

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

**2019
№ 9**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: Эп № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 1995-1140.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

N.K. 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
№ 9**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: Эл № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 1995-1140.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

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

Заместители главного редактора

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

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

Международная редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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**Шоган В.В.**ПРИНЦИП ТРАНСФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ
И ВОСПИТАНИИ 17**Сторожакова Е.В.**

ПРИНЦИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА..... 25

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Лагутина В.В.**РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО 35**Лагутина Е.В.**ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ИГРОВОЙ КВЕСТ – ТЕХНОЛОГИЯ ЗНАКОМСТВА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОФЕССИЯМИ БУДУЩЕГО 41**Жирикова А.В.**НАПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА 49**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА****Феталиева Л.П., Чумичева Р.М.**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ:
ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ 57**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Чигишева О.П.**ОБНОВЛЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЯ КАК ИМПЕРАТИВ ЦИФРОВИЗАЦИИ 69**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ****Барсукова О.В., Бурлакова Л.М., Мозговая Н.Н.**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТИ 77

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**Каширская И.К.**

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ЗАВИСТИ 87

НАШИ АВТОРЫ 94

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»..... 97

GENERAL PEDAGOGICS, THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**Shogan Vladimir V.**

THE PRINCIPLE OF TRANSFORMATION IN EDUCATION
AND MORAL INSTRUCTION 17

Storozhakova Ekaterina V.

THE PRINCIPLE OF EDUCATIONAL COMMUNITY IN THE CONTEXT OF PEDAGOGY 25

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION**Lagutina Victoria V.**

DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL CULTURE
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF FUTURE PROFESSIONS 35

Lagutina Elena V.

EDUCATIONAL AND GAME QUEST TECHNOLOGY
FOR INTRODUCING PROFESSIONS OF THE FUTURE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS 41

Zhiryakova Anastasia V.

DIRECTIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION
IN THE INFORMATION SOCIETY 49

CORRECTIONAL PEDAGOGY**Fetalieva Laura P., Chumicheva Raisa M.**

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF STUDENTS
WITH SPECIAL ABILITIES AND EDUCATIONAL NEEDS:
ORGANIZATION AND METHODS 57

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION**Chigisheva Oksana P.**

UPDATING THE REQUIREMENTS TO PROFESSIONAL QUALIFICATION
OF RESEARCHERS AS AN IMPERATIVE OF DIGITALIZATION 69

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY**Barsukova Oksana V., Burlakova Larisa M., Mozgovaya Natalia N.**

VALUE ORIENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS
WITH DIFFERENT LEVELS OF REFLEXIVITY 77

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY

Kashirskaya Irina K.

GENDER CHARACTERISTICS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF ENVY

OUR AUTHORS 94

**Барсукова Оксана Владимировна,
Бурлакова Лариса Мазитовна,
Мозговая Наталья Николаевна**

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТИ**

В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций старшеклассников с разным уровнем рефлексивности. Большинство старшеклассников имеет средний уровень рефлексивности, чуть более трети – низкий, меньше всего испытуемых – высокий. Исследование ценностных ориентаций старшеклассников с низким и средним уровнем рефлексивности выявило, что в обоих выборках среднее значение по группе находится на уровне ниже среднего. Тем не менее выявлены различия в таких ценностных ориентациях на уровне абстрактных идей, как доброта и власть. Также выявлены различия в таких ценностных ориентациях на уровне руководства к действию, как универсализм и власть.

Жирякова Анастасия Владимировна

**НАПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

В соответствии с потребностями цифровой экономики и информационного общества предъявляются новые требования к системе образования. В статье рассматриваются основные направления цифровой трансформации образования. Анализируются процессы, связанные с развитием цифровой инфраструктуры образования. Поднимается вопрос уровня цифровой грамотности субъектов образовательного процесса. Обосновывается проблема оценки качества цифрового контента. Представлены требования к функционалу цифровых образовательных ресурсов нового поколения и возможности применения цифровых инструментов оценивания результатов обучения. В качестве перспективного направления цифровой трансформации образования выступает переход к персонализированной модели организации учебного процесса, массовое внедрение онлайн-образования.

Каширская Ирина Константиновна

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ЗАВИСТИ**

Представлены результаты эмпирического исследования представлений старшеклассников о зависти. На основе выделенных критериев выявлено, что существуют различия в представлениях о зависти у юношей и девушек с разным типом гендерной идентичности. Эти различия зафиксированы в представлениях о положительных и отрицательных проявлениях зависти, функциях, личностных детерминантах и предметах зависти. Результаты могут быть использованы практическими психологами при оказании психологической помощи старшеклассникам в формировании уверенного поведения, адекватной самооценки, мотивации достижений и других личностных особенностей.

Лагутина Виктория Викторовна

**РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО**

В статье раскрыто обоснование развития экологической культуры младших школьников, основанное на теоретических положениях, изложенных в ряде исследований, на перспективах становления будущих профессий, таких как

оператор «умной» переработки мусора, инженер по управлению погодой, эксперт по точному предсказанию землетрясений, консультант по альтернативным видам энергии, разработчик систем микрогенерации энергии. Представлены новые задачи в развитии экологической культуры: формирование экологического сознания и системного экологического мышления (бережливое производство, межотраслевая коммуникация, клиентоориентированность и т.п.) у детей и взрослых, развитие аналитических компетенций, надпрофессиональных навыков и умений, организация инициативных групп, действующих в ситуациях неопределенности, и т.п. Описаны результаты диагностики младших школьников по критериям ценностного отношения к природе, понимания причинно-следственных связей в системе «человек – природа», мотивации и готовности к природосберегающей деятельности.

Лагутина Елена Викторовна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ИГРОВОЙ КВЕСТ –
ТЕХНОЛОГИЯ ЗНАКОМСТВА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ПРОФЕССИЯМИ БУДУЩЕГО**

Статья основана на теоретическом анализе научных исследований по проблеме квест-технологии в образовании. Описаны особенности использования квеста как технологии обучения младших школьников; раскрыт педагогический потенциал образовательно-игрового квеста. Описаны научные подходы к проектированию модели образовательно-игрового квеста, подготавливающего младших школьников к освоению ценностей и смыслов литературного текста, компетенций, умений и навыков профессии будущего (дизайнер интерфейсов, дизайнер виртуальных миров, архитектор виртуальности, цифровой лингвист) в художественно-творческой литературной деятельности.

Сторожакова Екатерина Владимировна

**ПРИНЦИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА**

В статье главной категорией определена образовательная общность. Дается определение образовательной общности и прослеживаются ее связи с социальными общностями в свете ретроспекции. Современное состояние образования определяется как переходное и несущее в себе разные типы общностей: коллективной общности в условиях начальной школы, микроколлективной общности в условиях основной школы, микрогрупповой общности в условиях старшей школы. Аналогично рассматривается движение общностей в профессиональной школе и в условиях этапа взрослости. Итогом статьи можно считать определение микрогруппы как диалогового качества, главной образовательной общности будущего.

**Феталиева Лаура Платовна,
Чумичева Раиса Михайловна**

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ТРАЕКТОРИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ:
ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ**

В статье раскрыта значимость инклюзивного образования в становлении гуманного общества, в обеспечении доступности и качества образования; описаны теоретические подходы в понимании индивидуальной образовательной траектории; раскрыто авторское понятие индивидуальной образовательной траектории как пути движения к желаемому успеху и саморазвитию; приведены

статистические доказательства эффективности организации индивидуальной образовательной траектории по разработанным критериям (когнитивный, мотивационный, потребность в чтении).

Чигишева Оксана Павловна

ОБНОВЛЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ КАК ИМПЕРАТИВ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы, актуализирующие необходимость приведения требований к профессиональной квалификации отечественных исследователей в соответствие с вызовами информационного общества, формирующейся цифровой научно-образовательной среды. Представлен обзор краткосрочных и долгосрочных стратегий информационного общества глобального и национального характера, выделены перспективные направления его развития в Российской Федерации. Автор критически анализирует содержание действующего в России квалификационного справочника, а также рейтинговые показатели, применяемые для оценки научной продуктивности исследователей в ряде отечественных университетов, с позиции их соответствия вызовам современного цифрового общества. В заключении представлены выводы и авторские рекомендации, обосновывающие целесообразность постоянного обновления требований к профессиональной квалификации исследователей в условиях цифровых трансформаций в социуме.

Шоган Владимир Васильевич

ПРИНЦИП ТРАНСФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

В статье представлен принцип трансформации в обучении и воспитании. Принцип трансформации рассматривается в контексте педагогики чувства и предполагает акцент на внутреннем имманентном движении сознания и самосознания субъекта образования, под влиянием которого трансформируются средства, методы и формы, адекватные заказу субъекта. Принцип трансформации рассматривается на различных уровнях: тотальном, годовом, сезонном, тематическом и урочном. В статье также рассматриваются события трансформации, формулируется ее определение.

Barsukova Oksana V., Burlakova Larisa M., Mozgovaya Natalia N.

VALUE ORIENTATIONS OF HIGH SCHOOL
STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS
OF REFLEXIVITY

Key words: reflexive sphere, reflexivity, value orientations, value orientations in terms of abstract ideas, value orientations in terms of guide to action.

The article presents the results of an empirical study into value orientations of high school students with different levels of reflexivity. According to the research, the majority of high school students have an average level of reflexivity, just over a third a low level and the minority demonstrates the high level of reflection. A study of the value orientations of high school students with low and medium levels of reflexivity revealed that in both groups the average indicator for the group is below average. Nevertheless, the authors specify differences in such value orientations in terms of abstract ideas as kindness and power. Some differences in value orientations that refer to the level of leadership are also revealed.

Chigisheva Oksana P.

UPDATING THE REQUIREMENTS TO PROFESSIONAL
QUALIFICATION OF RESEARCHERS
AS AN IMPERATIVE OF DIGITALIZATION

Key words: researcher, professional qualification, information society, digital literacy, open science, rating, scientific productivity.

The article deals with the need to bring the requirements to professional qualification of the national researchers in line with the challenges of the information society and the emerging digital scientific and educational environment. The article gives review to a short and long-term strategy of the information society at the global and national scale and highlights the key perspective directions of its development in the Russian Federation. The author analyzes the content of the current Russian qualification reference book as well as rating indicators used to assess the scientific productivity of researchers in a number of Russian universities from the point of view of their compliance with the challenges of the modern digital society. Finally, the author presents conclusions and recommendations that justify the feasibility of constantly updating requirements to professional qualification of researchers in the context of digital transformations in society.

Fetalieva Laura P., Chumicheva Raisa M.

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY
OF STUDENTS WITH SPECIAL ABILITIES
AND EDUCATIONAL NEEDS: ORGANIZATION
AND METHODS

Key words: inclusive education, individual educational trajectory, methods of participation and assistance, stimulation, support and guidance.

The article reveals the importance of inclusive education in the development of a humane society, in ensuring the availability and high quality of education. The authors give outline to theoretical approaches to understanding of an individual educational trajectory and define authors' concept of the individual educational trajectory as a path to the desired success and self-development. The article provides statistical evidence of the effectiveness of the organization of individual educational trajectories according to the worked out criteria (cognitive, motivational, need for reading).

Kashirskaya Irina K.

GENDER CHARACTERISTICS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF ENVY

Key words: type of gender identity, social interaction, envy, aggression, justice, functions of envy, modality of envy, objects of envy.

The article presents findings an empirical study into high school students' perceptions of envy. Based on the selected criteria, it was revealed that there are certain differences in the perception of envy among boys and girls with different types of gender identity. These differences are recorded in perceptions of positive and negative manifestations of envy, functions, personal determinants, and objects of envy. The research results can be used by practical psychologists in providing psychological assistance to high school students in the formation of confident behavior, adequate self-esteem, motivation for achievements and other personal characteristics.

Lagutina Elena V.

EDUCATIONAL AND GAME QUEST TECHNOLOGY FOR INTRODUCING PROFESSIONS OF THE FUTURE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS

Key words: educational and game quest, pedagogical developing potential, educational and game technology, professions of the future, subculture of childhood.

The article is based on the theoretical analysis of scientific research on the problem of quest technology in education. The author dwells on some features of using quests as a technology for teaching primary school students; pedagogical potential of the educational and game quest is revealed. The article describes scientific approaches to designing a model of educational and game quest that prepares primary school pupils to learn about values and meanings of a literary text, competencies, skills and abilities of a future profession (interface designer, virtual world designer, virtual reality architect, digital linguist) in creative literary activity.

Lagutina Victoria V.

DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF FUTURE PROFESSIONS

Key words: ecological culture, ecological education, motives for nature-saving activity, readiness for nature-saving activity, responsible attitude to nature, professions of the future.

The article explores the rationale behind the development of ecological culture of primary schoolchildren based on the theoretical concepts outlined in several studies on emergence of future professions, such as an operator of "smart" garbage recycling, an engineer of weather control, an expert on earthquake prediction, a consultant on alternative energy, a developer of systems for microgenerating energy. The author dwells on new tasks in the development of environmental culture: raising environmental awareness and systematic environmental thinking (lean production, cross-industry communication, customer orientation, etc.) among children and adults, development of analytical competencies, supra-professional skills and abilities, organization of initiative groups operating in situations of uncertainty, etc. The article describes the results of diagnostics of primary school pupils based on the criteria

of responsible attitude to nature, understanding of cause-and-effect relationships in the «man-nature» system, motivation and readiness for nature-saving activities.

Shogan Vladimir V.

THE PRINCIPLE OF TRANSFORMATION
IN EDUCATION AND MORAL INSTRUCTION

Key words: education stakeholders, pedagogy of feeling, transformation, transformational stages, events, seasonal transformation, intra-seasonal transformation.

The article presents the principle of transformation in education and moral instruction. The given principle is considered in the context of the pedagogy of feeling and assumes emphasis on the internal immanent movement of consciousness and self-consciousness of education participants under the influence of which means, methods and forms adequate to the subject's needs are transformed. The principle of transformation is considered at various levels: total, annual, seasonal, thematic, and time-bound. The article also discusses the events of transformation and specifies the definition of the key term.

Storozhakova Ekaterina V.

THE PRINCIPLE OF EDUCATIONAL
COMMUNITY IN THE CONTEXT OF PEDAGOGY

Key words: educational community, collective, micro-collective, micro-group, school team, literacy master, class system, role functions of a micro-group.

The author defines the category “educational community” and traces its connection with social community in the light of retrospection. According to the paper, the current state of education is considered to be transitional and implies different types of communities: collective community in primary school, micro-collective community in secondary school, micro-group community in high school. Similarly, the author considers movement of communities in the professional school and in adulthood. At the end of the article, the article refers to a microgroup as a dialogical quality, the main educational community of the future.

Zhiryakova Anastasia V.

DIRECTIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION
OF EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY

Key words: informatization, digitalization, digital transformation of education, digital literacy, digital technologies, digital educational resources.

In accordance with the needs of the digital economy and information society, new requirements are being imposed on the education system. The article discusses the main directions of digital transformation of education. Processes related to the development of digital education infrastructure are analyzed. The author raises the question of the level of digital literacy of educational process participants. The problem of evaluating the quality of digital content is substantiated. The requirements to functionality of digital educational resources of the new generation and the possibility of using digital tools for evaluating learning outcomes are presented. According to the paper, transition to a personalized model of educational process and the mass introduction of online education is considered to be a promising direction of digital transformation in education.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Шоган В.В.** Принцип трансформации в обучении и воспитании
- **Сторожакова Е.В.** Принцип образовательной общности в контексте педагогики чувства

УДК 371.4:37.013

Шоган В.В.

ПРИНЦИП ТРАНСФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Ключевые слова: субъект образования, педагогика чувства, трансформация, трансформационные этапы, события, сезонная трансформация, внутрисезонная трансформация.

Современная педагогическая наука имеет дело с возникающим новым субъектом образования. «Педагогическая культура – это часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования» (Бондаревская, Кульневич, 1993, с. 101). Он, этот субъект, в отличие от субъектов других образовательных эпох наделен внутренней энергией саморазвития и самосовершенствования. Он в фигуральном прочтении есть «живой человек», ибо, по словам Гегеля, «только живое целеполагает». Именно это понимание субъектности в образовании объясняется появлением методологического принципа трансформации в обучении и воспитании.

Трансформация – это преобразование, качественное преобразование и самого субъекта, и всей системы средств, методов и форм, которые участвуют в его становлении. Именно субъект своей изменяющейся динамичностью мироотношения заказывает организаторам образования изменение содержательности, системы средств обучения и воспитания, обновление методов и форм при всей их устойчивости. Педагогика чувства указывает воспитателям, учителям и преподавателям на стремительность внутренней энергии субъекта образования, на невероятные качественные скачки в парадигмах и взглядах на мир.

Принцип трансформации, во-первых, указывает на коррекцию и контроль за возрастными внутренними изменениями школьника, студента, молодого человека. Уже трансформация его сознания и самосознания из детства в отрочество требует глубокого понимания возникающего в сознании ребенка конфликта, продик-

тованного его состоянием детства, где его ментальные и трансцендентные чувственные состояния выступают в «чистом» виде, отделены от реальности семьей и начальной школой. Это мир счастья детства, в который врывается, ломая всю нетронутость детского существования, отрочество, где в качестве доминирующего физиологического явления приходит половое созревание – пубертат. Тело школьника становится главным в его чувственных и мыслительных парадигмах, оно переживает рождение продуктивности себя самого и формируется под влиянием инобытия этого кардинального перехода. Вещи, предметы, суждения, умозаключения трансформируются в практическую полезность, и тогда каждое воспитательное событие и каждый урок приобретают характер видения самого себя как продуктивного явления.

Принцип трансформации указывает на необходимость понимания этого перехода, а следовательно, использования специальных методов и приемов, специальных средств, апробированных педагогикой чувства, которые создают условия для плавного перехода от детства к отрочеству. Да и собственно отрочество внутри себя испытывает метаморфозу перехода из одного учебного года в другой, и это требует изменения содержательности структур сюжетов, используемых в образовании. Хотя методы и формы – это более устойчивые образовательные структуры, но и они под влиянием трансформации субъекта испытывают необходимость в доминантном изменении их компонентов.

Как показал исследовательский опыт, отрочество как целостное эмоциональное явление почти самостоятель-

но формулирует охватывающие годовые пространства, тотальные понятия и дескрипторы. Так, 5-й класс работает под эгидой выработанного школьниками понятия «человек», 6-й класс трансформирует свое мироотношение в понятие «земля», 7-й класс – в понятие «вселенная», 8-й класс – в понятие «культура», в 9-м классе начинает доминировать понятие «социум».

Еще раз подчеркнем, эти тотальные формулы не выдуманы образованием, а рождены из сознания, из активности самого субъекта, это лишь означает, что 5-й класс должен пронизывать все содержание предметов и воспитательных событий метапредметным понятием «человека и человечности». Это также означает, что личностный опыт школьника 5-го класса должен быть соотнесен с содержанием школьных предметов в контексте категории «человек», а доминирующими предметами здесь, согласно принципу трансформации, должны быть биология, литература, история, определяющая происхождение человека и его первоначальные качества характера; математика должна предстать здесь как очеловеченная наука, это не она прибавляет и отнимает, делит и умножает, а человек использует математику в своих целях.

Когда школьник переходит в 6-й класс, то под влиянием метаморфозы, т.е. кардинального перехода сознания школьника от «человека» к «земле», доминирующим становится опыт школьника, связанный с землей, выращиванием, со строительством домов, с пониманием земли как основы жизни, как матери в этическом смысле. Трансформация субъекта влияет на рождение новой доминанты предметов и их содержания – здесь главными

с точки зрения интереса детей становятся география, геометрия, ботаника, зоология, а в истории – путешествия, географические открытия и т.д. Все чувственные переходы от реальности опыта школьника к реальности предметов должны быть связаны с пространством, с геометрическими фигурами, с путешествиями.

Когда же субъект образования буквально испытывает трансформацию, т.е. свое преобразование, в условия 7-го класса, где его начинают интересовать звезды, небо, земля как целостность, ночь, день, луна, смена дня и ночи, смена сезонов, годовые и другие циклы, – необходимо введение в программу предметов астрономии, физической географии, имеющей чувственное начало, физики, определяющей всеобщие законы природы. Здесь необходимо соприкосновение детского сознания с ночным небом, с длительными путешествиями, где сменяются континенты, регионы, города, т.е., по существу, изменившийся субъект переживает себя во внешних предметах и событиях, адекватных его возрастному статусу, «связывающих архаические переживания с реальной жизнью» (Шоган, 2007, с. 355). Здесь важно, что это он определил содержание и пафос преподавания, использование такого содержания, средств, методов и форм, которые призваны обобщить тенденции его саморазвития.

В современной школе, которая, к сожалению, пока не знает о существовании принципа трансформации, понятия «культура», «история культуры» не являются актуальными и востребованными, хотя в последнее время делаются попытки введения в различных классах отдельных уро-

ков (один раз в неделю), связанных с проблематикой культуры. Однако это никак не соотносится с трансформационными изменениями самого субъекта и потому приобретает нудный, неинтересный характер. Принцип трансформации указывает на то, что именно в 8-м классе, в возрасте 13–14 лет, рождается потребность в проживании категории культуры в ее земном ментальном проявлении. Это год, в котором школьники осознанно, с неподдельным интересом относятся к шедеврам средневековых ремесленников, к музыке разных эпох, к оружию как олицетворению человеческого чувства, к домашним постройкам, к обиходу людей разных времен, к их быту, обстановке, еде, праздникам, религиозным обрядам, т.е. субъект переворачивает сам свое сознание и самосознание из рациональных контекстов в контексты ментальной чувственности и требует от образования такой же метаморфозы условий обучения и воспитания.

Особого внимания заслуживает 9-й класс с точки зрения трансформации. Четырнадцатилетний школьник внутри себя переживает странное состояние «фальшивой взрослости». У школьников возникает иллюзия понимания жизни, они начинают спорить со взрослыми, их тянет к себе загадочный социум. Именно под влиянием этого изменения и преобразования в их сознании возникает необходимость доминирования новых предметов, среди которых обществознание, экономика, политология, социология и т.д. Да и вообще все предметы по требованию субъекта образования должны измениться в сторону социально полезной ориентации. Именно на этом этапе наиболее эффективны деловые, роле-

вые игры, нацеленные на понимание жизни в социуме, имитационные игры, приближающие школьников к реальности. Эти, казалось бы, простые правила и, как скажут многие, банальные интерпретации не выполняются или с трудом выполняются нашим образованием, а процессы обучения и воспитания не отвечают содержательно и методически или почти не отвечают изменяющимся запросам субъекта образования.

Однако наиболее глубокой трансформации в школьном обучении и воспитании подвержен возраст от 15 до 18 лет. Здесь субъект образования переходит в постпубертатный период своей жизни, его телесность обретает второстепенный характер, а на поверхность выходит духовный потенциал, те духовные направленности, которые связаны с категориями любви, истины, добра, красоты и творчества. «Здесь слово есть символическая ассоциация, открывающая путь к духу предмета, к его бытию» (Шоган, 2015, с. 61).

Как уже было не раз подчеркнuto, такого рода духовные дескрипторы почти не осмысливаются, а только переживаются и проживаются, они целостны в самом крайнем понимании этого слова, их не ухватишь мыслью, а признаешь только созерцательно, только чувством и только экзистенциальной верой. Естественно, такая метаморфоза субъектного сознания порождает и другое видение мира, а следовательно, другую востребованность образования, выраженного в содержании, средствах, методах и формах. Обучение должно наполниться предметами, где слово «любовь» обретает реальный характер, где поиском этой любви заняты персоны художественных произведений, великие персоны

истории, где истина представлена в творениях великих философов, историков, географов, физиков и химиков, создавших целостные теории видения мира, видения природы, видения социума. Если образование ударится в частности, не учитывая запрос субъекта на целостность явлений, то это, без сомнения, приведет последнего к равнодушию относительно школьной жизни, относительно связи школы с жизнью вообще.

Именно на этом этапе принцип трансформации указывает на необходимость опоры на созерцательный опыт субъекта образования, на его видение природы, на его чистоту мысли в научных спорах, на его откровение в анализе художественных произведений, музыки, живописи, театра, на его опыт волеизъявления, опыт преодоления, который в том или ином смысле должен присутствовать в образовании: «Человек духовен тогда и постольку, поскольку он добровольно и самодеятельно обращен к объективному совершенству, нуждаясь в нем, отыскивая его и любя его...» (Ильин, 1993, с. 15). И конечно, важнейшее значение здесь имеют мечты о реализации себя в будущей жизни – особый компонент образовательного содержания старших классов, так как он связан с опытом человеческого житнетворчества, а следовательно, с глубинной рефлексией над собственными возможностями, над смыслами жизни человека и человечества.

Итак, для этапа дошкольного и школьного образования существующий в педагогике чувства, в ее методологических основаниях принцип трансформации обучения и воспитания имеет важное значение и указывает на двуединость возникающих метамор-

фоз, где трансформация субъекта порождает трансформацию содержания, средств, методов и форм обучения и воспитания.

Между тем педагогика чувства указывает на качественно новый этап в жизни субъекта образования – это этап молодости, содержательно выражающий идею профессионально-деятельного образа субъекта. Трансформация в пространстве профессионального образования также связана с имманентным движением сознания и самосознания, а следовательно, с заказом на столь же серьезное изменение средств, методов и форм образования. Переход в любое профессиональное учебное заведение – это не приказ сверху, не влияние родителей (хотя и не без этого), это почти всегда собственный выбор молодого человека. Он вступает в чувство молодости, и этот переход от юности к молодости также требует серьезнейшего внимания педагогической науки, специальных условий, средств, методов и форм, которые, качественно изменяясь, выполняют заказ самостоятельно перешедшего в профессиональное образование субъекта. Уже внутри любого профессионального учебного заведения энергия субъекта изменяет содержание начала обучения. Обретение профессионального призвания как этап профессионального образования, переход в состояние служения посредством профессии – все это внутренне присущие субъекту, мотивированные его имманентной энергией трансформации, которые должны изменять пространство образования, среду и педагогические условия этого этапа образования.

Столь же серьезного внимания требует переход к взрослости, где, по

нашему мнению, в рамках глубинного чувства взрослости продолжается обучение и воспитание как завершающий этап образования. «Служение человечеству, переживание глубинного диалога как акт прикосновения человека к общечеловеческим задачам» (Сторожакова, 2014, с. 239). Этот трансформационный этап требует внимания, так как в 33 года большая часть субъектов испытывает глубинный кризис перехода от идеального состояния профессионально-деятельного этапа к реалиям взрослости. Как ни странно, но именно на этапе 33–43 лет, когда завершается становление ментального и трансцендентного духа жизни субъекта образования, требуется такая же трансформация всей системы образования, подчиненная этой идее, где рождается особое учительство (учителя-наставники, учителя-сталкеры), организуется работа интеллектуальных клубов, самодеятельных театров, т.е. все для того, чтобы дух жизни рождающегося субъекта выполнил свою целенаправленную работу в будущем.

Важно понимать, что принцип трансформации предполагает доминанту изменения субъекта образования гораздо более рельефную, чем у субъектов прошлых поколений (Filho et al., 2018). Для индивидуальности переход от одного чувственного этапа к другому есть явление судьбоносное, требующее коррекции и помощи. Именно по этой причине в контексте принципа трансформации предполагается организация специальных событий перехода от одного чувственного качественного состояния к другому – это событие рождения из ничто в активность целеполагания, в энергию нового чувственного качества. Переход, скажем, от детства к отрочеству

требует специальной работы, помогающей субъекту образования, который растерял энергию детства, переживая опустошение, перейти к вдохновляющим идеям отрочества, к его ментальным основаниям, к его продуктивности. То же самое происходит в момент расставания субъекта образования с отрочеством и перехода в юношество. Здесь событийность приобретает феноменально чистый характер, как говорят психологи, «школьники испытывают обморок перехода». Это требует от образования специальных условий, результатом действия которых должно стать обретение оптимизма трансцендентных состояний любви, истины, добра, красоты и творчества.

В целом же принцип трансформации обучения и воспитания предполагает организацию событий перехода на всех этапах образования.

Не меньшее значение имеет действие принципа трансформации на уровне учебного года. Здесь внутреннее изменение сознания и самосознания субъекта образования связано с природными имажинациями, с различной активизацией чувственного опыта, определяемой сезонным состоянием субъекта. Подчеркнем, что чувственное состояние осени не соответствует чувственному состоянию зимы. Зима для субъекта более логична и рациональна. Весной же субъект с усугубленным авитаминозом тела внутренне обращается к глубинным смыслам бытия, осуществляется их поиск и проживание: «“Верь в Истину, надейся на Истину, люби Истину”, – вот голос самой Истины...» (Флоренский, 2003, с. 84). Лето – это, как обычно, практика субъекта, реализация замыслов года.

Принцип трансформации указывает на необходимость изменения средств,

методов и форм образования от сезона к сезону, где осенью используются средства образного представления, зимой обучение и воспитание открывает для субъекта теоретические дескрипторы, понятия, суждения и умозаключения, рожденные из самого субъекта. Весна же в этом контексте трансформации в большей степени представлена художественными средствами, музыкой, живописью, театром. Лето всегда практично, связано с организацией путешествий, с искусством, с обобщающим творчеством детей. Существует также и внутрисезонная трансформация, в которой, как показал опыт, есть переход от языка предметов и воспитательных событий к информационным блокам обучения и воспитания, к матричным, комбинаторным и инсайтным креативным явлениям образования, которые далее под влиянием принципа трансформации определяют необходимость в системе имитационных игр, связывающих обучение с жизнью, реальностью, актуальностью. «Поток сознания актуализируется волнами только тогда, когда находится в условиях комплексного погружения» (Шоган, 2012, с. 4).

Принцип трансформации также указывает на имманентное движение сознания и самосознания школьников в условиях изучения отдельных тем и даже отдельных уроков. Здесь просматривается движение от уроков-образов, которые по заказу субъекта образования переходят в уроки мышления, а уроки мышления сменяются уроками настроения, где доминируют персоны истории, культуры и жизни. Все это согласно заказу субъекта требует синтетического апробирования в уроках самостоятельного действия, которые далее, также под влиянием субъекта,

трансформируются в реальную жизнь в особых урочных формах актуализации и проповеди.

Трансформацией охватываются и информационные блоки, где субъект образования вначале заказывает целостную матрицу изучаемой темы, а затем под его влиянием информационный урок переходит в комбинаторную стадию, где с помощью перебора учащиеся приходят к правильному решению. Следующий трансформационный шаг – это инсайтная работа, основанная на «мозговом штурме», который далее переходит в креативную стадию в условиях абсолютной самостоятельности тестирования. «Чем основательнее и глубиннее погружение, тем ближе человек к реализации себя в будущей жизни» (Шоган, Шоган, 2009, с. 88).

Завершается каждый сезонный этап обучения и воспитания новой метаморфозой, возникающей под влиянием самого субъекта, – он требует слияния обучения и воспитания с жизнью, а потому конструкты, модели и проекты выступают в данном случае в виде систем деловых, ролевых, имитационных и квестовых игр (Averkieva et al., 2015). На этом этапе также имеет значение театрализация. Внутри самого урока «образные представления трансформируются в логику, логика переходит в открытие смыслов, и все это синтезируется в самостоятельном действии школьников» (Шоган, 2013, с. 304).

Еще раз необходимо подчеркнуть, что все трансформационные изменения на различных уровнях – от тотального до урочного – связаны с энергичной интелекцией субъекта образования: это он автор всей системы условий, системы средств, методов и форм,

определяемой педагогикой чувства, глубинной дидактикой и глубинной технологией обучения и воспитания.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Учитель, 1999.
2. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993.
3. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
4. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: АСТ, 2003.
5. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
6. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
7. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: новая технология личностно ориентированного исторического образования: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
8. Шоган В.В. Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения – лекций, семинаров, практических занятий. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012.
9. Шоган В.В., Шоган Е.В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе: учеб. пособие. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009.
10. Averkieva, L., Y. Chayka and S. Glushkov, 2015. Web Quest as a Tool for Increasing Students' Motivation and Critical Thinking Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 206: 137–140.
11. Filho, W.L. et al., 2018. The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 199: 286–295.

Reference

1. Bondarevskaya, E.V. and S.V. Kulnevich, 1999. *Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education*. Rostov-on-Don: Uchitel. (rus)
2. Ilyin, I.A., 1993. *The path to evidence*. Moscow: Respublica. (rus)
3. Storozhakova, E.V., 2014. *Deep dialogue in higher pedagogical education*. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)
4. Florensky, P.A., 2003. *The pillar and ground of the truth*. Moscow: AST. (rus)
5. Shogan, V.V., 2013. *Memories about the future. Education prospects of the third Millennium*. Moscow: Vuzovskaya Kniga. (rus)

6. *Shogan, V.V.*, 2015. Metatechnology of school teaching in the context of deep subject-related poly-attitude. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 61–69. (rus)
7. *Shogan, V.V.*, 2007. Methods of teaching history at school: a new technology of personality-oriented historical education: teaching manual. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
8. *Shogan, V.V.*, 2012. Modular organization of the educational process at university: methodological understanding of the main forms of education – lectures, seminars, practical classes. Rostov-on-Don: Publishing house of Pedagogical Institute of SFedU. (rus)
9. *Shogan, V.V. and E.V. Shogan*, 2009. Methods of teaching social and humanitarian disciplines in higher school: teaching manual. Rostov-on-Don: Publishing house of Pedagogical Institute of SFedU. (rus)
10. *Averkiewa, L., Y. Chayka and S. Glushkov*, 2015. Web Quest as a Tool for Increasing Students' Motivation and Critical Thinking Development. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 206: 137–140.
11. *Filho, W.L. et al.*, 2018. The role of transformation in learning and education for sustainability. Journal of Cleaner Production, 199: 286–295.

УДК 371.4:371.8.06

Сторожакова Е.В.

ПРИНЦИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ ЧУВСТВА

Ключевые слова: образовательная общность, коллектив, микроколлектив, микрогруппа, школьный коллектив, мастер группы, классно-урочная система, ролевые функции микрогруппы.

Понятие «образовательная общность» дает возможность определить эффект взаимодействия, отношений учащихся в условиях образования. Как известно, школьники, студенты, молодые люди склонны спонтанно объединяться в различного рода общности, коллективы, микроколлективы, микрогруппы, а современному образованию, существующему в период перехода от цивилизации познающего разума к цивилизации чувствующего разума, очень важно понимать, корректировать, подводить к интеллектуальному результату ту общность образования, которая в настоящее время представляется доминантной. «Глубинный диалог – это явление человеческой коммуникации, он основан на созерцательном откровении трех составляющих, которые могут быть выражены в триаде: “Я – Я”, “Я – Ты”, “Я – Мы”» (Сторожакова, 2014, с. 74).

В целом в истории педагогики и образования существовало всего три формы общности:

- коллектив, т.е. достаточно большие объединения школьников со своими целями и парадигмой обучения и воспитания;
- микроколлектив, возникший в период цивилизационного перехода, – менее значительное объединение учащихся, образующееся для осуществления какой-то конкретной задачи и с выполнением этой задачи распадающееся;
- микрогруппа – устойчивое объединение учащихся, чувственная общность, основанная на глубинном диалоге с определенными чувственными ролями, с рождением целеполагания из общения, решающая различного рода задачи, но не для результата, а для проживания диалога, а точнее, проживания общения между участниками ми-

крогруппы; и это проживание есть основа, для которой все остальные функции микрогруппы опосредованы именно этим общением. «Только в пространстве, специально созданном для возникновения ментальных умонастроений, могут возникать откровения этого уровня, только в пространстве, специально созданном для духовных глубинных диалогов, могут возникать диалоги такого уровня» (Сторожакова, 2006, с. 135).

В итоге можно говорить о том, что для педагогики чувства и ее образования главной общностью, важнейшим спонтанным объединением субъектов является микрогруппа. Здесь необходимо сразу оговориться о взаимосвязи образовательной общности с социальными общностями людей актуального социума. Это, по существу, всегда отражение, образовательная мимикрия, структурное зеркало социальной общности на любом историческом этапе. Образование Киевской Руси, примитивная школа, которая существовала в те времена, отражала коллективный дух Древней Руси. Социально-политические общности, которые являли собой жизнь и взаимодействие людей, носили коллективный, массовый характер и были главным образом нацелены на труд и оборону; при этом они были жестко подчинены княжеской власти. Именно этот способ жизнепонимания отразился в образовании и воспитании, которое в то время носило более семейный характер, где главным диктатором жизни был отец, где служение Родине являлось непоколебимым, где полученные знания носили практический утилитарный характер. Педагогические идеалы Древней Руси «строились на воззрениях Ветхого Завета в большей степени, чем Нового. Цель воспитания, по мнению пред-

ков, – научить детей страху Божию, повиноваться заповедям Господним» (Заварзина, 1998, с. 13).

Позже, в условиях русского Средневековья, коллективная общность людей, по существу, распалась и русские люди превратили в доминанту своего поведения диалог с Богом в одиночестве. Крайний индивидуализм, однако русского типа, имеющий элементы коллективности, проник в образование, его основой в XIII–XIV вв. стали отношения ученика и мастера грамоты. В основном грамоте учили дьячки, дьяконы, священники, иногда монахи, но как только они принимались за учительство, то становились мастерами грамоты. С мастерами грамоты родители договаривались как со всякими другими мастерами: при свидетелях и определенных условиях заключалась сделка, договаривались, чему учить, на какой срок и какова плата. Обычно обучение начиналось 1 декабря, в день святого пророка Наума. Перед этим днем уславливались с определенным учителем, который являлся в дом родителей, где его уважительно встречали. «Тут, держа сына за руку, отец передавал его учителю с просьбами научить уму-разуму и за леность угощать побоями. Мать, по обыкновению, стоя у двери, должна была плакать. Иначе худая молва пронеслась бы во всем околке. Ученик, приближаясь к учителю, обязан был сотворить ему три земных поклона. После этого учитель ударял осторожно своего ученика по спине три раза плеткой... На другой день ученика отправляли к учителю с азбукой и указкой» (Калинский, 2000). Здесь очевидно, что ученик находится в индивидуально-личностном диалоге с мастером грамоты, и это указывает на то, что распадение социального коллектива в условиях Средневековья как социальной общности сразу же

отразилось на школьной общности, где ученик оставался один на один с мастером грамоты.

Школа Киевской Руси и ее образовательная общность (коллектив), с одной стороны, и школа русского Средневековья, где общность была определена индивидуальным диалогом мастера грамоты и отдельного ученика, послужили, с нашей точки зрения, виртуальным началом для дальнейшего функционирования образовательных общностей, они явили собой два истока – коллективной общности и индивидуальной общности. Естественно, эти два начала находились в постоянном виртуальном взаимодействии, в условиях Киевской Руси коллективный пафос общности имел в себе элементы индивидуализма, индивидуальное начало в русском Средневековье, без всякого сомнения, имело в себе элементы коллективизма и в реальности представляло собой обучение и воспитание микрогрупп в семье и на уроках мастера грамоты.

Согласно постулату структурализма далее синкретизм начала должен абсолютизировать собственное противоречие. Коллективные общности стали уделом цивилизации познающего разума XVII–XX вв., а микрогрупповой индивидуализм как исток, заимствованный из Средневековья, является общностью новой цивилизации чувствующего разума, возникшей в XXI в.

Вместе с развивающимися капиталистическими тенденциями в XVII в. в России возобновил свое функционирование коллективный субъект. В некоторых городах возникли школы с классно-урочной организацией деятельности, класс превратился в макроколлектив. Появились единые учебники «Грамматика славенская Мелетия Смотрицкого», в некоторых школах – учебники арифметики, а в

России возникают знаменитые учителя Симеон Полоцкий, Епифаний Славинецкий, Арсений Сатановский.

XVIII в. можно характеризовать как сословно-коллективный как в контексте социально-политических общностей, так и в контексте общностей образования. Появляются новые учебные заведения, существуют учебные классы, готовят всех одинаково – практически и утилитарно. Школы обучали молодых «ребятков» от 10 до 15 лет чтению, письму, арифметике (цифири), в некоторой части геометрии. Выучившиеся получали разрешение жениться. В 1721 г. по инициативе В.Н. Татищева открываются горно-заводские школы, где детей нижних чинов и работных людей учили читать и писать. Дворяне получают образование в специальных учебных заведениях, где тоже существуют классы и классные коллективы. Здесь же возникла идея И.И. Бецкого «о воспитании и обучении новой породы людей», поэтому появились закрытые учебные заведения уже с явно выраженной тенденцией к коллективному образованию, а следовательно, и образовательная общность являла собой классный коллектив: училище при Академии художеств, воспитательные дома в Москве и Петербурге, общество двухсот девиц в Петербурге (Смольный институт), коммерческое училище, а также преобразованные кадетские корпуса. Для всех школ И.И. Бецкой издает специальные уставы – они носят дисциплинарный и нравственно-педагогический характер и вменяются для коллективного обучения и воспитания.

XIX век, особенно его первая половина, еще более усилил социально-сословную дифференциацию. Появляются лицеи – привилегированные учебные заведения для детей дворян: Царско-Сельский, Ришельевский (Одесса), Демидовский (Ярославль). В 30-х гг.

XIX в. возникает новый тип сословной средней школы – дворянский институт, это закрытое учебное заведение с высокой платой. Они были открыты в Москве, Пензе, Новгороде. Однако все учебные заведения: приходские училища в городах и селениях для мещан, главные училища в уездных городах для детей купечества, промышленников и бедного дворянства, а также гимназии для детей дворян и чиновников (хотя за плату здесь могли учиться и дети других сословий) – были организованы на классно-урочной основе с едиными учебниками и с единой методикой усвоения знаний, с едиными воспитательными требованиями, т.е. можно говорить об определенной в своей сословной дифференциации коллективной общности, отражающей общность социальную.

Вторая половина XIX в. характеризуется социально-сословной конвергенцией, что выразилось в появлении различнейших слоев населения, миграции крестьян в города и превращении их в наемных рабочих и, как следствие, в появлении классовых коллективов глубоко демократического свойства, где образовательная общность теряла свой сословно-коллективный характер.

Наиболее определенными отношениями между социально-политической общностью и общностью образования стали в XX в. В России с победой социализма возникла идея единого коллектива – народа, в котором главное – это «один за всех и все за одного», это общность стремительного сплочения, а благодаря внешнему воздействию – это и общность мечты о будущем, ее объединяющей (в данном случае – мечты о коммунизме). Идея коллективной общности советского народа тут же отразилась в педагогических инновациях того времени. Коллективное воспитание и обучение, классно-

урочная система стали главными, а образовательные общности – классы-коллективы – заняли в образовании доминирующее положение.

Образовательная общность зеркально отражала общность социальную. Если в народе как в коллективе – «один за всех и все за одного», то в образовании это выразилось в методе параллельного действия А.С. Макаренко: если в социальности речь шла о стремительно сплывающей общности советского народа, то в обучении и воспитании у Макаренко это стало методом взрыва; если социальная общность мечтала о коммунизме, то образовательная общность, коллектив, была поставлена в условия перспективных линий к завтрашней радости, к годовому событию, к которому должен идти, преодолевая трудности, каждый коллектив, – «взаимопроникновение знаковых и символических структур в действующем самосознании субъекта образования» (Шоган, Сторожакова, 2015, с. 45). Любые мельчайшие изменения в жизни социального коллектива тут же отражались на деятельности общности образования – коллектива-класса.

Как известно, 1980–1990-е годы принесли в жизнь советского народа как новой исторической общности спонтанно возникшую идею дифференциации. Общность начала распадаться на рабочий класс и интеллигенцию; интеллигенция – на лириков и физиков; лирики – на учителей и писателей; физики – на инженеров и ученых; в целом все общество к концу XX в. превратилось в неуправляемые микроколлективы, в летучие бригады, которые выполняли различные задания и распались. Начался стремительный переход от цивилизации познающего разума с коллективной общностью в социальном и педагогическом контек-

сте к цивилизации чувствующего разума, где основой являлась диалоговая микрогруппа. Между двумя устойчивыми общностями возникла общность перехода – микроколлектив. Это выразилось в том, что коллективы школьных классов существовали формально, студенческие коллективы – тем более, а микроколлективы, возникшие в этой трансформации, тут же распадались, конфликтовали между собой, и в целом образование потеряло устойчивую общность, являющуюся главной опорой любой педагогической системы.

В настоящее время образование переживает мучительный переход от коллектива к микрогруппе. Это буквально просматривается на всем протяжении школьного образования, профессионального образования и образования взрослых. Можно сказать, что начальной школе присуща жизнь формально существующей коллективной общности. Школьники начальных классов абсолютно подчинены учителю, их микроколлективные свойства не выражены, их микрогрупповые функции условны. В основной школе (5–9-й класс) речь идет о формально существующих классах, не подходящих под критерии коллектива, о доминирующих временно микроколлективах (то возникающих, то распадающихся). Это связано с тем, что в классах возникает нездоровая обстановка негативной соревновательности, переходов из одного микроколлектива в другой и общего безразличия. Но именно здесь, на этапе ментального свойства, где главной является продуктивная деятельность, возникают микрогруппы, сплоченные идеей общения, – их немного, но они определяют работу всего класса. Они, как обычно, привносят свою микрогрупповую сплоченность из спорта, из занятий танцами, музыкой, из различных творческих объединений (на-

пример, Школа юного историка), из путешествий, из театральных студий, из стихийно возникших микрогрупп, которые занимаются техникой, собирают мопеды, велосипеды, мотоциклы и т.д., т.е. из всего того, что соответствует природе пубертата как продуктивной основы жизни школьника этого возрастного периода. «Это откровение связано с прикосновением сознания к объективации духа человека в бытии» (Сторожакова, 2015, с. 33).

Получается, что в условиях формально существующих коллективов, временных микроколлективов рождается микрогрупповое общение, основанное на ментальном продуктивном диалоге (Matelski, Hogg, 2015). Вершиной микрогруппового диалога являются старшие классы. Здесь в силу трансценденции жизненных переживаний, когда субъект образования пребывает в свете всеобщих чувственных состояний любви, истины, добра, красоты и творчества, возникают и существуют микрогруппы настоящего диалога с очень рельефно определенными ролевыми задачами внутри микрогруппы: организатор-идеолог, технолог и практик. Организатор-идеолог – это энергия группы, это идея сплоченности и выполнения жизненных задач. Особая функция отводится технологам, которые переводят предложенную идеологию на язык практического воплощения. В микрогруппе также существует человек смысла, который в большей степени обращен к художественности восприятия мира. Если он есть в микрогруппе, то это способствует ее укреплению («...метафизика всеединства влечет к себе с особой силой те умы, которые остро ощущают не только целостность природного бытия, но и связь с абсолютным началом бытия» (Зеньковский, 2001, с. 841)). Практики – это те, кто почти бездумно

воплощает в реальность идеи, возникшие в умах организаторов-идеологов.

Основной особенностью микрогруппы в старшей школе является постоянная смена ролевых функций. К примеру, осенью в микрогруппе одни организаторы-идеологи, зимой ими становятся бывшие практики, а весной – технологи. Такая последовательность не обязательна, но обязательна смена ролевого статуса в микрогруппе старшей школы – «...это взаимопроникновение знаковых и символических структур в действующем самосознании субъекта образования» (Шоган, Сторожакова, 2015, с. 45).

Таким образом, с очевидностью просматривается некоторое тотальное движение от формального коллектива начальной школы к микроколлективу основной школы с элементами микрогруппового присутствия и к доминированию микрогруппы в средней школе с остаточным эффектом микроколлективного функционирования. Почему возникает такое полотно и, можно сказать, странная динамика движения образовательных общностей? Ответ очень простой: это и есть переход, он так обозначается. Однако судьба школьного образования в контексте движения общностей уже предначертана: если в старшей школе появились и доминируют микрогруппы, то это доминирование вскоре перейдет и в основную школу, а затем и в начальную. В условиях чувства детства, т.е. в условиях школьного образования, определится одна образовательная общность – микрогруппа (Kameda, Tindale, 2015).

Осталось выяснить, что же отличает микрогруппу от всех других образовательных общностей. Прежде всего, она существует без всякого внешнего воздействия, как это бывает с коллективом, – без приказов и команд, без

доктрин, навязанных извне. Более того, микрогруппа никогда не возникает как общность для реализации конкретных сиюминутных утилитарных целей, ее не интересует полезность и успех, как это бывает с микроколлективом, который возникает для того, чтобы распастыся после реализованного проекта. Действительная микрогруппа возникает и существует как образовательная общность на основе глубинной комплементарности, на основе единства судеб, созерцаемых каждым членом микрогруппы. В этой интуиции комплементарного соприкосновения и возникают микрогрупповые отношения. Микрогруппа в старшей школе потому и эффективна, что здесь доминирующим чувством юности является первая любовь, и именно под влиянием этого внутреннего имманентного состояния, в свете этого чувства старшеклассники и выбирают себе друзей. Их микрогруппа как явно дружеский коллектив связана вдохновением и восхищением от этого чувства влюбленности – «глубинным проживанием своей жизни» (Шоган, 2015, с. 63).

Заметим, что глубинная комплементарность как энергетическое единство, как высочайшее наслаждение от общения друг с другом и, естественно, как основа микрогруппы несет в себе и интерпретацию внешнего влияния, и пользу, и успех, но все эти вспомогательные состояния озарены чувством глубинного диалога, чувством юности: «И целое – как живой образ – изображает атомарный факт» (Витгенштейн, 2001, с. 36).

Коллективное, микроколлективное и микрогрупповое просматривается и в условиях профессиональной школы. Все так же начинается на I курсе с доминанты коллективного, носящего профессиональный оттенок и имеюще-

го в себе латентно микроколлективное и микрогрупповое. На втором этапе (в условиях бакалавриата) превалирует микроколлективное, студенты участвуют в искусственных проектах, однако здесь же присутствуют элементы микрогруппового – известная влюбленность в будущую профессию и предчувствие ее призвания. На третьем этапе (в условиях магистратуры) начинает доминировать микрогруппа – по той причине, что главным и определяющим чувством, которое скрепляет микрогруппы, является служение человеку, Родине, человечеству посредством профессии. Когда же студент входит в реальный социум, то он способен и подчиняться приказам, и участвовать в любом полезном проекте, и опираться на микрогруппу, в которой отражается его профессиональная судьба. Как и общеобразовательная школа, профессиональное образование в дальнейшем будет определяться доминированием микрогрупповых отношений в студенческих сообществах.

То же самое произойдет и на этапе, где главным является чувство взрослости, где все более важное значение приобретают не коллективные, не микроколлективные, а микрогрупповые отношения как действительная ценность жизни, как некоторое базовое состояние, которое может быть основой для созидания духа всей будущей взрослой жизни: «Три общепризнанных лика человека – семья, профессиональная деятельность и общение – сменяются, пребывая друг в друге, представляют человеческую жизнь между рождением и смертью» (Шоган, 2013, с. 54).

Так как на вершине образования, соответствующей чувству взрослости, преобладает функционирование микрогрупповой общности, то это, как показывает опыт, обязательно приведет

к медленному вхождению микрогруппового диалога в чувство молодости, в чувство юности, отрочества и детства.

Литература

1. *Витгенштейн Л.* Заметки о философии психологии. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
2. *Заварзина Л.Э.* Исторические очерки русской педагогики: философско-образовательный аспект: учеб. пособие. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 1998.
3. *Зеньковский В.В.* История русской философии. М.: Академический Проект, 2001.
4. *Калинский И.П.* Наум // Святая Русь (Энциклопедический словарь русской цивилизации). М.: Энциклопедия русской цивилизации, 2000.
5. *Сторожакова Е.В.* Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании. М.: Вузовская книга, 2014.
6. *Сторожакова Е.В.* Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 31–38.
7. *Сторожакова Е.В.* Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве школы: учеб. пособие. М.; Ростов н/Д: МарТ, 2006.
8. *Шоган В.В.* Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия. М.: Вузовская книга, 2013.
9. *Шоган В.В.* Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного отношения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 4. С. 61–69.
10. *Шоган В.В., Сторожакова Е.В.* Принцип знаково-символических оснований глубинной дидактики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 6. С. 34–45.
11. *Kameda, T. and R.S. Tindale,* 2015. Evolutionary Group Dynamics. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. N.Y.: Elsevier.
12. *Matelski, M.H. and M.A. Hogg,* 2015. Group Processes, Social Psychology. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. N.Y.: Elsevier.

Reference

1. *Wittgenstein, L.,* 2001. Remarks on the Philosophy of Psychology. Moscow: Dom intellektualnoy knigi. (rus)
2. *Zavarzina, L.E.,* 1998. Historical essays on Russian pedagogy: philosophical and educational aspect:

- teaching manual. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University. (rus)
3. *Zenkovsky, V.V.*, 2001. History of Russian philosophy. Moscow: Academicheskyy Project. (rus)
 4. *Kalinsky, I.P.*, 2000. Naum. In: Holy Russia (Encyclopedic dictionary of the Russian civilization). Moscow: Encyclopedia of the Russian Civilization. (rus)
 5. *Storozhakova, E.V.*, 2014. Deep dialogue in higher pedagogical education. Moscow: Universitetskaya Kniga. (rus)
 6. *Storozhakova, E.V.*, 2015. Methodological grounds of the theory of deep dialogue in the context of essence and content of the concept "deep dialogue". News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 1: 31–38. (rus)
 7. *Storozhakova, E.V.*, 2006. High school student in dialogue with eternity. Existential dialogues as a factor of value cognitive development of the personality of a high school student in the educational space of school: teaching manual. Moscow; Rostov-on-Don: MarT. (rus)
 8. *Shogan, V.V.*, 2013. Memories about the future. Education prospects of the third Millennium. Moscow: Vuzovskaya kniga. (rus)
 9. *Shogan, V.V.*, 2015. Metatechnology of school teaching in the context of deep subject-related poly-attitude. News of Southern Federal University. Pedagogical Science, 4: 61–69. (rus)
 10. *Shogan, V.V.* and *E.V. Storozhakova*, 2015. The principle of sign and symbolic grounds of deep didactics. News of Southern Federal University. Pedagogical Science, 6: 34–44. (rus)
 11. *Kameda, T.* and *R.S. Tindale*, 2015. Evolutionary Group Dynamics. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. N.Y.: Elsevier.
 12. *Matelski, M.H.* and *M.A. Hogg*, 2015. Group Processes, Social Psychology. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. N.Y.: Elsevier.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- **Лагутина В.В.** Развитие экологической культуры младших школьников в контексте профессий будущего
- **Лагутина Е.В.** Образовательно-игровой квест – технология знакомства младших школьников с профессиями будущего
- **Жирякова А.В.** Направления цифровой трансформации образования в условиях информационного общества

УДК 574:37.033

Лагутина В.В.

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, мотивы природосберегающей деятельности, готовность к природосберегающей деятельности, ценностное отношение к природе, профессии будущего.

Проблема развития экологической культуры младших школьников как никогда актуальна, что обусловлено глобальными вызовами устойчивого развития цивилизации, экологических кризисов в России, разработкой проблемы в современных научно-теоретических исследованиях, а также социальным заказом на новые профессии в области экологии. Проблематикой экологического воспитания и развития экологической культуры в разное время занимались такие ученые и философы, как С.А. Веретенникова, Е.Н. Водовозова, Э.И. Зелкинд, Л.С. Игнаткина, Я.А. Коменский, С.Н. Николаева, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Т.В. Христовская и др. Обращенность в будущее, где взаимодействие человека и природы станет естественным явлением, была предметом мысли академика В.И. Вернадского и его последователей (Вернадский, 1978). В ряде зарубежных исследований проблема формирования жизненно значимых в природе навыков, опыта природосбережения актуализирована на научно-теоретическом опыте и в образовательных программах, ориентированных на формирование экологических компетенций, устремленных в будущее (Fenwick, 2000; Learning for the future..., http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf).

Создание «Атласа новых профессий» (Сколково) выступает определенным социальным вызовом для системы образования в целом и для начального общего образования в частности (Атлас новых профессий, <http://atlas100.ru>). В будущем будут востребованы такие специалисты в области экологии, как оператор «умной» переработки мусора, инженер по управлению погодой, эксперт по точному предсказанию землетрясений, консультант по альтер-

нативным видам энергии, разработчик систем микрогенерации энергии и др., владеющие новыми гибкими компетенциями – прогностическими, критическим мышлением, способные управлять, окружающей средой, влиять на локальную погоду и глобальный климат и т.п.

Данный вызов диктует современной педагогической науке новые задачи: формирование экологического сознания и системного экологического мышления (бережливое производство, межотраслевая коммуникация, клиентоориентированность и т.п.) у детей и взрослых, развитие аналитических компетенций, надпрофессиональных навыков и умений, организация инициативных групп, действующих в ситуациях неопределенности, и т.п.

Решение проблемы развития экологической культуры младших школьников, основанной на становлении системного экологического мышления и действенного бережливого отношения к природным ресурсам и Земле, потребовало пересмотра содержательного и технологического контента внеурочной деятельности. Развитие экологической культуры младших школьников определяется новыми подходами к разработке экологического образования на уровне начального общего образования, обеспечивающего развитие гибких компетенций (умения работать с информацией, входить в продуктивные состояния сознания, решать сложные творческие аналитические задачи и т.п.), и подготовкой специалистов-экологов нового поколения.

В системе экологического образования младших школьников экологическая культура является результатом освоения образовательной программы на уровне начального общего образования. Как отметила Р.И. Пазова, «экологическая культура младших

школьников есть такое интегративное качество личности, которое представляет собой совокупность экологических представлений и нравственно-экологических поступков в процессе взаимодействия младших школьников со средой обитания, понимания ими ценности природы, проявление чувств и природоохранительной деятельности активности, сформированных на основе общей культуры и национально-регионального материала. Следовательно, экологическая культура представляет собой единство экологических представлений, чувств и практических действий в их динамике. Носитель экологической культуры – это младший школьник, личность, которая в процессе взаимодействия с окружающей природой вступает в сферу экологических отношений» (Пазова, 2009, с. 122).

Проведенный педагогический эксперимент (первичная диагностика уровня экологической культуры младших школьников) позволил соотнести компетенции и навыки, осваиваемые младшими школьниками в обычных школах города, и требуемые компетенции будущих экологов. В эксперименте приняло участие 210 обучающихся начальной школы. Методами исследования выступили: экологическая анкета; творческие задания – «описание скрытого смысла картин» (Забрамная, Боровик, 2003), «лесенка побуждений» (Ефимова, 2019); тест мотивационной индукции – «неоконченные предложения» (Метод определения мотивационных сценариев..., 2011). Методы исследования были направлены на решение следующих задач: выявить понимание детьми причинно-следственных связей «человек – природа», изучить их ценностное отношение к природе, мотивы осуществления природосберегающей деятельности,

готовность к природосберегающей деятельности.

Младшие школьники обладают естественным стремлением узнавать новое, исследовать мир вокруг, экспериментировать, наблюдать. Они постоянно изучают окружающую их природную действительность, опытным путем находя ответы на свои вопросы. Изучение вопроса понимания младшими школьниками причинно-следственных связей «человек – природа» позволило установить, что, несмотря на любознательность, они определяли внешние, поверхностные связи, далекие от реальных социально-природных отношений: «природу надо охранять, люди должны ее беречь чтобы получать от нее пользу». Низкий показатель этого критерия (35%) у младших школьников обусловлен тем, что он соотнесен с метапредметными результатами согласно требованиям ФГОС НОО и достигается обучающимися значительно медленнее, поскольку понятия и диалектические причинно-следственные связи содержат обобщенные конструкции. Возможно, включение младших школьников в природосберегающую деятельность позволит разрешить выявленную проблему на констатирующем этапе исследования. Именно наблюдения и деятельность в природе уже на этапе диагностики побудили детей к постановке познавательных и исследовательских вопросов: «Почему это цветок в Ботаническом саду расцвел так поздно? Зачем необходимо подкармливать землю? Почему одни люди говорят, что надо сжигать осенью листья, а другие против и ругаются?». Поиск ответов на эти и другие вопросы постепенно будет развивать гибкий набор компетенций, необходимых для профессии эколога.

Относительно показателя «ценностное отношение к природе» установле-

но, что 100% младших школьников понимают значимость влияния зеленых насаждений на здоровье и самочувствие людей; 75% из них отметили, что на природе они любят играть, бегать, смотреть и наблюдать ее проявления, но при этом обратили внимание на необходимость высаживания на территории школы деревьев и кустарников.

При ответе на вопрос «Интересуют ли тебя вопросы экологии?» 81% обучающихся 4-х классов ответили положительно и 19% отрицательно. Данные опроса обучающихся 9-х классов на тот же вопрос – соответственно 65 и 35%.

Снижение интереса и внимания к природе у старшеклассников объясняется отсутствием образовательной программы по экологии в средней школе. Недостаточность компетентности в вопросах экологии и низкий уровень экологической культуры старшеклассников приводят к соответствующему использованию природы, но не к ее сбережению. При этом младшие школьники проявили интерес к природным явлениям, отметили значимость природы в сохранении здоровья человека, что говорит о сензитивности периода начального школьного образования для развития гибких компетенций, экологического системного мышления, надпрофессиональных навыков и т.п.

Развитие экологической культуры младших школьников эффективнее осуществляется не в понятийном формате, а в наглядно-образной форме, в процессе деятельности с познаваемыми природными объектами и явлениями. Природа в системе образования определяется фактором экологического развития обучающихся, а деятельность с различными природными объектами и явлениями обеспечивает им формирование когнитивных компетенций, способности исследовать

природные явления, самостоятельно познавать их смысл. Развиваясь в природном пространстве, обучающиеся успешно познают внешние, наглядные свойства окружающих природных объектов и явлений, а также скрытые от наблюдения причинно-следственные связи и закономерности, взаимозависимости человека с природой. На уровне начального общего образования закладываются важнейшие основы, позволяющие грамотно взаимодействовать с природой и окружающей средой.

Мотивы, по А.Н. Леонтьеву, являются основным структурным компонентом деятельности и определяют ее успех. В современном исследовании по проблеме развития экологической культуры отмечено: «Следует отметить значимость мотивации как фактора, определяющего и овладение экологической компетентностью, и направленность экологической деятельности» (Мартыненко, 2012, с. 171).

Изучая мотивы осуществления природосберегающей деятельности у младших школьников, мы выявили их характеристики, которые в качественном и количественном отношении распределились следующим образом:

- осознаваемые мотивы – 10% младших школьников;
- неосознаваемые мотивы – 65%;
- смыслообразующие мотивы обучающиеся на констатирующем этапе исследования не проявили;
- альтруистические (делать добро людям, долг, обязанность) – 2% обучающихся, что является определенным риском для системы образования и формирования человеческих ресурсов;
- личностные мотивы (оценки, успех, благополучие, самоутверждение) на данном этапе исследования не установлены;

- процессуальные мотивы (интерес к процессу деятельности) – 30% младших школьников, которые готовы были вместе с педагогом что-то делать в природе, но самостоятельно не могли придумать «зеленые дела»;
- результативные мотивы и мотивы саморазвития (интерес к результату деятельности, ради проявления своих качеств и способностей) – 14% обучающихся, которые хотели, чтобы педагог их заметил, похвалил (но эти данные были получены в процессе общения, а не при выполнении природосберегающей деятельности).

Всероссийский образовательный проект «Заповедная смена» (2017 г.) описал десять новых профессий экологического направления, которые будут востребованы в будущем. Среди них: дизайнер носимых энергоустройств, сити-фермер, архитектор энергоузеловых домов, экопроповедник, технолог рециклинга летательных аппаратов, экоаналитик в строительстве, портовый эколог, специалист по преодолению системных экологических катастроф, энергоаудитор, урбанист-эколог. На наш взгляд, экологические компетенции и природосберегающая деятельность станут значимыми для человека XXI в., так как они обеспечивают освоение навыков эмоционального самоконтроля, умения позитивно мыслить, адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды, проявлять открытость миру, любовь к природе. Именно младший школьный возраст является сензитивным периодом для воспитания нового поколения с экологической компетентностью.

Готовность младших школьников к природосберегающей деятельности понимается нами как готовность действовать на уровне осознания значи-

мости данной деятельности, а также реального совершаемого действия, входящего в природосберегающую деятельность (копать, поливать, убирать мусор, предупредить нежелательные собственные действия в природе, приостановить негативные действия в природе и т.п.). Метод социального экспериментирования «Сделай что-то в ситуации...» побуждает младших школьников проявить готовность (или совершить действие), которое позволит выявить обучающихся по данным показателям. Установлено, что 65% младших школьников готовы участвовать в природосберегающей деятельности, а 35% готовы сейчас, немедленно действовать в природе. На вопрос, какими они видят будущих людей, готовых сберечь, позитивно изменять природную среду, поддерживать ее ресурс, младшие школьники фантазировали: «Робототехника заменит людей», «Люди будут понимать природу, изучать ее “тонкими” аппаратами», «Все ответы о проблемах природы можно будет найти в компьютере» и т.п.

Эти ответы и показатели развития готовности младших школьников к природосберегающей деятельности говорят о том, что обучающиеся данного возраста – это те субъекты образовательного процесса, которые в силу своей лабильности готовы к освоению новых видов деятельности и гибких компетенций, ориентирующих их в мире будущих профессий. Л.П. Симонова отмечала, что «важной особенностью психологического развития младшего школьника является его обостренная чувствительность к активному присвоению общечеловеческих ценностей и нормативов, которые определяют развитие его самосознания и позволяют ориентироваться в мире людей, людских отношений и мире природы» (Симонова, 1999, с. 21).

Констатирующий этап исследования позволил выявить неравнозначность проявления у младших школьников критериев экологической культуры: относительно высокий уровень познавательного интереса, ценностного отношения и достаточно низкий уровень понимания причинно-следственных связей в системе «человек – природа», мотивов и готовности к природосберегающей деятельности. Данные диагностики обусловили необходимость проектирования модели формирования экологической культуры младших школьников средствами природосбережения в контексте гибких компетенций профессий будущего.

Развитие экологической культуры связано с открытием разных сфер жизни природы и человека – геологической, биосферы, антропогенного воздействия на окружающую среду и др., актуализирующим такие качества личности, как инициативность и самостоятельность, побуждающим к исследовательской и природосберегающей деятельности.

Литература

1. Атлас новых профессий. URL: <http://atlas100.ru>.
2. Вернадский В.И. Живое вещество. М.: Наука, 1978.
3. Ефимова Н.С. Психология общения. Практикум по психологии. М.: Форум, 2019.
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика: пособие для психолого-педагогических комиссий. М.: ВЛАДОС, 2003.
5. Мартыненко А.Г. Мотивы экологической деятельности как основание для проектирования программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни младших школьников в условиях реализации ФГОС // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 170–174.
6. Метод определения мотивационных сценариев для выбора оптимального взаимодействия психотерапевта и пациента и планирования психотерапии при пограничных нервно-психических расстройствах. СПб.: СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2011.

7. *Пазова Р.И.* Психолого-педагогические подходы к понятию экологической культуры младших школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 109 С. 120–124.
8. *Симонова Л.П.* Как учить экологии в начальной школе. М.: Тобол, 1999.
9. *Fenwick, T.J.*, 2000. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50 (4): 243–272.
10. Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. URL: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf.

Reference

1. Atlas of new professions. URL: <http://atlas100.ru>. (rus)
2. *Vernadsky, V.I.*, 1978. Living Matter. Moscow: Nauka. (rus)
3. *Efimova, N.S.*, 2019. Psychology of Communication. Practical training in psychology. Moscow: Forum. (rus)
4. *Zabramnaya, S.D.* and *O.V. Borovik*, 2003. Methodological recommendations on the manual "Practical material for conducting psychological and pedagogical examination of children" by S.D. Zabramnaya, O.V. Borovik: manual for psychological and pedagogical boards. Moscow: VLADOS. (rus)
5. *Martynenko, A.G.*, 2012. Motives for ecological activity as the basis for designing the program of shaping ecological culture, healthy and safe way of life of primary school children in the conditions of implementation of the Federal State Educational Standard. *Pedagogical Education in Russia*, 6: 170–174. (rus)
6. Method for stating motivational scenarios for choosing appropriate mode of interaction between a psychotherapist and a patient and planning psychotherapy for borderline neuropsychiatric disorders. St. Petersburg: St. Petersburg V.M. Bekhterev Psychoneurological Research Institute, 2011. (rus)
7. *Pazova, R.I.*, 2009. Psychological and pedagogical approaches to the concept of ecological culture of younger students. *Bulletin of Herzen State Pedagogical University of Russia*, 109: 120–124. (rus)
8. *Simonova, L.P.*, 1999. How to teach ecology in primary school. Moscow: Tobol. (rus)
9. *Fenwick, T.J.*, 2000. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50 (4): 243–272.
10. Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. URL: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf.

УДК 371.4:371.382

Лагутина Е.В.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ИГРОВОЙ КВЕСТ – ТЕХНОЛОГИЯ ЗНАКОМСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОФЕССИЯМИ БУДУЩЕГО

Ключевые слова: образовательно-игровой квест, педагогический развивающий потенциал, образовательно-игровая технология, профессии будущего, субкультура детства.

Глобализационные тенденции изменяют экономическую, политическую, социальную, образовательную сферы. Они изменяют не только пространство жизнедеятельности и общество, но и образ профессий будущего, изложенных в «Атласе новых профессий». Разработка модели образовательно-игрового квеста направлена на реализацию предметной области «Литературное чтение» во внеурочной деятельности, обеспечивающей освоение результатов, изложенных в ФГОС НОО; на формирование образа профессий будущего (дизайнер виртуальных миров, архитектор виртуальности, цифровой лингвист, проектировщик детской робототехники, модератор, организатор проектного обучения, игромастер, игропедагог, тренер по майнд-фитнесу, архитектор трансмедийных продуктов, управленец детским R&D и др.).

Целью нашего исследования явилась разработка педагогических условий развития у младших школьников компетенций, востребованных в будущем творческом поле деятельности. В исследовании поставлены задачи:

1. Научно обосновать педагогическую ценность образовательно-игрового квеста для развития компетенций.
2. Развивать представления об образе профессий будущего.
3. Разработать опытно-экспериментальную модель образовательно-игрового квеста.

Квест – образовательно-игровая технология. Квест (англ. quest – поиск, игра-загадка) позволяет обучающемуся проникать через онлайн- и офлайн-игры в виртуальное и реальное пространство, которое привлекательно для каждого ребенка, он стремится самостоятельно открывать и создавать его. Анализ научной литературы позволил выявить вектор исследований

проблемы, связанных с классификацией квестов и влиянием их на развитие обучающихся:

- квест-проектная деятельность и ее воспитательная ценность (воспитание личной ответственности, уважения к культурным традициям, культуры межличностных отношений и т.п. (Левицкая, Федоров, 2010));
- психологические и социально-педагогические аспекты квеста (Николаева, 2002);
- роль квестов в развитии лидерских качеств личности (Наумова и др., 2015);
- использование веб-квестов в процессе обучения (Афанасьева, Поречная, 2012; Каравка, 2015);
- веб-квесты в становлении обучающегося как осмысленного субъекта образовательного пространства (Муравьева, 2013).

В зарубежных исследованиях образовательный квест определялся по многочисленным опросам как наиболее эффективный метод в развитии когнитивных способностей обучающихся (Marsh et al., 2019); в становлении лидерских качеств обучающихся, позволяющих им предвидеть препятствия и принимать ответственные решения в стратегии развития общества (Hargreaves, Shirley, 2012); в социализации обучающихся (Kaivola et al., 2012); в переориентации образования на экологические процессы, рыночные условия, окружающую среду и человеческую деятельность (Sonneborn, 1994.).

В работе М.Н. Кичеровой и Г.З. Ефимовой актуализирована проблема роли квеста в развитии социальной коммуникации, способов проникновения в виртуальный и реальный мир, выстраивания в нем социальных коммуникаций и решения социальных проблем коммуникаций. Авторы отмечают, что специфическая форма игровой дея-

тельности, которая требует от участников поиска решения поставленных задач, – квесты – обладает высоким ресурсным педагогическим потенциалом и являются наиболее перспективной технологией подготовки к профессиям будущего. Как социально-педагогические технологии, они содействуют формированию общекультурных и профессиональных компетенций, ответственности за принятые решения и готовят к будущим рискам (Кичерова, Ефимова, 2016).

Следовательно, можно констатировать, что интегрированный потенциал образовательно-игрового квеста позволит усилить развивающие эффекты в учебной и внеучебной деятельности на уровне начального общего образования.

В исследовании И.Н. Сокол дана классификация образовательных квестов по форме и режиму проведения, по предметному содержанию, по структуре сюжетов, что позволило проектировать модель образовательно-игрового квеста для обучающихся начальной школы (Сокол, 2014).

Понятие, сущность, возможности использования в образовательном процессе начальной школы квестов как образовательной технологии раскрыты в ряде научных исследований (Л.О. Афанасьева, А.А. Каравка, А.Ф. Левицкая, Н.В. Николаева, Е.А. Поречная, А.В. Федоров и др.). Анализ данных исследований позволил предположить, что участие младших школьников в образовательно-игровых квестах создает оптимальные условия для баланса креативно-интеллектуальной сферы обучающихся, формирования предпосылок к профессиям будущего у детей «поколения Z», развития у них творческих способностей, креативного мышления реальными и виртуальными средствами.

Научно-методические основы проектирования образовательно-игровых квестов. Проектирование модели образовательно-игровых квестов осуществлялось в контексте концепции теории игры и субкультуры детства:

- игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста в познании культурно-исторического опыта (Л.С. Выготский);
- свободное действие (Й. Хейзинга);
- время и пространство, стоящие вне обычной жизни (Й. Хейзинга, Э. Финк, Х.-Г. Гадамер);
- автономная социокультурная реальность (Кон, 2003, с. 63);
- субкультура детства – самобытный способ освоения социальной действительности и самоутверждения в ней с помощью набора доступных символов, знаков и средств коммуникации (Кумова, Чумичева, 2017, с. 44);
- субкультура детства – модель автономной реальности детства, которая наиболее точно выражает социокультурную природу детства среди таких возможных моделей, как субпространство детства, субокумена детства, субэтнос детства (Суворкина, 2017, с. 10).

Образовательно-игровой квест мы понимаем как активную педагогическую технологию, отражающую интеграцию игрового, познавательного, художественного и футурологического контента, стимулирующего младшего школьника к принятию активной познавательной-творческой и исследовательской позиции, проявлению ценностного отношения к художественным литературным образам и профессиям будущего («Атлас новых профессий»), самовыражению в различных видах деятельности различными средствами.

В ходе исследования была разработана *модель образовательно-игрового квеста как вида внеурочной деятельности*, создающего свободное пространство творческой самореализации и развития способности проектировать модели будущего (профессии), выстроенная в определенной логической последовательности:

- поисково-исследовательский этап, направленный на создание ситуаций исследования художественных образов, их смысловую, тематическую, техническую, выразительную составляющую, на проведение аналогов между типами реальных людей, моделями их поведения и возможными новыми профессиями будущего;
- литературно-игровой этап, позволяющий младшему школьнику познавать литературный художественный образ различными средствами, открывать личностные смыслы через художественный литературный образ, самостоятельно находить выразительные средства для создания игрового образа, описывать по схеме, ключевым словам, изобразительным образам профессии будущего;
- синтезирующий этап, интегрирующий литературные, изобразительные, художественные и вымышленные образы будущих профессий (дизайнер интерфейсов, дизайнер виртуальных миров, архитектор виртуальности, цифровой лингвист), подготавливающий младшего школьника к самостоятельной творческой деятельности по созданию художественного продукта проекта;
- проектно-творческий этап, стимулирующий младших школьников к творческой самореализации, к самовыражению через художественные образы, описание и имитацию

компетенций, умений и навыков будущей профессии (дизайнер интерфейсов, дизайнер виртуальных миров, архитектор виртуальности, цифровой лингвист) в художественно-творческой литературной и других видах продуктивной деятельности.

Модель образовательно-игрового квеста как условия развития исследовательской, проектной, творческой деятельности младших школьников представлена четырьмя компонентами: результативно-целевым, содержательно-смысловым, технологическим, контрольно-оценочным.

Модель образовательно-игрового квеста проектировалась на принципах:

- целостности, определяющий взаимосвязи целей, образовательных результатов, содержания и технологий учебной (проектной) и внеурочной деятельности младших школьников;
- интеграции, позволяющей интегрировать учебную (образовательную) деятельность и игровую деятельность младших школьников на основе содержательных, ценностно-смысловых и социально-ролевых дискурсов;
- творческой активности, позволяющей актуализировать познавательную, творческую, социальную активность и позицию младшего школьника в различных видах деятельности;
- индивидуализации, предоставляющей младшему школьнику возможность определиться с позицией в ходе проектной деятельности и творчески самореализоваться в процессе создания проекта;
- корпоративности, обуславливающей согласованную работу обучающихся в команде, направленную на достижение общего успеха.

Результативно-целевой компонент модели содержал ожидаемые результаты, параметры оценивания. В основу данного компонента положены требования ФГОС НОО к результатам обучения на уровне начального общего образования.

Личностные результаты:

- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выход из спорных ситуаций;
- становление ценностных ориентаций;
- развитие мотивов учебной деятельности и понимания личностного смысла учения;
- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представления о нравственных нормах и профессиях будущего.

Метапредметные результаты:

- освоение способов решения проблем творческого, поискового и футурологического характера;
- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия и способы достижения результата;
- использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и решения учебных и практических задач;
- активное использование речевых средств и ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач;

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров;
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- готовность слушать собеседника и вести диалог.

Предметные результаты («Литературное чтение»):

- осознание значимости чтения для личного развития;
- сформированные представления о мире будущих профессий, первоначальных этических представлений;
- потребность в систематическом чтении и познании нового;
- умение оценивать содержание текста и обосновывать нравственную оценку героев и профессий будущего;
- использование приемов интерпретации, анализа и преобразования художественных текстов и реальности мира.

В рамках реализации модели образовательно-игрового квеста ожидаемыми результатами выступили компетенции, формируемые в проектной деятельности (поисковые, оценочные, рефлексивные, коммуникативные, партнерские, проектные, презентационные, способности к проектной деятельности):

- способность определять проблему деятельности;
- способность формулировать цели и ожидаемый результат деятельности;
- способность осуществлять поиск информации для решения проблемы (социальной, нравственной, творческой, прогностической);
- способность находить оптимальный способ достижения результата в деятельности;

- способность работать в команде;
- умение находить способы творческой самореализации в деятельности.

Содержательно-смысловой компонент модели образовательно-игрового квеста основан на содержании учебной дисциплины «Литературное чтение» (4-й класс), «Атласа новых профессий», которое реализовывалось во внеурочной деятельности «Заглянем в будущее». Цель: создать условия для достижения ожидаемых результатов согласно ФГОС НОО.

Содержательными модулями в образовательно-игровом квесте, реализуемом во внеурочное время, выступили:

- Модуль 1. Человек и его нравственные поступки – на основе литературных произведений (Аксаков С.Т. «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии», «Детские годы Багрова-внука»; Гаршин В.М. «Сказание о гордом Аггее»; Одоевский В.Ф. «Мороз Иванович»; Олеша Ю.К. «Три толстяка»; Пушкин А.С. «Сказка о попе и работнике его Балде»; Салтыков-Щедрин М.Е. «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил») и описания профессий будущего в «Атласе новых профессий».

- Модуль 2. Волшебство предмета в сказке – на основе литературных произведений (Бажов П.П. «Медной хозяйка горы»; Катаев В.П. «Дудочка и кувшинчик»; Одоевский В.Ф. «Городок в табакерке», «Разбитый кувшин»; Салтыков-Щедрин М.Е. «Премудрый пескарь»).

- Модуль 3. Сказочный образ животных (на основе литературных произведений: Аксаков С.Т. «Записки об уженье рыбы»; Бажов П.П. «Серебряное копытце», «Голубая змейка»; Гаршин В.М. «Сказка о жабе и розе», «Лягушка-путешественница»; Ершов П.П. «Ко-

нек-горбунок»; Пушкин А.С. «Сказка о золотом петушке»).

- Модуль 4. Сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам и красным девицам урок (сказка и будущая профессия из «Атласа новых профессий» – на выбор обучающегося: дизайнер интерфейсов, дизайнер виртуальных миров, архитектор виртуальности, цифровой лингвист, которые обучающиеся представляют в художественно-творческой (литературной, изобразительной, театральной) деятельности (мини-группами, в паре, командой)).

Технологический компонент модели образовательно-игрового квеста отражает формы его организации как внеурочной деятельности (проектный, исследовательский, поисково-имитационный, творческий); средства познания сказочного образа и образа будущей профессии, используемые в указанных видах совместной деятельности; способы проектирования маршрута поиска новых знаний, изучения ценностей и открытия смыслов сказки и будущих профессий; средства определения и решения учебной, познавательной, социальной, нравственной проблемной ситуации (сказочной, вымышленной, реальной, будущей); способы достижения ожидаемых результатов (личностные, метапредметные, предметные).

Модель образовательно-игрового квеста реализовывалась в два этапа, каждый из которых имел специфические цели, технологии и ожидаемые результаты.

Первый этап – подготовительно-организационный, его целью является развитие навыков осмысленного поискового чтения текста (сказочного и информационно-публицистического), подготовка к проектной деятельности. Основными формами организации деятельности и технологиями образо-

вательно-игрового квеста на данном этапе являются:

- самостоятельное поисковое чтение, целью которого является определение обучающимися содержательного контента сказочных образов и будущих профессий, их нравственных ценностей;
- методы, побуждающие обучающихся к поисковому чтению (найди любимого героя в сказке и расскажи всем, почему он тебе нравится, почему он любимый; опиши образ будущей профессии и расскажи об источнике его познания);
- совместная коммуникативно-диалоговая деятельность, направленная на развитие умений задавать вопросы и отвечать на них, вступать в диалог, навыков монологической речи, где развивающими методами выступили учебно-развивающие задания (составь три вопроса, начинающиеся со слова «почему»; составь описательный рассказ «Профессия будущего» из пяти предложений (или о своем любимом сказочном герое); придумай и сконструируй детали человека с будущей профессией (характеристика твоего любимого героя).

Второй этап – этап проектной деятельности, направленный на развитие критического мышления, способности к проектной деятельности, умения заглянуть в будущее, за грани воспринимаемого текста. Логика организации проектной деятельности:

- проблемно-мотивационная составляющая, связанная с погружением и анализом проблемы – сюжета сказки, события, замысла профессии будущего, ценностного контента, определения их социальной, нравственной, ценностно-смысловой, исследовательской, информационной и практической значимости поисковыми методами;

- проектно-прогностическая составляющая, раскрывающая маршрут действий по разрешению проблемы (противоречий сюжета и профессии будущего, события, замысла, ценностного контента), включающая обсуждение и согласование выбора оптимальных и обоснованных средств решения проблемы, способов совместной деятельности, последовательности действий (познавательных, игровых, имитационных и т.п.), распределение ролевых позиций, границ ответственности, функций в проектной деятельности, способов самоорганизации в процессе создания проектов «Моя сказка», «Моя профессия будущего» (графический, художественно-образный, описательный, схематический);
- процессуально-операционная составляющая, связанная с выполнением проектов «Моя сказка», «Моя профессия будущего», поиском дополнительной информации, аргументации средств исполнения (технических, литературных, выразительных) проекта «Моя сказка», «Моя профессия будущего» (вид проекта – рассказ, пересказ, мини-спектакль, ролевой диалог, сочинение, легио-образ, робот и др.) с использованием методов коммуникаций, диалога по определению оптимальных способов выполнения проекта;
- рефлексивно-оценочная составляющая, обеспечивающая осмысление значимости литературного текста, созданного проекта, оценку параметров его качества (новизна, оригинальность, неожиданность, выразительность) методами индивидуальной и групповой рефлексии полученного результата (личностный, метапредметный, предметный;

продукты проектной деятельности – выставка, коллекция, модели, театрализация, карта-путеводитель, сказка и т.п.); определение сферы реализации проекта (для воспитанников дошкольной образовательной организации, для обучающихся первого класса, для обучающихся старших классов, для родителей и др.) методом презентации своих проектов «Моя сказка», «Моя профессия будущего».

Литература

1. Афанасьева Л.О., Поречная Е.А. Использование квест-технологии при проведении уроков в начальной школе // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 149–159.
2. Каравка А.А. Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определенными компетенциями // Мир науки. 2015. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN315.pdf>.
3. Кичерова М.Н., Ефимова Г.З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // Мир науки. 2016. Т. 4, № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf>.
4. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003.
5. Кумова И.А., Чумичева Р.М. Теория и практика воспитания коммуникативной культуры дошкольников в детской субкультуре. Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017.
6. Левицкая А.Ф., Федоров А.В. Роль и значение веб-квестов в современном образовании // Школьные технологии. 2010. № 4. С. 73–85.
7. Муравьева Н.Г. Модель формирования социокультурных компетенций студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка) // Образование и наука. 2013. № 3. С. 121–131.
8. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности у учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7.
9. Наумова Т.А., Баранов А.А., Тараканов Я.Л. Развитие лидерских качеств личности у студентов вуза // Наукоедение. 2015. Т. 7, № 4. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/108PVN415.pdf>.
10. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 138–140.
11. Суворкина Е.Н. Морфология субкультуры детства: автореф. дис. ... канд. культурологии. СПб., 2017.

12. *Hargreaves, A. and D. Shirley*, 2012. *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
13. *Kaivola, T., T. Salomaki and J. Taina*, 2012. In quest for better understanding of student learning experiences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46: 8–12.
14. *Marsh, H., T. Dicke and M. Pfeiffer*, 2019. A tale of two quests: The (almost) non-overlapping research literatures on students' evaluations of secondary-school and university teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 58: 1–18.
15. *Sonneborn, C.*, 1994. The Green Fridge Quest – Tertiary Environmental. *Australian Journal of Environmental Education*, 10: 47–58.
6. *Levitskaya, A.F. and A.V. Fedorov*, 2010. Web-quests: role and place in modern education. *School Technologies*, 4: 73–85. (rus)
7. *Muravyeva, N.G.*, 2013. Model of students' socio-cultural competence formation in project activity (Exemplified by the foreign language teaching). *Education and Science*, 3: 121–131. (rus)
8. *Nikolaeva, N.V.*, 2002. Educational quest-projects as a method and means of developing the skills of information activity in students. *Questions of Internet Education*, 7. (rus)
9. *Naumova, T.A., A.A. Baranov and J.L. Tarakanov*, 2015. Leadership skills development of high school students. *Sociology of Science*, 7 (4). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/108PVN415.pdf>.
10. *Sokol, I.N.*, 2014. Classification of quests. *Young scientist*, 6: 138–140. (rus)

Reference

1. *Afanasieva, L.O. and E.A. Porechnaya*, 2012. Use of quest-technologies during primary school lessons. *School Technologies*, 6: 149–159. (rus)
2. *Karavka, A.A.*, 2015. Lesson-quest as a pedagogical information technology and didactic game aimed at mastering certain competencies. *World of Science*, 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/45PDMN315.pdf>. (rus)
3. *Kucherova, M.N. and G.Z. Efimova*, 2016. Educational quests as a creative educational technology for students of new generation. *World of Science*, 4 (5). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf>. (rus)
4. *Kon, I.S.*, 2003. *Child and society*. Moscow: Academia. (rus)
5. *Kumova, I.A. and R.M. Chumicheva*, 2017. Theory and practice of fostering communicative culture of preschool children by children subcultures. Rostov-on-Don: Taganrog: Publishing house of SFedU. (rus)
11. *Suvorkina, E.N.*, 2017. Morphology of the subculture of childhood: abstract of Candidate's Thesis in Culture Studies. St. Petersburg. (rus)
12. *Hargreaves, A. and D. Shirley*, 2012. *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
13. *Kaivola, T., T. Salomaki and J. Taina*, 2012. In quest for better understanding of student learning experiences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46: 8–12.
14. *Marsh, H., T. Dicke and M. Pfeiffer*, 2019. A tale of two quests: The (almost) non-overlapping research literatures on students' evaluations of secondary-school and university teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 58: 1–18.
15. *Sonneborn, C.*, 1994. The Green Fridge Quest – Tertiary Environmental. *Australian Journal of Environmental Education*, 10: 47–58.

УДК 378

Жирякова А.В.

НАПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Ключевые слова: информатизация, цифровизация, цифровая трансформация образования, цифровая грамотность, цифровые технологии, цифровые образовательные ресурсы.

Социально-экономическое развитие России на современном этапе неразрывно связано со стремительным развитием цифровых технологий, внедрением инновационных методов и средств во все сферы производства. В период развития цифровой экономики немаловажная роль отводится системе образования (Корчинский, Петрова, 2014). Процессы автоматизации и роботизации производства находят отражение и в образовании. Так называемая новая технологическая революция ставит амбициозные задачи перед современной системой образования, обеспечивая трансформацию образования современными цифровыми инструментами (Petrova et al., 2016).

Понятие цифровизации образования можно рассматривать как новый этап информатизации, которая была призвана внедрять современные высокотехнологичные системы обработки информации в образовательный процесс (Петрова и др., 2016). Предыдущие этапы информатизации позволили учебным заведениям укомплектовать материально-техническую базу персональными компьютерами, интерактивными досками, многофункциональными устройствами и другим современным оборудованием, которое необходимо для эффективной организации учебного процесса. Построение единого информационного пространства путем внедрения интернет-технологий способствовало автоматизации учебного процесса и управленческой деятельности образовательного учреждения (Aibaturov et al., 2018).

Цифровизация рассматривается как подход к использованию цифровых технологий и ресурсов, как изменение парадигмы взаимодействия в социуме, как стратегия достижения нового качества образования (Ярослав Кузьминов о цифровом будущем... <http://>

www.edutainme.ru/post/Kuzminov-interview/). Она предполагает перераспределение роли технологий и процессов с целью совершенствования образовательной среды.

Цифровая трансформация образования – это обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся цифровой среде (Трудности и перспективы..., 2019). Основная задача цифровой трансформации образования – создание условий для овладения обучающимися основным содержанием, достижение самостоятельно спланированных целей, развитие самостоятельности при достижении планируемых результатов. Решение указанной задачи возможно путем совершенствования средств и методов обучения, активизации образовательно процесса средствами инноваций, а также перехода к персонализированной модели организации учебного процесса (Borlakova et al., 2018).

В соответствии с задачами цифровизации можно выделить следующие направления цифровой трансформации образования:

- развитие цифровой инфраструктуры образования;
- развитие цифровых образовательных ресурсов, включая учебные, учебно-методические материалы и цифровые инструменты оценивания;
- реализация новых моделей организации учебного процесса.

Полноценное применение цифровых инструментов и материалов предполагает подключение образовательных организаций к высокоскоростному интернету и обеспечение доступом к нему всех участников образователь-

ного процесса. Другим важным шагом является формирование цифровой образовательной среды (ЦОС). Согласно проекту «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» образовательные учреждения должны быть обеспечены комплексом цифровых образовательных ресурсов, современным цифровым оборудованием и коммуникационными каналами, обеспечивающими успешное функционирование всех компонентов ЦОС (Современная цифровая образовательная среда..., <http://neorusedu.ru>). Важной составляющей ЦОС являются современные педагогические технологии, которые в совокупности с цифровыми инструментами позволяют трансформировать учебный процесс в интерактивное взаимодействие педагогов и обучающихся.

Цифровая образовательная среда представляет собой открытую систему с возможностью постоянного дополнения и изменения различных компонентов (Тульчинский, 2017). При формировании ЦОС важно соблюдать принципы единства и доступности, которые заключаются в согласованном использовании цифровых технологий с учетом их функциональности. Немаловажна согласованность всех систем образовательной среды между собой, обеспечение возможности снижения трудозатрат. К свойствам ЦОС следует отнести индивидуализацию учебного процесса, интерактивное взаимодействие всех его участников, возможность выбора форм и содержания учебных занятий, использование активных форм обучения и отсутствие жесткого регламента учебных занятий (Акоруп et al., <https://www.atlantis-press.com/proceedings/tphd-18/55916646>). Анализируя компонентный состав и функционал цифровой образовательной среды, можно сделать вывод, что ее

внедрение в учебный процесс обеспечит развитие самостоятельности обучающихся и позволит персонализировать учебный процесс посредством применения современных цифровых инструментов.

В рамках развития цифровой инфраструктуры образования особо следует отметить такое направление, как развитие цифровой грамотности педагогов. В современных условиях сложился новый тип обучающихся, которые если и не владеют свободно цифровыми технологиями, то при необходимости быстро их осваивают самостоятельно. Так называемые цифровые аборигены легко справляются с любыми задачами в цифровой среде (Шостак, 2018). Совершенно противоположная ситуация с педагогическим составом. Лишь незначительная доля педагогов соответствует современным вызовам цифрового общества. Но для определения уровня цифровой грамотности необходимо наличие требований к цифровой компетентности педагогов и соответствующих контрольно-оценочных средств и инструментов. В настоящее время не существует стандартизированной процедуры оценки цифровой грамотности. Владение цифровыми инструментами и технологиями определяется способностью работать с информацией, не учитываются вопросы информационной безопасности и технологической грамотности педагогов. Следовательно, необходимо помочь каждому педагогу в освоении современных гаджетов, цифровых материалов и сервисов по их конструированию. Необходимо создание организационных и технологических условий для профессионального саморазвития педагога в условиях цифровой образовательной среды, для активизации работы педагогов в сетевых профессиональных сообществах.

Другое направление цифровой трансформации образования, связанное с развитием цифровых учебно-методических материалов и цифрового оценивания, на первый взгляд кажется достаточно реализованным. В настоящее время существует большое количество образовательных порталов, предоставляющих цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) практически по всем возможным направлениям учебной деятельности. Но встает вопрос о качестве ЦОР, разработанных как индивидуально педагогами, так и педагогическими коллективами. Многие цифровые образовательные ресурсы имеют государственную регистрацию, а те, которые ее прошли, не обязательно будут хорошего качества и отвечать всем требованиям по содержанию материала, так как регистрирующие органы зачастую оценивают из лишь по формальным признакам. Проблема оценки качества ЦОР назрела давно, но, к сожалению, до сих пор нет единых требований и рекомендаций по их формированию.

Большая роль на пути цифровой трансформации образования отводится разработке новых цифровых инструментов, в основе которых лежат технологии виртуальной реальности и компьютерных игр. Планируется разработка учебных симуляторов, виртуальных практикумов и тренажеров в рамках реализации национального проекта «Образование» на экспериментальных площадках на базе общеобразовательных учреждений. Активно ведется разработка онлайн-курсов и внедрение их в учебный процесс учреждений профессионального образования. Цифровые образовательные ресурсы и инструменты нового поколения основываются на таких достижениях в сфере цифровых технологий, как облачные вычисления,

методы искусственного интеллекта и виртуальной реальности, появление автоматизированных систем управления образовательным процессом.

К основным функциональным возможностям цифровых учебно-методических материалов относят их интерактивность и адаптивность (Петрова, 2017), наличие мгновенной обратной связи, вариативность освоения учебных курсов и нелинейный доступ к информации. Важную роль играет коммуникационная составляющая: наличие различных способов общения, выбор собеседников, широкий спектр коммуникативных инструментов как для индивидуализированного, так и для группового общения.

Разработка ЦОР нового поколения позволит решить задачи обновления содержания образования, повысит его доступность и качество. Цифровые учебно-методические материалы и инструменты станут основой современного обновляющегося образования. Это позволит использовать образовательный потенциал цифровых технологий, обновить методы и формы учебной работы, персонализировать учебный процесс.

Подключение образовательных организаций к высокоскоростному интернету и развитие цифровой инфраструктуры создают благоприятные условия для автоматизации процесса оценивания результатов обучения. В связи с этим возникает вопрос о создании и обновлении коллекций цифровых контрольно-измерительных материалов и сервисов для проведения компьютерного контроля знаний обучаемых. Среди инновационных методов цифрового оценивания, помимо компьютерного тестирования с автоматизированной обработкой результатов, выделяют средства виртуальной реальности, с помощью которых можно оце-

нить сформированные навыки работы с объектами; инструменты взаимного оценивания; технологию электронного портфолио. Автоматизация контроля дает возможность сократить трудозатраты педагога на рутинную проверку работ. Современные протоколы передачи данных позволяют передавать результаты компьютерного контроля мгновенно и во все требуемые инстанции, в том числе и самим обучаемым. Работы по созданию и внедрению цифровых контрольно-измерительных материалов и сервисов предполагают широкое применение цифровых технологий обучаемыми и педагогами и являются важным этапом на пути цифровой трансформации образования.

Заключительным направлением цифровой трансформации образования является реализация новых моделей организации учебного процесса. Планируется развертывание национальной сети инновационных площадок цифрового образования, обновление нормативной базы работы учебных заведений, развитие системы поддержки образовательных организаций с целью распространения процессов цифровой трансформации.

В качестве новой идеи организации учебного процесса выступает персонализированная модель, ориентированная на достижение результатов в полном объеме. Ключевым элементом данной модели являются индивидуальные планы обучаемых. Основой задачей процесса обучения становится формирование учебной самостоятельности и создание условий для эффективной работы по развитию способностей. Персонализированная модель предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий и направлена на развитие учебной мотивации, реализацию индивидуальных интересов и способностей обучаемых.

Работа с адаптивными обучающими программами, которые основываются на использовании цифровых образовательных ресурсов, в полной мере позволяет реализовать персонализированное обучение, так как интеллектуальные обучающие системы могут варьировать подачу учебного материала.

В настоящее время используется смешанная форма обучения, которая предполагает активное применение цифровых образовательных ресурсов с целью индивидуализации процесса обучения.

Независимо от формы реализации персонализированной модели она должна быть направлена на повышение результативности и уменьшение трудозатрат учебного времени как со стороны педагога, так и со стороны обучаемых. Основой учебного процесса должно стать взаимодействие обучаемых и педагогов, обучаемых между собой, с экспертами в профессиональных областях и т.п.

Одним из перспективных направлений реализации новых моделей организации учебного процесса является развитие системы онлайн-образования. В настоящее время созданы национальные платформы онлайн-образования, такие как «Лекториум», «Универсариум», «Открытое образование», предоставляющие бесплатные обучающие программы от лучших преподавателей страны.

При реализации новых моделей организации учебного процесса меняется роль обучаемых и педагогов, появляются новые должности, такие как педагог-наставник, тьютор, которые помогают организовать учебную и внеучебную деятельность в соответствии с индивидуальным планом, достичь необходимых метапредметных и личностных результатов, сформировать компетенции XXI в.

Распространение цифровых технологий в сфере образования позволит преодолеть неудовлетворенность общества качеством образования и работой системы образования в целом. Цифровые технологии создают условия для совершенствования форм, средств и методов организации образовательного процесса. Процессы цифровой трансформации образования приведут к расширению возможностей по формированию самостоятельности, совместной работе обучаемых и мотивации учебной деятельности.

Таким образом, в системе образования должны произойти кардинальные изменения, связанные с развитием цифровой инфраструктуры образовательных организаций, созданием цифровых образовательных ресурсов, сервисов и инструментов, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных кадров для цифровой экономики, с внедрением новых методов и технологий обучения, воспитания и повышения мотивации, модернизацией образования путем внедрения новых моделей организации учебного процесса. Цифровая трансформация образования будет способствовать повышению уровня цифровой грамотности населения и конкурентоспособности российского образования в целом.

Литература

1. Корчинский А.А., Петрова Н.П. Тенденции развития современного высшего профессионального образования // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2014. № 5. С. 24–37.
2. Петрова М.В. Адаптивность как ключевой аспект педагогической компетентности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 6. С. 91–98.
3. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные тенденции развития высшего профессионального образования. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016.
4. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации: приоритетный

- проект в области образования. URL: <http://neorusedu.ru>.
5. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: ВШЭ, 2019.
 6. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. № 6. С. 121–136.
 7. Шостак Е.В. Самостоятельная работа студентов вуза с применением мобильных технологий // Мир университетской науки: культура, образование. 2018. № 10. С. 80–86.
 8. Ярослав Кузьминов о цифровом будущем университетов. URL: <http://www.edutainme.ru/post/Kuzminov-interview/>.
 9. Aibatyrov, K.S. et al., 2018. Upbringing model for modern university. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 8 (1): 1955–1961.
 10. Akopyan, M.A., S.V. Kotov and L.A. Ogannisyan. Role of information and communication technologies in modern rehabilitation process of inclusive education (TPHD 2018). In: Proceedings of the International Conference «Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/tphd-18/55916646>.
 11. Borlakova, S.A. et al., 2018. Philosophical-anthropological view on higher education teacher professionalism and creativity. Opcion, 34 (S15): 681–705.
 12. Petrova, N.P. et al., 2016. The higher school teacher matrix of competences. The Social Sciences, 11: 4539–4543.
- Reference**
1. Korchinsky, A.A. and N.P. Petrova, 2014. Trends in the development of modern higher professional education. Education. Science. Innovation: Southern Dimension, 5: 24–37. (rus)
 2. Petrova, M.V., 2017. Adaptability as the key aspect of pedagogical competence. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 6: 91–98. (rus)
 3. Petrova, N.P., S.V. Kotov and N.P. Klushina, 2016. Modern trends in the development of higher professional education. Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
 4. Modern digital educational environment in the Russian Federation: priority project in the field of education. URL: <http://neorusedu.ru>. (rus)
 5. Uvarov, A.Yu. and I.D. Frumin (Ed.), 2019. Challenges and prospects of the digital transformation of education. Moscow: HSE. (rus)
 6. Tulchinsky, G.L., 2017. Digital transformation of education: challenges to higher education. Philosophical Sciences, 6: 121–136. (rus)
 7. Shostak, E.V., 2018. Independent work of university students with mobile technologies. The World of Academia: Culture, Education, 10: 80–86. (rus)
 8. Yaroslav Kuzminov on the digital future of universities. URL: <http://www.edutainme.ru/post/Kuzminov-interview/>. (rus)
 9. Aibatyrov, K.S. et al., 2018. Upbringing model for modern university. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 8 (1): 1955–1961.
 10. Akopyan, M.A., S.V. Kotov and L.A. Ogannisyan. Role of information and communication technologies in modern rehabilitation process of inclusive education (TPHD 2018). In: Proceedings of the International Conference «Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/tphd-18/55916646>.
 11. Borlakova, S.A. et al., 2018. Philosophical-anthropological view on higher education teacher professionalism and creativity. Opcion, 34 (S15): 681–705.
 12. Petrova, N.P. et al., 2016. The higher school teacher matrix of competences. The Social Sciences, 11: 4539–4543.

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

- **Феталиева Л.П., Чумичева Р.М.** Индивидуальная образовательная траектория обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями: организация и методы

УДК 376:37.013.8

**Феталиева Л.П.,
Чумичева Р.М.**

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ТРАЕКТОРИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОСОБЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ:
ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ**

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуальная образовательная траектория, методы сопричастности и содействия, стимулирования, поддержки и сопровождения.

Основным трендом глобального образовательного пространства в настоящее время является инклюзивное образование, выступающее социальным вызовом для системы начального общего образования и утверждающее тезис мирового сообщества – доступность и качество образования, предоставление возможностей каждому обучающемуся для удовлетворения своих образовательных потребностей независимо от индивидуальных возможностей. Решение задач инклюзивного образования в образовательной среде школы выступает одной из государственных задач в современном мире.

Поддержка обучающихся с различными образовательными возможностями и потребностями (дети, развивающиеся в норме, дети с задержкой психического развития, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, дети, имеющие проблемы в социальной адаптации) на уровне начального школьного образования соответствует гуманистическим принципам современного российского образования, закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где обозначена необходимость обеспечения доступности, равенства, приоритета свободного развития личности, недопустимости дискриминации по любому признаку, в том числе по признаку пола (ст. 3, п. 1). Актуальной для решения задач инклюзивного образования является норма Закона о содержании образования как средстве развития личности с различными образовательными возможностями, предназначение которого состоит в содействии взаимопониманию и сотрудничеству между людьми (ст. 23, п. 4).

В различных исследованиях раскрыты вопросы инклюзивного об-

разования как современного педагогического феномена в контексте исследования сущности инклюзивного образования, его функций, тенденций развития, создания специфической доступной среды жизнедеятельности младших школьников (Алехина, 2013; Ведихова, 2011; Инклюзивная практика, 2011; Инклюзивное образование..., 2011; Маллаев и др., 2011; Помощь ребенку..., 2013). Ученые описывали особенности инклюзивного образования, характер субъектных отношений в нем, предлагали различные образовательной модели его реализации.

Д.С. Ведихова, исследуя вопросы развития инклюзивного образования в России, отмечала достижения Российского государства в решении задач инклюзивного образования: утверждение и разработка программ ранней психолого-педагогической коррекции, позволяющей вывести многих «проблемных» детей на такой уровень психофизического развития, который дает им возможность максимально рано влиться в нормальную общеобразовательную среду. Инклюзия через раннюю коррекцию может стать первой, самой главной, ведущей идеей российской версии. Модель инклюзивного образования, по мнению Д.С. Ведиховой, обеспечивает качество жизни обучающегося (качественное образование, гибкая адаптивная образовательная среда, обретение опыта позитивного социального взаимодействия и т.п.) (Ведихова, 2011).

С точки зрения Н.Н. Малофеева, на современном этапе развития инклюзивное образование в России проходит эволюционный период: постепенная интеграция детей с ОВЗ в массовые школы, в среду их нормально развивающихся сверстников (Помощь ребенку..., 2013). А.Д. Гонеев и Е.Г. Самарцева открывают новые грани по-

нимания инклюзивного образования как педагогического и социального феномена (Гонеев, Самарцева, 2013). В основе инклюзивного образования лежат идеи принятия индивидуальности каждого обучающегося, удовлетворения особых потребностей каждого ребенка.

Реализация идей инклюзивного образования в России ставит перед образованием новые цели и формы организации процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их возможностей и образовательных потребностей. Принцип индивидуального подхода создает возможность проектировать процесс обучения, ориентированного на неповторимое своеобразие личности каждого обучающегося, на взаимодействие и сотрудничество педагога и обучающегося по индивидуальной образовательной траектории. А.В. Хуторской пишет, что «индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» (Хуторской, 2005, с. 24). С.С. Игнатович понимает образовательную траекторию как продвижение ребенка в образовательном пространстве, индивидуальную образовательную траекторию – как предмет проектирования, индивидуальный образовательный маршрут обучающегося (Игнатович, 2014).

П.В. Сысоев описывает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь достижения поставленной образовательной цели (или учебной задачи) конкретным обучающимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям. Выбор индивидуальной образовательной траектории, отмечает автор, всегда осуществляется совместно – педагогом и обучающим-

ся – с целью развития умений самостоятельно ставить цели, выбирать средства и содержание обучения, рефлексировать, нести ответственность за принятие решений (Сысоев, 2013).

Проблема организации индивидуальных образовательных траекторий личностного развития младшего школьника нашла отражения в работах ряда ученых (Гончарова, Кукушкина, 2002; Колесникова, Горчакова-Сибирская, 2005), отметивших необходимость разработки эффективного психолого-педагогического сопровождения, помощи, поддержки обучающемуся в процессе реализации индивидуальной образовательной траектории. И.В. Колесникова определяет индивидуальную образовательную траекторию как стратегическое направление педагогической поддержки, как «мягкую» педагогическую технологию содействия становлению самости ребенка (Колесникова, Горчакова-Сибирская, 2005).

Е.В. Листопад, анализируя международные исследования, определяет международную стратегию инклюзивного образования как «реализацию права человека на образование, формирование инклюзивного общества, трансформацию образовательных систем, поддержку государственных стратегий инклюзивного образования, модернизацию профессионально-педагогической подготовки учителя, разработку механизмов инвестирования инклюзивного образования» (Листопад, 2013, с. 173).

В зарубежных исследованиях подчеркивается значимость индивидуальных образовательных траекторий, доказательная база которых представлена на различных категориях обучающихся и уровнях образования, раскрываются следующие проблемы:

- новый взгляд на проблемы интеграции в школах, инклюзивной практики в средней школе, сотрудничества и непрерывного обучения обучающихся и педагогов (Burton, Goodman, 2011);
- барьеры на пути детей с ограниченными возможностями здоровья и создания особых условий по индивидуальной образовательной траектории для их преодоления и социальной адаптации обучающихся в школе (Husárová, 2017; Dyssegaard, Larsen, 2013);
- влияние индивидуальной образовательной траектории на развитие способностей в математике, чтении и правописании, на академическую успеваемость, а также обеспечение социального благополучия обучающихся (сравнительный анализ обучающихся начальной школы с различными показателями здоровья) (Twilhaar et al., 2019);
- значение выбора индивидуальной образовательной траектории и ее влияние на изменения в овладении языком, на вхождение в речевое сообщество (Sankoff, 2019);
- последствия применения индивидуальных образовательных траекторий для удовлетворения психологических и образовательных потребностей, самоопределения, снижения отрицательных эмоциональных аффектов (Gillet et al., 2019);
- взаимосвязи модернизационных преобразований в образовании, выбора обучающимися индивидуальных образовательных траекторий и уровня их социальных достижений в экономических, социальных, культурных сферах (Becker, Mayer, 2019);
- влияние индивидуальной образовательной траектории на сохране-

- ние здоровья, выбор профессии, жизненно значимых векторов и социальную адаптацию (Ayogech et al., 2019);
- влияние индивидуальной образовательной траектории на развитие идентичности учителя и роль межличностных отношений в смягчении напряжения в образовательном процессе (Juyan Ye, Di Zhao, 2018);
 - установление взаимосвязи между индивидуальной образовательной траекторией и мобильностью образования, определяющей в будущем доходы в жизненном цикле обучающихся (сравнительный анализ мобильности по индивидуальной траектории между поколениями) (Gabay-Egozi, Yaish, 2019).

Инклюзивное образование обуславливает необходимость модернизации содержания и технологий обучения, организации индивидуальной образовательной траектории для различных категорий обучающихся (обучающиеся, развивающиеся в норме, с ограниченными возможностями здоровья, дезадаптивным поведением, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью). В процессе анализа научных исследований нами выявлены противоречия между потребностью детей с особыми возможностями здоровья в познании, саморазвитии, самореализации и неразработанностью технологического обеспечения психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории в условиях практики реализации инклюзивного образования в начальной школе.

В нашем исследовании индивидуальная образовательная траектория обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями определяется как движение обучающегося по индивидуальному пути

реализации личностного потенциала, удовлетворения образовательных потребностей в достижении результатов учебной деятельности, нового уровня развития личности; как возможность свободного выбора средств скачка к своему успеху.

Сущностными характеристиками индивидуальной образовательной траектории обучающегося с особыми возможностями и образовательными потребностями на уровне начального общего образования являются: совместный с учителем выбор маршрута и ожидаемого результата по освоению образовательного модуля; самостоятельный выбор средств освоения заданного учебного контента задачи; совместная (индивидуальная, командная) рефлексия достигнутого промежуточного результата; предоставление возможности выбора способов дальнейшего освоения модуля – самостоятельно, в паре, в команде; самостоятельное определение способа перехода на новый модуль (уровень развития, средство обучения) (при необходимости осуществляется индивидуальная помощь/коррекция – психологическая, педагогическая).

Как точно отметила Е.Ю. Шибанец, «индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности. Грамотно составленная индивидуальная образовательная траектория позволяет объединить усилия всех субъектов образовательных отношений, способствуя получению положительного синергетического эффекта» (Шибанец, 2017, с. 137).

Реализация индивидуальной образовательной траектории обеспечивается «мягкой» гуманитарной индивидуальной технологией сопричастности и содействия становлению самости каждого ребенка на основе учета закономерностей развития младшего школьника и его особых возможностей и образовательных потребностей – «Вместе к успеху!». Данная технология содержит дифференцированные методы сопровождения пути освоения обучающимися адаптированной учебной программы (например, «Литературное чтение»), гибких образовательных модулей программы (условно названных: Модуль 1. «Земля» – базовый, нижний уровень содержания; Модуль 2. «Облако» – средний, повышенный уровень содержания), отражающих возможный минимальный контент учебной программы для каждой категории обучающихся в классе. Переход от одного образовательного модуля к другому обеспечивается методами стимулирования (игровыми, творческими заданиями, неожиданными сюжетами, проблемно-поисковыми ситуациями и т.п.) и поддержки (содействия, социальной сопричастности, игрового и учебного диалога и т.п.) обучающихся в преодолении учебных проблем при освоении конкретного модуля учебной программы (или замены, или расширения объема содержания изучаемой темы модуля – в зависимости от уровня и особенностей развития обучающихся или освоения тематики модуля).

Методы рефлексии (коллективной, индивидуальной) и эмоциональной поддержки, «эмоционального поглаживания» даже незначительных успехов и результатов младших школьников с особыми возможностями и образовательными потребностями в данный промежуток времени (по Л.С. Вы-

готскому) применялись как первичная оценка и самооценка своих учебных достижений каждым обучающимся в конце урока независимо от темпа и объема изучаемого содержания темы (модуля, программы), выбор которых определялся обучающимся, а поддерживался и сопровождался учителем и психологом.

В процесс освоения содержания учебной программы (образовательного модуля) «Литературное чтение» интегрировались виды учебной деятельности (проектно-игровые, поисково-познавательные, проблемно-поисковые, действительно-продуктивные, познавательно-двигательные и др.), позволяющие каждому из обучающихся проявить себя на уровне своих возможностей в данный период обучения, найти комфортный способ общения в классе со сверстниками при совместном выполнении учебной задачи (чтение по ролям, имитация сюжета, озвучивание роли и др.).

Опытно-экспериментальная апробация организации индивидуальной образовательной траектории обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями (обучающиеся, развивающиеся в норме, с ограниченными возможностями здоровья, асоциальным поведением, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью) в условиях инклюзивного образования на уровне начального общего образования подтвердила эффективность разработанных педагогических условий. Для проверки высказанных предположений был использован ф-критерий. Статистически значимые сдвиги выявлены по большинству критериев.

После участия в опытно-экспериментальной работе у 100% обучающихся, развивающихся в норме, возрос уровень когнитивных умений. Среди

обучающихся с ЗПР статистически значимо уменьшилось количество младших школьников с низким уровнем развития когнитивных компетенций и возросло количество детей с уровнем развития когнитивных умений выше среднего. В группе обучающихся с дезадаптивным поведением статистически возрос высокий уровень развития когнитивных компетенций и уровень выше среднего, но при этом снизилось количество обучающихся с низким уровнем. И только в группе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью статистически значимых изменений не отмечено, но наблюдается ярко выраженная тенденция к этим изменениям. Вероятно, дальнейшая работа с детьми данной группы позволит выявить более выраженные изменения.

Статистически значимые сдвиги выявлены по критерию «мотивационная готовность» во всех категориях обучающихся. Среди обучающихся с задержкой психического развития, дезадаптивным поведением и СДВГ статистически значимо увеличилось количество детей с положительной мотивацией обучения. Вместе с тем во всех категориях обучающихся, кроме обучающихся с ЗПР, отмечено снижение количества детей с преобладанием детского негативизма.

Статистически значимые сдвиги выявлены в развитии показателя «произвольность в процессе чтения» во всех категориях обучающихся, выполнивших задания (высокий уровень), и обучающихся, допустивших много ошибок (низкий уровень). Следовательно, среди обучающихся всех категорий после участия в эксперименте наблюдается ярко выраженная положительная динамика в развитии произвольности, речевых навыков, умения видеть свои ошибки при изложении текста и т.д.

На контрольном этапе эксперимента выявлены следующие новообразования у различных категорий обучающихся:

- у обучающихся, развивающихся в норме, и обучающихся с задержкой психического развития выявлен высокий и достаточный уровень умений устанавливать последовательность в изложении текста;
- среди обучающихся с дезадаптивным поведением и СДВГ значительно снизился процент детей с низким уровнем умений устанавливать последовательность в изложении текста.

Качественный анализ эмпирических данных, полученных на контрольном этапе эксперимента, позволил установить особенности проявленных умений по критерию «потребность в чтении» в процессе различных видов чтения у обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями в начальной школе.

В данной критерии выделены следующие новообразования:

- в ознакомительном чтении обучающиеся различных категорий смогли самостоятельно выделить главную мысль текста и подтвердить ее различными фактами, но обучающиеся с задержкой психического развития затруднялись прогнозировать содержание текста по заглавию;
- в изучающем чтении обучающиеся с задержкой психического развития затруднялись просмотреть текст и найти указанную учителем информацию, в то время как остальные участники эксперимента смогли быстро просмотреть текст, точно выделить главный замысел и аргументировать свой выбор убедительными фактами;
- выборочное чтение проявило умение бегло просмотреть текст и

определить основное содержание раздела текста всех обучающихся, кроме обучающихся с задержкой психического развития;

- в поисковом чтении обучающиеся безошибочно определили тему, распределили сюжеты в определенной последовательности, выбирали значимые сюжеты. Затруднение вызвало задание, связанное с умением выбрать вариант, уточняющий смысл некоторых понятий (например, дается предложение, к которому приводится несколько пояснений, и нужно выбрать правильное).

По критерию «потребность в чтении» обучающиеся с ЗПР продвигались в освоении умений значительно медленнее, но успешно справились с заданием «Найди предложения в тексте, которые иллюстрируют картинку», что подтверждает наличие интереса данной категории обучающихся к тексту, потребность его слушать и слышать, работать с текстом, хотя и очень медленно.

Статистический анализ данных подтверждает выявленную положительную динамику и снижение общего уровня тревожности у обучающихся разных категорий на контрольном этапе эксперимента. Выявленные изменения в рисунках обучающихся разных категорий и, как следствие, в их эмоциональном благополучии подтверждены результатами статистического анализа с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Контрольный этап исследования позволил выявить позитивную динамику количественных и качественных показателей по каждому исследуемому критерию. Тем самым подтверждена эффективность организации индивидуальной образовательной траектории обучающегося в условиях инклю-

зивного образования в начальной школе. Повышение уровня развития критериев (когнитивные компетенции, потребность в чтении, социально-коммуникативная компетентность) у обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования достигается не только созданными психолого-педагогическими условиями, но и готовностью учителей решать задачи инклюзивного образования в начальной школе.

Успешность реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями обеспечивается совокупностью важнейших механизмов гуманизации образовательного процесса:

- психолого-педагогическое сопровождение и поддержка обучающегося по индивидуальной образовательной траектории (адаптивная учебная программа, гибкие образовательные модули, «мягкая» гуманитарная индивидуальная технология поддержки, помощи, сопричастности и содействия ребенку);
- предоставление обучающемуся возможности самоопределиться и творчески успешно самореализоваться в учебной деятельности;
- организация и сопровождение индивидуальной образовательной траектории на основе определения личностного ресурса обучающегося (целенаправленность, мотивы деятельности, потребность в успехе и признании, любознательность, интерес, компетенции, нравственно-волевые качества и др.), результативность учебной деятельности;
- обеспечение интеграции учебной деятельности и социальных ситуаций как условия социальной интеграции и адаптации обучающегося

- и развития социально значимых навыков общения в группе сверстников;
- системный мониторинг учителем и психологом качества освоения адаптивной учебной программы, гибких образовательных модулей и уровня развития обучающихся с особыми возможностями;
 - соблюдение принципов организации индивидуальной образовательной траектории (целостность и системность, единство и взаимосвязь компонентов, взаимодействие и взаимообусловленность видов деятельности, интеграция составляющих компонентов начального школьного и инклюзивного образования, учет индивидуальных и возрастных закономерностей развития обучающихся, дифференцированность и системность, сопровождение и поддержка).

Индивидуальные образовательные траектории обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями изменили миссию учителя, его роль и позицию в условиях инклюзии на уровне начального общего образования – с позиции учителя, «дающего знания», он переходит на позицию «поддержки индивидуальных потребностей», «мотиватора учения», «соучастника в познании другого», «организатора коммуникаций и событийных ситуаций» и т.п.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.
2. *Ведихова Д.С.* Развитие инклюзивного образования в России // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета.* 2011. № 2. С. 39–44.
3. *Гонеев А.Д., Самарцева Е.Г.* Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2013. № 4. С. 341–345.
4. *Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И.* Ребенок с особыми образовательными потребностями // *Альманах Института коррекционной педагогики.* 2002. № 5. URL: <https://aldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>.
5. *Игнатович С.С.* Формирование готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута в основной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2014.
6. *Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой.* М.: Мозаика-Синтез, 2011.
7. *Инклюзивное образование: от методологической модели к практике / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование.* 2011. № 1. С. 51–59.
8. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование: учеб. пособие. М.: Академия, 2005.
9. *Листопад Е.В.* Развитие инклюзивного образования в Украине // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология.* 2013. № 2. С. 171–174.
10. *Маллаев Д.М., Омарова П.О., Валиева П.В.* Социализация младших школьников со стойкой школьной дезадаптацией. СПб.: Речь, 2011.
11. *Помощь ребенку в дифференциации и осмыслении картины мира в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ / Н.Н. Малофеев [и др.] // Альманах института коррекционной педагогики.* 2013. № 17. URL: <https://aldef.ru/ru/articles/almanah-17/pomosch-rebenku-v-differenciacii-i>.
12. *Сысоев П.В.* Обучение по индивидуальной траектории // *Язык и культура.* 2013. № 4. С. 121–131.
13. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Учебно-научный центр довузовского образования, 2005.
14. *Шебанец Е.Ю.* Проблема проектирования индивидуальной образовательной траектории для детей с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник Донецкого педагогического института.* 2017. № 1. С. 132–137.
15. *Ayorech, Z., R. Plomin and S. von Stumm,* 2019. Using DNA to predict educational trajectories in early adulthood. *Developmental Psychology*, 55 (5): 1088–1095.

16. *Becker, R. and K.U. Mayer*, 2019. Societal Change and Educational Trajectories of Women and Men Born between 1919 and 1986 in (West) Germany. *European Sociological Review*, 35 (2): 147–168.
17. *Burton, D. and R. Goodman*, 2011. Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 2: 133–149.
18. *Dyssegaard, C.B. and M.S. Larsen*, 2013. Evidence of inclusion. Copenhagen: Danish clearinghouse for educational research.
19. *Gabay-Egozi, L. and M. Yaish*, 2019. Intergenerational educational mobility and life course earnings in Israel. *Social Science Research*, 83. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X18301406?via%3Dihub>.
20. *Gillet, N. et al.*, 2019. University students' need satisfaction trajectories: A growth mixture analysis. *Learning and Instruction*, 60: 275–285.
21. *Husárová, D.*, 2017. Barriers to active participation of school-aged children. Groningen: University of Groningen.
22. *Juyan Ye and Di Zhao*, 2018. Developing different identity trajectories: lessons from the Chinese teachers. *Teachers and Teaching*, 25: 34–53.
23. *Sankoff, G.*, 2019. Language change across the lifespan: Three trajectory types. *Linguistic Society of America*, 95 (2): 197–229.
24. *Twilhaar, E.S. et al.*, 2019. Academic trajectories of very preterm born children at school age. *Archives of Disease in Childhood – Fetal and Neonatal Edition*, 104 (4): F419–F423.
- the main secondary school: Candidate's Thesis in Pedagogics. Krasnodar. (rus)
6. *Volosovets, T.V. and E.N. Kutepova* (Ed.), 2011. Inclusive practice in preschool education: guide for teachers. Moscow: Mozaika-Sintez. (rus)
7. *Semago, N.Ya. et al.*, 2011. Inclusive education: from a methodological model to practice. *Psychological Science and Education*, 1: 51–59. (rus)
8. *Kolesnikova, I.A. and M.P. Gorchakova-Sibirskaya*, 2005. Pedagogical design: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
9. *Listopad, E.V.*, 2013. Development of inclusive education in Ukraine. *Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2: 171–174. (rus)
10. *Mallaev, D.M., P.O. Omarova and P.V. Valieva*, 2011. Socialization of primary school pupils with persistent school disadaptation. St. Petersburg: Rech. (rus)
11. *Malofeev, N.N. et al.*, 2013. Helping a child to differentiate and understand the world picture in the context of new standards of education for children with disabilities. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 17. URL: <https://aldef.ru/ru/articles/almanah-17/pomosch-rebenku-v-differenciacii-i>. (rus)
12. *Sysoev, P.V.*, 2013. Individual trajectory of education. *Language and Culture*, 4: 121–131. (rus)
13. *Khutorskoy, A.V.*, 2005. Pedagogical innovation: methodology, theory, practice. Moscow: Educational and Scientific Center of pre-University Education. (rus)
14. *Shebanets, E.Yu.*, 2017. Problem of designing of individual educational trajectory for children with disabilities. *Bulletin of Donetsk Pedagogical Institute*, 1: 132–137. (rus)
15. *Ayorech, Z., R. Plomin and S. von Stumm*, 2019. Using DNA to predict educational trajectories in early adulthood. *Developmental Psychology*, 55 (5): 1088–1095.
16. *Becker, R. and K.U. Mayer*, 2019. Societal Change and Educational Trajectories of Women and Men Born between 1919 and 1986 in (West) Germany. *European Sociological Review*, 35 (2): 147–168.
17. *Burton, D. and R. Goodman*, 2011. Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 2: 133–149.
18. *Dyssegaard, C.B. and M.S. Larsen*, 2013. Evidence of inclusion. Copenhagen: Danish clearinghouse for educational research.

Reference

1. *Alekhina, S.V.*, 2013. Inclusive education: history and modernity. Moscow: Pedagogical University "The First of September". (rus)
2. *Velichova, D.S.*, 2011. Development of inclusive education in Russia. *Bulletin of Dagestan State Pedagogical University*, 2: 39–44. (rus)
3. *Goneev, A.D. and E.G. Samartseva*, 2013. The problem of training future teachers to implement inclusive education of children with special educational needs. *Scientific Notes of Oryol State University*, 4: 341–345. (rus)
4. *Goncharova, E.L. and O.I. Kukushkina*, 2002. Child with special educational needs. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 5. URL: <https://aldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>. (rus)
5. *Ignatovich, S.S.*, 2014. Fostering students' readiness to design an individual educational route in

19. *Gabay-Egozi, L. and M. Yaish*, 2019. Intergenerational educational mobility and life course earnings in Israel. *Social Science Research*, 83. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X18301406?via%3Dihub>.
20. *Gillet, N. et al.*, 2019. University students' need satisfaction trajectories: A growth mixture analysis. *Learning and Instruction*, 60: 275–285.
21. *Husárová, D.*, 2017. Barriers to active participation of school-aged children. Groningen: University of Groningen.
22. *Juyan Ye and Di Zhao*, 2018. Developing different identity trajectories: lessons from the Chinese teachers. *Teachers and Teaching*, 25: 34–53.
23. *Sankoff, G.*, 2019. Language change across the lifespan: Three trajectory types. *Linguistic Society of America*, 95 (2): 197–229.
24. *Twilhaar, E.S. et al.*, 2019. Academic trajectories of very preterm born children at school age. *Archives of Disease in Childhood – Fetal and Neonatal Edition*, 104 (4): F419–F423.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Чигишева О.П.** Обновление требований к профессиональной квалификации исследователя как императив цифровизации

УДК 378.2

Чигишева О.П.

ОБНОВЛЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ КАК ИМПЕРАТИВ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Ключевые слова: исследователь, профессиональная квалификация, информационное общество, цифровая грамотность, открытая наука, рейтинг, научная продуктивность.

Современное мировое пространство серьезно трансформируется в ответ на внешние вызовы XXI в., которые большей частью ассоциируются с изменением социально-экономических реалий посредством смены технологических укладов (Glazyev, 2009) или происходящих промышленных революций (Xu et al., 2018). В XXI в. в нашу жизнь уверенно вошел целый ряд ранее не использовавшихся понятий, таких как интернет вещей, виртуальная и дополненная реальность, облачные вычисления, цифровая экономика и ее экосистема, электронная демократия, искусственный интеллект. Это существенным образом видоизменяет рынок труда, характер труда (в основе лежит творческая активность и инициативность) и требования к квалификации работников; появляются новые профессии информационной ориентации (специалист по научной этике, психолог в социальных сетях, системный аналитик, инженер знаний, информационный менеджер и т.д.).

Сегодня Японией уже анонсирована необходимость перехода мира от концепции Индустрии 4.0 (четвертой промышленной революции), которая была охарактеризована немецким экономистом, основателем и президентом Всемирного экономического форума в Давосе Клаусом Швабом (Schwab, <https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution>) как время внедрения киберфизических систем в производство, к построению суперинтеллектуального Общества 5.0, которое является следующей ступенью после информационного общества и оптимизирует ресурсы не одного человека, а целого социума благодаря интеграции физического и киберпространства для решения широкого круга задач во всех сферах жизнедеятельности человека (Норицугу, 2017).

Большинство стран мира, стремясь к осуществлению цифровых прорывов

в будущем, пытается выстроить эффективные краткосрочные и долгосрочные стратегии развития информационного общества глобального и национального уровня (Окинавская хартия глобального информационного общества (2000), декларация принципов «Построение информационного общества – глобальная задача в новом тысячелетии» (2003), План действий Тунисского обязательства (2005), государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020)» (2010), «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» (2017)). Но при этом акцент всегда изначально делается на необходимости создания информационного общества, в котором информация и уровень ее применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан в обществе, основанном на знаниях, где преобладающее значение для развития гражданина, экономики и государства имеют получение, сохранение, производство и распространение достоверной информации с учетом стратегических национальных приоритетов (Стратегия развития..., <https://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203/strategiia-razvitiia-informatsionnogo-obshchestva-v/>).

В «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» обозначено, что ключевыми направлениями работы для повышения конкурентоспособности российского информационного общества среди прочих являются: 1) развитие науки, техники, технологий; 2) подготовка квалифицированных кадров в сфере информационных и коммуникационных технологий; 3) обеспечение актуальности научно-исследовательских приоритетов и последовательное развитие прикладных решений на основании передовых фундаментальных научных исследо-

ваний; 4) расширение возможностей многостороннего и двустороннего научно-технического сотрудничества в сфере информационных и коммуникационных технологий, укрепление исследовательского потенциала и информационного обмена между государствами. Представляется, что это поможет в значительной степени увеличить охват цифровыми технологиями и сделать их использование существенной частью научно-образовательной практики.

В связи с этим сегодня формируется национальная электронная библиотека РФ, представляющая собой совокупность документов и сведений в электронной форме, доступ к которым предоставляется посредством интернета, расширяются возможности использования международных источников информации (электронных библиотек, цифровых репозиториев, библиографических и реферативных баз, например Scopus and WoS, цифровых платформ и сервисов, таких как Dimensions и Publons, цифровых аналитических инструментов – SciVal и т.д.), особенно в научных целях. Это на принципиально новом уровне актуализирует необходимость владения технологиями обработки больших объемов данных и навыками цифровой грамотности, заставляет задуматься об обеспечении информационной безопасности не только объектов критической информационной инфраструктуры, но и множественных объектов интеллектуальной собственности (Strielkowski, Chigisheva, 2018).

Критическую важность этот вопрос приобретает для ученых и исследователей, которые выходят на мировой рынок труда и обязаны демонстрировать высокий уровень видимости, эффективности, сотрудничества, прозрачности, валидности и доступности собственных исследований, особенно в условиях открытой науки (Chigisheva, 2018), что напрямую характеризует уровень их профессионализма и ком-

петентности в представляемой области знаний.

В процессе проведенного теоретического исследования было установлено, что современное информационное общество значительно видоизменяет жизнь людей, информация становится многоканальной и децентрализованной, ее объемы растут, что отражается на повседневной жизни и профессиональной деятельности. Основной целью данной статьи является попытка обосновать необходимость регулярного обновления (на законодательном уровне) требований к профессиональной квалификации отечественного исследователя под влиянием постоянно меняющихся вызовов современного информационного общества.

Задачей исследования стало критическое переосмысление сложной и многообразной деятельности исследователя в информационном обществе, что предполагает нахождение ответов на следующие вопросы:

1. Требуется ли обновление требований к профессиональной квалификации российского исследователя в условиях информационного общества?

2. Возможно ли исследователю оставаться востребованным в профессиональном плане в век информационных и цифровых технологий, не совершенствуя уровень своей цифровой грамотности на протяжении всей академической карьеры?

Рассмотрение указанной проблематики в данном фокусе слабо представлено в отечественном образовательном дискурсе, что определяет новизну идей и обобщений, представленных в статье. В процессе работы над материалами использовались преимущественно теоретические методы исследования, такие как анализ, синтез, обобщение, генерализация, сравнение, сопоставление, интерпретация. Общая рефлексивная функция сравнения позволила получить перспективное видение исследуемых феноменов и процессов (Azarian, 2011).

В современной России действует «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих», утвержденный постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г. № 37 (Квалификационный справочник..., <https://base.garant.ru/180422/>). В справочнике представлены два раздела. В первом разделе приводятся квалификационные характеристики общеотраслевых должностей руководителей, специалистов и других служащих (технических исполнителей), широко распространенных на предприятиях, в учреждениях и организациях, прежде всего производственных отраслей экономики, в том числе находящихся на бюджетном финансировании. Второй раздел содержит квалификационные характеристики должностей работников, занятых в научно-исследовательских учреждениях, конструкторских, технологических, проектных и изыскательских организациях, а также редакционно-издательских подразделениях.

Квалификационная характеристика каждой должности имеет три раздела. В разделе «Должностные обязанности» прописаны основные трудовые функции, которые могут быть полностью или частично поручены работнику, занимающему данную должность, с учетом технологической однородности и взаимосвязанности работ, позволяющих обеспечить оптимальную специализацию служащих. В разделе «Должен знать» зафиксированы основные требования, предъявляемые к работнику, касающиеся специальных знаний, а также знания законодательных и нормативно-правовых актов, положений, инструкций и других руководящих материалов, методов и средств, которые работник должен применять, выполняя должностные обязанности. В разделе «Требования к квалификации» определены уровень профессиональной подготовки работника, необходимый для выполнения пре-

дусмотренных должностных обязанностей, и требования к стажу работы. Уровни требуемой профессиональной подготовки приведены в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

При анализе квалификационных требований, предъявляемых к российским исследователям, работающим на разных должностях, прописанных в основном государственном документе, регламентирующем их профессиональную деятельность, становится очевидно отсутствие конкретных требований к уровню владения информационными и коммуникационными технологиями, или цифровой грамотностью (несмотря на регулярно вносимые изменения и дополнения), но при этом современные ученые должны осуществлять свою научно-исследовательскую деятельность в стремительно развивающемся информационном обществе. Практически аналогичная ситуация прослеживается и с разделами «Должностные обязанности» и «Должен знать», однако в последнем разделе, начиная с должности младшего научного сотрудника и заканчивая старшим научным сотрудником, появляется указание на необходимость уметь проводить эксперименты и наблюдения с использованием электронно-вычислительной техники. Тем не менее более подробных разъяснений о том, что имеется в виду, не дается. В отношении остальных должностей более высокого уровня говорится лишь о выпуске необходимой научно-технической документации (ведущий и главный научный сотрудник) или об умении оформлять научно-техническую документацию (заведующий или начальник научно-исследовательского отдела или лаборатории).

В условиях отсутствия изменений в части требований к квалификации научных работников в регламентирующих документах введение эффективных контрактов в учебных и научно-исследовательских учреждениях России

стало играть важную роль в понимании происходящих содержательных трансформаций на квалификационном уровне, требующихся в отношении уровня владения цифровой грамотностью и навыками открытой науки. Сегодня эффективный контракт – это прежде всего финансовый мотивационный механизм, стимулирующий научно-педагогический состав вузов к повышению индивидуальной результативности образовательной и научной деятельности с ориентиром на те результаты, которых должен достичь университет и которые «зафиксированы в программах, проектах и стратегии развития» (Боровская и др., 2013, с. 13). Рейтинговая оценка работника в учреждениях высшего образования применяется в отношении лиц, занимающихся и исключительно научной деятельностью, и научно-педагогической. Стоит особо отметить, что данная практика сейчас широко распространена в вузах России, а анализ используемых критериев позволяет оценить адекватность отражения вызовов, которые стоят перед исследователями в условиях открытой науки, и требований к результативности их работы, подразумевающих наличие соответствующей профессиональной квалификации.

Нами были рассмотрены действовавшие в 2018–2019 гг. методики подсчета рейтинга научно-педагогических работников в трех федеральных вузах России, а именно в Казанском (Приволжском) федеральном университете, Северо-Кавказском федеральном университете и Южном федеральном университете. Анализируемые материалы находятся в открытом доступе на сайтах университетов; при этом акцент был сделан на показателях, имеющих отношение исключительно к научной деятельности. Так, в СКФУ и ЮФУ подсчет рейтинга научно-педагогических работников производится ежегодно, а в КФУ – ежемесячно. При сравнении общего количества используемых кри-

териев для рейтингования работников лидирует ЮФУ (56), на втором месте СКФУ (27), замыкает тройку КФУ (10). Однако если принять во внимание соотношение общего числа используемых критериев и критериев, предназначенных исключительно для оценки научной результативности работников, в вузах наблюдается прямо противоположная картина: КФУ – 8, СКФУ – 13, ЮФУ – 22.

Среди критериев, которые наиболее популярны, стоит отметить публикации в базах данных Scopus, Web of Science (КФУ, СКФУ, ЮФУ), в зависимости от квартиля журнала и SNIP (только в КФУ). В ЮФУ также не сбрасывают со счетов публикации в журналах или изданиях, индексируемых в других отраслевых базах, таких как Agris, Pub Med, Chemical Abstracts, а также выпускаемых крупными зарубежными издательствами, например Springer. Фокус на интернационализации прослеживается во всех рейтингах вузов. В них акцентируется внимание на совместных публикациях с зарубежными партнерами (в ЮФУ – с партнерами из зарубежных университетов, входящих в топ-100 мировых рейтингов вузов), выигравших или поданных заявок на конкурсы грантов с зарубежными организациями (СКФУ, ЮФУ), публикациях монографий в ведущих издательствах мира на английском языке (СКФУ, ЮФУ). Знанию иностранного языка как средству международного научного общения придается большое значение, в рейтинге КФУ это отдельная позиция для оценки. Также знание языка является важным требованием для работы в информационном обществе и в условиях открытой науки (гражданская наука, навыки позиционирования результатов исследований в обществе). Это не только участие в международных конференциях, симпозиумах и мероприятиях (КФУ, СКФУ, ЮФУ), но и выступления в средствах массовой информации за отчетный период (КФУ), регистрация ID ORCID, Author ID, Researcher ID (для всех

вузов), что позволяет увеличить видимость и узнаваемость исследователя, повысить социальную значимость его исследований для общества. Наличие рейтингов позволяет в значительной степени компенсировать и отразить те изменения, которые происходят с течением времени в развитии информационных и цифровых технологий в современном мире.

В результате проведенного анализа удалось установить, что требования к профессиональной квалификации, используемые в РФ сегодня, не отражают в полной мере тех изменений в деятельности исследователей, которые происходят в связи с информатизацией и цифровизацией современного общества. Это несет риск принятия на работу кадров, которые формально соответствуют существующим квалификационным требованиям, но не обладают навыками, достаточными для работы и проведения исследований с использованием современных цифровых и информационных ресурсов, что значительным образом может влиять как на индивидуальную, так и на организационную научную продуктивность. Тем не менее трансформация квалификационных требований и соответствие общемировыми векторам имплицитно просматриваются в рейтинговых требованиях к научно-педагогическим работникам, комплексный характер которых сигнализирует о необходимости непрерывного профессионального совершенствования и развития на протяжении всей академической карьеры. Очевидно, что постоянное развитие цифровой грамотности ученого позволяет ему избежать «цифрового средневековья» в век коммуникаций и значительно сократить «цифровой разрыв» (van Dijk, Hacker, 2003), т.е. минимизировать «цифровое неравенство» в научной и профессиональной областях, достигнуть более быстрого прогресса в распространении и использовании полученных научных

результатов, а значит, принести большую пользу обществу.

В качестве рекомендации и позиции для дальнейшего размышления представляется важным обратить внимание на необходимость уточнения и регулярного обновления требований к профессиональной квалификации исследователя в законодательных документах, которые будут ориентиром для научных и образовательных организаций, а также позволят остановить бесконечное продуцирование критериев оценки и рейтингов на местах, что, к сожалению, сегодня приводит не к упорядочиванию, а к хаосу в организациях и недовольству большинства сотрудников.

Литература

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы (утв. Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203). URL: <https://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203/strategiia-razvitiia-informatsionnogo-obshchestva-v/>.
2. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (утв. Постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г. № 37). URL: <https://base.garant.ru/180422/>.
3. Боровская М.А., Масыч М.А., Шевченко И.К. Эффективный контракт в системе стимулирования научно-педагогических работников // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 13–20.
4. Норичугу У. Общество 5.0: взгляд Mitsubishi Electric // Экономические стратегии. 2017. Т. 19, № 4. С. 122–131.
5. Azarian, R., 2011. Potentials and limitations of comparative method in social science. International Journal of Humanities and Social Science, 1: 113–125.
6. Chigisheva, O., 2018. Digital literacy gaps: are they critical for 21st century researchers? In: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, Vol. XLVI. URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.18>.
7. Dijk, J. van and K. Hacker, 2003 The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. The Information Society, 19 (4): 315–326.
8. Glazyev, S., 2009. The global economic crisis as a process of technological shifts. Problems of Economic Transition, 52 (5): 3–19.
9. Schwab, K. The fourth industrial revolution: what it means and how to respond. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution>.
10. Strielkowski, W. and O. Chigisheva, 2018. Research Functionality and Academic Publishing: Gaming with Altmetrics in the Digital Age. Economics & Sociology, 11 (4): 306–316.
11. Xu, M., J.M. David and S.H. Kim, 2018. The Fourth Industrial Revolution: Opportunities and Challenges. International Journal of Financial Research, 9 (2): 90–95.

Reference

1. Strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017–2030 (approved by the Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017, No. 203). URL: <https://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203/strategiia-razvitiia-informatsionnogo-obshchestva-v/>. (rus)
2. Qualification directory of positions of managers, specialists and other employees (approved by the Resolution of the Ministry of Labor of the Russian Federation of August 21, 1998, No. 37). URL: <https://base.garant.ru/180422/>. (rus)
3. Borovskaya, M.A., M.A. Masych and I.K. Shevchenko, 2013. Effective contract in the system of stimulation of scientific and pedagogical staff. Higher Education in Russia, 5: 13–20. (rus)
4. Noritsugu, U., 2017. Society 5.0: Mitsubishi Electric View. Economic Strategies, 19 (4): 122–131. (rus)
5. Azarian, R., 2011. Potentials and limitations of comparative method in social science. International Journal of Humanities and Social Science, 1: 113–125.
6. Chigisheva, O., 2018. Digital literacy gaps: are they critical for 21st century researchers? In: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, Vol. XLVI. URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.18>.
7. Dijk, J. van and K. Hacker, 2003 The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. The Information Society, 19 (4): 315–326.
8. Glazyev, S., 2009. The global economic crisis as a process of technological shifts. Problems of Economic Transition, 52 (5): 3–19.
9. Schwab, K. The fourth industrial revolution: what it means and how to respond. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution>.
10. Strielkowski, W. and O. Chigisheva, 2018. Research Functionality and Academic Publishing: Gaming with Altmetrics in the Digital Age. Economics & Sociology, 11 (4): 306–316.
11. Xu, M., J.M. David and S.H. Kim, 2018. The Fourth Industrial Revolution: Opportunities and Challenges. International Journal of Financial Research, 9 (2): 90–95.

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

- **Барсукова О.В., Бурлакова Л.М., Мозговая Н.Н.**
Ценностные ориентации старшеклассников с разным уровнем рефлексивности

УДК 37.013.77:373.5.046.16

**Барсукова О.В.,
Бурлакова Л.М.,
Мозговая Н.Н.**

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИВНОСТИ

Ключевые слова: рефлексивная сфера, рефлексивность, ценностные ориентации, ценностные ориентации – абстрактные идеи, ценностные ориентации – руководство к действию.

Проблема изучения рефлексивной сферы личности, ее содержания является актуальной для современной психологической и педагогической науки в теоретическом, прикладном и практическом аспектах. Сразу же стоит отметить, что такие понятия, как рефлексия и рефлексивная сфера, относятся к полинаучным категориям (Перевалова, 2012). Рефлексивная сфера личности представляет собой совокупность рефлексивных психических образований, которые, включаясь в различные контексты жизнедеятельности человека, раскрывают содержание внутреннего мира личности. Рефлексивные возможности, способность осознавать и адекватно оценивать себя и внешний мир позволяют человеку эффективно действовать в постоянно меняющейся среде (Ожиганова, 2018).

По мнению А.В. Карпова, рефлексия является одной из важнейших мета-способностей, без развития которой невозможно развитие субъектности и уникальности человека. Это процесс самопознания человеком себя, своих внутренних психических актов и состояний, осознания человеком себя и того, как он воспринимается другими людьми. Автор предлагает рассматривать не рефлексии вообще, а рефлексии в ее трех основных модусах как некую синтетическую психологическую реальность, которая одновременно выступает как психический процесс, как психическое свойство и как психическое состояние, и при этом не сводится ни к одному из них (Карпов, 2003).

Рефлексия присуща только человеку. Как психическое состояние, рефлексия – это состояние осознания чего-либо. Рефлексия как психическое свойство – это рефлексивность. Рефлексивность позволяет человеку сознавать и дифференцировать психическое

на «познающее» и «познаваемое». Рефлексивность индивидуальна, континуальна, квантифицируема. Такая операционализация данного понятия, согласно позиции А.В. Карпова, делает его измеряемым и диагностируемым.

Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, которые признаются им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценностные ориентации выражают позитивную или негативную значимость для человека предметов или явлений действительности. Ценностные ориентации человека являются ядром его личности, стабильным компонентом ее направленности (Carr, 2011; Helwig et al., 2008).

По определению Д.А. Леонтьева, ценностные ориентации находятся на пересечении мотивации и мировоззрения личности, это одна из самых личностно значимых зон человека (Леонтьев, 1992).

Старший школьный возраст относится к периоду юности. Одним из главных новообразований данного возраста является саморефлексия. Решающим в этом возрасте выступает становление мировоззрения и определение своего места в мире. Для старшеклассников актуальны размышления о себе, своем предназначении, поиск смысла жизни. В этот период вырабатывается мировоззрение, формируется система ценностей и нравственная основа личности, помогающая справиться с первыми жизненными проблемами (Акименко, 2016; Давидович, 2018). На развитие рефлексивной сферы старшеклассников влияют самые разнообразные факторы, и не все из них носят конструктивный характер (например, принадлежность к той или иной субкультуре) (Пономарев, Рудь, 2017).

В связи с этим представляется актуальным изучить и выявить, если таковые будут, особенности ценностных ориентаций старшеклассников с разным уровнем рефлексивности (Бурлакова, 2019).

Исследование проводилось на базе лицея ЮФУ (г. Ростов-на-Дону). Всего в исследовании приняло участие 87 школьников 9–11-х классов в возрасте 15–18 лет.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью следующих методик:

- Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности – опросник рефлексивности (Карпов, 2003).
- Методика Ш. Шварца для изучения структуры ценностных ориентаций личности (Карандашев, 2004).
- Математическая обработка данных с помощью U-критерия Манна–Уитни.

Исследование уровня рефлексивности старшеклассников показало следующие результаты.

У большинства старшеклассников (55%) выявлен средний уровень рефлексивности. Эти старшеклассники обладают следующими характеристиками: непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, анализ происходящего, соотнесение своих действий с ситуацией и их координация в соответствии с собственным состоянием и изменяющимися условиями. У этих старшеклассников выражена склонность анализировать прошлый опыт и себя в нем, что соотносится с анализом предстоящей деятельности, планированием, прогнозированием возможных результатов.

Чуть более трети старшеклассников (38%) имеют низкий уровень рефлексивности. Эти старшеклассники

недостаточно анализируют актуальную ситуацию, роль своих действий в ней, они также не склонны анализировать прошлое, их планирование будущего не включает прогнозирование всех возможных результатов и их анализ.

Минимально (7%) представлен у старшеклассников высокий уровень рефлексивности. Для этих старшеклассников типичны проявления всех видов рефлексии – ситуативной, ретроспективной и перспективной – на высоком уровне. В дальнейшем исследовании эти старшеклассники не участвовали в связи с малочисленностью выборки.

Исследование ценностных ориентаций на уровне абстрактных идеалов у старшеклассников с низким уровнем рефлексивности показало, что значения этого показателя находятся в пределах ниже среднего (табл. 1).

Таблица 1

Ценностные ориентации на уровне абстрактных идеалов у старшеклассников с низким уровнем рефлексивности

Ценностные ориентации	Значение	Средний балл
Конформность	Ниже среднего	3,65
Традиции	Ниже среднего	2,45
Доброта	Ниже среднего	3,99
Универсализм	Ниже среднего	3,55
Самостоятельность	Ниже среднего	5,16
Стимуляция	Ниже среднего	4,09
Гедонизм	Ниже среднего	5,26
Достижения	Ниже среднего	4,65
Власть	Ниже среднего	4,02
Безопасность	Ниже среднего	4,07

Исследование ценностных ориентаций как руководства к действию у старшеклассников с низким уровнем рефлексивности позволило определить,

что значения этого показателя также находятся в пределах ниже среднего (табл. 2).

Таблица 2

Ценностные ориентации как руководство к действию у старшеклассников с низким уровнем рефлексивности

Ценностные ориентации	Значение	Средний балл
Конформность	Ниже среднего	1,08
Традиции	Ниже среднего	0,41
Доброта	Ниже среднего	1,69
Универсализм	Ниже среднего	1,49
Самостоятельность	Ниже среднего	2,57
Стимуляция	Ниже среднего	2,29
Гедонизм	Ниже среднего	2,6
Достижения	Ниже среднего	2,12
Власть	Ниже среднего	1,77
Безопасность	Ниже среднего	1,58

Таким образом, исследование ценностных ориентаций старшеклассников с низким уровнем рефлексивности выявило, что все показатели имеют значения ниже среднего по группе данной выборки.

Исследование ценностных ориентаций на уровне абстрактных ценностей у старшеклассников со средним уровнем рефлексивности показало, что значения этого показателя находятся в пределах ниже среднего (табл. 3).

Таблица 3

Ценностные ориентации на уровне абстрактных идеалов у старшеклассников

Ценностные ориентации	Значение	Средний балл
Конформность	Ниже среднего	3,96
Традиции	Ниже среднего	2,85
Доброта	Ниже среднего	4,6
Универсализм	Ниже среднего	4,11
Самостоятельность	Ниже среднего	4,93

Окончание табл. 3

Ценностные ориентации	Значение	Средний балл
Стимуляция	Ниже среднего	4,04
Гедонизм	Ниже среднего	5,4
Достижения	Ниже среднего	4,29
Власть	Ниже среднего	3,2
Безопасность	Ниже среднего	4,36

Исследование ценностных ориентаций как руководства к действию у старшеклассников со средним уровнем рефлексивности показало, что значения этого показателя также находятся в пределах ниже среднего (табл. 4).

Таблица 4

Ценностные ориентации как руководство к действию у старшеклассников со средним уровнем рефлексивности

Ценностные ориентации	Значение	Средний балл
Конформность	Ниже среднего	1,4
Традиции	Ниже среднего	0,58
Доброта	Ниже среднего	2,3
Универсализм	Ниже среднего	1,93
Самостоятельность	Ниже среднего	2,68
Стимуляция	Ниже среднего	2,23
Гедонизм	Ниже среднего	2,56
Достижения	Ниже среднего	2,02
Власть	Ниже среднего	1,21
Безопасность	Ниже среднего	1,72

Таким образом, исследование ценностных ориентаций старшеклассников со средним уровнем рефлексивности выявило, что все показатели имеют значения ниже среднего по группе данной выборки.

Результаты исследования ценностных ориентаций на уровне абстрактных ценностей старшеклассников с низким и средним уровнем рефлексивности представлены в табл. 5.

Таблица 5

Ценностные ориентации на уровне абстрактных идеалов

Ценностные ориентации	Значимость различий	Старшеклассники с низким уровнем рефлексивности	Старшеклассники со средним уровнем рефлексивности
Конформность	$U = 611,500$ при $p = 0,252$	3,65	3,96
Традиции	$U = 620,000$ при $p = 0,293$	2,45	2,85
Доброта	$U = 503,000$ при $p = 0,021$	3,99	4,6
Универсализм	$U = 552,000$ при $p = 0,074$	3,55	4,11
Самостоятельность	$U = 622,000$ при $p = 0,294$	5,16	4,93
Стимуляция	$U = 712,500$ при $p = 0,937$	4,09	4,04
Гедонизм	$U = 682,500$ при $p = 0,690$	5,26	5,4
Достижения	$U = 647,500$ при $p = 0,447$	4,65	4,29
Власть	$U = 475,000$ при $p = 0,010$	4,02	3,2
Безопасность	$U = 652,000$ при $p = 0,470$	4,07	4,36

Показатель «конформность» на уровне абстрактных идеалов имеет средний показатель (3,65 балла) у группы старшеклассников с низким уровнем рефлексивности, что ниже среднего показателя группы старшеклассников со средним уровнем рефлексивности (3,96 балла). Данное различие не является значимым ($U = 611,500$ при $p = 0,252$).

Показатель «традиции» у группы с низким уровнем рефлексивности (2,45 балла) ниже значения группы со средним уровнем рефлексивности (2,85 балла). Данное различие не

является значимым ($U = 620,000$ при $p = 0,293$).

У старшеклассников с низким уровнем рефлексивности показатель «доброта» (3,99 балла) ниже, чем у старшеклассников со средним уровнем рефлексивности (4,6 балла). Согласно данным матстатистики, данное различие является значимым ($U = 503,000$ при $p = 0,021$).

Показатель «универсализм» у старшеклассников с низким уровнем рефлексивности (3,55 балла) ниже, чем у старшеклассников со средним уровнем рефлексивности (4,11 балла). Данное различие не является значимым ($U = 552,000$ при $p = 0,074$).

Показатель «самостоятельность» у группы старшеклассников с низким уровнем рефлексивности (5,16 балла) выше, чем в группе со средним уровнем рефлексивности (4,93 балла). Данное различие не является значимым ($U = 622,000$ при $p = 0,294$).

Показатель «стимуляция» незначительно выше у старшеклассников с низким уровнем рефлексивности (4,09 балла), чем у среднерефлексивной группы (4,04 балла). Данное различие значимым не является ($U = 712,500$ при $p = 0,937$).

Показатель «гедонизм» незначительно ниже у старшеклассников с низким уровнем рефлексивности (5,26 балла), чем у старшеклассников со средним уровнем рефлексивности (5,4 балла). Данное различие значимым не является ($U = 682,500$ при $p = 0,690$).

Показатель «достижения» у группы старшеклассников с низким уровнем рефлексивности (4,65 балла) выше, чем в группе со средним уровнем рефлексивности (4,29 балла). Данное различие не является значимым ($U = 647,500$ при $p = 0,447$).

Показатель «власть» выше у старшеклассников с низким уровнем реф-

лексивности (4,02 балла), чем у среднерефлексивной группы (3,2 балла). Данное различие является значимым ($U = 475,000$ при $p = 0,010$).

Показатель «безопасность» у группы старшеклассников с низким уровнем рефлексивности (4,07 балла) ниже показателя группы старшеклассников со средним уровнем рефлексивности (4,36 балла). Данное различие не является значимым ($U = 652,000$ при $p = 0,470$).

Результаты исследования ценностных ориентаций как руководства к действию у старшеклассников с низким и средним уровнем рефлексивности представлены в табл. 6.

Таблица 6

**Ценностные ориентации
как руководство к действию**

Ценностные ориентации	Значимость различий	Старшеклассники с низким уровнем рефлексивности	Старшеклассники со средним уровнем рефлексивности
Конформность	$U = 636,000$ при $p = 0,366$	1,08	1,4
Традиции	$U = 621,000$ при $p = 0,251$	0,41	0,58
Доброта	$U = 549,000$ при $p = 0,064$	1,69	2,3
Универсализм	$U = 528,500$ при $p = 0,035$	1,49	1,93
Самостоятельность	$U = 701,500$ при $p = 0,839$	2,57	2,68
Стимуляция	$U = 617,000$ при $p = 0,270$	2,29	2,23
Гедонизм	$U = 631,000$ при $p = 0,342$	2,6	2,56
Достижения	$U = 667,500$ при $p = 0,576$	2,12	2,02
Власть	$U = 500,000$ при $p = 0,019$	1,77	1,21
Безопасность	$U = 649,500$ при $p = 0,439$	1,58	1,72

Показатель «конформность» на уровне руководства к действию у группы старшекласников с низким уровнем рефлексивности (1,08 балла) ниже среднего показателя группы старшекласников со средним уровнем рефлексивности (1,4 балла). Данное различие не является значимым ($U = 636,000$ при $p = 0,366$).

Показатель «традиции» у группы с низким уровнем рефлексивности (0,41 балла) ниже значения группы со средним уровнем рефлексивности (0,58 балла). Данное различие не является значимым ($U = 621,000$ при $p = 0,251$).

У старшекласников с низким уровнем рефлексивности показатель «доброта» (1,69 балла) ниже, чем у старшекласников со средним уровнем рефлексивности (2,3 балла). Данное различие не является значимым ($U = 549,000$ при $p = 0,064$).

Показатель «универсализм» у старшекласников с низким уровнем рефлексивности (1,49 балла) ниже значения показателя у старшекласников со средним уровнем рефлексивности (1,93 балла). Данное различие является значимым ($U = 528,500$ при $p = 0,035$).

Показатель «самостоятельность» у группы старшекласников с низким уровнем рефлексивности (2,57 балла) ниже, чем в группе со средним уровнем рефлексивности (2,68 балла). Данное различие не является значимым ($U = 701,500$ при $p = 0,839$).

Показатель «стимуляция» незначительно выше у старшекласников с низким уровнем рефлексивности (2,29 балла), чем у среднерефлексивной группы (2,23 балла). Данное различие значимым не является ($U = 617,000$ при $p = 0,270$).

Показатель «гедонизм» незначительно выше у старшекласников с низ-

ким уровнем рефлексивности (2,6 балла), чем у старшекласников со средним уровнем рефлексивности (2,56 балла). Данное различие значимым не является ($U = 631,000$ при $p = 0,342$).

Показатель «достижения» у группы старшекласников с низким уровнем рефлексивности (2,12 балла) выше, чем в группе со средним уровнем рефлексивности (2,02 балла). Данное различие не является значимым ($U = 667,500$ при $p = 0,576$).

Показатель «власть» выше у старшекласников с низким уровнем рефлексивности (1,77 балла), чем у среднерефлексивной группы (1,21 балла). Данное различие является значимым ($U = 500,000$ при $p = 0,019$).

Показатель «безопасность» у группы старшекласников с низким уровнем рефлексивности (1,58 балла) ниже среднего показателя группы старшекласников со средним уровнем рефлексивности (1,72 балла). Данное различие не является значимым ($U = 649,500$ при $p = 0,439$).

Таким образом, в результате исследования были получены следующие результаты и сделаны выводы. У более чем половины старшекласников (55%) диагностируется средний уровень рефлексивности. Чуть более трети старшекласников (38%) имеют низкий уровень рефлексивности. Минимально (7%) представлен высокий уровень рефлексивности. С одной стороны, данные результаты ожидаемы, поскольку этот период связан с развитием рефлексивной сферы, но, с другой стороны, количество старшекласников с низким уровнем рефлексивности говорит о необходимости психологической и педагогической поддержки и помощи старшекласникам в самопознании.

У старшекласников и с низким, и со средним уровнем рефлексивности

показатели всех ценностных ориентаций (и как абстрактных идей, и как руководства к действию) ниже среднего. В данном случае представляется необходимым проведение дальнейшего исследования ценностных ориентаций старшеклассников, например выявление факторов и взаимосвязи ценностных ориентаций с личностными характеристиками, разработка программы поддержки старшеклассников (Слижевская, Шмидт, 2013).

Сравнительный анализ ценностных ориентаций старшеклассников с разным уровнем рефлексивности показал, что существуют различия в ценностных ориентациях старшеклассников с низким и средним уровнем рефлексивности: на уровне абстрактных идей различия выявлены по ценностным ориентациям «доброта» и «власть»; среди ценностных ориентаций как руководства к действию это «универсализм» и «власть».

Литература

1. *Акименко А.К.* Временная перспектива и жизненные ценности старшеклассников городских и сельских школ // Известия Саратовского университета. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4. С. 341–345.
2. *Бурлакова Л.М.* Развитие рефлексивной сферы личности в старшем школьном возрасте // Материалы XLVII науч. конф. преподавателей, аспирантов и студентов Академии психологии и педагогики ЮФУ. Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2019. С. 295–297.
3. *Давидович Н.Н.* Коммуникативная компетентность как ценность старшеклассников // Наука и школа. 2018. № 1. С. 119–123.
4. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
5. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
6. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992.
7. *Ожиганова Г.В.* Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию // Вестник Костромского государственного университета. Психология. Педагогика. Социокинетика. 2018. № 4. С. 56–60.
8. *Переволова О.В.* Рефлексивные способности личности как полинаучная категория // Вестник Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 237–244.
9. *Пономарев П.А., Рудь Д.О.* Ценностные ориентации представителей субкультур // Научный журнал. 2017. № 7. С. 90–93.
10. *Слижевская А.Н., Шмидт Д.Н.* Поддержка ценностных ориентаций старшеклассников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. № 1. С. 140–146.
11. *Carr, D., 2011.* Values, virtues and professional development in education and teaching. International Journal of Educational Research, 50 (3): 171–176.
12. *Helwig, Ch.C., R. Ryerson and A. Prencipe, 2008.* Children's, adolescents', and adults' judgments and reasoning about different methods of teaching values. Cognitive Development, 23 (1): 119–135.

Reference

1. *Akimenko, A.K., 2016.* Time perspective and life values of high school students in urban and rural schools. Bulletin of Saratov University. Ser. Acmeology of Education. Developmental Psychology, 5 (4): 341–345. (rus)
2. *Burlakova, L.M., 2019.* Development of reflexive sphere of personality at high school age. In: Proceedings of the XLVII Research Conference for teachers, postgraduates and students of the Academy of Psychology and Pedagogics of SFedU (pp. 295–297). Rostov-on-Don; Taganrog: Publishing house of SFedU. (rus)
3. *Davidovich, N.N., 2018.* Communicative competence as the value of high school students. Science and School, 1: 119–123. (rus)
4. *Karandashev, V.N., 2004.* Schwartz methodology for studying personal values: concept and methodological guidance. St. Petersburg: Rech. (rus)
5. *Karpov, A.V., 2003.* Reflexivity as the mental feature and method of its diagnostics. Psychological Journal, 24 (5): 45–57. (rus)
6. *Leontiev, D.A., 1992.* Method of studying value implications. Moscow: Smysl. (rus)
7. *Ozhiganova, G.V., 2018.* Reflection, reflexivity and higher reflexive abilities: approaches to research. Bulletin of Kostroma State University. Psychology. Pedagogy. Sociokinetics, 4: 56–60. (rus)
8. *Perevalova, O.V., 2012.* Reflexive abilities of a person as a poly-scientific category. Bulletin of Krasnoyarsk Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2: 237–244. (rus)

9. *Ponomarev, P.A. and D.O. Rud*, 2017. Value orientations of representatives of subcultures. *Scientific Journal*, 7: 90–93. (rus)
10. *Slizhevskaya, A.N. and D.N. Schmidt*, 2013. Support of value orientations of high school students. *Science of a man: humanitarian research*, 1: 140–146. (rus)
11. *Carr, D.*, 2011. Values, virtues and professional development in education and teaching. *International Journal of Educational Research*, 50 (3): 171–176.
12. *Helwig, Ch.C., R. Ryerson and A. Prencipe*, 2008. Children's, adolescents', and adults' judgments and reasoning about different methods of teaching values. *Cognitive Development*, 23 (1): 119–135.

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

- **Каширская И.К.** Гендерные особенности представлений старшеклассников о зависти

УДК 316.74:37:37.019.77

Каширская И.К.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ЗАВИСТИ

Ключевые слова: тип гендерной идентичности, социальное взаимодействие, зависть, завистливость, агрессия, справедливость, функции зависти, модальность зависти, предметы зависти.

Стремительный темп жизни, информационные перегрузки, повышенный уровень социальных конфликтов сказываются на сфере социального взаимодействия людей и межличностного общения. А так как в большинстве уже проведенных исследований зависть рассматривается как отрицательное явление, подрывающее социальные связи, становясь причиной разногласий, конфликтов и обострения напряженности в обществе в целом и в отдельных социальных группах в частности, изучение зависти может помочь решить некоторые проблемы в системе межличностных отношений и социального взаимодействия.

Современные исследования зависти учитывают высокий уровень конкуренции и соперничества в обществе, который воздействует на установки и иерархию ценностей людей. Создаваемые СМИ идеалы, образы успешной жизни при невозможности достичь желаемого и соответствовать заданным образцам способствуют возникновению зависти и нетерпимости к другим.

В отечественной психологии проблема зависти стала исследоваться сравнительно недавно, а зарубежными психологами зависть изучена достаточно подробно (Brown, 2002; Ninivaggi, 2010; Smith, 2008).

В настоящее время в психологии в связи с методологическими трудностями не существует единого подхода к пониманию феномена зависти. Несмотря на многочисленные исследования, выполненные в рамках гендерной проблематики, гендерные аспекты зависти изучены очень мало.

В словаре русского языка С.И. Ожегова зависть определяется как чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого (Ожегов, Шведова, 2001).

К.К. Платонов, рассматривая зависть как чувство, включает в его структуру,

помимо эмоционального компонента, когнитивный и конативный компоненты (Платонов, 1984).

Т.В. Бескова полагает, что при изучении зависти ведущей категорией должна стать категория «отношение» (Бескова, 2010). Она дает следующее определение: зависть – враждебное отношение к другому человеку, детерминированное его превосходством в значимых сферах, сопровождающееся негативными эмоциями, имеющими двунаправленный характер (на другого и на себя), снижением самооценки и желанием нивелировать прямо или косвенно это превосходство (Бескова, 2011, с. 58).

К. Муздыбаев определяет зависть исключительно как разрушительное личностное явление (Муздыбаев, 2002).

Довольно распространен взгляд на зависть в контексте соперничества (Котова, 2003; Лабунская, 2006).

Особенностью многих определений является то, что зависть трактуется только как враждебное чувство. Однако Е.П. Ильин считает, что наиболее точное определение должно учитывать и положительные моменты, например возможность восхищения успехами другого. Встает вопрос, может ли зависть являться стимулом развития человека (Ильин, 2014).

Целью нашего исследования было выявление гендерных особенностей представлений старшекласников о зависти.

Мы предположили, что юноши и девушки с разным типом гендерной идентичности различаются как особенностями представлений о зависти, так и в плане преобладания одного из видов зависти: зависти-неприязни или зависти-уныния.

Для решения поставленных эмпирических задач были подобраны сле-

дующие диагностические методики: авторская анкета «Представления о зависти»; мини-сочинение на основе авторской анкеты; опросник самооценки типа гендерной идентичности (автор Н.П. Фетискин). Ответы на вопросы анкеты и мини-сочинения обрабатывались методом контент-анализа. Статистически значимые различия определялись с помощью критерия Фишера. К этой работе были привлечены три эксперта.

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

Все старшекласники по результатам методики Н.П. Фетискина были поделены на три группы: а) старшекласники с маскулинным типом гендерной идентичности; б) старшекласники с фемининным типом гендерной идентичности; в) старшекласники с андрогинным типом гендерной идентичности (рис. 1).

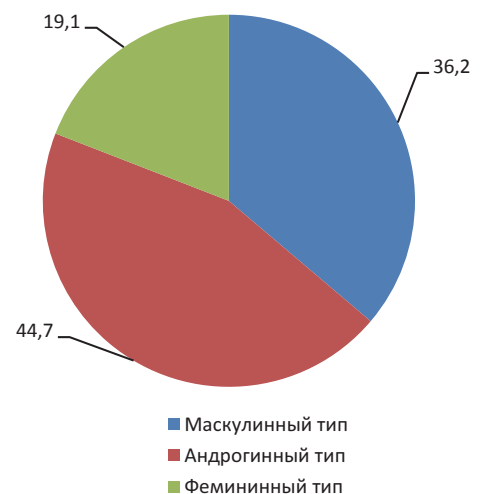


Рис. 1. Распределение респондентов по типу гендерной идентичности (%)

Для интерпретации результатов были выделены следующие категории анализа:

1. Модальность зависти.

2. Отрицательные проявления зависти, отрицательные ассоциации, связанные со словом «зависть».

3. Положительные проявления зависти, положительные ассоциации, связанные со словом «зависть».

4. Функции зависти.

5. Половой аспект зависти.

6. Личностные детерминанты зависти.

7. Предметы зависти.

Большинство старшеклассников с любым типом гендерной идентичности считают зависть отрицательным чувством. Но наиболее негативно к зависти относятся фемининные юноши и девушки (94%). Наибольшее количество примеров положительных проявлений зависти и положительных ассоциаций привели маскулинные старшеклассники (28%) (рис. 2).

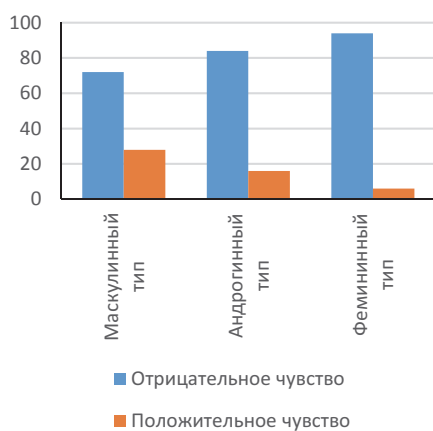


Рис. 2. Модальность зависти в представлениях старшеклассников с разным типом гендерной идентичности (%)

Мы проанализировали определения зависти и ассоциации, связанные со словом «зависть», и выделили наиболее часто встречающиеся в ответах на вопросы анкеты.

Старшеклассники с маскулинным типом гендерной идентичности наиболее часто отрицательные проявления зависти связывают (по убывающей) с

агрессией, ссорами, ненавистью, обидой и раздражением. Андрогинные старшеклассники – со ссорами, агрессией, злостью, клеветой и обидами. Старшеклассники с фемининным типом гендерной идентичности ассоциируют зависть прежде всего с обидой, жалостью к себе, клеветой, ссорами и раздражительностью (рис. 3).

Старшеклассники с маскулинным типом гендерной идентичности наиболее часто положительные проявления зависти связывают (по убывающей) с активностью, «белая зависть», успехом, славой и восхищением. Андрогинные старшеклассники – с «белой завистью», равенством, активностью, популярностью и достижениями. Старшеклассники с фемининным типом гендерной идентичности ассоциируют зависть прежде всего с популярностью, «белой завистью», справедливостью, равенством и активностью (рис. 4). Respondents считают, что зависть может играть положительную роль, стимулировать человека и помочь достичь успеха, славы, популярности, восстановить справедливость и равенство.

Анализ ответов на вопросы анкеты и текстов сочинений позволил экспертам выделить такую категорию, как функции зависти. Старшеклассники назвали особенности зависти (которые можно рассматривать как функции), несмотря на негативное отношение к ней, необходимые для чего-то, в связи с чем от зависти невозможно избавиться, она всегда была и будет в человеческом обществе.

Старшеклассники с маскулинным типом гендерной идентичности считают, что зависть необходима (по мере убывания) для повышения активности личности, сравнения себя с другими, эмоциональной разрядки, сдерживания других, познания себя, защиты самооценки и установления справедли-

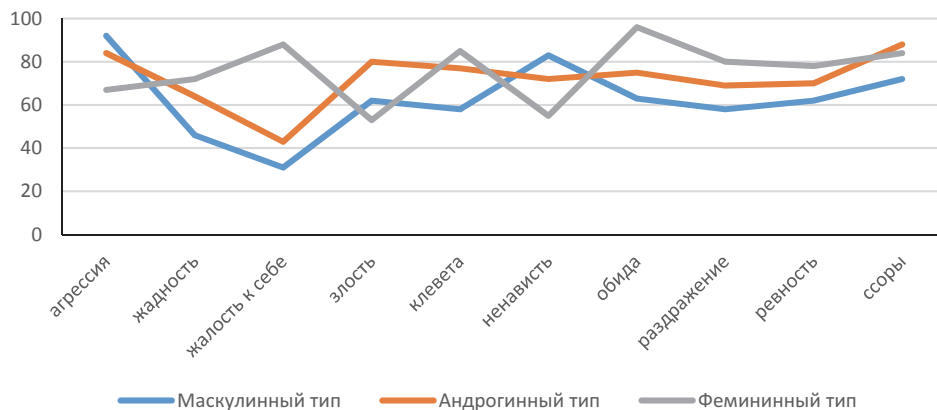


Рис. 3. Процентное соотношение наиболее часто встречающихся отрицательных проявлений зависти (ассоциаций со словом «зависть») у старшекласников с разным типом гендерной идентичности

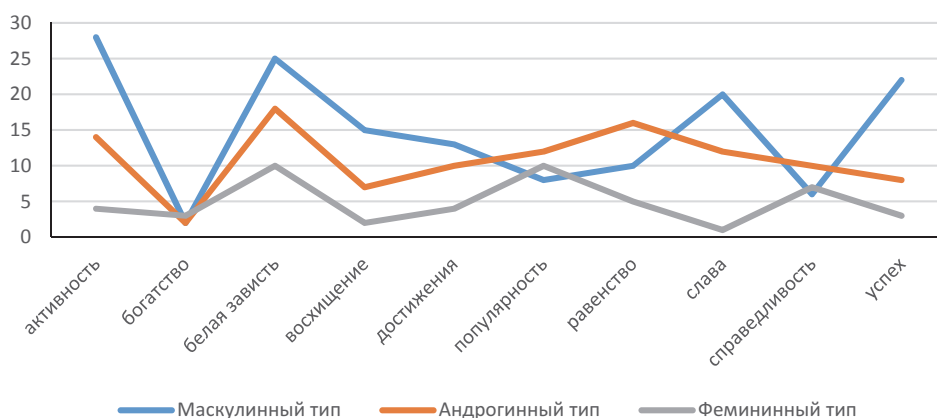


Рис. 4. Процентное соотношение наиболее часто встречающихся положительных проявлений зависти (ассоциаций со словом «зависть») у старшекласников с разным типом гендерной идентичности

вости. Андрогинные старшекласники считают, что зависть нужна прежде всего для эмоциональной разрядки, сравнения себя с другими и повышения активности. Старшекласники с фемининным типом гендерной идентичности полагают, что зависть необходима более всего для сравнения себя с другими, эмоциональной разрядки и установления справедливости. Таким образом, все старшекласники наиболее часто называют такие функции, как сравнение себя с другими и эмоциональная разрядка (рис. 5).

На вопрос «Кто более завистлив, мужчины или женщины?» ответы распределились следующим образом. Почти все маскулинные старшекласники (92%) полагают, что женщины завистливей мужчин. Старшекласники с андрогинным типом гендерной идентичности в своем мнении разделились почти поровну. 72% фемининных старшекласников считают, что женщины более завистливы, но остальные 28% убеждены, что более завистливы мужчины (рис. 6).

Проанализировав ответы на вопрос анкеты «Какие личностные качества

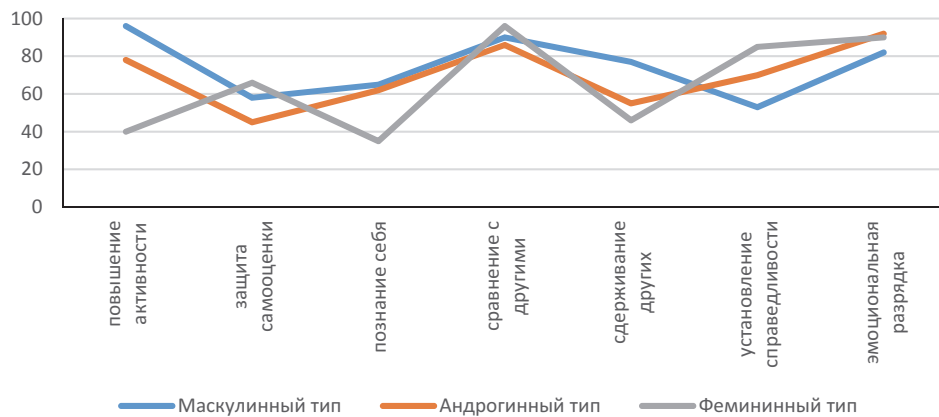


Рис. 5. Процентное соотношение функций зависти, названных старшеклассниками с разным типом гендерной идентичности

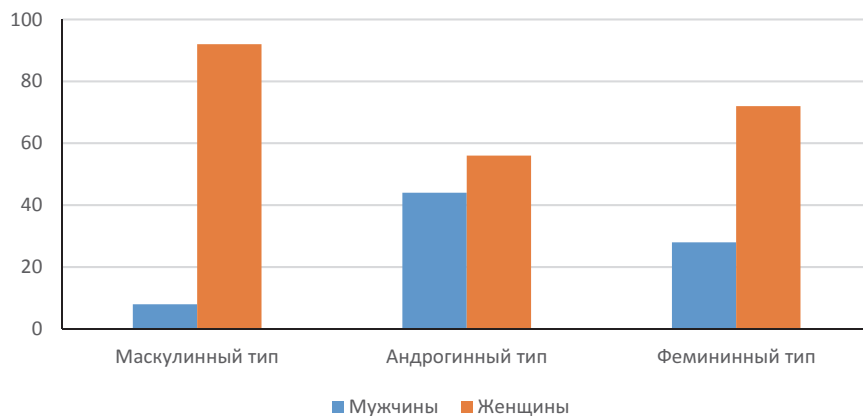


Рис. 6. Представления старшеклассников о подверженности зависти мужчин и женщин

делают человека завистливым?» и тексты сочинений, мы составили профиль личности завистливого человека в представлениях старшеклассников. Старшеклассники с маскулинным типом гендерной идентичности наиболее часто называли такие личностные качества, как карьеризм, эгоизм, глупость, честолюбие и агрессивность. Андрогинные старшеклассники связывают завистливость с глупостью, завышенной самооценкой, эгоизмом, необщительностью и карьеризмом. Старшеклассники с фемининным типом гендерной идентичности нашли связь между завистливостью и завы-

шенной самооценкой, обидчивостью, глупостью, эгоизмом и необщительностью (рис. 7).

Проанализировав мнения старшеклассников о том, чему чаще всего завидуют люди и чему завидуют сами старшеклассники, мы составили перечень предметов зависти в представлениях старшеклассников. Далее на основе частоты упоминаний мы определили ранговые значения предметов зависти для старшеклассников с разным типом гендерной идентичности (рис. 8).

Наиболее вызывающими зависть старшеклассники с маскулинным типом

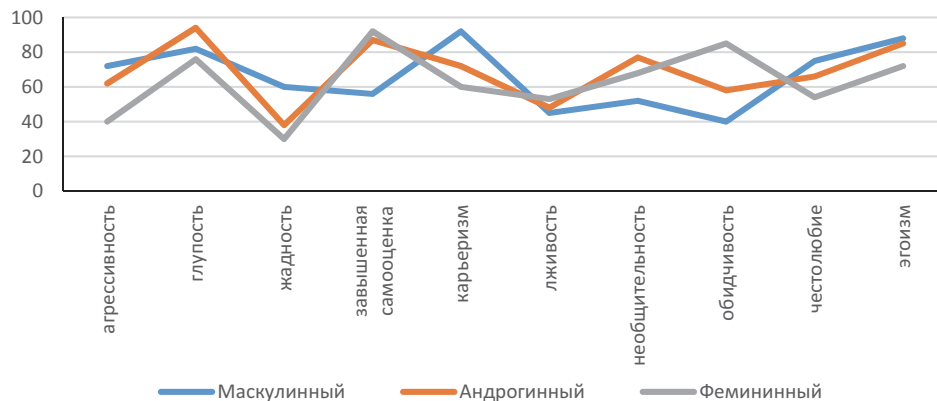


Рис. 7. Личностные особенности, связанные с завистью

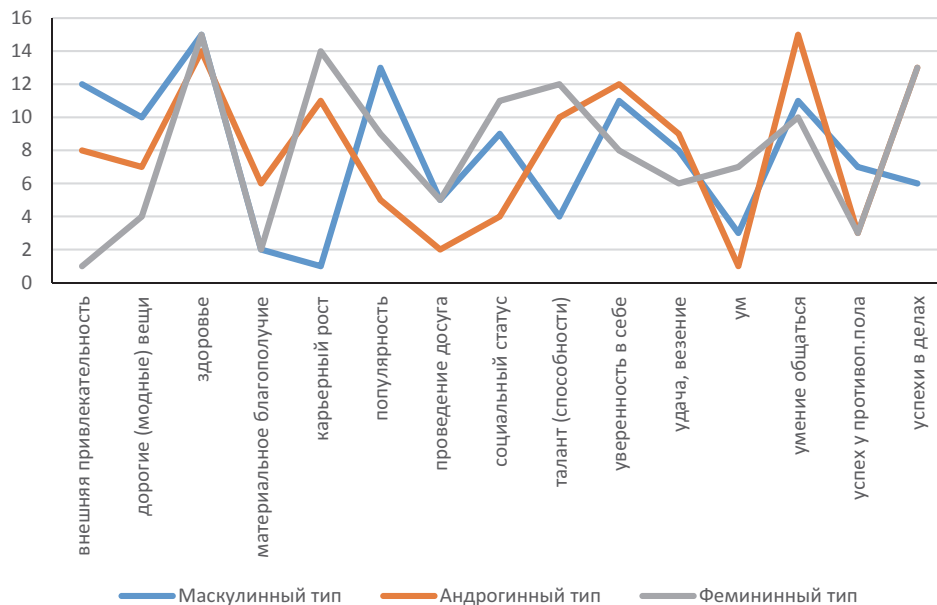


Рис. 8. Ранговые значения предметов зависти в представлениях старшеклассников с разным типом гендерной идентичности

гендерной идентичности назвали следующие предметы: карьерный рост, материальное благополучие (деньги), ум, талант (способности), проведение досуга. Наиболее значимыми предметами зависти, по мнению андрогинных старшеклассников, оказались ум, проведение досуга, успех у противоположного пола, социальный статус, популярность. Старшеклассники с фемининным типом гендерной идентичности считают, что

наибольшую зависть вызывают: внешняя привлекательность, материальное благополучие (деньги), успех у противоположного пола, дорогие или модные вещи, проведение досуга.

Такую разницу в представлениях о наиболее значимых предметах зависти можно объяснить тем, что среди маскулинных старшеклассников большинство – это юноши, а среди фемининных большинство – девушки.

Наиболее значимыми для всех старшекласников оказались следующие предметы зависти: проведение досуга, материальное благополучие, ум, успех у противоположного пола.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза, что существуют гендерные особенности представлений старшекласников о зависти, подтвердилась.

Литература

1. *Бескова Т.В.* Социальная психология зависти. Саратов: Наука, 2010.
2. *Бескова Т.В.* Социально-демографическая структура завистливости // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 1. С. 58–70.
3. *Ильин Е.П.* Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб.: Питер, 2014.
4. *Котова И.Б.* Зависть как личностный феномен // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всероссийского съезда психологов. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003. С. 424–426.
5. *Лабунская В.А.* О соотношении зависти, безнадёжности и надежды как способа преобразования пространства общения субъекта // Психология общения – 2006: материалы конф. М.: Психологический ин-т РАО, 2006. С. 97–111.
6. *Муздыбаев К.* Завистливость личности // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 38–50.
7. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 2001.
8. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984.
9. *Brown, S.,* 2002. Envy. N.Y.: Warner Books Inc.
10. *Ninivaggi, F.J.,* 2010. Envy Theory: Perspectives on the Psychology of Envy. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
11. *Smith, R.H. (Ed.),* 2008. Envy: Theory and research. N.Y.: Oxford University Press.

Reference

1. *Beskova, T.V.,* 2010. Social psychology of envy. Saratov: Nauka. (rus)
2. *Beskova, T.V.,* 2011. Socio-demographic structure of envy. Individual. Community. Management, 1: 58–70. (rus)
3. *Il'in, E.P.,* 2014. Psychology of envy, enmity, vanity. St. Petersburg: Piter. (rus)
4. *Kotova, I.B.,* 2003. Envy as a personal phenomenon. In: Yearbook of the Russian psychological society: Materials for the III all-Russian Congress of psychologists (pp. 424–426). St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg University, 2003. (rus)
5. *Labunskaya, V.A.,* 2006. On the relationship between envy, hopelessness and hope as a way to transform the space of communication of the subject. Psychology of communication – 2006: Conference Proceedings (pp. 97–111). Moscow: Psychological Institute of RAE. (rus)
6. *Muzdybaev, K.,* 2002. Envy of the personality. Psychological journal, 6: 38–50. (rus)
7. *Ozhegov, S.I. and N.Yu. Shvedova,* 2001. Explanatory dictionary of the Russian language. Moscow: Azbukovnik. (rus)
8. *Platonov, K.K.,* 1984. Short dictionary of the system of psychological concepts. Moscow: Vysshaya Shkola. (rus)
9. *Brown, S.,* 2002. Envy. N.Y.: Warner Books Inc.
10. *Ninivaggi, F.J.,* 2010. Envy Theory: Perspectives on the Psychology of Envy. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
11. *Smith, R.H. (Ed.),* 2008. Envy: Theory and research. N.Y.: Oxford University Press.

НАШИ АВТОРЫ

Барсукова Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 3, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-76-70
E-mail: ovbarsukova@sfedu.ru

Бурлакова Лариса Мазитовна – преподаватель кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 3, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-76-70
E-mail: burlarma@gmail.com

Жирякова Анастасия Владимировна – старший преподаватель старший преподаватель кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-78-01
E-mail: azhiryakova@sfedu.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

Лагутина Виктория Викторовна – аспирантка Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-76-70
E-mail: viktoriya-lawyer@mail.ru

Лагутина Елена Викторовна – аспирантка Академии психологии и педаго-

OUR AUTHORS

Barsukova Oksana V. – 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. 3, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-76-70
E-mail: ovbarsukova@sfedu.ru

Burlakova Larisa M. – lecturer of Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 3, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-76-70
E-mail: burlarma@gmail.com

Zhiryakova Anastasia V. – senior lecturer of Technology and Professional and Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-78-01
E-mail: azhiryakova@sfedu.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

Lagutina Victoria V. – post-graduate student of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-76-70
E-mail: viktoriya-lawyer@mail.ru

Lagutina Elena V. – post-graduate student of Academy of Psychology and Pedagogics

гика Южного федерального университета

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

Телефон: (863) 250-76-70

E-mail: lagelena2009@yandex.ru

Мозговая Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 3, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 250-76-70

E-mail: nnmozgovaya@sfedu.ru

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

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-05

E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Феталиева Лаура Платовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования Дагестанского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367003

Телефон: (8722) 62-57-87, доб. 137

E-mail: laura-p888@mail.ru

Чигишева Оксана Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук 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: opchigisheva@sfedu.ru

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Акаде-

of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 250-76-70

E-mail: lagelena2009@yandex.ru

Mozgovaya Natalia N. - 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. 3, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 250-76-70

E-mail: nnmozgovaya@sfedu.ru

Storozhakova Ekaterina V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Special Historical Disciplines and Scientific Discipline of Documentation dpt. of Institute of History and International Relations of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-05

E-mail: evstorozhakova@sfedu.ru

Fetalieva Laura P. – Candidate of Philological Sciences (PhD equivalent), senior lecturer at Pedagogy and Psychology of Primary Education dpt. of Dagestan State Pedagogical University

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

Tel.: (8722) 62-57-87, ext. 137

E-mail: laura-p888@mail.ru

Chigisheva Oksana P. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Education and Pedagogical Sciences dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

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

E-mail: opchigisheva@sfedu.ru

Chumicheva Raisa M. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Preschool Education dpt. of Academy of Psychology and

мии психологии и педагогики Южного
федерального университета

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

Телефон: (863) 250-76-70

E-mail: rmchumicheva@sfedu.ru

Шоган Владимир Васильевич – доктор
педагогических наук, профессор кафе-
дры специальных исторических дис-
циплин и документоведения Института
истории и международных отношений
Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая,
33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-05

E-mail: vvshogan@sfedu.ru

Pedagogics of Southern Federal University

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

Tel.: (863) 250-76-70

E-mail: rmchumicheva@sfedu.ru

Shogan Vladimir V. – Doctor of Pedagogi-
cal Sciences, professor of Special Histori-
cal Disciplines and Scientific Discipline of
Documentation dpt. of Institute of History
and International Relations of Southern
Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya
Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-05

E-mail: vvshogan@sfedu.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

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

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

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

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

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://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. № 9

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 28.11.2019. Дата выхода в свет 05.12.2019.

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