, 2012.
 14. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
 15. *Хармс Т.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R. М.: Национальное образование, 2016.
 16. *Чумичева Р.М.* Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1995.
 17. *Kulikovskaya, I.E., 2013 (a).* Axiological Sphere of Dialogue of Cultures: Phenomenon, Architectonics, Ontogenesis. *World Applied Sciences Journal*, 25 (10): 1416–1422.
 18. *Kulikovskaya, I.E., 2013 (b).* Theory of Personal World Outlook Evolution: Categories, Provisions, Proofs. *Middle East Journal of Scientific Research*, 15 (5): 698–706.
- Reference**
1. *Vinogradova, E.G., 2002.* Subjective prerequisites for individual tolerance: Candidate's Thesis in Psychology Sciences. Sochi. (rus)
 2. *Volodin, A.A. and N.G. Bondarenko, 2014.* Analysis of the content of the concept "organizational and pedagogical conditions". *Bulletin of Tula State University. The Humanities*, 2: 5–12. (rus)
 3. *Vygotsky, L.S., 1991.* Imagination and creativity in childhood. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
 4. *Zimbuli, A.E., 1996.* Why tolerance and what kind of tolerance? *Bulletin of St. Petersburg University. Series 6*, 3: 22–27. (rus)
 5. *Konyshcheva, E.A., 2006.* Developing gender tolerance in children of senior preschool age in the process of game-dramatization: Candidate's Thesis in Pedagogics. Perm. (rus)
 6. *Kulikovskaya, I.E., 2016.* Cultural practices for developing categorical world view of preschoolers. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical sciences*, 6: 53-61. (rus)
 7. *Kulikovskaya, I.E. and L.A. Sharpak, 2012.* Content of children education in poly-cultural educational space. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 10: 71–80. (rus)
 8. *Muzenitova, E.A., 2009.* Teaching tolerant world attitude in preschoolers by means of folklore. Rostov-on-Don: Pedagogical Institute of SFedU. (rus)
 9. *Oborina, E.V., 2012.* Pedagogical aspect of tolerance. In: *Pedagogical skills: Materials of the International Conference.* Moscow: Buki-Vedi: 27–29. (rus)
 10. *Ovsyannikova, O.A., 2003.* Formation of a tolerant attitude of preschool children to their peers by means of art: Candidate's Thesis in Pedagogics. Yekaterinburg. (rus)
 11. *Soldatova, G.U. et al., 2002.* Psychodiagnostics of tolerance. In: *Psychologists about migrants and migration in Russia (№ 4, pp. 59-65).* Moscow: Smysl. (rus)
 12. *Tyulepaeva, E.R., 2011.* Developing ethno-cultural competence of preschool children: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Chelyabinsk. (rus)
 13. *Fadееv, S.B., 2012.* Folk culture as a means of developing gender tolerance in children of senior preschool age: Candidate's Thesis in Pedagogics. Yekaterinburg. (rus)
 14. *Elkonin, D. B., 1989.* Selected psychological works. Moscow: Pedagogika. (rus)
 15. *Harms, T., 2016.* Scales for a comprehensive assessment of the quality of education in pre-school educational organizations. ECERS-R. М.: Natsional'noye obrazovaniye. (rus)
 16. *Chumicheva, R.M., 1995.* Interaction of arts in development of senior preschool children. Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University. (rus)
 17. *Kulikovskaya, I.E., 2013 (a).* Axiological Sphere of Dialogue of Cultures: Phenomenon, Architectonics, Ontogenesis. *World Applied Sciences Journal*, 25 (10): 1416–1422.
 18. *Kulikovskaya, I.E., 2013 (b).* Theory of Personal World Outlook Evolution: Categories, Provisions, Proofs. *Middle East Journal of Scientific Research*, 15 (5): 698–706.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Александрова Н.Г., Шостак Е.В.** Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки педагогов для среднего профессионального образования
- **Шепелев А.И.** Историко-педагогический анализ развития и внедрения интегративного подхода в образовании

УДК 371.69:004.3

**Александрова Н.Г.,
Шостак Е.В.**

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: цифровизация образования, современная цифровая образовательная среда, цифровые технологии обучения, профессиональное обучение.

Российская система образования должна обеспечить обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека.

В 2016 г. стартовал федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденный Правительством Российской Федерации в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Реализация этого проекта предполагает модернизацию системы образования и профессиональной подготовки, приведение образовательных программ в соответствие с нуждами цифровой экономики (Паспорт приоритетного проекта..., <http://statie.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf>).

Подготовкой кадров для цифровой экономики предстоит заниматься всей системе образования, и особенно высшей школе. Сегодня все университеты столкнулись с вызовом времени – стране необходима система подготовки кадров, соответствующая запросам стремительно меняющегося рынка труда. Цифровые технологии развиваются с поразительной скоростью. И задача образовательного учреждения – поспевать за этой скоростью, чтобы его студенты стали востребованными специалистами на рынке труда.

В условиях развития новых цифровых технологий, проникающих во все сферы жизнедеятельности современного общества, российская высшая школа должна постоянно совершенствоваться для выполнения своей главной задачи – подготовки высококомпетентных кадров для обновленной высокотехнологичной России (Акорян et al., 2018).

Система образования призвана стать драйвером диджитализации тра-

диционного общества, а цифровизация системы образования служит фундаментом перехода на новый уровень и нацелена на подготовку работников, в полной мере необходимых на современном рынке труда.

Целью данного исследования является выявление приоритетных направлений развития цифровой образовательной среды на основе анализа возможностей цифровых технологий.

В.И. Блинов в работе «Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения» дает следующее определение цифровой образовательной среды: это система условий и возможностей, подразумевающая наличие информационно-коммуникационной инфраструктуры и предоставляющая человеку набор цифровых технологий и ресурсов для самореализации, личностно-профессионального развития, решения различных бытовых и профессиональных задач (Дидактическая концепция..., 2019).

Цифровые технологии являются инструментом эффективного способа преподавания, средством построения новой образовательной среды – развивающей и технологичной. Основой для построения современных методик обучения является цифровая дидактика, опирающаяся на основные понятия и принципы традиционной дидактики, изменяя их применительно к условиям цифровой среды.

Иными словами, цифровая дидактика – наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества, учитывающая особенности его составляющих:

– цифровая экономика и выдвигаемые ею новейшие требования к кадрам (Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/>);

– новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду и развивающиеся в ней (Оганнисян, Акопян, 2010; Оганнисян, Ступак, 2015);

– цифровое поколение – новое поколение обучающихся (Шамис, Антипов, 2007; Kulikovskaya, Chumicheva, 2019).

Целью преобразования образовательного процесса является применение возможностей цифровых технологий с максимальной эффективностью. В свою очередь, целью развития технологий в сфере образования является полная их адаптация и максимально удобное встраивание в процесс обучения для комфортного решения поставленных педагогических задач.

А. Марей рассматривает цифровизацию как изменение парадигмы мышления, общения и взаимодействия друг с другом и со средой (Марей, <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>).

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, применение их дидактических возможностей должны быть педагогически оправданы с позиций решения задач обучения, воспитания и развития личности студента. А учет возрастных особенностей в связи с внедрением цифровых технологий в обучение должен быть осуществлен как при формировании образовательной цели, так и при выборе технологии и методов работы преподавателя с обучаемыми.

Поколение, чья активная социализация происходит в этих условиях, характеризуются разными авторами как «цифровое поколение», «цифровые дети» или «поколение Y». Отличительной чертой этого поколения является свобода мышления и действий, их сознание не скованно ограничениями.

Поколение Y легко воспринимает все новое и сразу бросает ту деятель-

ность, которая для них не интересна. Они нацелены на результат, на свои силы и редко обращаются к помощи других поколений, авторитет которых для них маловесом (Шамис, Антипов, 2007).

Уже формируется поколение Z, рожденное в эпоху развитых и активных информационных технологий, социальных сетей, мессенджеров, которое в ближайшее будущее придет в вуз. И это еще более требовательная аудитория. Их характерной чертой является обращение с современными технологиями на ты с раннего детства. Умело обращаться с современными цифровыми устройствами они начинают раньше, чем говорить, а вопросы типа «почему трава зеленая и небо голубое» задают не родителям, а «Алисе» и «Сири». Старшие поколения утратили свою роль единственных источников знаний и опыта, уступив эту роль интернету.

В фундаменте системы ценностей цифрового поколения лежит такое качество, как уверенность в себе. Это поколение хорошо знает технику, быстро обучается всему. В связи с этим необходим переход общения преподавателя со студентом с позиции авторитетного доминирования на принцип сотрудничества и взаимодействия.

Ориентируясь на интересы сегодняшних студентов, необходимо применять такие образовательные технологии, как технологии генерации идей эвристического поиска (метод контрольных вопросов, «мозговые штурмы», морфологический анализ и др.), технологии анализа ситуаций (ситуационные упражнения, кейс-метод, ролевые и деловые игры и др.), игровое (учебное) проектирование, технология развития критического мышления.

Цифровое поколение – «новые» обучающиеся. Учебная мотивация цифрового поколения существенно

отличается от предыдущих поколений. Роль учителя реформируется, из транслятора знаний он превращается в наставника, направляющего ученика по индивидуализированной траектории обучения. Учитель становится организатором совместного обучения и эффективного использования цифровых технологий в обучении. Соответственно, он должен обладать высокой цифровой грамотностью.

Одним из основных элементов цифровизации образования является цифровая грамотность. Н.П. Петрова отмечает, что цифровая грамотность – это способность проектировать и использовать контент с помощью цифровых технологий, применяя компьютерное программирование, графические техники визуализации, компьютерную графику, мультимедиа, разработку онлайн-курсов и т.д., поиск и обмен информацией, коммуникация с другими обучающимися (Петрова, Бондарева, 2019).

Цифровые технологии в образовании сегодня являются инструментом:

- эффективной доставки информации и знаний обучающимся;
- создания учебных материалов;
- эффективного способа преподавания;
- построения новой образовательной среды – развивающей и технологичной.

Современный этап цифровизации в образовании заключается в погружении всех его субъектов в цифровую образовательную среду. Студенты и преподаватели получили неограниченные возможности для развития своего образовательного пространства и его совместного использования. Интерактивная составляющая становится принципиально необходимым элементом.

В высшем образовании в настоящее время широкое распространение

получают такая образовательная технология, как онлайн-курсы. На образовательных платформах размещены онлайн-курсы, разработанные ведущими вузами страны. Вуз использует открытые онлайн-платформы, такие как «Современная цифровая образовательная среда», «Единое окно» и др. Платформа содержит свою библиотеку с возможностью создавать программы курсов, выставляя для них даты прохождения и последовательность прохождения, подключать сторонние курсы партнеров. В системе по каждому курсу открывается свой форум-чат с возможностью моделирования и подключения к веткам. Каждый пользователь имеет свой личный кабинет со статистикой посещаемости, полученных баллов и общей успеваемости по предмету. Также обучающийся имеет возможность сформировать траекторию обучения на основе необходимости развития нужных компетенций. У зарегистрированного пользователя формируется цифровое портфолио достигнутых результатов с целью обеспечения доступа к нему работодателей и представителей образовательных организаций (Национальная платформа открытого образования, <http://npoed.ru>).

Однако на практике уже возникают проблемы: если студент не смог освоить курс в электронном режиме, то тогда его необходимо вернуть назад, к лекционному курсу, а тот к этому времени закончен.

При этом надо понимать, что университеты не отказываются от привычного формата обучения. Лекции и другие аудиторные занятия остаются основными методами обучения. Сегодня актуальность приобретает технология смешанного обучения, когда в онлайн-формате изучается лишь часть учебной программы. Предлагая студенту что-то изучать онлайн, его одновременно

учат учиться самому, уметь управлять своим временем. Но студент не остается один на один со сложностями. Сложные и непонятные моменты разбираются общими усилиями учащихся и преподавателей. Для этого можно использовать и современные коммуникационные технологии видеосвязи. При этом за успехами студента следит наставник-тьютор. В дальнейшем, окончив вуз, бывший студент будет способен к саморазвитию, изучая все более сложные вопросы, возникающие в ходе профессиональной деятельности, самостоятельно и с помощью тех же онлайн-курсов (Оганнисян, Ступак, 2015).

Современная цифровая образовательная среда должна повысить качество и доступность образования. С помощью современных технологий можно сделать доступными лекции ведущих университетов и знаменитых профессоров для студентов и людей любого возраста, живущих в самых отдаленных местах нашей страны.

Анализ возможностей цифровых технологий позволяет выделить особенности, которые дают основания для разработки принципиально новых подходов к развитию дидактических основ включения в учебный процесс, к организации процесса подготовки кадров, а особенно педагогических кадров. Ведь сегодняшние студенты педагогического направления – это завтрашние учителя, которые должны в полной мере владеть цифровой грамотностью и цифровой дидактикой и которым предстоит реализовывать проекты «Цифровая образовательная среда» и «Цифровая школа».

Подготовка будущих преподавателей среднего профессионального образования имеет свою специфику. Обучение в средних специальных профессиональных учебных заведениях

отличается от учебы в школе. При проведении занятий студенту нужно не просто дать общие знания, а подготовить к профессии в короткие сроки. Для этого нужны знания и навыки, отличные от тех, которые применяются в общеобразовательных школах. Помимо преподавательской деятельности, сотрудникам ССУЗов требуется вести воспитательную работу, поэтому, кроме знаний по специальности, они должны знать психологию и педагогику, а также методику преподавания выбранной дисциплины.

Преподавателей для таких учебных заведений готовят в Южном федеральном университете по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» Академии психологии и педагогики. Набор учебных дисциплин и уклон обучения зависят от профиля обучения. При обучении студентов по профилю «Логистический и технический сервис автомобильного транспорта (44.03.04)» выпускающая кафедра технологии и профессионально-педагогического образования в своем образовательном процессе активно использует технологию смешанного обучения.

Наряду с традиционными методами обучения, такими как лекционные и практические занятия, используются цифровые и дистанционные технологии. В рабочие программы профильных дисциплин, таких как «Производственный менеджмент», «Производственная логистика», включены онлайн-модули онлайн-платформы «Современная цифровая образовательная среда», утвержденные ЮФУ. Дистанционно изучив предложенный модуль и успешно пройдя аттестацию, студент предъявляет преподавателю подтверждающий сертификат, и преподаватель засчитывает ему рейтинговые баллы, выделенные в учебной карте дисциплины на данный модуль.

Имеющиеся в учебных аудиториях смарт-телевизоры с доступом в интернет и интерактивные доски дают возможность каждое лекционное и практическое занятие сопровождать разработанным мультимедийным учебным контентом в виде презентаций, графиков, 3D-визуализаций процессов и т.д. Для самостоятельной работы студентов могут быть использованы электронные учебники, изданные преподавателями кафедры, и электронные издания и видео-уроки, рекомендованные к изучению для более полного освоения дисциплины.

Рубежный контроль по освоению модулей учебных дисциплин студенты проходят в виде электронного тестирования.

Как показывает практика, сегодня цифровая среда открывает широкие возможности для образования, обеспечивает условия для опережающего развития, закладывает основы для осознанного выбора и получения знаний и навыков, необходимых для жизни и работы в современных реалиях.

Сегодняшние студенты активно используют цифровые устройства в своей повседневной жизни и в учебе. Применяя в образовательной практике технологию смешанного обучения, мы вовлекаем студентов в процесс обучения, делая его наглядным, интерактивным, интересным для них.

Таким образом, цифровые технологии, как отмечают многие ученые, – это уже не только инструмент, но и новая среда жизни человека. Цифровая образовательная среда дает возможность проектировать индивидуальный образовательный маршрут, тем самым удовлетворять индивидуальные образовательные потребности личности обучающегося.

Цифровая образовательная среда образовательной организации – это

управляемая и динамично развивающаяся система, включающая и отображающая современные тенденции модернизации образования.

Благодаря цифровизации российское образование в конечном счете становится органичной частью глобальной образовательной среды.

Литература

1. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://statie.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5IZYfTvOAG.pdf>.
2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/>.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под ред. В. И. Блинова. М.: Перо, 2019.
4. *Марей А.* Цифровизация как изменение парадигмы. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>.
5. Национальная платформа открытого образования. URL: <http://npoed.ru>.
6. *Оганнисян Л.А., Аюпян М.А.* Коммуникативные педагогические технологии личностного подхода как условие эффективности процесса обучения студентов педагогического вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 98–101.
7. *Оганнисян Л.А., Ступак Н.Н.* Инновационные технологии в образовательном процессе вуза // Таврический научный обозреватель. 2015. № 2–1. С. 105–107.
8. *Петрова Н.П., Бондарева Н.П.* Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С. 353–355.
9. *Шамис Е., Антипов А.* Теория поколений // Маркетинг Менеджмент. 2007. № 6. URL: http://old.executive.ru/publications/specialization/newfolder8086/article_5457/
10. *Аюпян, М.А., Л.А. Оганнисян and С.В. Котов,* 2018. Role of information and communication technologies in modern rehabilitation process of inclusive education. In: Proceedings of the International Conference «Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences» (TPHD 2018). URL: <https://doi.org/10.2991/tphd-18.2019.3>.
11. *Куликовская, И.Е. and R.M. Chumicheva,* 2019. Preparation of Masters in the Russian Educational System in the Context of Modern Social Challenges. In: V International Forum on Teacher Education (IFTE 2019). URL: <https://ap.pensoft.net/article/22060/>.

Reference

1. Passport of the priority project “Modern digital educational environment in the Russian Federation”. URL: <http://statie.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5IZYfTvOAG.pdf>. (rus)
2. Program “Digital economy of the Russian Federation”. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/>. (rus)
3. *Blinov, V.I.* (Ed.), 2019. Didactic concept of digital professional education and training. Moscow: Pero. (rus)
4. *Marey, A.* Digitalization as a paradigm shift. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>. (rus)
5. National open education platform. URL: <http://npoed.ru>. (rus)
6. *Ogannisyan, L.A. and M.A. Akopyan,* 2016. Communicative pedagogical technologies of the personal approach as efficiency condition of the process of teaching students of a pedagogical university. International Journal of Experimental Education, 1: 98–101. (rus)
7. *Ogannisyan, L.A. and N.N. Stupak,* 2015. Innovative technologies in the educational process of the university. Tauris Scientific Observer, 2–1: 105–107. (rus)
8. *Petrova, N.P. and N.P. Bondareva,* 2019. Digitalization and digital technologies in education. The World of Science, Culture, Education, 5: 353–355. (rus)
9. *Shamis, E. and A. Antipov,* 2007. Theory of generations. Marketing Management, 6. URL: http://old.executive.ru/publications/specialization/newfolder8086/article_5457/. (rus)
10. *Akopyan, M.A., L.A. Ogannisyan and S.V. Kotov,* 2018. Role of information and communication technologies in modern rehabilitation process of inclusive education. In: Proceedings of the International Conference «Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences» (TPHD 2018). URL: <https://doi.org/10.2991/tphd-18.2019.3>.
11. *Kulikovskaya, I.E. and R.M. Chumicheva,* 2019. Preparation of Masters in the Russian Educational System in the Context of Modern Social Challenges. In: V International Forum on Teacher Education (IFTE 2019). URL: <https://ap.pensoft.net/article/22060/>.

УДК 371:37.015

Шепелев А.И.

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: интегративный подход, интеграция, синергетика, межпредметные связи, профессиональное образование, критическое мышление, саморазвитие, самообразование.

На сегодняшний момент становится очевидным тот факт, что в соответствии с необходимостью адекватного решения актуальных проблем образования, возникающих как производные от определенной совокупности глобальных вызовов, в связи с трансформацией базиса образовательных стандартов в аспекте переориентированности образовательного контента на саморазвитие личности будущего профессионала и наряду с этим ввиду особенной акцентуации требований к образовательному процессу в целом и результатам такого в частности (а именно в плане освоения обучающимися определенных компетенций) актуальным вопросом, требующим решения, является развитие будущего специалиста в области профессиональных отраслей, а значит, формирование так называемой профессиональной компетентности будущих специалистов.

Профессиональная компетентность рассматривается как интегративное качество личности, включающее в себя систему различных элементов (Ощепкова, Благов, 2014). Основываясь на данном понятии, выскажем предположение о конгруэнтности интегративного подхода профессиональной компетентности, а следовательно, о возможности использования определенных образовательных технологий в соответствии с принципами интегративного подхода для построения и развития личности будущего профессионала.

Рассматривая феномен интеграции, необходимо упомянуть, что он всегда позиционировался как своего рода диалектическая противоположность процесса дифференциации, другими словами, процесса разделения научного знания на узкоспециализированное. На наш взгляд, факт чрезмерного сужения специальностей выразился в

постепенном разделении, своего рода автономизации и даже тяге к безоговорочной суверенности и нейтралитету в узкоспециальных профессиональных отраслях, что негативно отражается на целостном познании окружающей действительности и процессе всестороннего развития будущих специалистов. Именно поэтому в настоящий момент вновь возникает потребность в повторном, тщательном внедрении интегративного подхода в профессиональное образование.

Преимущества данного подхода заключаются в следующем:

1. Его инновационный потенциал, превосходящий другие «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» (Каримов, 2009), является наиболее востребованным и приемлемым в рамках современных требований к процессу профессионального образования.

2. Интегративный подход направлен на достижение эффекта самоорганизации личности будущего специалиста на основе синергетических принципов, что, в свою очередь, противопоставляет процесс интеграции процессу дифференциации. Процессы интеграции формируют принципиально новые элементы системы, которой также может являться и личность будущего специалиста, тем самым преобразовывая уже имеющиеся элементы в более действенные.

3. Основанием интегративного подхода, на наш взгляд, является сочетание так называемых четырех К, базовых мягких навыков, а именно коллаборации, коммуникации, критического мышления и креативности. Ввиду актуальной потребности в развитии такого рода навыков у будущих профессионалов интегративный подход выступает в

достаточной степени релевантным для развития профессионалов нового типа (Hashim et al., 2015; Keow, 2018).

Прежде чем перейти непосредственно к историко-педагогическому анализу развития и внедрения интегративного подхода в образовании, следует уточнить понятия «интегральность» и «интегративность» (Желтова, 2010).

Основное различие данных понятий присутствует на качественном уровне, а именно: понятие «интегральность» рассматривается как синтез взаимодействующих компонентов с целью создания единого целого, а понятие «интегративность» рассматривается как «единство многообразного» (Безрукова, 1999). Таким образом, мы склонны предполагать, что понятие интегративности позиционируется на более высоком уровне, нежели понятие интегральности. Более того, данное единство многообразного может также отражать один из основных принципов синергетического подхода: целое больше суммы частей (Курейчик, Писаренко, 2007).

Исходя из упомянутых выше продолжительности и диалектичности исторического развития интегративного подхода, следует сделать вывод о его богатой предыстории. Доказательство тому мы находим в трудах педагогов классической школы, например Яна Амоса Коменского, полагавшего, что «все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» (Коменский, 1988).

Данная идея получила свое продолжение в трудах Д. Локка, пришедшего к выводу о том, что всякий предмет должен дополняться фактологическими элементами и определенным содержанием другого. Тем самым впервые была выдвинута идея о межпредметных связях, являющихся

своего рода предшественником интегративного подхода в образовании (Частично-поисковые методы, https://wiki.iprk.ru/index.php/Частично-поисковые_методы).

В дальнейшем понимание логики межпредметных связей нашло отражение в педагогических идеях И.Г. Песталоцци. В своих трудах он обосновывал необходимость использования потенциала межпредметных связей и соотнесения таковых друг с другом. Также он указывал на негативное влияние изолированного, дифференцированного изучения дисциплин и настаивал на приведение изучаемых предметов в природосообразную связь (Песталоцци, 1963).

Позже более жесткую концепцию междисциплинарного интегративного подхода предложил Д. Дьюи (Дьюи, 1924). Центром педагогической вселенной, по мнению Дьюи, в противоположность воззрениям Я. А. Коменского, становится не учитель, а ребенок, что, если провести параллели, было сродни перевороту в астрономии и переходу от геоцентризма Птолемея к гелиоцентризму Коперника. Основной принцип, провозглашаемый Д. Дьюи в рамках интегративного подхода, заключался в построении содержательной стороны обучения не «от ребенка к миру», а «от мира к ребенку».

Переходя к рассмотрению вклада отечественных исследователей в рамках интегративного подхода, нельзя не упомянуть К.Д. Ушинского, настаивавшего на существенной дидактической значительности межпредметных связей. Ушинский полагал, что знания из тех или иных областей наук должны органично встраиваться в общее представление о мире и взгляд на жизнь (Ушинский, 1988).

В рамках конкретной педагогической практики интересным опытом

внедрения интегративного подхода в образование в XX в. стал «Кружок московских городских учительниц» под руководством педагога-новатора Н.И. Поповой. Путем внедрения и последующей реализации интегративной дисциплины «Мироведение» был создан интегративный курс, объединявший четыре основные дисциплины – природоведение, обществознание, грамматику и арифметику, что создавало на тот момент условия для всестороннего развития учащихся.

В 1915–1916 г. в рамках школьной реформы под руководством министра народного просвещения П.И. Игнатьева реализовывались попытки внедрения курса «Родинаведение», в рамках которого в качестве основы постулировалось наблюдение за объектами окружающей действительности, а также тщательный анализ полученного материала.

В 1920 г. ГУСом (Государственным ученым советом) был установлен курс на следующие направления в содержании образования: обществоведение, трудоведение, естествоведение. Предметы в рамках начальной школы на основе межпредметных связей воплощались в интегративных курсах по вышеупомянутым направлениям (Ощепкова, Благов, 2014).

Позднее идея интегративного подхода в обучении потеряла свое приоритетное значение, но, несмотря на это, данной проблематике был посвящен ряд исследований в отечественной педагогической науке, а именно исследования В.С. Библера, Т.Г. Браже, Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, А.Я. Данилюка, Г.К. Максимова, В.Я. Стоюнина и др.

Весомый вклад в разработку интегративного подхода был внесен такими исследователями, как Б.М. Кедров и М.С. Пак (Ермакова, 2016). Б.М. Кедров

утверждал, что интеграция как процесс является не элементарным сочетанием наук как таковых, а их определенным выражением путем научного синтеза на базе межпредметных связей (Кедров, 1967).

М.С. Пак, в свою очередь, рассматривала интегративный подход как подход методологический. В его основе, по ее мнению, находится синтез ранее дифференцированных составляющих однородного или разнородного характера. В ходе исследовательской деятельности М.С. Пак были выделены базовые функции интегративного подхода в обучении, обоснованы основные проблемные вопросы интеграции как процесса в образовательной деятельности. Интегративный подход постулировался как дидактический принцип, обладающий характеристиками самостоятельности, его базис был дополнен принципами социальной направленности и всеобщности, а также принципом целостности обуче-

ния и взаимосвязанности его функций (Пак, 1990).

Основываясь на анализе изученных концепций и научных трудов, можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев аспект интеграции в рамках интегративного подхода достигался на основе предметов естественнонаучного цикла. Мы, в свою очередь, убеждены, что подобного рода перекося не должен иметь места, поэтому необходимо сделать акцент на гуманитарной, и более того, на метапредметной составляющей интегративного подхода в образовании. Конкретным примером реализации подобных принципов является новая итерация уже известного интегративного STEM-подхода, развившаяся на настоящем этапе в STREAM. Наглядное различие между данными итерациями интегративного подхода представлено на рис. 1, 2.

К ранее известному и уже внедренному за рубежом интегративному подходу STEM, основанному на интеграции

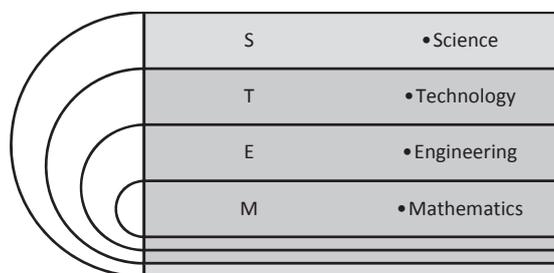


Рис. 1. STEM-подход

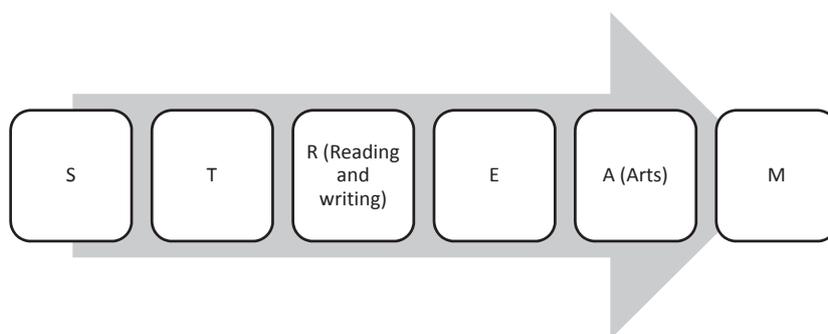


Рис. 2. STREAM-подход

предметов естественнонаучного и математического циклов, добавляются компоненты Arts как обозначение предметов гуманитарного цикла и Reading and Writing как синтез рецептивного и продуктивного видов речевой деятельности, одинаково релевантный для любой предметной области. Вместе с тем следует обратить внимание на особую значимость компонента R, поскольку, на наш взгляд, делая упор на данный компонент, можно развивать ранее упомянутый комплекс надпредметных навыков 4К – коллаборация, коммуникация, критическое мышление и креативность, что может реализовываться в прикладном плане на основе сочетания технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) и методик PBL (project-based learning).

На основе проведенного анализа представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Интегративный подход направлен на достижение эффекта самоорганизации личности будущего специалиста на основе синергетических принципов, а также на всестороннее познание окружающей действительности и научного знания.

2. Историко-педагогический анализ показывает широкую разработанность интегративного подхода в плане попыток внедрения и реализации, но вместе с тем в связи с новыми глобальными вызовами в области профессионального образования сохраняется необходимость в дальнейшем частичном уточнении понятий «интегральность» и «интегративность», а также в более фундаментальном исследовании реальных педагогических условий внедрения интегративного подхода в образовании.

3. Наиболее подходящим вариантом внедрения и реализации интегративного подхода в образовании явля-

ется так называемый STREAM-подход, основанный на органичном сочетании естественнонаучных и математических предметных составляющих, дополненный гуманитарным содержанием, операционально направленный на развитие рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, таких как чтение и письмо, вместе с тем охватывающий развитие метапредметных навыков коллаборации, коммуникации, критического мышления и креативности. В практическом плане данный подход может реализовываться в экспериментальном преломлении STREAM-технологии, основанной на синтезе ТРКМЧП и методик PBL.

Литература

1. Безрукова С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Дьюи Дж. Школа и общество руководство для преподавателей. М.: Гос. изд-во, 1924.
3. Ермакова Л.А. Интегративный подход к обучению: прошлое и настоящее // Современная педагогика. 2016. № 7. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815>.
4. Желтова С.С. К вопросу об интегральности и интегративности в дошкольном образовании на примере обучения иностранному языку // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей II международной науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2010. № 2, ч. 1.
5. Каримов З.Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2009.
6. Кедров Б.М. Предмет и взаимосвязь естественных наук. М.: Наука, 1967.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Просвещение, 1988.
8. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Синергетический подход в инновационном образовании // Известия ТРТУ. 2004. № 3. С. 268–272.
9. Ощепкова О.В., Благов Ю.В. Теоретические основы реализации интегративного подхода в образовательном процессе // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2014. № 3 (23). С. 164–169.

10. *Пак М.* Методика преподавания химии в ПТУ: Интегративный подход в обучении: учеб. пособие. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1990.
11. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические произведения: в 3 т. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1963. Т. 2.
12. *Ушинский К.Д.* Педагогическая поездка по Швейцарии // Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т.2. С. 122–217.
13. Частично-поисковые методы. URL: https://wiki.ippk.ru/index.php/Частично-поисковые_методы.
14. *Hashim, N.H., H.M. Yunus and T.K. Ngang*, 2015. Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers' Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186: 835–840.
15. *Keow, N.T.*, 2018. The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. DOI: 10.1016/j.kjss.2018.01.002.
5. *Karimov, Z.Sh.*, 2009. Theory and practice of institutional integration of higher professional pedagogical education based on the synthesis of external and internal components: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Ufa. (rus)
6. *Kedrov, B.M.*, 1967. The subject and relationships of natural sciences. Moscow: Nauka. (rus)
7. *Comenius, J.A.*, 1988. Great didactic. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
8. *Kureychik, V.M. and V.I. Pisarenko*, 2004. Synergetic approach in the innovative education. *Bulletin of Taganrog State University of Radio Engineering*, 3: 268–272. (rus)
9. *Oschepkova, O.V. and Yu.V. Blagov*, 2014. Theoretical grounds for implementing an integrative approach in the educational process. *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 3 (23): 164–169. (rus)
10. *Pak, M.*, 1990. Methods of teaching chemistry at vocational schools: an integrative approach to teaching: teaching manual. Leningrad: A.I. Herzen Leningrad State Pedagogical Institute. (rus)
11. *Pestalozzi, J.H.*, 1963. Selected pedagogical works: in 3 vols. (Vol. 2.). Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (rus)
12. *Ushinsky, K.D.*, 1988. Pedagogical trip to Switzerland. In: *Pedagogical essays: in 6 vols. (Vol. 2, pp. 122–217)*. М.: Педагогика. (rus)
13. Partially-search methods. URL: https://wiki.ippk.ru/index.php/Частично-поисковые_методы. (rus)
14. *Hashim, N.H., H.M. Yunus and T.K. Ngang*, 2015. Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers' Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186: 835–840.
15. *Keow, N.T.*, 2018. The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. DOI: 10.1016/j.kjss.2018.01.002.

Reference

1. *Bezrukova, S.*, 1999. Pedagogical integration: essence, composition, and implementation mechanisms. In: *Integration processes in pedagogical theory and practice*. Yekaterinburg: Delovaya Kniga. (rus)
2. *Dewey, J.*, 1924. *School and society: teacher's guide*. Moscow: State Publishing House. (rus)
3. *Ermakova, L.A.*, 2016. Integrative approach to teaching: past and present. *Modern Pedagogy*, 7. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815>. (rus)
4. *Zheltova, S.S.*, 2010. On the issue of integrality and integrativity in preschool education in teaching a foreign language. In: *Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: collection of articles of the II International Research Conference (№ 2, part 1)*. Novosibirsk: Sibak. (rus)
1. *Bezrukova, S.*, 1999. Pedagogical integration: essence, composition, and implementation mechanisms. In: *Integration processes in pedagogical theory and practice*. Yekaterinburg: Delovaya Kniga. (rus)
2. *Dewey, J.*, 1924. *School and society: teacher's guide*. Moscow: State Publishing House. (rus)
3. *Ermakova, L.A.*, 2016. Integrative approach to teaching: past and present. *Modern Pedagogy*, 7. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815>. (rus)
4. *Zheltova, S.S.*, 2010. On the issue of integrality and integrativity in preschool education in teaching a foreign language. In: *Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: collection of articles of the II International Research Conference (№ 2, part 1)*. Novosibirsk: Sibak. (rus)
12. *Ushinsky, K.D.*, 1988. Pedagogical trip to Switzerland. In: *Pedagogical essays: in 6 vols. (Vol. 2, pp. 122–217)*. М.: Педагогика. (rus)
13. Partially-search methods. URL: https://wiki.ippk.ru/index.php/Частично-поисковые_методы. (rus)
14. *Hashim, N.H., H.M. Yunus and T.K. Ngang*, 2015. Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers' Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186: 835–840.
15. *Keow, N.T.*, 2018. The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. DOI: 10.1016/j.kjss.2018.01.002.

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

- **Каширская И.К.** Гендерные особенности завистливости как личностного качества
- **Мартиросян А.П., Каширская И.К.** Гендерные особенности склонности к риску

УДК 371.4+37.015.3

Каширская И.К.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАВИСТЛИВОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА

Ключевые слова: зависть, виды завистливости, уровни завистливости, зависть-неприятель, зависть-уныние, тип гендерной идентичности, личностные качества.

Современное динамически развивающееся и быстро меняющееся общество заставляет человека быть конкурентоспособным и подталкивает к соперничеству и соревновательности во всех областях жизнедеятельности. Появляются новые стандарты успешности, рекламируемые СМИ и заставляющие человека, сравнивая себя с предлагаемыми «эталоном», желать того, что есть у других людей, но нет пока еще у него. Это неизбежно порождает и зависть к социальным благам, которые неравномерно распределены в обществе.

В последние десятилетия появилось достаточно много исследований, посвященных изучению феномена зависти, в разных областях наук: философии, психологии, социологии и экономике. Рассмотрение зависти с разных точек зрения создает методологические трудности, так как нет единого подхода к пониманию данного феномена и, соответственно, невозможно дать единое определение зависти.

В словаре «Психология» зависть рассматривается с точки зрения мотивации достижения, а воспринимаемые преимущества других людей, воображаемые или реальные, сопровождаются негативными аффективными переживаниями, так как представляют угрозу ценности собственного Я.

Е.П. Ильин считает, что недостатком большинства определений зависти является то, что она рассматривается только как враждебное чувство, при этом не учитывается так называемая белая зависть как восхищение другим человеком, его успехами и достижениями, при которой человек испытывает сожаление, что у него нет того же, но не чувствует враждебности к объекту зависти (Ильин, 2014).

Г. Шек полагает, что не может быть социально равноправного общества,

а поэтому не может не быть зависти, через которую он объясняет все общественные явления, и считает, что зависть обеспечивает динамику развития социума и является естественной реакцией человека на невозможность быстро добиться желаемого (Шек, 2010).

Рассматривая зависть как амбивалентное чувство, можно выделить деструктивную функцию зависти, имеющую агрессивный характер и ведущую к вражде и конфликтам, и конструктивную функцию зависти, вызывающую дух соревновательности и желание самосовершенствоваться.

В.А. Гусова считает, что зависть может осуществлять стимулирующую функцию для развития человека, ее положительная роль проявляется в стимулировании конкуренции, соперничества, стремления к успеху, саморазвития, самореализации (Гусова, 2006).

Стимулирующую функцию зависти рассматривают и другие психологи, полагая, что зависть побуждает человека быть более активным, стремиться к самосовершенствованию (Орлов, 2005; Соколова, 2002).

Т. В. Бескова пишет, что «желание превзойти объект зависти может в определенной степени мотивировать человека на активность в достижении какой-либо цели (“Стоит мне только захотеть...”). Однако это может произойти только в том случае, если у человека действительно существуют реальные возможности превзойти конкурента или хотя бы сравняться с ним. Понимание уровня своих возможностей может возникнуть либо еще в ходе социального сравнения и оценки, либо уже после процесса сравнения, когда человек, не оценив их реально, начинает предпринимать определенные попытки для достижения значимой для него цели» (Бескова, 2010а, с. 107–108).

Многие психологи выделяют разные виды или типы зависти. Например: осознанная и неосознанная зависть, черная и белая зависть, открытая и скрытая зависть.

Л.С. Архангельская выделяет три типа зависти: зависть-требовательность, зависть-безнадежность и зависть-соперничество. Субъекты с трудностями в общении, испытывая разные типы зависти, выбирают разные действия, поступки, отношения (Архангельская, 2004).

Т.В. Бескова выделяет два вида зависти: зависть-неприятность и зависть-уныние. Субъект зависти-неприятности испытывает озлобленность, гнев, раздражение, направленные на того, кто добился большего, он желает превзойти другого любым способом, а при невозможности этого желает лишить другого предмета зависти, навредить ему. Субъект зависти-уныния переживает обиду, досаду, грусть, уныние, отчаяние. Он чувствует себя неуверенным, бессильным что-либо изменить. Человеку кажется, что он сделал все возможное для достижения желаемой цели, но успех (материальный достаток, признание и др.) так и не приходит. В итоге он считает мир несправедливым и постоянно завидует тем, кто, на его взгляд, менее упорен, трудолюбив и активен, но имеет все то, чего не имеет, но очень желает иметь он. Автор рассматривает эти виды зависти и в качестве разновидностей завистливости как личностного качества (Бескова, 2010б).

Если рассматривать зависть как устойчивую черту личности, то следует употреблять термин «завистливость».

Например, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают зависть как социально-психологическую черту личности, проявляющуюся в недовольстве, недоброжелательстве по

отношению к другим людям, которым сопутствует удача, которые достигли благополучия. Они описывают зависть как порок, как признак ограниченности ума и мелочности характера (Дьяченко, Кандыбович, 1998).

Таким образом, в психологических исследованиях зависть изучается и как социально-психологический феномен, и как личностное качество (Vrabel et al., 2018).

Целью нашего исследования было изучение гендерных особенностей завистливости как личностного качества.

Мы предположили, что старшеклассники с разным типом гендерной идентичности различаются по преобладанию одного из видов зависти: зависти-неприязни или зависти-уныния.

Для изучения гендерных особенностей завистливости как личностного качества нами использовался опросник «Методика исследования завистливости личности» (автор Т.В. Бескова), а для изучения гендера – «Опросник самооценки типа гендерной идентичности» (автор Н.П. Фетискин). Статистически значимые различия определялись с помощью критерия Фишера.

В исследовании приняли участие 94 человека, из них 47 юношей и 47 девушек.

Настоящее исследование является продолжением исследования гендерных особенностей представлений старшеклассников о зависти как социально-психологическом феномене (Каширская, 2019).

По результатам исследования всех респондентов можно разделить на три группы: 1) старшеклассники с высоким уровнем завистливости по шкале «Зависть-неприязнь»; 2) старшеклассники с высоким уровнем завистливости по шкале «Зависть-уныние»; 3) старшеклассники с низким уровнем завистливости. Далее мы проанализировали, как эти три варианта представлены в группах старшеклассников с разным типом гендерной идентичности (Kaltiala-Heino, Lindberg, 2019).

Оказалось, что выраженность уровня завистливости у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности различается (рис. 1).

У 47% маскулинных старшеклассников выражен высокий уровень завистливости по шкале «Зависть-неприязнь». Такие старшеклассники по отношению

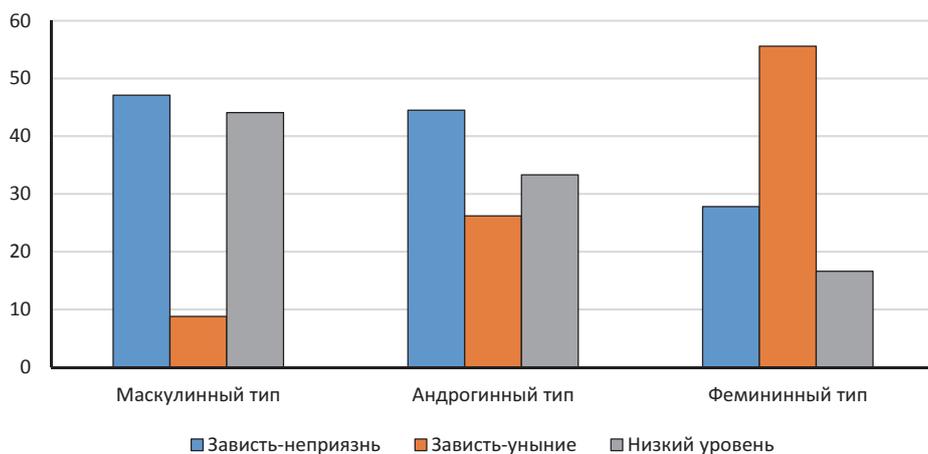


Рис. 1. Процентное соотношение уровней завистливости у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности

к тем, кто добился больших успехов, испытывают раздражение, злость и даже гнев. Они неприязненно и враждебно относятся к успешным людям, превзошедших их по значимым для них предметам зависти, могут навредить им, так как желают добиться того же любым способом. Они могут использовать клевету, сплетни, чтобы опорочить других, могут необоснованно подвергать критике достижения других. Такие старшеклассники, даже если удовлетворены своей жизнью, сравнивая себя с другими, считают, что чужие достижения обесценивают их собственные успехи.

Только у 8,8% старшеклассников из этой группы выражен высокий уровень завистливости по шкале «Зависть-уныние». Такие старшеклассники чаще всего не уверены в себе, боятся взять ответственность на себя, считают, что другим, более успешным людям, просто «везет». Они могут быть активными, деятельными, но, сравнивая себя с другими, считают достижения других легко доставшимися и поэтому несправедливыми.

44% старшеклассников с маскулинным типом гендерной идентичности показали низкий уровень завистливости по обеим шкалам. Такие старшеклассники удовлетворены своей жизнью и своими успехами в разных сферах жизнедеятельности, поэтому не испытывают эмоционального дискомфорта при сравнении себя с другими. Они имеют адекватную самооценку, реальные достижения в учебе или других видах деятельности, внутренний локус контроля и пользуются уважением сверстников.

Таким образом, 55,9% маскулинных старшеклассников оказались завистливыми.

Среди старшеклассников с андрогинным типом гендерной идентичности больше всего тех, у кого выражен

высокий уровень завистливости по шкале «Зависть-неприязнь» (40,5%). Эти юноши и девушки активны, желают добиться в жизни многого, имеют высокий уровень притязаний. Но, сравнивая себя с другими, понимают, что не всегда имеют то, что хотели бы. Поэтому у них возникает желание принизить заслуги и достижения других сверстников. Они испытывают раздражение, злость в отношении успешных людей, могут быть агрессивными. Агрессия может быть и физической – при стремлении навредить соперникам, и косвенной, тогда в ход идут сплетни, интриги, клевета и т.п.

26% старшеклассников с андрогинным типом гендерной идентичности показали высокий уровень завистливости по шкале «Зависть-уныние». Они пытаются либо каким-то способом принизить объект зависти, либо минимизировать с ним контакты, чтобы избежать сравнения.

Треть респондентов этой категории (33%) показала низкий уровень завистливости. Они чаще всего имеют адекватную самооценку, уверены в себе, самокритичны, интернальны. Такие старшеклассники хорошо учатся, имеют хобби и увлекаются какими-либо видами деятельности, в которых достаточно преуспели. Они из материально обеспеченных семей, могут позволить себе проводить досуг, как хотят, имеют много друзей. При сравнении себя с другими понимают, что имеют многое из того, чего нет у сверстников, поэтому мотив зависти в большинстве случаев отсутствует.

Таким образом, 66,7% андрогинных старшеклассников оказались завистливыми.

27,8% фемининных старшеклассников имеют высокий уровень завистливости по шкале «Зависть-неприязнь». Они деятельны, уверены в себе, но,

сравнивая себя с другими, считают, что другие более удачливы и незаслуженно имеют то, что хотели бы иметь они. Даже при субъективном благополучии такие старшеклассники пытаются навредить тем, кто тоже преуспел. Они пытаются навредить тем, кому завидуют, добиться своего любыми способами, испытывают отрицательные эмоции, наблюдая за успехами других, и хотят лишиться их предметов своей зависти.

Более половины старшеклассников с фемининным типом гендерной идентичности (55,6%) показали высокий уровень завистливости по шкале «Зависть-уныние». Это самый высокий процент по сравнению с респондентами других типов. Такие старшеклассники испытывают досаду, обиду, уныние, если сравнение с успешными людьми не в их пользу. Они игнорируют успехи других, стараются не замечать чужие достижения либо принижают объекты своей зависти. Они зачастую окружают себя сверстниками более слабыми, некрасивыми, чтобы на их фоне выглядеть более привлекательными. Свое общение с более успешными сверстниками могут ограничивать. Считают, что другим блага достаются незаслуженно и несправедливо.

16,6% старшеклассников с фемининным типом гендерной идентичности имеют низкий уровень завистливости. Они уверены в себе, самокритичны, имеют адекватную или завышенную самооценку, считают себя благополучными, многого достигшими в разных областях жизнедеятельности. Такие старшеклассники не видят поводов для зависти другим и считают, что если чего-то и не имеют, то добьются этого в скором времени.

Таким образом, 83,4% фемининных старшеклассников оказались завистливыми.

Результаты показали, что количество старшеклассников с высоким и низким уровнем завистливости различается в зависимости от типа гендерной идентичности. Значимые различия выявлены между группой маскулиных старшеклассников и группой фемининных старшеклассников (2,396*).

Анализ результатов показал, что наиболее завистливыми оказались старшеклассники с фемининным типом гендерной идентичности, а самыми независтливыми – с маскулиным типом.

Проанализировав результаты по всей выборке, мы получили, что старшеклассники в целом оказались достаточно завистливыми: 66% всех респондентов показали высокий уровень завистливости либо по шкале «Зависть-неприятность», либо по шкале «Зависть-уныние». Только треть старшеклассников оказались независтливыми (рис. 2).



Рис. 2. Процентное соотношение уровней завистливости по всей выборке старшеклассников

Это можно объяснить возрастными особенностями, так как многие предметы зависти в данный период являются еще недоступными в полном

объеме. Поэтому, сравнивая себя с разными успешными более взрослыми людьми, старшеклассники испытывают зависть.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что юноши и девушки с разным типом гендерной идентичности различаются по преобладанию одного из видов зависти – зависти-неприятности или зависти-уныния, – подтвердилась.

Литература

1. Архангельская Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2004.
2. Бескова Т.В. Особенности проявления зависти в межличностном взаимодействии субъектов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010а. Т. 12, № 5. С. 103–109.
3. Бескова Т.В. Содержание аффективного компонента зависти // Сибирский психологический журнал. 2010б. № 35. С. 52–57.
4. Гусова В.А. Зависть как социальный феномен: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2006.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: словарь-справочник. Минск: Хэлтон, 1998.
6. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб.: Питер, 2014.
7. Каширская И.К. Гендерные особенности представлений старшеклассников о зависти // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 9. С. 87–93.
8. Орлов Ю.М. Стыд. Зависть. М.: Слайдинг, 2005.
9. Соколова Е. Е. Психология зависти // Педология. Новый век. 2002. № 10. С. 71–82.
10. Шек Г. Зависть: теория социального поведения. М.: ИРИСЭН, 2010.
11. Kaltiala-Heino, R. and N. Lindberg, 2019. Gender identities in adolescent population: Methodological issues and prevalence across age groups. *European Psychiatry*, 55: 61–66.
12. Vrabel, J.K., V. Zeigler-Hill and A.C. Southard, 2018. Self-esteem and envy: Is state self-esteem instability associated with the benign and malicious forms of envy? *Personality and Individual Differences*, 1231: 100–104.

Reference

1. Archangelskaya, L.S., 2004. Envy in the structure of relations of individuals with communication difficulties: Candidate's Thesis in Psychology. Rostov-on-Don. (rus)
2. Beskova, T.V., 2010 (a). Peculiarities of expressions of envy in interpersonal interaction. *Bulletin of Samara Scientific Center of Russian Academy of Sciences*, 12 (5): 103–109. (rus)
3. Beskova, T.V., 2010 (b). The content of the affective component of envy. *Siberian Psychological Journal*, 35: 52–57. (rus)
4. Gusova, V.A., 2006. Envy as a social phenomenon: abstract Candidate's Thesis in Philosophy. Moscow. (rus)
5. Dyachenko, M.I. and L.A. Kandybovich, 1998. *Psychology: reference dictionary*. Minsk: Hellton. (rus)
6. Ilyin, E.P., 2014. *Psychology of envy, hostility, and vanity*. St. Petersburg: Puuter. (rus)
7. Kashirskaya, I.K., 2019. Gender characteristics of high school students' perceptions of envy. *The World of Academia: Culture, Education*, 9: 87–93. (rus)
8. Orlov, Yu.M., 2005. *Shame. Envy*. Moscow: Sliding. (rus)
9. Sokolova, E.E., 2002. *Psychology of envy*. *Pedology. New century*, 10: 71–82. (rus)
10. Shoenck, H., 2010. *Envy: the theory of social behavior*. Moscow: IRISSEN. (rus)
11. Kaltiala-Heino, R. and N. Lindberg, 2019. Gender identities in adolescent population: Methodological issues and prevalence across age groups. *European Psychiatry*, 55: 61–66.
12. Vrabel, J.K., V. Zeigler-Hill and A.C. Southard, 2018. Self-esteem and envy: Is state self-esteem instability associated with the benign and malicious forms of envy? *Personality and Individual Differences*, 1231: 100–104.

УДК 37.013.77:159.95

**Мартиросян А.П.,
Каширская И.К.**

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К РИСКУ

Ключевые слова: риск, рискованное поведение, тип гендерной идентичности, агрессия, виды агрессии.

В последние десятилетия в философских, социологических и психолого-педагогических науках значительно вырос интерес к проблематике риска и рискованного поведения человека. В быстро меняющихся социальных условиях человек вынужден искать новые стратегии поведения, принимать нестандартные, иногда рискованные решения, чтобы быть конкурентоспособным, осваивать новые виды деятельности, новые профессии, появившиеся в XXI в. Человек зачастую действует в ситуациях неопределенности, последствия некоторых поступков и решений не всегда предсказуемы. С научной и практической точки зрения несомненный интерес представляют такие аспекты изучения риска, как гендерные особенности рискованного поведения, возрастные особенности склонности человека к рискованному поведению.

В последние десятилетия появилось достаточное количество работ, посвященных проблемам риска, но особенности проявлений рискованного поведения на разных возрастных этапах, половозрастные аспекты риска и рискованного поведения изучены очень мало. Например, мы считаем, что профориентационная работа со старшеклассниками и последующий профотбор должны проводиться с учетом склонности юношей и девушек к риску и рискованному поведению.

Во многих профессиональных ситуациях человек вынужден действовать в условиях неопределенности, которая определяется спецификой деятельности, и результат не всегда однозначен. Как считает Е.П. Ильин, если будущее было бы предопределено или независимо от человеческой деятельности в настоящем, термин «риск» не имел бы смысла (Ильин, 2012). Иногда риск просто необходим для продвижения новых идей, для принятия оригиналь-

ных решений и т.п. Может быть, поэтому наше отношение к риску имеет не только отрицательную, но и положительную коннотацию.

Риск можно рассматривать как психологический феномен со сложной структурной организацией, выполняющий разные функции в разных ситуациях (Абрамова, 1995).

Многие исследователи пытаются создать классификацию рисков, выделяя разные виды риска. Большинство авторов выделяет объективные и субъективные риски, мотивированные и немотивированные, приемлемые и неприемлемые (Шоломицкий, 2005).

На склонность к риску влияют многие факторы, например факторы пола и возраста. М.С. Ковалева считает, что «стремление к достижению и любовь к новизне и риску – классические нормативные мужские качества» (Ковалева, 2002). И.К. Каширская изучала возрастные особенности риска и выявила, что существуют различия между школьниками и студентами в склонности к риску (Каширская, 2019). Пойдет человек на риск или нет, зависит также от многих условий, одно из которых – вариативность достижения успеха. А.П. Альгин полагает, что рискованность связана с мотивацией достижения. Люди с мотивационной тенденцией стремления к успеху выбирают средний уровень риска, а те, у кого выражена мотивация избегания неудачи, предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск (Альгин, 1990). Еще одной переменной, влияющей на готовность пойти на риск, является интегральная самооценка личности – адекватная или неадекватная. Также высокий уровень тревожности мешает правильно оценить ситуацию, и люди выбирают линию поведения, не учитывая все условия; например, человек воздерживается от риска, хотя он социально или личностно оправдан, или,

наоборот, склонен к рискованному поведению, не беря во внимание свои индивидуальные возможности (Петровский, 1997). Одной из индивидуальных черт человека, часто приводящей к принятию рискованных решений, является импульсивность, которая может меняться с возрастом. В процессе принятия решения при высокой мотивации импульсивный человек не успевает продумать последствия своих слов, действий или поступков, что и приводит к неоправданному риску (Ниазашвили, 2007)

Некоторые авторы связывают готовность к риску с надситуативной активностью субъекта или характеризуют как предпосылку принятия решений, в том числе и интеллектуальных (Корнилова, 2003; Петровский, 1997).

Т.А. Загузова доказала, что существуют возрастные, гендерные и индивидуально-личностные различия в процессах принятия решений, связанных с риском (Загузова, 2009).

Чтобы приступить к выполнению замысла после принятия решения и выработки плана, человеку нужно определенное состояние психологической готовности, которое обычно называют решимостью. Сам человек относит это состояние не к чувствам, а к волевой сфере (Колесов, Пономаренко, 2008).

В разные времена и в разных социальных группах рискованное поведение могло вызываться различными причинами и принимать разнообразные формы. В последние десятилетия, особенно среди молодежи, распространяется особая мода на экстремальные виды спорта и формы проведения досуга, достаточно рискованные для жизни и здоровья (Petronella Croisant et al., 2013). И все больше молодых людей, сознательно или подражая другим, выбирают риск и опасность как альтернативу, по их мнению, скучной повседневности, желают испытать себя

и обязательно продемонстрировать это в Интернете, что является дополнительной мотивацией (Sasson, Mesch, 2016).

Целью исследования было выявление гендерных особенностей склонности к риску у старшеклассников.

Мы предположили, что существуют гендерные особенности склонности к риску у старшеклассников, связанные с личностными особенностями.

В исследовании приняли участие юноши и девушки – учащиеся 10–11-х классов. Выборка состояла из 80 человек, из них юношей – 40 человек, девушек – 40 человек.

Для решения поставленных эмпирических задач были подобраны следующие диагностические методики: опросник самооценки типа гендерной идентичности (автор Н.П. Фетискин); методика «Исследование склонности к риску» (автор А.Г. Шмелев).

Статистически значимые различия определялись с помощью критерия Фишера.

По результатам проведенной методики Н.П. Фетискина было выделено шесть групп старшеклассников: юноши с разными типами гендерной идентичности и девушки с разными типами гендерной идентичности (рис. 1).

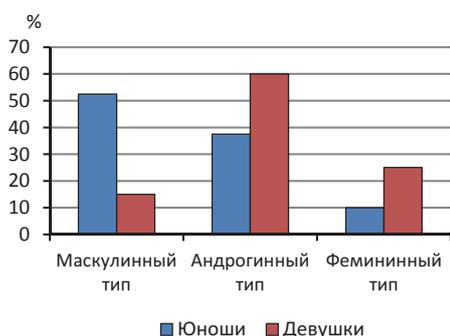


Рис. 1. Типы гендерной идентичности старшеклассников

Изучение склонности к риску мы проводили с помощью методики диагностики степени готовности к риску

А.Г. Шмелева. В результате все респонденты были разделены на три группы: с низким уровнем готовности к риску, со средним и с высоким уровнем готовности к риску.

Далее мы сравнивали результаты выявленной склонности к риску у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности (таблица).

Уровни склонности к риску у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности (%)

Пол	Тип гендерной идентичности	Склонность к риску		
		Низкий	Средний	Высокий
Юноши	Маскулинный	0	42,9	57,1
	Андрогинный	6,7	60,0	33,3
	Фемининный	75,0	25,0	0
Девушки	Маскулинный	0	33,3	66,7
	Андрогинный	33,3	54,2	12,5
	Фемининный	70,0	30,0	0

Юноши с разным типом гендерной идентичности отличаются по своим личностным характеристикам, входящим в профиль гендерных особенностей (рис. 2). Поэтому мы предположили, что эти личностные различия взаимосвязаны со склонностью к риску и рискованному поведению.

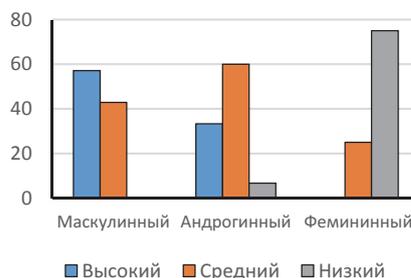


Рис. 2. Уровни склонности к риску у юношей с разным типом гендерной идентичности

Юноши с маскулинным типом гендерной идентичности оказались достаточно рискованными. Больше половины

из них (57,1%) показали высокий уровень склонности к риску, а остальные – средний уровень. Ни один из этой категории юношей не имеет низкого уровня готовности к риску. То есть все маскулинные юноши готовы рисковать в самых разных ситуациях. Они считают, что понятие «мужественность» ассоциируется с риском, и поэтому для подтверждения своей мужественности в глазах окружающих готовы к рискованным формам поведения. Такие юноши амбициозны, хотят добиться высоких результатов в сложных видах деятельности, где риск зачастую неизбежен. Они любят похвастаться своими достижениями, ориентированы на одобрение окружающих, желают нравиться другим людям, особенно девушкам, и полагают, что рискованное поведение привлечет к ним дополнительное внимание. Маскулинные юноши активны, деятельны, любят экспериментировать, склонны к поиску новых впечатлений и необычных ощущений.

Большинство юношей с андрогинным типом гендерной идентичности (60%) показали средний уровень склонности к риску. Треть из них имеет высокий уровень и только 7% – низкий уровень готовности к риску. Андрогинные юноши в силу своих личностных характеристик, сочетающих как мужские, так и женские черты, достаточно рационально оценивают риски и принимают решения, руководствуясь, с одной стороны, стремлением добиться результата, рискуя чем-то, а с другой – желанием заранее обезопасить себя, просчитав вероятность разных последствий рискованных поступков.

Большинство юношей с фемининным типом гендерной идентичности (75%) показали низкий уровень склонности к риску, а остальные 25% – средний уровень готовности к риску. Ни

один фемининный юноша не имеет высокого уровня стремления к риску. Исследования показали, что фемининные юноши – замкнутые, неуверенные в себе, недоверчиво относятся к окружающим, робкие и застенчивые, излишне тревожные. Поэтому совершенно закономерно, что они не будут рисковать, если не уверены в успехе, если существует высокая степень неопределенности и непредсказуемости будущих событий.

Значимые различия выявлены между группой маскулинных юношей и группой фемининных юношей (3,139*), а также между группой фемининных юношей и группой андрогинных юношей (2,458*).

Девушки с разными типами гендерной идентичности также показали разный уровень склонности к риску, и это взаимосвязано с их личностными особенностями (рис. 3).

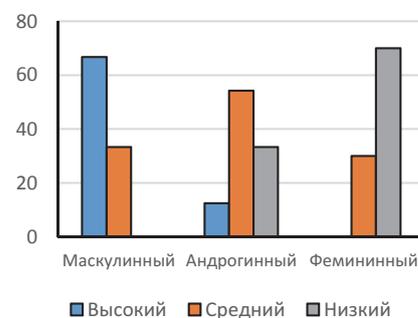


Рис. 3. Уровни склонности к риску у девушек с разным типом гендерной идентичности

Девушки с маскулинным типом гендерной идентичности, так же как и юноши, показали только высокий (66,7%) и средний уровень (33,3%) стремления к риску. Все маскулинные девушки готовы рисковать в самых разных обстоятельствах. Они честолюбивы, поэтому хотят выделиться, даже сильно рискуя проиграть, у них преобладает мотив стремления к успеху, поэтому при достижении цели они гото-

вы рискнуть. Присущая им решительность и инициативность, имеющееся желание получать новые впечатления зачастую толкают их к рискованному поведению, а повышенная активность и постоянная готовность действовать – иногда и к необдуманным поступкам.

Немногим более половины девушек с андрогинным типом гендерной идентичности (54,2%) показали средний уровень склонности к риску. Треть из них (33,3%) показала низкий уровень и только 12,5% – высокий уровень готовности к риску. Андрогинные девушки достаточно осторожны, не хотят без необходимости рисковать. Несмотря на то, что они обладают здоровой долей авантюризма и склонны к поиску новых впечатлений, такие девушки предпочитают просчитывать последствия своих поступков и если и рискуют, то стараются минимизировать отрицательные последствия. Андрогинные девушки ориентируются на мнение окружающих, стремятся к социальному одобрению, а так как общественное мнение не приветствует рискованное поведение именно девушек, в отличие от рискованного поведения мужчин, они предпочитают ему соответствовать.

Подавляющее большинство девушек с фемининным типом гендерной идентичности (70%) показали низкий уровень склонности к риску. Ни одна фемининная девушка не имеет высокого уровня готовности к риску. Фемининные девушки доброжелательны и общительны, но они предпочитают, чтобы их защищали, о них заботились, совершали ради них «подвиги», и поэтому считают, что риск – это прерогатива мужчин, которые ради них могут и рискнуть, оберегая их покой. Такие девушки осторожны в своих решениях, у них преобладает мотив избегания неудачи, поэтому они пред-

почитают не рисковать, а ставить те цели и решать те задачи, которые принесут им заведомый успех. Фемининные девушки выбирают стабильность, спокойствие и предсказуемость совершаемых действий и поступков, а это не располагает к выбору рискованных форм поведения.

Значимые различия выявлены между группой маскулинных девушек и группой фемининных девушек (2,615*).

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. В целом по выборке юноши оказались более склонными к риску, чем девушки, но существуют особенности степени склонности к риску у старшеклассников с разным типом гендерной идентичности. Самыми рискованными оказались маскулинные юноши и девушки, а самыми осторожными – фемининные юноши и девушки. У большинства юношей с андрогинным типом гендерной идентичности намного выше уровень склонности к риску по сравнению с уровнем склонности к риску девушек с андрогинным типом гендерной идентичности.

Литература

1. *Абрамова И.Г.* Педагогическая рискология. СПб.: Образование, 1995.
2. *Альгин А.П.* Риск: сущность, функции, детерминация, разновидности, методы оценки (социально-философский анализ): автореф. дис. ... д-ра философ. наук. М., 1990.
3. *Загузова Т.А.* Гендерные, возрастные и индивидуально-личностные различия в процессах принятия решений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
4. *Ильин Е.П.* Психология риска. СПб.: Питер, 2012.
5. *Каширская И.К.* Представления школьников и студентов о риске и склонность к рискованному поведению // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 8. С. 73–80.
6. *Ковалева М.С.* Эволюция понятия «риск» // Социологическое обозрение. 2002. № 1. С. 18–26.
7. *Колесов Д.В., Пономаренко В.А.* Отношение к жизни и психология риска. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008.
8. *Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.

9. *Ниашвили А.Г.* Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
10. *Петровский В.А.* Неадаптивный риск: феноменология и опыт интерпретации // Управление риском. 1997. № 3–4. С. 29–34.
11. *Шоломицкий А.Г.* Теория риска. Выбор при неопределенности и моделировании риска. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
12. *Petronella Croisant, S.A. et al.*, 2013. Gender difference in risk behaviors among high school youth. *Global advances in health and medicine*, 2(5): 16–22.
13. *Sasson, H. and G. Mesch*, 2016. Gender differences in factors explaining risky behavior online. *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (5): 973–985.
5. *Kashirskaya, I.K.*, 2019. Gender characteristics of high school students' perceptions of envy. *The World of Academia: Culture, Education*, 9: 87–93. (rus)
6. *Kovaleva, M.S.*, 2002. Evolution of the concept of «risk». *Sociological review*, 1:18–26. (rus)
7. *Kolesov, D.V. and V.A. Ponomarenko*, 2008. Attitude to life and psychology of risk. Moscow: Publishing house of Moscow Psychological and Social University. (rus)
8. *Kornilova, T.B.*, 2003. Psychology of risk and decision-making. Moscow: Aspect Press. (rus)
9. *Niazashvili, A.G.*, 2007. Individual differences in risk propensity in different social situations of personal development: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
10. *Petrovsky, A.V.*, 1997. Maladaptive risk: phenomenology and experience of interpretation. *Risk Management*, 3–4: 29–34. (rus)

Reference

1. *Abramova, I.G.*, 1995. Pedagogical riskology. St. Petersburg: Obrazovaniye. (rus)
2. *Al'gin, A.P.*, 1990. Risk: essence, functions, determination, varieties, evaluation methods (sociophilosophical analysis): abstract of Doctoral Thesis in Philosophy. Moscow. (rus)
3. *Zaguzova, T.A.*, 2009. Gender, age, individual and personal differences in decision-making processes: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
4. *Ilyin, E.P.*, 2012. Psychology of risk. St. Petersburg: Piter. (rus)
11. *Sholomitsky, A.G.*, 2005. Theory of risk. Choice in uncertainty and risk modeling. Moscow: HSE. (rus)
12. *Petronella Croisant, S.A. et al.*, 2013. Gender difference in risk behaviors among high school youth. *Global advances in health and medicine*, 2(5): 16–22.
13. *Sasson, H. and G. Mesch*, 2016. Gender differences in factors explaining risky behavior online. *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (5): 973–985.

НАШИ АВТОРЫ

Александрова Надежда Геннадьевна – доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-78-01
E-mail: ngaleksandrova@sfedu.ru

Борзова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 1 Ростовского государственного медицинского университета
Служебный адрес: ул. Суворова, 119/80, г. Ростов-на-Дону, 344022
Телефон: (863) 250-40-89
E-mail: brzvi48@gmail.com

Вартанян Нарина Генриховна – ведущий специалист Управления образования г. Батайска
Служебный адрес: пер. Книжный, 8, г. Батайск, Ростовская область, 346880
Телефон: (86354) 5-60-84
E-mail: narina252@mail.ru

Каширская Ирина Константиновна – кандидат психологических 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: /k_irinak@mail.ru

Кислов Владлен Рудольфович – полковник, заместитель начальника училища по военно-воспитательной работе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны Министерства обороны Российской Федерации
Служебный адрес: Московский пр-т, 28, г. Ярославль, 150001
Телефон: (4852) 20-08-14
E-mail: kislov.vladlen@yandex.ru

Кузнецов Александр Витальевич – полковник, кандидат педагогических

OUR AUTHORS

Alexandrova Nadezhda G. – associate professor of Technology and Professional and Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-78-01
E-mail: ngaleksandrova@sfedu.ru

Borzova Irina A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of the Russian Language dpt. No. 1 of Rostov State Medical University
Address (work): 119/80, Suvorov Street, Rostov-on-Don, 344022
Tel.: (863) 250-40-89
E-mail: brzvi48@gmail.com

Vartanyan Narina G. – leading specialist of Education Department of Bataysk
Address (work): 8, Knizhny Lane, Bataysk, Rostov Region, 346880
Tel.: (86354) 5-60-84
E-mail: narina252@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

Kislov Vladlen R. – colonel, deputy head of school for military educational work of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense of the Ministry of Defense of the Russian Federation
Address (work): 28, Moskovsky Avenue, Yaroslavl, 150001
Tel.: (4852) 20-08-14
E-mail: kislov.vladlen@yandex.ru

Kuznetsov Alexander V. – colonel, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent)

наук, доцент кафедры тактики и общевоеенных дисциплин Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны Министерства обороны Российской Федерации

Телефон: (4852) 20-08-14

Служебный адрес: Московский пр-т, 28, г. Ярославль, 150001

E-mail: kuznetsovaleksan@mail.ru

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: d700074@yandex.ru

Мартирисян Ашхен Павловна – студентка Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635

E-mail: /anajam@yandex.ru

Меликова Ольга Сергеевна – преподаватель кафедры русского языка № 1 Ростовского государственного медицинского университета

Служебный адрес: ул. Суворова, 119/80, г. Ростов-на-Дону, 344022

Телефон: (863) 250-40-89

E-mail: lady.melikowa@gmail.com

Мирзоева Сусанна Амбарцумовна – старший преподаватель кафедры русского языка № 1 Ростовского государственного медицинского университета

Служебный адрес: ул. Суворова, 119/80, г. Ростов-на-Дону, 344022

Телефон: (863) 250-40-89

E-mail: samirzoeva@yandex.ru

Тупкалова Людмила Юрьевна – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344090

lent), associate professor of Tactics and General Military Disciplines dpt. of Yaroslavl Higher Military School of Air Defense of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Address (work): 28, Moskovsky Avenue, Yaroslavl, 150001

Tel.: (4852) 20-08-14

E-mail: kuznetsovaleksan@mail.ru

Kulikovskaya Irina E. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Preschool Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 240-47-08, ext.11635

E-mail: d700074@yandex.ru

Martirosyan Ashhen P. – student 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: anajam@yandex.ru

Melikova Olga S. – lecturer of the Russian Language dpt. No. 1 of Rostov State Medical University

Address (work): 119/80, Suworov Street, Rostov-on-Don, 344022

Tel.: (863) 250-40-89

E-mail: lady.melikowa@gmail.com

Mirzoyeva Susanna A. – senior lecturer of the Russian Language dpt. No. 1 of Rostov State Medical University

Address (work): 119/80, Suworov Street, Rostov-on-Don, 344022

Tel.: (863) 250-40-89

E-mail: samirzoeva@yandex.ru

Tupkalova Lyudmila Yu. – master's degree student of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 5, Zorge Street, Rostov-on-Don, 344090

Телефон: (961) 270-32-84
E-mail: osafronenko@sfedu.ru

Шепелев Александр Игоревич – аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: schepelew95@mail.ru

Шостак Егор Валерьевич – ассистент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-78-01
E-mail: shostak@sfedu.ru eg711@yuandex.ru

Щёголь Алексей Илларионович – полковник, кандидат педагогических наук, заместитель начальника Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны Министерства обороны Российской Федерации
Служебный адрес: Московский пр-т, 28, г. Ярославль, 150001
Телефон: (4852) 20-08-14
E-mail: dendi170675@mail.ru

Яковенко Татьяна Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344
Телефон: (863) 218-40-00
E-mail: info@sfedu.ru

Tel.: (961) 270-32-84
E-mail: osafronenko@sfedu.ru

Shepelev Alexander I. – post-graduate student 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: schepelew95@mail.ru

Shostak Egor V. – assistant of Technology and Professional and Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-78-01
E-mail: shostak@sfedu.ru eg711@yuandex.ru

Shchyogol' Alexey I. – colonel, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), deputy head of Yaroslavl Higher Military School of Air Defense of the Ministry of Defense of the Russian Federation
Address (work): 28, Moskovsky Avenue, Yaroslavl, 150001
Tel.: (4852) 20-08-14
E-mail: dendi170675@mail.ru

Yakovenko Tatiana I. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University
Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344
Tel.: (863) 218-40-00
E-mail: info@sfedu.ru

Указатель статей, опубликованных в 2019 году

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Азарова Е.А.* Педагог образовательного кластера ЮФО – институциональный механизм консолидации педагогического сообщества Юга России и независимая оценка качества подготовки педагогических кадров. № 3. С. 31–38.
- Азизова Л.Х.* Реализация модели педагогической поддержки одаренных младших школьников в условиях дополнительного образования. № 2. С. 21–26.
- Аль-Рефаи О.С.С.* Нанотехнологии – фундамент новой наукоемкой экономики постиндустриального общества. № 1. С. 33–39.
- Белюсова Т.Ф., Витенко Н.П., Пивненко П.П.* Исследование феномена «педагогическая культура»: типология и проблематика научных исследований. № 5. С. 27–34.
- Борзова И.А., Мирзоева С.А., Меликова О.С.* Обучение письменной речи учащихся-иностранцев в учебно-профессиональной сфере деятельности: компетентностно-смысловой подход. № 10. С. 30–38.
- Вартамян Н.Г., Куликовская И.Э.* Организационно-педагогические условия развития толерантного мировидения детей. № 10. С. 39–46.
- Зайцев В.В.* Категории автономности и совместности как методологический ориентир в построении начального общего образования. № 5. С. 17–26.
- Кислов В.Р., Кузнецов А.В., Щёголь А.И.* Концепция применения электронного оружия как средства предупреждения девиантного поведения молодежи. № 10. С. 23–29.
- Непомнящий А.В.* Компьютерные образовательные технологии: ожидания и перспективы. № 3. С. 25–30.
- Пац М.В.* Ресурс наставничества в развитии метасвойств выпускника вуза. № 1. С. 27–32.
- Пекушкина Д.В.* Целостный подход к воспитанию гражданственности у студентов международного профиля. № 6. С. 27–34.
- Романенко Н.М., Мирзоева А.М.* Интеграция личностно-профессиональных качеств менеджера в процессе развития его способности к решению межфункциональных задач. № 5. С. 35–42.
- Романова Е.А.* Миссия университета в контексте исторического развития. № 3. С. 19–24.
- Сторожакова Е.В.* Принцип глубинности в образовании. № 7. С. 25–35.
- Сторожакова Е.В.* Принцип образовательной общности в контексте педагогики чувства. № 9. С. 25–32.
- Сторожакова Е.В.* Принцип организации образования. № 8. С. 24–30.
- Татаринцева Н.Е., Ячменькова Д.В.* Предпринимательская деятельность дошкольной образовательной организации. № 1. С. 19–26.
- Цимерман Е.А.* Оценка эффективности авторского профессионально ориентированного пособия по английскому языку для магистрантов управленческого профиля. № 2. С. 35–42.
- Чекаленко Е.С.* Ценностно-смысловые ориентации педагогического коллектива организации для детей-сирот. № 2. С. 27–34.
- Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А., Захарова Л.Г.* Реализация международного E-mail-проекта Brieffreunde. № 6. С. 19–26.
- Шоган В.В.* Принцип трансформации в обучении и воспитании. № 9. С. 17–24.
- Шоган В.В.* Принцип фундаментальности образования в контексте педагогики чувства. № 7. С. 19–24.
- Шоган В.В.* Чувственный опыт в структуре личности субъекта образования как основа обучения и воспитания. № 8. С. 17–23.
- Яковенко Т.И., Тупкалова Л.Ю.* Опыт разработки и применения онлайн-технологий для самостоятельной подготовки школьников к основному государственному экзамену. № 10. С. 15–22.

Maltseva L.V., Snaksaryov P.B., Materiy K.N. Development of cultural traditions in kuban, innovative process. № 1. С. 40–48.

Yuferev S.S., Ignatova V.V., Furyaeva T.V. Scientific validity of developing diligence in future bachelors. № 7. С. 36–42.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Волкова М.А. Педагогическая технология скрайбинга как форма визуализации знаний на уроках русского языка как иностранного. № 3. С. 47–54.

Гончарова Ю.Л., Таурова М.Р., Сентилрубан О.В. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: современная практика и перспективы. № 5. С. 45–51.

Дзюбенко А.И. Особенности обучения написанию эссе на английском языке в старших классах общеобразовательной школы: грамматико-стилистический аспект. № 7. С. 51–58.

Жирыкова А.В. Направления цифровой трансформации образования в условиях информационного общества. № 9. С. 49–54.

Лагутина В.В. Развитие экологической культуры младших школьников в контексте профессий будущего. № 9. С. 35–40.

Лагутина Е.В. Образовательно-игровой квест – технология знакомства младших школьников с профессиями будущего. № 9. С. 41–48.

Макарова Д.В. Формирование эмоционально-интеллектуальной составляющей речевого поведения учителя педагогического класса. № 3. С. 41–46.

Молодшева Ю.Н., Науменко М.В. К вопросу о профильном обучении подростков с различным уровнем социального интеллекта. № 4. С. 21–26.

Чилингарова Д.Н., Оганнисян Л.А. Формирование профессиональной готовности педагогов общеобразовательных школ к работе со школьниками, имеющими ограниченные возможности здоровья. № 3. С. 55–62.

Чумичева Р.М. Развитие этнической культуры детей: в современных вызовах времени. № 6. С. 37–44.

Шаповалова Л.И., Ермак Н.А. Проектные технологии на уроках иностранного языка: их отличительные черты и этапы реализации. № 7. С. 45–50.

Ян Шанюэ. Обучение графическим средствам выразительности краткосрочного рисунка в российском и китайском искусстве. № 4. С. 27–32.

Ян Шанюэ. Традиции национальной художественной культуры как важный фактор обучения китайских студентов в художественных вузах России. № 5. С. 52–58.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Махрина Е.А., Москаленко А.Е., Холина О.А. Инклюзивное образование в России: опыт осмысления проблемы. № 2. С. 45–50.

Савченко С.Л. Социально-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. № 7. С. 61–66.

Шаповалова Л.И., Шпортова Я.И., Зыкова С.Н. Инклюзивное образование: основополагающие принципы и факторы, мешающие его успешному осуществлению. № 8. С. 33–39.

Лебедева Н.А. Особенности отношения родителей к интегрированному обучению. № 8. С. 40–46.

Феталиева Л.П., Чумичева Р.М. Индивидуальная образовательная траектория обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями: организация и методы. № 9. С. 57–66.

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

Грачев В.Д. Развитие психомоторных функций у детей старшего дошкольного возраста средствами традиционного ушу. № 7. С. 69–74.

Кривсун С.Н. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки футболи-

стов к соревновательной деятельности. № 2. С. 53–60.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прохорова О.Г. Социально-педагогические аспекты формирования социальной корпоративности в общественно-профессиональных объединениях. № 6. С. 47–52.

Романенко А.В. Драматургия речи в политическом интервью: общее/отличное драмы и политической коммуникации. № 2. С. 63–71.

Савенкова С.В. Управление процессом организации социально-педагогического партнерства в социальной работе. № 2. С. 72–76.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова Н.Г., Шостак Е.В. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки педагогов для среднего профессионального образования. № 10. С. 49–54.

Аль-Судани З.А.Х. Улучшение качества обслуживания в электронном обучении в режиме реального времени. № 1. С. 67–71.

Астахова А.В. Исследование показателей преодоления ксенофобии у студентов педагогических специальностей. № 5. С. 69–76.

Баляева С.А., Хвингия Т.Г. Проектирование дистанционных педагогических технологий в сфере инженерно-морского образования. № 1. С. 61–66.

Бермус А.Г. Педагогический профиль как условие модернизации региональной системы педагогического образования. № 3. С. 73–80.

Бессонова А.В. Критерии и показатели оценки профессионального самоопределения курсантов военных вузов в процессе профессиональной подготовки. № 1. С. 72–82

Богданова Н.А., Ильина Н.В. Проектная деятельность как инновационная тех-

нология в образовательной парадигме морского вуза. № 5. С. 61–68.

Буланкина Н.Е. Актуализация проблемы содержания и технологии профессионально ориентированной иноязычной подготовки в системе рекуррентного образования: аксиологический подход. № 3. С. 81–86.

Волкова М.А. Принцип визуализации как фактор активизации познавательного интереса студентов на уроках русского языка как иностранного. № 2. С. 87–94.

Дашкина А.И., Корсакова С.В. Анализ лидерских качеств в группах студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент». № 8. С. 55–63.

Колодовская Е.А. Организация самостоятельной работы магистрантов, обучающихся по программе «Логопедическое образование», как фактор повышения качества педагогического процесса. № 6. С. 62–68.

Красноруцкая Н.Г., Ботова С.Н., Мутырова А.С., Артаева Г.В. Эффективная профессиональная ориентация: новые реалии и современные подходы. № 7. С. 84–93.

Кунаковская Л.А. Реализация принципа рефлексивности в процессе подготовки будущих педагогов-психологов в качестве учителей (преподавателей) психологии и педагогики. № 4. С. 41–46.

Маличенко И.П. Факторы мотивации и демотивации аспирантов в российских вузах. № 7. С. 100–109.

Неделкова А.А., Ткач Л.Т. О создании условий для профессионализации педагогического образования в вузе. № 7. С. 94–99.

Ноговицина О.В., Хамзина Д.Р. К вопросу о методике формирования готовности к самообучению студентов вуза. № 2. С. 95–101.

Оганнисян Л.А., Дуброва Е.А. Использование метода проектов для активизации учебно-познавательной деятельности в профессиональном обучении. № 7. С. 77–83.

Олешко Т.В., Саямова В.И., Дорофеев В.А. Межкультурная коммуникация в учеб-

- ной сфере и ее роль в гуманизации образования иностранных учащихся на подготовительном факультете. № 6. С. 69–78.
- Резниченко А.В.* Междисциплинарная модель развития художественно-исследовательской культуры бакалавров в процессе рисования. № 8. С. 64–70.
- Романенко Н.М.* Культура речи педагога высшей школы как механизм воспитательного воздействия на студенческую аудиторию. № 3. С. 65–72.
- Романенко Н.М.* Поливариативность коммуникационных моделей и собственный выбор преподавателем вуза индивидуального стиля общения со студентами. № 2. С. 79–86.
- Токтарова В.И., Федорова С.Н.* Проектирование информационно-образовательной среды вуза для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. № 5. С. 77–84.
- Хитрова И.В., Худякова Ю.А.* Развитие научно-исследовательских навыков у студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. № 1. С. 51–60.
- Цынцарь А.Л., Богданова В.А., Руснак И.М.* Влияние квест-технологий на формирование междисциплинарных связей в подготовке бакалавров. № 8. С. 49–54.
- Чигишева О.П.* Обновление требований к профессиональной квалификации исследователя как императив цифровизации. № 9. С. 69–74.
- Шепелев А.И.* Историко-педагогический анализ развития и внедрения интегративного подхода в образовании. № 10. С. 55–60.
- Шишлова Е.Э.* Социокультурный подход в профессиональной подготовке международного студента как отражение социокультурных трендов мировой политики. № 4. С. 35–40.
- Шишлова Е.Э.* Теоретико-методологическое обоснование стратегического направления социокультурного подхода в образовании. № 5. С. 85–89.
- Шишлова Е.Э.* Функциональная структура и методологические уровни реализации социокультурного подхода в профессиональной подготовке. № 6. С. 55–61.
- ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**
- Барсукова О.В., Бурлакова Л.М., Мозговая Н.Н.* Ценностные ориентации старшеклассников с разным уровнем рефлексивности. № 9. С. 77–84.
- Каширская И.К.* Гендерные особенности завистливости как личностного качества. № 10. С. 63–68.
- Каширская И.К.* Представления школьников и студентов о риске и склонность к рискованному поведению. № 8. С. 73–80.
- Кушир С.И.* Исследования причин преступного поведения среди подростков американскими учеными. № 6. С. 81–88.
- Мартыросян А.П., Каширская И.К.* Гендерные особенности склонности к риску. № 10. С. 69–74.
- Шевелева А.М.* Показатели одаренности детей, занимающихся технической деятельностью в рамках дополнительного образования. № 4. С. 49–54.
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**
- Моисеенко О.С., Рогов Е.И., Рогова Е.Е.* Проблемы формирования образов профессионального самосознания в вузе. № 1. С. 85–94.
- Зинченко Е.В.* Сопровождение профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в условиях непрерывности образования. № 3. С. 89–96.
- Бакаева И.А.* Психолого-педагогический класс в контексте дополнительного образования. № 4. С. 57–63.
- Желдоченко Л.Д.* Особенности профессиональных представлений у старшеклассников профильных классов. № 4. С. 64–69.
- Улыбышева И.Н.* Профессиональные представления будущих педагогов, обучающихся в профильных психолого-педагогических классах. № 4. С. 70–74.
- Недюрмагомедов Г.Г., Раджабова Р.В.* Мотивация учебной деятельности школьников в процессе изучения биологических дисциплин. № 6. С. 91–99.
- Панкратова И.Я., Ходько А.Д.* Особенности учебной мотивации у учеников с разным уровнем тревожности на разных этапах обучения. № 6. С. 100–106.

Черная А.В., Хевелев А.А., Хевелева Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение эмоциональной сферы младших школьников средствами музыки. № 8. С. 83–88.

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

Жолудева С.В. Профессиональные представления педагогов психолого-педагогических классов. № 4. С. 92–96.

Жолудева С.В., Исмаилов А.А. Особенности использования коучинговых технологий в работе с самоактуализацией и поведенческим компонентом самосознания лиц, страдающих зави-

симостью от психоактивных веществ. № 1. С. 97–103.

Каширская И.К. Гендерные особенности представлений старшеклассников о зависти. № 9. С. 87–93.

Моисеенко О.С., Rogov Е.И. Психологические проблемы развития личности в профильных педагогических классах. № 4. С. 77–84.

Панкратова И.А. Использование методов активного социально-психологического обучения при психологическом сопровождении профессионального самоопределения старшеклассников. № 4. С. 85–91.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

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

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

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

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

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

2019. № 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 25.12.2019.

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