

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

4.2024

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

**Издатель
и учредитель:**
Московский
педагогический
государственный
университет

Выходит 4 раза в год

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77-67764
от 17.11.2016

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16-18, каб. 223

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Психологические науки

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Педагогические науки

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сайт журнала: pp-obr.ru
E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85003**

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

4.2024

**The Founder
and Publisher:**
Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate
ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:
Moscow, Russia, Verh-
nyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
Information on journal
can be accessed via: pp-obr.ru

Редакционная коллегия

А.Ф. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

Э.В. Лихачева – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

В.А. Барабанщиков – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ю.В. Варданян – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Ш.М. Каланова – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

В.В. Кондратьев – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

О.С. Орлова – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

М.И. Розенова – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

К.М. Романов – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

А.И. Савенков – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Э. Харрис – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

М.А. Чошанов – д-р пед. наук; профессор отделения STEM-образования, Колледж образования, Техасский университет в Эль-Пасо, США.

Editorial Board

Alexander F. Anufriev – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Elvira V. Likhacheva – PhD in Psychology; Head at the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*executive secretary*).

Vladimir A. Barabanshikov – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

Sholpan M. Calanova – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

Anne Harris – PhD in Education; Head at Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

Natalia B. Karabushchenko – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director at the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

Olga N. Oleynikova – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia, Moscow.

Marina I. Rozenova – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

Konstantin M. Romanov – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

Aleksandr I. Savenkov – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor at the Department of Psychology, Moscow City University.

Viktor I. Slobodchikov – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher at the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

Mourat A. Tchoshanov – Dr. Hab. in Education; Professor of Mathematics Education, Division of STEM Education, College of Education, The University of Texas at El Paso, USA.

Yulia V. Vardanyan – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

Olga L. Zhuk – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Т.П. Высокова, М.В. Сафонова

Анализ дефицитов программ дошкольного образования
в части развития восприятия формы у детей 9

*И.А. Подругина, О.Н. Левушкина,
М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева*

Олимпиадные задания по русскому языку
на основе литературного текста:
социокультурный аспект 26

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Васильева

Педагогическая технология
профессиональной подготовки
бакалавров социальной работы
на основе кейс-заданий 42

*Л.М. Волобуева, Е.А. Авилова,
М.В. Осиненко*

Потенциал виртуального музея
истории дошкольного образования
как инструмента методической поддержки
современных педагогов 58

В.В. Гетьман

«Культурологические основы музыкального искусства
и образования» как учебная дисциплина
в рамках профессиональной подготовки
музыканта-педагога 69

*Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова,
Р.Р. Айсина*

Информационно-медийное сопровождение
подготовки студентов к педагогической вожатской практике:
опыт Московского педагогического государственного
университета 77

А.Ю. Маляшова, С.В. Гадельшина

Проектные методы обучения как фактор развития
готовности студентов к проектной деятельности 90

Л.В. Черная

Метод фотофиксации хода работы
по натюрморту акварелью в подготовке
учителя изобразительного искусства 102

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А.Р. Кудрячкова

Развитие психологического времени личности ребенка
в процессе школьного обучения 115

Е.Б. Пучкова, Е.И. Чердымова,

Е.А. Сорокоумова, Д.Д. Зайцева

Когнитивно-личностные предикторы кибербуллинга 133

Contents

THEORY AND METHODS

OF TRAINING AND UPBRINGING

T.P. Vysokova, M.V. Safonova

Analysis of deficits of preschool education programs
in the development of shape perception in preschoolers 9

*I.A. Podrugina, O.N. Levushkina,
M.V. Karavashkina, Yu.I. Solovyeva*

Olympic tasks in the Russian language
based on a literary text: Sociocultural aspect. 26

THEORY AND METHODS

OF PROFESSIONAL EDUCATION

E.V. Vasilyeva

Pedagogical technology of professional training
of bachelors of social work based on case studies 42

*L.M. Volobueva, E.A. Avilova,
M.V. Osinenko*

The potential of a virtual museum
of the history of preschool education as a tool
for methodological support of modern teachers 58

V.V. Getman

“Cultural Foundations of Musical Art and Education”
as an academic discipline within the framework
of professional training of a musician-teacher 69

*N.Yu. Leskonog, L.F. Shalamova,
R.R. Aisina*

Information and media support for preparing students
for pedagogical counselor practice: Experience
of Moscow Pedagogical State University. 77

A.Yu. Maliashova, S.V. Gadelshina

Project-based teaching methods as a factor
in the development of students’ readiness for project activities 90

L.V. Chernaya

Method of photographic recording
of the progress of work on still life in watercolor
in the preparation of a teacher of fine arts 102

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

A.R. Kudryachkova
The development of the psychological time
of the child's personality
in the process of school education 115

*E.B. Puchkova, E.I. Cherdymova,
E.A. Sorokoumova, D.D. Zaitseva*
Cognitive and personal predictors of cyberbullying 133

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-9-25

УДК 373.29

Т.П. Высокова, М.В. Сафонова

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева,
660049 г. Красноярск, Российская Федерация

Анализ дефицитов программ дошкольного образования в части развития восприятия формы у детей

Статья посвящена анализу образовательных программ дошкольного образования, в том числе Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Проведен анализ геометрической составляющей содержания программ, обозначены особенности восприятия и изучения формы дошкольниками. Сделан вывод, что современные образовательные программы не полностью учитывают специфику восприятия и освоения эталонов формы в соответствии с различными возрастными периодами развития детей дошкольного возраста. Выявлено отсутствие взаимного соответствия эталонов, используемых в разных видах деятельности, как внутри одной образовательной области, так и между областями. Представлены рекомендации, направленные на устранение выявленных дефицитов и улучшение качества образовательных программ в дошкольных учреждениях.

© Высокова Т.П., Сафонова М.В., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: восприятие формы, эталоны геометрических форм для дошкольников, геометрические тела, программа дошкольного образования, дошкольник

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Высокова Т.П., Сафонова М.В. Анализ дефицитов программ дошкольного образования в части развития восприятия формы у детей // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 9–25. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-9-25

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-9-25

T.P. Vysokova, M.V. Safonova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev,
Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation

Analysis of deficits of preschool education programs in the development of shape perception in preschoolers

The article is devoted to the analysis of educational programs of preschool education, including the federal educational program of preschool education. The analysis of the geometric component of the content of the programs is carried out, the peculiarities of perception and study of shape by preschoolers are outlined. The paper concludes that modern educational programs do not fully take into account the specifics of perception and mastering of shape standards in accordance with different age periods of preschool children's development. The lack of mutual conformity of standards used in different types of activities, both within one educational area and between areas, is revealed. The article presents recommendations aimed at eliminating the identified deficiencies and improving the quality of educational programs in preschool institutions.

Key words: shape perception, geometric shape standards for preschoolers, geometric bodies, preschool education program, preschooler

CITATION: Vysokova T.P., Safonova M.V. Analysis of deficits of preschool education programs in the development of shape perception in preschoolers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 9–25. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-9-25

Введение

В современном образовании происходит актуализация раннего изучения наук, языков [7], школьных предметов [6]. Ученые в области педагогики и психологии приходят к консенсусу о необходимости связывать начальное обучение с возрастными особенностями детей. В этом контексте особое значение приобретает концепция зоны ближайшего развития, впервые выдвинутая Л.С. Выготским. Данная концепция описывает динамику обучения и психического развития ребенка, рассматривая ее как промежуточное пространство между текущим уровнем психического развития ребенка и его потенциальным развитием, которое может быть реализовано с помощью взрослых [2]. Таким образом, взрослый, вызывая к интеллекту ребенка [4], помогает ему достичь высшей степени его когнитивного развития. При успешном протекании процесса обучения детей с раннего возраста, а также при достижении положительных результатов, которые вызывают удовлетворение как у педагогов, так и у обучающихся, можно говорить об обучении как о своевременном и естественном. В то же время, если обучение не вызывает положительного отклика у ребенка, не соответствует его возрастным особенностям, не интегрировано в повседневную жизнь, а также если изучаемые предметы не взаимосвязаны, это может привести к неэффективному образовательному процессу.

Цель исследования: провести анализ программ дошкольного образования в части изучения геометрических эталонов в контексте развития восприятия формы у дошкольников в соответствии с возрастными этапами.

Анализ программ

До сентября 2023 г. существовали 44 авторские программы дошкольного образования в РФ. Среди наиболее популярных можно выделить «От рождения до школы», «Детский сад по системе Монтессори», «Золотой ключик», «Истоки». Наиболее распространенной в бюджетных дошкольных образовательных организациях являлась программа «От рождения до школы» (в Красноярском крае 97% всех государственных детских садов придерживались именно ее).

На сегодняшний день во всех дошкольных учреждениях используется Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). В ней указаны базовые требования к объему, содержанию и результатам работы в детских садах: какие методики использовать в процессе обучения и воспитания, сколько времени отводить на те или иные мероприятия, какие навыки должны сформироваться у ребенка к определенному возрасту.

Внедрение нового документа ведется по следующей формуле: 60% содержания должно быть взято из Федеральной образовательной программы, оставшиеся 40% можно формировать по своему усмотрению. Так, детские сады могут ориентироваться на специфику национальных, региональных и других условий. При этом авторская часть программы должна соответствовать ФОП ДО по содержанию и планируемым результатам.

Сопоставим программы «От рождения до школы»¹, действующую ФОП ДО², «Истоки»³ и «Детский сад по системе Монтессори»⁴. Нас будет интересовать изучение эталонов формы предметов – геометрических объемных форм (тел) и плоских геометрических фигур.

Рассматриваемые программы охватывают пять образовательных областей, обеспечивающих социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие дошкольников. Интересующие нас темы освещаются в двух областях развития дошкольника: познавательной (сенсорные эталоны и познавательные действия, математические представления) и художественно-эстетической (изобразительная (рисование, лепка, аппликация) и конструктивная деятельность).

В рамках образовательной программы, которая направлена на формирование геометрических представлений у детей, можно выделить ряд разделов, каждый из которых способствует развитию понимания формы предметов. В частности, в разделе «Ознакомление с окружающим миром», в подразделе «Предметное окружение», происходит первичное знакомство ребенка с формой предметов, окружающих его. На начальных этапах изучения дети начинают осознавать соответствия между окружающими их предметами и геометрическими формами; так, мяч соответствует по форме шару, коробка – четырехугольной призме, банка – цилиндру, морковь – конусу и т.д.

¹ От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. 6-е изд., доп. и испр. М., 2022.

² Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М., 2023.

³ Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. 5-е изд. М., 2014.

⁴ Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» / под ред. Е.А. Хилтунен. М., 2014.

На изучении эталонов формы предметов (геометрических объемных тел и плоских геометрических фигур) сделан акцент в двух из пяти образовательных областей – «Познавательное развитие» («Формирование элементарных математических представлений (ЭМП)», «Конструктивно-модельная деятельность технической направленности»), и «Художественно-эстетическое развитие» («Изобразительная деятельность»). Предполагается, что в образовательной области «Познавательное развитие» дети узнают о существовании эталонов формы с соответствующим названием либо, в следующем возрастном периоде, закрепляют уже изученные понятия формы, а во второй – знания закрепляются в практической деятельности при построении различных конструкций, в аппликации, рисовании. В таких условиях первоначальное общее и нечеткое очерченное представление о предмете трансформируется в более конкретное и детализированное.

В рамках анализа образовательных программ в контексте изучения геометрических эталонов формы у детей в различных возрастных группах было выявлено, что все четыре программы используют достаточно близкие наборы эталонов (табл. 1). В то же время присутствуют некоторые различия в последовательности изучения (распределении по возрастам) геометрических форм в разных частях образовательных областей.

Следует отметить, что особенностью детей 2–3-летнего возраста является оперирование «предэталонами». Предэталон – понятие, введенное исследователем развития сенсорного восприятия у детей дошкольного возраста Л.А. Венгером и означающее образы свойств конкретных единичных предметов, применяемых в качестве меры для обследования свойств других предметов. «Предметные предэталоны имеют индивидуальный, ситуативный и конкретный характер... Поддерживать употребление подобных опредмеченных названий нецелесообразно, поскольку, имея возможность постоянно слышать правильные наименования геометрических форм (цилиндр, конус, овал и т.д.), ребенок легко их запоминает... целенаправленное обучение детей применению общепринятых сенсорных эталонов может и должно начинаться лишь на четвертом году жизни» [1].

В возрасте 3–4 года, в соответствии с ФОП ДО, детей знакомят с правильными названиями эталонов формы: шар и куб, без применения уменьшительно-ласкательной формы, обозначающей предэталон игрушкой (в части конструктивной деятельности она присутствует), совместно с плоскими фигурами, являющимися их проекциями на плоскость – кругом и квадратом, что, в свою очередь, соответствует принципам фузионизма в геометрии – совместном изучении геометрических объемных и плоскостных форм.

Таблица 1

**Эталоны формы в дошкольных образовательных программах
в образовательной области «Познавательное развитие»**

Возраст, лет	«От рождения до школы»		Федеральная образовательная программа дошкольного образования		«Истоки»	«Детский сад по системе Монтессори»
	Формирование элементарных математических представлений	Конструктивно- модельная деятельность	Формирование элементарных математических представлений	Конструктивная деятельность	Познавательное развитие	Познавательное развитие
1–2	Кирпичик, крыша, огурчик, яичко		Кирпичик, крыша, огурчик, яичко			
2–3	Кубик, кирпичик, шар*	Кубик, кирпичик, трехгранная призма, пластина, цилиндр	Шар, куб, круг, квадрат (используя предэталоны)	Кубик, кирпичик, трехгранная призма, пластина, цилиндр	Круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, куб, шар, призма	Предэталоны формы
3–4	Круг, квадрат, треугольник		Шар, куб, круг, квадрат, треугольник			
4–5	Прямоугольник	Брусок	Овал, прямоу- гольник	Брусок	Полукруг, брусок, конус, цилиндр	27 плоских фигур, 10 тел
5–6	Овал	Конус и др.	Части фигур	Конус и др.		

* Предъявляемые в каждом возрастном периоде эталоны формы изучаются и закрепляются в процессе обучения по программам и далее, до 6–7-летнего возраста.

В возрасте 4–5 лет вновь добавляются плоские фигуры – овал и прямоугольник; овал – без предъявления объемных эталонов. На данном возрастном этапе изучение новых форм заканчивается, и с 5 до 7 лет дошкольникам предлагается изучать части фигур и обогащать знания о них.

Программой «Истоки» в образовательной области «Познавательное развитие» названа большая часть эталонов формы; конструктивная деятельность, в отличие от программ «От рождения до школы» и ФОП ДО, представлена работой с деталями конструктора Lego, природными материалами, бумагой и пр.; таким образом, эталоны формы не используются.

Программа «Золотой ключик» в своей содержательной части не ориентирована на развитие восприятия у детей и изучение ими геометрических фигур; упоминание о форме содержит лишь раздел «Целевые ориентиры развития детей...» (3–5 лет): дети должны «уметь лепить круглую, овальную, продолговатую формы»⁵. Вместе с тем, перечень дидактических материалов программы содержит достаточно полный набор комплектов геометрических эталонов формы (домино геометрическое, набор объемных геометрических фигур, игровые наборы «Волшебный мешочек», «Геометрия», геометрический комод, игровые наборы Фрёбеля «Серия “Архитектура”» и т.д.); однако в тексте программы отсутствует методика их использования.

Область «Познавательное развитие» программы «Детский сад по системе Монтессори» содержит исчерпывающее, и даже избыточное количество эталонов формы, а также используются точные математические названия геометрических фигур (овоид, эллипсоид, пирамида и т.д.).

Авторы перечисленных программ в области дошкольного образования не смогли достичь единодушия относительно оптимальной последовательности предъявления детям эталонов форм в зависимости от возрастного периода. Этот вопрос требует тщательного анализа и изучения, поскольку каждый возрастной период имеет свои специфические особенности и требования, которые должны быть учтены при разработке образовательных программ.

Проведем анализ разделов ФОП, наиболее полно отражающих изучение эталонов формы. Представим результаты анализа (табл. 2, 3), при знакомстве с которыми следует понимать, что единожды указанная в определенном возрасте форма, как в объеме, так и плоскости, продолжает изучаться и на последующих возрастных этапах.

⁵ Вариативная примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Золотой ключик» / под ред. Г.Г. Кравцова. М., 2015. С. 161.

Таблица 2

Содержание образовательной деятельности Федеральной образовательной программы дошкольного образования (образовательная область «Познавательное развитие»)

Возраст, лет	Плоскость	Объем
1–2		Предэталоны формы – кирпичик, крыша, огурчик, яичко и др.
2–3	Круг, квадрат (используя предэталонные представления)	Шар, куб (используя предэталонные представления)
3–4	Круг, квадрат, треугольник	Шар, куб
4–5	Овал, прямоугольник	
5–6	Части фигур	
6–7	Обогащение имеющихся знаний о плоскостных и объемных фигурах	

В представленных в таблицах данных мы продолжаем придерживаться принципа параллельного изучения объема и плоскости в эталонах формы. При анализе данных образовательных областей необходимо понимать, что конструктивная деятельность и лепка (изобразительная деятельность) будут представлены объемными телами, а аппликация и рисование – плоскими.

В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» у детей планируется развивать способность различать формы на предэталонах (кирпичиках, пластинах и т.д.), не переходя на собственно эталоны формы в более позднем возрастном периоде; дети учатся «лепить палочки и колбаски, раскатывая комочек между ладонями прямыми движениями; соединять концы палочки, плотно прижимая их друг к другу (колечко, бараночка, колесо и др.)»⁶. Очевидно, что дети не только изготавливают цилиндр (палочки и колбаски), который изучается в том же возрасте на занятиях в конструктивной деятельности (напомним, что в области «Познавательное развитие» его нет), но и преобразуют цилиндр в тор. Следуя методике развития восприятия формы у детей раннего возраста Л.А. Венгера, стоит использовать понятие сенсорного эталона «цилиндр», наряду со знакомыми и столь различными предэталонами этой формы, которые, в соответствии с особенностями возраста, выступают пока как синонимы цилиндра. Также ввиду того, что предэталон формы тора уже сформирован, стоит впоследствии дать и понятие самого эталона.

⁶ Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М., 2023. С. 74.

Содержание образовательной деятельности Федеральной образовательной программы дошкольного образования (образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»)

Конструктивная деятельность (объем)	Изобразительная деятельность		
	Лепка (объем)	Рисование (плоскость)	Аппликация (плоскость)
2–3 года			
Кубик, кирпичик, трехгранная призма, пластина, цилиндр	Палочка, колбаска, колечко (баранка, колесо), шарик (яблоко, ягода)	Рисование предметов округлой формы	
3–4 года			
Изучают те же тела: кубик, кирпичик, трехгранная призма, пластина, цилиндр	Палочки, шар	Округлая, прямоугольная формы	Квадрат, розетка
4–5 лет			
Куб, брусок	Цилиндр, ушки у котенка, клюв у птички	Круглая, овальная, квадратная, прямоугольная, треугольная	Круглые формы из квадрата и овальные из прямоугольника. Преобразование форм: круг на полукруги, четверти, квадрат на треугольники и т.д.
5–6 лет			
Конус			Прямоугольник в полоски (квадраты, маленькие прямоугольники)
6–7 лет			
			Складывание бумаги прямоугольной, квадратной, круглой формы в разных направлениях

Восприятие формы – комплексный полимодальный процесс, сочетающий восприятие контура предмета с восприятием его объема в зрительной и кинестетической модальностях. В этой связи логично ожидать, что будут совместно или хотя бы одновременно изучаться формы объемные и плоские, являющиеся проекцией этих тел.

В образовательной области «Познавательное развитие» ФООП ДО в возрасте от 1 до 3 лет выделены предэталоны формы – кирпичик, огурчик, яичко, а с 4–5 лет в «Художественно-эстетической» – брусок (табл. 2, 3); можно предположить, что эталонами в последующем в программе должны появиться: четырехугольная призма, эллипсоид, овоид соответственно, но этого не происходит, и освоение некоторых форм остается на уровне предэталонов (табл. 4).

Рассмотрим одно из противоречий на примере изучения овала. В возрасте до 2 лет детям предъявляется предэталон – огурчик и яичко. Этим предэталонам должны соответствовать в дальнейшем обучении эллипсоид и овоид (яйцо), но программой этого не предусмотрено. Акцентируем, что данные эталоны содержались в программе «Детский сад по системе Монтессори». Таким образом, минуя изучение данных объемных эталонов формы в 4–5-летнем возрасте, детям предлагается к изучению овал. Изучение трехгранной призмы в программах «От рождения до школы» и ФООП ДО в 2–3-летнем возрасте оторвано от изучения обоих ракурсов этой фигуры – как треугольника, так и прямоугольника; исключение составят треугольные призмы с квадратными гранями (т.к. в ФООП ДО и «Истоках» изучение квадрата в раннем возрасте предусмотрено). Аналогично в конструктивной деятельности изучение цилиндра должно происходить с учетом условия, что высота данного объемного эталона формы не должна превышать диаметр его основания, чтобы соответствовать изучаемому в том же возрасте квадрату.

Возникает вопрос и в отношении кирпичика, наряду с бруском (предэталоны четырехугольной призмы) и пластины: они соотносимы с прямоугольником как проекцией названных выше форм, изучение которого запланировано годом позднее исключительно на рисовании, при изображении вертикальных и горизонтальных линий. Также изучение кирпичика и бруска в конструктивной деятельности можно было бы назвать уместным (как термин, соответствующий материалу строительной деятельности), если бы параллельно с ним в части «Формирование ЭМП» с 4–5-летнего возраста, – периода, в котором осуществляется полный переход на эталоны формы, – была рассмотрена четырехугольная призма. Поскольку треугольная (трехгранная) призма детьми уже изучается, то четырехугольная призма также не будет сложной для изучения. Тем более, что, следуя логике программы, треугольник должен изучаться после четырехугольника.

**Сопоставление хронологий изучения эталонов
объемных и соответствующих им плоских геометрических фигур
в образовательных областях «Познавательное развитие»
и «Художественно-эстетическое развитие»
Федеральной образовательной программы
дошкольного образования**

Фигуры	Возраст, лет					
	1–2	2–3	3–4	4–5	5–6	6–7
Шар и круг						
Шар		П*				
Круг		П				
Куб и квадрат						
Куб		П				
Квадрат		П				
Трехгранная призма и квадрат, прямоугольник, треугольник						
Трехгранная призма	П					
Квадрат		П				
Прямоугольник						
Треугольник						
Конус и треугольник, круг						
Конус						
Треугольник						
Круг		П				
Цилиндр и круг, квадрат, прямоугольник						
Цилиндр		П	П			
Круг		П				
Квадрат		П				
Прямоугольник						

Окончание табл. 4

Фигуры	Возраст, лет					
	1–2	2–3	3–4	4–5	5–6	6–7
Брусек и квадрат, прямоугольник						
Брусек				П	П	П
Квадрат		П				
Прямоугольник						
Кирпичик и прямоугольник						
Кирпичик	П	П	П	П	П	П
Прямоугольник						
Эллипсоид и круг, эллипс (овал)						
Эллипсоид	П					
Круг		П				
Эллипс (овал)						
Яйцо (овоид, овалоид) и круг, овал						
Яйцо (овоид, овалоид)	П					
Круг		П				
Овал						
Тор (тороид), овал и кольцо						
Тор (тороид)	П					
Овал						
Кольцо	П					

* Изучение формы происходит через предэталонные представления.

Формирование ЭМП отличается дефицитом представленности объемных тел. Они наиболее полно присутствуют в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» – в его части «Конструирование», где дети в деятельности пользуются готовыми эталонами, создавая постройки. Но и в этом случае они чаще пользуются предэталонами объемных форм, где употреблять название не требуется.

Обсуждение

Психологами и педагогами, изучающими особенности восприятия детей дошкольного возраста, доказано, что наилучшим образом восприятие формы развивается на основе наглядно-чувственного опыта [1], поэтому изучение плоских фигур необходимо предварять не только визуальным, но и тактильным исследованием формы, а именно – объемных форм (тел). Таким образом, фузионистский принцип изучения более всего приемлем, если не сказать, необходим, в детском возрасте, содержащем сензитивный период осязательного восприятия.

Также открытым остается вопрос многообразия многоугольников и призм: в качестве призмы изучается только треугольная, называемая в программах трехгранной. Существует неясность и относительно необходимости изучения пирамид, поскольку оно отсутствует в общем контексте, что сужает спектр задач, связанных с конструированием через разнообразие построек.

Помимо этого, имеет место проблема терминологии. Предлагаем посмотреть на это не только в контексте изучения трехгранной призмы, но и всех призм, и всех пирамид. В стереометрической части курса школьной геометрии при изучении многогранников используются именно такие понятия – «треугольная призма (пирамида)», «четырёхгранная призма (пирамида)» и пр., тем самым подчеркивается количество граней отдельно от оснований многогранника, поскольку у школьников уже сформировано понимание об основаниях и гранях как отдельных частях форм. У дошкольников же может сложиться понимание, что трехгранная призма, к примеру, – это и есть трехгранник, в то время как данное тело является пятигранником – 3 грани и 2 основания.

В контексте развития геометрического восприятия у детей дошкольного возраста, учитывая необходимость обеспечения простоты и понятности процесса, предлагается использовать терминологию, которая отражает количество углов в основании многогранников. Таким образом, призму с треугольным основанием следует называть «треугольной призмой», а пирамиду с треугольным основанием – «треугольной пирамидой». Аналогично, призма с основанием в форме четырехугольника будет именоваться «четырёхугольной призмой», а пирамида с таким основанием – «четырёхугольной пирамидой». Этот подход упрощает процесс обучения детей и способствует их успеху в освоении геометрических фигур.

Заключение

Итак, анализ программ в части развития восприятия формы у детей дошкольного возраста выявил ряд дефицитов и необходимость обоснованной и логичной классификации объемных и плоских эталонов формы с соответствующей терминологией, а также указал на перспективу для фузионистского подхода как более эффективного, соответствующего психолого-педагогическим особенностям восприятия формы у дошкольников.

Перечислим основные дефициты ФОП ДО.

1. Отсутствует единый подход в формировании восприятия и изучения формы дошкольниками в разных образовательных областях, а также соответствие изучаемых эталонов формы определенному возрастному периоду. Так, с треугольной формой по плану образовательной области «Познавательное развитие» детей знакомят в возрасте 3–4 лет, а по плану области «Художественно-эстетическое развитие» – на год позже.

2. Не прослеживается переход от простого к сложному как ключевой принцип дидактики при изучении плоскостных форм: по достижению ребенком трехлетнего возраста «в динамике его рисунков появляется и становится все более очевидной тенденция к изображению окружностей... Фактически круг – это самый простой рисунок, повсеместно выбранный образец и самая распространенная фигура в природе» [8, с. 3]. Исходя из этого, целесообразно начинать изучение плоскостных фигур с округлой формы (круг, овал, спираль) (с объемными предэталонами округлых форм ребенок знаком с 1–2 лет (огурчик, яичко)), позднее переходить к вертикальным и горизонтальным линиям, а уже далее к конструированию из них плоских фигур (квадрат, прямоугольник).

3. Акцент при тестировании уровня развития восприятия формы дошкольников делается лишь на плоские геометрические фигуры. В большинстве программ отсутствует конкретный диагностический материал для педагогов и родителей детей по определению уровня развития сформированности восприятия формы у дошкольников, тем самым игнорируется тактильно-кинестетическая модальность как одна из важных составляющих восприятия формы в дошкольном возрасте.

4. Образовательная область «Познавательное развитие» охватывает большое содержание, но в части развития восприятия объемных эталонов формы существует значительный пробел. Так, объемные тела ограничены шаром и кубом, в отличие от плоских (5 фигур). Для детей дошкольного возраста, особенно младшего возраста, важно участие

в восприятии формы предмета большим количеством модальностей. Взаимодействие двух сенсорных систем, зрения и осязания, дает более высокие результаты [5] в восприятии геометрических фигур.

Особенно важно сохранить вариативность в данном разделе частным детским садам, для которых вопрос удовлетворенности родителей уровнем интеллектуального развития ребенка является конкурентным преимуществом и одним из основных критериев выбора клиентов.

Рассмотренные в статье недостатки являются скорее ориентирами и критериями при конструировании собственной программы на основе ФООП ДО. Их учет и ориентация на дополнение упущенных направлений в образовательной деятельности позволит образовательной организации создавать продукт, максимально соответствующий показателям для успешного развития восприятия формы дошкольниками.

Предлагаем следующие рекомендации, направленные на устранение выявленных дефицитов и улучшение качества образовательных программ в дошкольных учреждениях, для обеспечения гармоничного развития детей.

1. Привести во взаимное соответствие изучение эталонов формы в разных образовательных областях программы, их частях, а также соответствие возрасту детей.

2. Скорректировать последовательность изучения плоскостных фигур: начиная от простых (круг, овал) к более сложным, состоящим из вертикальных и горизонтальных линий (квадрат, прямоугольник), а в заключение к составным фигурам с наклонными линиями (треугольник, ромб).

3. Обобщить и стандартизировать классификацию эталонов формы для дошкольников, где будут соотнесены объемные формы с плоскостными, причем последние должны рассматриваться в ней как проекции первых. В силу этого возможна замена или дополнение содержания программы парциальными программами (например, «Детский сад по системе Монтессори»), которые освоены воспитателями и дают качественный образовательный результат, удовлетворяющий родителей.

4. Создать и внедрить конкретные диагностические материалы для оценки уровня восприятия формы у дошкольников. Эти материалы должны быть доступны как для воспитателей, так и для родителей, что позволит более точно оценивать прогресс детей.

5. Включить задания, которые используют тактильные ощущения, например, ощупывание фигур из различных материалов. Это поможет более полно оценить уровень восприятия формы у детей, учитывая важность тактильной модальности в дошкольном возрасте.

Библиографический список / References

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение: (дошкольный возраст). М., 1969. [Venger L.A. *Vospriyatie i obuchenie: (doshkolnyy vozrast)* [Perception and learning: (preschool age)]. Moscow, 1969.]
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 243–432. [Vygotsky L.S. *Questions of child (age) psychology. Vygotskiy L.S. Sobranie sochineniy. In 6 vols. Vol. 4.* Moscow, 1984. Pp. 243–432. (In Rus.)]
3. Высокова Т.П. Особенности восприятия формы у детей дошкольного возраста // Материалы научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского в рамках XXIV международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». Красноярск, 2023. С. 14–16. [Vysokova T.P. *Peculiarities of shape perception in preschool children. Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 200-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo v ramkakh XXIV mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma studentov, aspirantov i molodyh uchenyh «Molodezh i nauka XXI veka».* Krasnoyarsk, 2023. Pp. 14–16. (In Rus.)]
4. Высокова Т.П. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста: программа, конспекты занятий. Изд. 2-е. Волгоград, 2014. [Vysokova T.P. *Sensomotornoe razvitie detey rannego vozrasta: programma, konspekty zanyatiy* [Sensorimotor development of young children: Program, lesson plans]. Volgograd, 2014.]
5. Каффеманас Р.Б. Сравнительное исследование осязания у аномальных детей разных категорий // Дефектология. 1991. № 5. С. 14–19. [Kaffemanas R.B. *Comparative study of touch in abnormal children of different categories. Defektologiya.* 1991. No. 5. Pp. 14–19. (In Rus.)]
6. Павлов Д.И. Некоторые принципы раннего обучения информатике // Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции памяти академика РАО М.П. Лапчика, Омск, 17–18 ноября 2023 года. Омск, 2023. С. 211–213. [Pavlov D.I. *Some principles of early teaching of computer science. Informatizatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii pamyati akademika RAO M.P. Lapchika, Omsk, 17–18 noyabrya 2023 goda.* Omsk, 2023. Pp. 211–213. (In Rus.)]
7. Сидикова Ф.Х. Современные тенденции в иноязычном образовании // Молодежь и системная модернизация страны: сборник научных статей 4-й Международной научной конференции студентов и молодых ученых, Курск, 21–22 мая 2019 г. Т. 2. Курск, 2019. С. 341–344. [Sidikova F.Kh. *Modern trends in foreign language education. Molodezh i sistemnaya modernizatsiya strany: sbornik nauchnyh statey 4-y Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii studentov i molodyh uchenyh, Kursk, 21–22 maya 2019 g.* Vol. 2. Kursk, 2019. Pp. 341–344. (In Rus.)]
8. Дилео Дж. Детский рисунок: Диагностика и интерпретация / пер. с англ. М., 2002. [Dileo J.H. *Detskiy risunok: Diagnostika i interpretatsiya* [Children drawings as diagnostic aids]. Transl. from English. Moscow, 2002.]

Статья поступила в редакцию 16.04.2024, принята к публикации 29.06.2024

The article was received on 16.04.2024, accepted for publication 29.06.2024

Сведения об авторах / About the authors

Высокова Татьяна Павловна – аспирант кафедры психологии Института психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Tatyana P. Vysokova – postgraduate student at the Department of Psychology of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation

E-mail: vysokova73@mail.ru

Сафонова Марина Вадимовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры педагогики и психологии начального образования факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Marina V. Safonova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education of the Faculty of Primary Schools, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation

E-mail: marina.safonova@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Т.П. Высокова – отбор научной литературы по теме исследования, анализ результатов исследования, участие в разработке концепции исследования

М.В. Сафонова – научное руководство исследованием, разработка концепции исследования, обобщение результатов исследования

Contributions of the authors

T.P. Vysokova – selection of scientific literature on the research topic, analysis of research results, participation in the development of the research concept

M.V. Safonova – scientific supervision of the study, development of the concept of the study, generalization of the results of the study

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-26-41

УДК 372.881.161.1

**И.А. Подругина, О.Н. Левушкина,
М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева**Московский педагогический государственный университет,
119435, г. Москва, Российская Федерация

Олимпиадные задания по русскому языку на основе литературного текста: социокультурный аспект

Предметные олимпиады в России имеют ориентацию не только на интеллектуальное, но и на социокультурное развитие обучающихся. Авторы статьи рассматривают олимпиадные задания по русскому языку на основе литературного текста как способ формирования ключевых компетенций обучающихся, прежде всего познавательной и социальной. Целью данной статьи является осмысление того, какие акценты должны быть сделаны в олимпиадных заданиях по русскому языку, чтобы они способствовали социокультурному развитию одаренных школьников. Осмысливается роль компетентностно-ориентированных, ситуационных заданий для подготовки к олимпиадам по русскому языку. Материалом для данного исследования являются олимпиадные задания по русскому языку, служащие для подготовки к Всероссийской олимпиаде, и олимпиадные задания по русскому языку для начальных классов. Основными методами исследования явились теоретический анализ при постановке научной проблемы, а также систематизация и научно-методическое обобщение. Авторы доказывают, что выполнение заданий по русскому языку, построенных на основе литературного текста, способствует не только языковому, но и аксиологическому, интеллектуальному, лингво-интуитивному развитию обучающихся, формированию их языковой картины мира. Отдельное внимание уделено компетентностно-ориентированным олимпиадным заданиям, выполнение которых способствует формированию умений смыслового (осмысленного) чтения.

© Подругина И.А., Левушкина О.Н., Каравашкина М.В., Соловьева Ю.И., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: предметные олимпиады, олимпиада по русскому языку, литературный текст, социокультурный аспект олимпиадных заданий, компетентностно-ориентированные олимпиадные задания

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Олимпиадные задания по русскому языку на основе литературного текста: социокультурный аспект / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 26–41. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-26-41

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-26-41

**I.A. Podrugina, O.N. Levushkina,
M.V. Karavashkina, Yu.I. Solovyeva**

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Olympic tasks in the Russian language based on a literary text: Sociocultural aspect

Subject Olympiads in Russia are oriented not only towards the intellectual, but also towards the socio-cultural development of students. The authors of the article consider Olympiad tasks in Russian based on literary texts as a way of developing students' key competencies, primarily cognitive and social. The purpose of the article is comprehension of what emphasis should be placed in Olympiad tasks in Russian so that they contribute to the socio-cultural development of gifted schoolchildren. The role of competence-oriented, situational tasks for preparing for Olympiads in Russian is considered. The material for this study is Olympiad tasks in Russian, used to prepare for the All-Russian Olympiad and Olympiad tasks in Russian for elementary grades. The main research methods were theoretical analysis in the formulation of a scientific problem, as well as systematization and scientific and methodological generalization. The authors prove that completing assignments in Russian, based on a literary text, contributes not only to the linguistic, but also axiological, intellectual, linguo-intuitive development of students,

the formation of their linguistic picture of the world. Special attention is paid to competency-oriented Olympiad assignments, the completion of which contributes to the formation of meaningful reading skills.

Key words: subject Olympiads, Olympiad in Russian language, literary text, socio-cultural aspect of Olympiad tasks, competence-oriented Olympiad tasks

CITATION: Podrugina I.A., Levushkina O.N., Karavashkina M.V., Solovyeva Yu.I. Olympic tasks in the Russian language based on a literary text: Sociocultural aspect. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 26–41. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-26-41

Введение

Олимпиадное движение называют социокультурным феноменом, поскольку его зарождение и развитие связано с «развитием общества и всегда отвечало социальным запросам и вызовам эпохи» [7, с. 44]. Школьную олимпиаду можно охарактеризовать как новое социокультурное образовательное пространство, которое организуется и развивается с целью популяризации научных знаний, формирования научной картины мира обучающихся, развития способности «не просто транслировать знания, а оперировать ими в изменчивых условиях, одновременно демонстрируя навыки и умения в совершенстве» [Там же, с. 55]. Ученые констатируют социокультурную необходимость проектирования образовательного пространства таким образом, «чтобы оно, с одной стороны, способствовало раскрытию творческого потенциала всех учащихся, независимо от индивидуального уровня одаренности в совместной деятельности, без специального выделения отдельных групп на основе данного признака...; с другой – создавало условия для полноценной оценки и анализа одаренным ребенком собственных возможностей и реализации личностных устремлений» [19, с. 10]. Именно этому способствует подготовка и участие в олимпиадах, в частности, по русскому языку и литературе, реализуется социокультурная направленность Всероссийской олимпиады школьников, обеспечивающей «особую творческую атмосферу в детско-юношеской и молодежной среде», создающей «условия для будущего профессионального роста школьников, их перехода от обучения к научной деятельности» [7, с. 46].

Подчеркнем, что мотиватором для развития олимпиадного движения в России являются основания прежде всего социокультурного порядка. Так, олимпиады по математике и другим предметам естественно-научного цикла всероссийского уровня начали проводиться в СССР

с 1960-х гг., со времен «оттепели», а олимпиады по гуманитарным предметам – с 1990-х гг., тоже на переломе эпох. Развитию системы подготовки российских школьников к олимпиадам в 2000-х гг. способствовали изменения экономического, социокультурного порядка, а также глубокая реформация российского образования и создание образовательной инфраструктуры по обеспечению подготовки российских школьников к олимпиадам (Российский совет олимпиад школьников, Центр педагогического мастерства, Образовательный центр «Сириус» и др.). Сегодня участие в олимпиадах является альтернативным путем поступления в высшие учебные заведения России.

Социокультурный акцент в рассмотрении влияния олимпиад по русскому языку невозможен без обсуждения личностного развития обучающихся в процессе подготовки к ним.

Известный лингвист Л.И. Скворцов, активно участвовавший в организации первых олимпиад по русскому языку в России в 1990-х гг., говорил о такой их функции, как поиск и поддержка «новых Шахматовых, Буслаевых, Виноградовых, Дашковых и Ахматовых», развитие «лингвистической одаренности подростка, в его свободном владении родным словом, в умении выразить свою любовь к его смысловым и художественным богатствам»¹.

В источниках, посвященных подготовке к предметным олимпиадам по русскому языку и литературе в России, к признакам одаренности, на развитие которых прежде всего направлены олимпиады, относят «более высокие по сравнению с большинством остальных интеллектуальные способности», «доминирующую, активную, ненасыщаемую познавательную потребность», высокую скорость развития интеллектуальной и творческой сфер, глубину и нетрадиционность мышления, а также испытываемую обучающимся «радость от умственного труда» [18, с. 4].

Важен не только отбор одаренных детей, происходящий при подготовке к олимпиадам по русскому языку и литературе, но и реализуемое в процессе подготовки к участию в интеллектуальном состязании личностное развитие школьников [2 и др.].

Обозначим три важнейших направления личностного развития, происходящего в процессе подготовки к олимпиадам по русскому языку и участия в них: аксиологическое, когнитивное и интуитивно-языковое. Аксиологическая составляющая заключается в формировании «сознания личности: обыденного, профессионального языкового созна-

¹ Скворцов Л.И. Как это начиналось. У истоков Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку. URL: <https://web.archive.org/web/20131005010430/http://old.rus.rosolymp.ru/default.asp?trID=527&artID=10323&x=5&y=8> (дата обращения: 02.10.2024).

ния, гражданского национального сознания» [10, с. 41]. Когнитивную составляющую развития обучающихся при подготовке к олимпиадам по русскому языку можно охарактеризовать как являющуюся «продуктивной формой активизации и мотивации школьников к изучению... русского языка», которая позволяет стимулировать «научное мышление, демонстрирует лингвистическую эрудицию, развивает творческие способности обучающихся» [4, с. 91], усиливает «преемственность языкового образования» [3, с. 83]. Также при подготовке школьников к олимпиадам по русскому языку важно развивать языковую интуицию школьников [4; 5; 13 и др.]. Ученые, непосредственно участвующие в разработке и проведении Всероссийской олимпиады по русскому языку, подчеркивают, что она «должна заострять метаязыковые способности, поскольку призвана побуждать учащихся целенаправленно размышлять о разных свойствах языка и его единиц, но все-таки еще на уровне до систематического научного его изучения» [5, с. 427–428]. Поэтому необходимо умение совмещать «логический и интуитивный поиск ответа на вопрос», «умение выстроить путь к решению задачи при минимуме имеющихся знаний, но на основе “догадки”» [13, с. 4].

Целью данной статьи является осмысление того, какие акценты должны быть сделаны в олимпиадных заданиях по русскому языку, чтобы они способствовали социокультурному развитию одаренных школьников. Осмысливается роль компетентностно-ориентированных, ситуационных заданий для подготовки к олимпиадам по русскому языку.

Материалы и методы исследования

Материалом для данного исследования являются олимпиадные задания по русскому языку, служащие для подготовки к Всероссийской олимпиаде, и олимпиадные задания по русскому языку для начальных классов.

Основными методами исследования явились теоретический анализ при постановке научной проблемы, а также систематизация и научно-методическое обобщение. Для решения задач исследования были использованы интервьюирование, анализ результатов выполнения олимпиадных заданий по русскому языку.

Результаты исследования

Реализации социокультурного аспекта подготовки к олимпиадам по русскому языку способствует обращение к текстам, которые имеют социокультурное значение и могут эффективно расширять кругозор

обучающихся. Литературные тексты, демонстрирующие живое человеческое общение, обусловленное социокультурными реалиями, вызывают у школьников большие затруднения (лингвистические и, как следствие, коммуникативные).

Вслед за ведущими методистами (Ф.И. Буслаевым, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубковым, А.Д. Дейкиной, В.Ф. Чертовым и др.) подчеркнем важную аксиологическую роль обращения к текстам литературных художественных произведений. Являясь «конденсаторами культурной памяти», «генераторами новых смыслов» [15, с. 162], «знаковыми произведениями духовной деятельности человека» [16, с. 161], литературные тексты создают социокультурное поле, формирующее языковую личность и в целом мировоззрение школьников. И в процессе подготовки обучающихся к олимпиадам этот акцент приобретает особую важность. А.Д. Дейкина справедливо называет художественный текст «ментально-ценностным ориентиром», несущим «отпечаток исторического времени, сохраняя уникальность и великую силу русского языка, способствуя сохранению духовных ценностей» [9, с. 207], и отмечает, что «именно через тексты выдающихся отечественных писателей и поэтов: от Пушкина, Тютчева и Фета до Бальмонта, Блока, Куприна, Вересаева, Пришвина, Паустовского, Пастернака, Ахматовой и Мандельштама – можно подвести к мысли о том, что работа со словом всегда творчество, одновременно и радостное, и мучительное» [8, с. 119–120].

Ученые отмечают, что исследование литературного текста становится инструментом познания и способом лингвокогнитивного развития обучающихся при выполнении заданий, которые построены на работе с лексико-семантическими «провокаторами» – словами и оборотами, отличающимися «от современного употребления составом и вариантами значений, а иногда и семантической валентностью» [1, с. 102]. Выполнение подобных заданий позволяет преодолеть такие особенности лингвокогнитивного развития обучающихся, как слабое владение «навыками контекстной и деривационной семантизации и, следовательно, навыками интерпретации внутренней формы слова» [Там же]. Данные навыки расцениваются прежде всего как социокультурные, т.к. «участники олимпиады, сумевшие хотя бы отчасти в ходе выполнения задания восстановить внутреннюю форму слова и освоить механизм ее поиска, оценивают этот новый для себя навык как важный и функциональный инструмент познания лингвистической культуры ушедшей эпохи» [Там же].

Подобные навыки необходимо формировать у одаренных школьников на протяжении всего процесса обучения русскому языку. Системная реализация работы с текстами литературных произведений при

подготовке к олимпиадам по русскому языку позволяет школьникам осмысливать динамику языковых явлений, понимать и оценивать «закономерности языка как развивающейся системы», формировать «ценностное, эмоционально-личностное отношение к жизни языка», целенаправленно развивать «чувство языка в процессе освоения его системных связей» [12, с. 18].

Обсуждение

Поскольку одной из методических задач школьной олимпиады по русскому языку является формирование читательской грамотности [11], подчеркнем необходимость интеграции курсов «литературное чтение» и «русский язык», ориентированной на формирование умений смыслового (осмысленного) чтения.

Приведем примеры олимпиадных заданий из учебных пособий для 1–4 классов², построенных на подобной интеграции и содержащих большое количество заданий, соотношенных с разделами программы предмета «Литературное чтение». В пособиях реализована ключевая мысль о том, что именно при знакомстве с текстами у школьников должны возникать вопросы различного характера, связанные как со значением непонятных слов и их происхождением, так и с социокультурным осмыслением различных языковых явлений, встретившихся в конкретном тексте – фонетических, морфемных, морфологических и синтаксических. Олимпиадные задания по русскому языку построены с опорой на предметные знания, формируемые школьной программой, но ориентированы при этом на развитие «исследовательских компетенций» и формирование «научного типа мышления» [6, с. 34].

Остановимся на заданиях из данных пособий, относящихся к типу «от текста к языку» [18, с. 12], являющихся базовыми в олимпиадной традиции и включающих в себя литературный текст в качестве «языкового материала» (Л.В. Щерба). При его анализе школьники должны «сделать вывод о свойствах языковых единиц как элементов языковой системы» [Там же]. Именно такие задания позволяют выявить и «оценить лингвистические способности, языковое “чутье”, глубину восприятия слова, навыки анализа языкового материала» [18, с. 13]. В подобных заданиях содержится «интеллектуальная интрига» [1, с. 104], лингвистическая

² Русский язык. 1–2 классы. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023; Русский язык. 3 класс. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023; Русский язык. 4 класс. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023.

провокация, мотивирующая школьников к размышлению. Задания учат задумываться над значением слов, встретившихся в тексте.

Например, одно из заданий в разделе «Лексика. Фразеология» связано с текстом, который включен в программу курса «Литературное чтение» в 3 классе в литературном блоке «Великие русские писатели» – с отрывком из романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, начинающимся со строк: «Уж небо осенью дышало...». Школьникам предлагается определить, с каким словом наиболее близко по значению употребленное в данном отрывке слово «сень»: *осень*, *день* или *тьень*³.

Еще одно задание данного блока и раздела предполагает осмысление значения слова «дюжина», использованного в басне И.А. Крылова «Мартышка и очки», и сопоставление его со значением имени прилагательного «недюжинный», с определением смысла выражений «недюжинные способности», «недюжинный талант»⁴.

Важно осмысливать значение слова в соотносительности с его правописанием, анализировать орфографические особенности текста. Этому способствуют задания, направленные на формирование умений школьников классифицировать орфографические особенности текста. Например, в разделе «Правописание» при изучении в 3 классе литературного блока «Люби все живое» дается задание выписать из предложенного отрывка из рассказа Б.С. Житкова «Про обезьянку» слова с непроизносимыми согласными и выделить орфограммы⁵.

Яркую социокультурную ориентацию имеют компетентностно-ориентированные задания, включенные в структуру названного пособия. Подобные задания определяют как деятельностьную учебную единицу, которая способствует формированию ключевых компетенций обучающихся [17, с. 36]. И познавательную, и социальную компетенции в ряду других ключевых компетенций называют преимущественными для школьников [14].

В таких олимпиадных заданиях прежде всего моделируются познавательные, когнитивные ситуации, позволяющие формировать умения школьников осмысливать лингвистические особенности текста, выявлять и формулировать имеющуюся в них «интеллектуальную провокацию», осмысливать предложенные персонажами пути решения проблемы. Как правило, учащимся дается задание выбрать, кто из школьников предложил верное решение.

³ Русский язык. 3 класс. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023. С. 33–34.

⁴ Там же. С. 35.

⁵ Там же. С. 77.

Приведем пример задания при работе в 3 классе над литературным блоком «Люби все живое» в языковом разделе «Лексика. Фразеология»: «Аня и Борис читали рассказы В.И. Белова о собаке Мальке. Аня задумалась и сказала: “Автор начинает рассказ ‘Малька провинилась’ с того, как услышал, что Лидия кого-то честит. Что означает этот глагол? Честит – от слова честь. Значит, честит – оказывает честь, уважает?” Борис тоже подумал и ответил: “В самом начале рассказа сказано: ‘В доме ругалась хозяйка...’ Значит, честит – ругает!” Кто из ребят прав?»⁶.

Данная учебная ситуация мотивирует к осмыслению значения слова через обращение к его внутренней форме, пониманию того, всегда ли внутренняя форма слова дает возможность понять его современное значение.

Важное умение – умение осмысливать лексическое и грамматическое значения слова в совокупности, в соотносительности с его морфемным составом. Компетентностно-ориентированные задания позволяют оснастить школьников алгоритмами размышления. Например, в 4 классе в блоке «Литературные сказки» в разделе «Морфемика» дано следующее задание: «Из “Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях” А.С. Пушкина ребята выписали два слова: *царица* и *сестрица*. Маша сказала, что в этих словах один и тот же суффикс. Миша согласился, но отметил, что значение суффикса в каждом слове разное.

Кто из ребят более полно рассказал о суффиксе в словах *царица* и *сестрица*? Обоснуй свою точку зрения:

- 1) запиши значения данного суффикса в каждом слове;
- 2) запиши слова, от которых образовались слова *царица* и *сестрица*;
- 3) запиши примеры слов, в которых суффикс имеет такое же значение, как в слове *сестрица*;
- 4) запиши примеры слов, в которых суффикс имеет такое же значение, как в слове *царица*.

Петя тоже привел пример слова с суффиксом *-иц-*: назвал слово *кружgliцкий*. Как ты думаешь, верно ли подобрал слово Петя? Обоснуй свою точку зрения»⁷.

Анализируя версии, которые предлагают персонажи, школьники обращаются к словарю и выявляют тот факт, что у двух существительных омонимичные суффиксы⁸.

⁶ Русский язык. 3 класс. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023. С. 72.

⁷ Русский язык. 4 класс. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023. С. 30.

⁸ Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. 2000. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/136230/%D0%B8%D1%86> (дата обращения: 13.10.2024).

Ситуационные олимпиадные задания моделируют процесс мышления и вооружают школьников возможными способами решения конкретной ситуации. В то же время компетентностно-ориентированные задания позволяют оставить ситуацию открытой и предполагают возможность опоры на уже сформированные умения школьников.

Например, в 4 классе в литературном блоке «Фольклор» в разделе «Правописание» дано такое задание: «Лена читала былинку “Три поездки Ильи Муромца”. Прочитала предложение “Нагрузил Илья Бурушку дорогой казной и повез ее в Киевград” и задумалась: “Слово *казна* с безударным гласным звуком в корне. К этому слову можно подобрать в качестве однокоренного и проверочного слова слово *казнь*”. Как ты думаешь, права ли Лена? Как проверить ее версию?»⁹.

Данная учебная ситуация моделирует поведение школьника, учит задумываться над особенностями правописания слова, выбирать и осмысливать однокоренные и неоднокоренные (созвучные или исторически родственные) слова. Продолжением данной учебной ситуации является обращение к словарям – толковому и этимологическому – и разведение слов по значению. Глагол *казнить*, от которого образовано данное слово, восходит к ст.-слав. *кати* – ‘наказывать’, той же основы, что и *каяться*¹⁰. Созвучное слово *казна* имеет совершенно другое происхождение: оно заимствовано из тюркского, где означает ‘сокровищница’ и восходит к арабскому *хазина* – ‘сокровище’, восходящему к *хазина* – ‘сохранять’¹¹.

Олимпиадные задания для начальных классов должны готовить к комплексному осмыслению текста и ориентировать как на анализ языкового материала, так и на создание собственного высказывания. Поэтому важно обучать школьников выполнению комплекса заданий на основе одного текста или одного языкового явления: «ожидаемое от школьника в каждом ответе описание языковых явлений, наблюдаемых в тексте, в итоге составит часть целостного представления о языковых особенностях произведения и эпохи его создания, т.е. воссоздаст часть образа языка в динамике» [1, с. 99]. В таком случае школьники будут логично переходить от заданий типа «от текста к языку» к заданиям типа «от языка к тексту» [18, с. 12–13].

⁹ Русский язык. 4 класс. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023. С. 15.

¹⁰ Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. 2004. URL: <https://etymological.academic.ru/1729/%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BD%D1%8C> (дата обращения: 13.10.2024).

¹¹ Там же.

Приведем пример комплексного задания¹² при изучении в 3 классе литературного блока «Великие русские писатели» в разделе «Лексика. Фразеология», которое ориентирует на работу с отрывком из «Сказки о царе Салтане...» А.С. Пушкина. Сначала в нем необходимо найти повторяющееся слово и определить, одинаково ли значение этого слова и что оно обозначает в каждом случае:

*Пристают к заставе гости;
Князь Гвидон зовет их в гости...*

Выполняя данное задание, третьеклассники должны выявить повторяющееся слово *гости*, поработать со словарем и установить, что в первом случае *гости*, пристающие к заставе, – это прибывшие купцы, а во втором случае слово *гости* употреблено в общепринятом значении словосочетания *звать в гости*.

Результаты работы со словарями и осмысления значения данного слова фиксируются следующими заданиями, предполагающими создание школьниками небольших по объему собственных высказываний в виде кратких рассуждений. Задания выглядят следующим образом:

«В больших и малых городах в старину на центральных площадях располагались гостинные дворы, где купцы держали свои лавки, на складах хранились привезенные ими на продажу товары и располагались помещения для проживания.

Запиши рассуждение в виде 1–2 предложений о том, почему места, где торговали купцы, назывались гостинными дворами, а не купеческими.

Запиши краткое рассуждение о том, почему гостинные дворы – не гостиницы (где гостят, где размещаются на проживание гости)»¹³.

Таким образом, компетентностно-ориентированные задания, построенные на основе литературного текста, мотивируют самостоятельную познавательную деятельность одаренных детей и обеспечивают их вовлеченность в лингвокогнитивный процесс, делают коллективным, совместным процесс постижения социокультурной среды.

Выводы

Подводя итоги сказанному, подчеркнем, что выполнение олимпиадных заданий по русскому языку на основе литературных текстов способствует социокультурному развитию обучающихся. В процессе

¹² Русский язык. 3 класс. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023. С. 33.

¹³ Русский язык. 4 класс. Олимпиадные задания / И.А. Подругина, О.Н. Левушкина, М.В. Каравашкина, Ю.И. Соловьева. М., 2023. С. 33–34.

подготовки к олимпиадам по русскому языку для социокультурного развития обучающихся большую роль играют задания, построенные на основе литературного текста. Выполнение таких заданий способствует аксиологическому, интеллектуальному, лингво-интуитивному развитию обучающихся, формированию их языковой картины мира. «Интеллектуальная интрига», содержащаяся в олимпиадных заданиях типа «от текста к языку», настраивает на вдумчивое отношение к литературным текстам, формирует умения осмысленного чтения. Компетентностно-ориентированные, ситуационные задания являются важной составляющей процесса подготовки к олимпиадам, поскольку создают учебную социокультурную ситуацию и позволяют последовательно формировать когнитивные умения учащихся, вооружают алгоритмами познавательной деятельности, способствуют не только интеллектуальному развитию обучающихся, но и лингво-интуитивному.

Библиографический список / References

1. Аксарина Н.А., Трофимова О.В. Олимпиада по русскому языку как когнитивно-культурный эксперимент (на материале «Гимна лиро-эпического на прогнание французов из Отечества» Г.Р. Державина // Мир русского слова. 2023. № 1. С. 97–106. DOI: 10.21638/spbu30.2023.112 [Aksarina N.A., Trofimova O.V. Russian language Olympiad as a cognitive-cultural experiment (based on the “Lyric-epic anthem for the expulsion of the French from the Fatherland” by G.R. Derzhavin. *The World of Russian Word Journal*. 2023. No. 1. Pp. 97–106. (In Rus.). DOI: 10.21638/spbu30.2023.112]
2. Бузыкина О.В. Ученик, учитель, олимпиада: траектория эффективной успешности олимпиадного движения в Республике Мордовия // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 1 (17). С. 14–16. [Buzykina O.V. Student, teacher, Olympiad: the trajectory of effective success of the Olympiad movement in the Republic of Mordovia. *Bulletin of the Saratov Regional Institute for Education Development*. 2019. No. 1 (17). Pp. 14–16. (In Rus.)]
3. Гетманская Е.В. Олимпиада как форма взаимосвязи среднего и высшего образования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2010. № 3. С. 82–89 [Getmanskaya E.V. Olympiad as a form of relationship between secondary and higher education. *Rehma*. 2010. No. 3. Pp. 82–89. (In Rus.)]
4. Гоголина Т.В., Иванова Е.Н. Олимпиада по русскому языку как средство повышения мотивации школьников к изучению лингвистических дисциплин // Педагогическое образование в России. 2018. № 12. С. 91–94. [Gogolina T.V., Ivanova E.N. Russian language Olympiad as a means of increasing schoolchildren’s motivation to study linguistic disciplines. *Pedagogical Education in Russia*. 2018. No. 12. Pp. 91–94. (In Rus.)].

5. Григорьев А.В., Демидов Д.Г. Русский язык на олимпиадах школьников // Язык и социальная динамика. 2012. № 12 (1). С. 426–430. [Grigoriev A.V., Demidov D.G. Russian language at schoolchildren's Olympiads. *Language and Social Dynamics*. 2012. No. 12 (1). Pp. 426–430. (In Rus.)]
6. Григорьев А.В., Добротина И.Н., Осипова И.В. Об итогах регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году // Русский язык в школе. 2020. № 81 (1). С. 30–35. [Grigoriev A.V., Dobrotina I.N., Osipova I.V. On the results of the regional and final stages of the All-Russian School Olympiad in Russian in 2019. *Russian Language at School*. 2020. No. 81 (1). Pp. 30–35. (In Rus.)]
7. Гулов А.П. Генезис олимпиадного движения в России // Ценности и смыслы. 2023. № 3 (85). С. 42–60. [Gulov A.P. Genesis of the Olympic Movement in Russia. *Values and Meanings*. 2023. No. 3 (85). Pp. 42–60. (In Rus.)]
8. Дейкина А.Д. Приоритетные направления в методике преподавания русского языка // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Психолого-педагогические науки: сборник статей. М., 2007. С. 119–129. [Deykina A.D. Priority directions in the methods of teaching the Russian language. *Nauchnye trudy Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. Moscow, 2007. Pp. 119–129. (In Rus.)]
9. Дейкина А.Д. Художественный текст как ментально-ценностный источник в изучении русского языка // Духовность и ментальность: экология языка и культуры на рубеже XX–XXI веков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвященной педагогической и научной деятельности проф. Галины Васильевны Звёздовой и приуроченной к ее юбилею, 21–22 марта 2017 г., Липецк / под ред. И.П. Зайцевой, Г.В. Звёздовой, Н.В. Орловой и др. Липецк, 2017. С. 206–210. [Deykina A.D. Fiction as a mental-value source in the study of the Russian language. *Dukhovnost i mentalnost: ekologiya yazyka i kulturny na rubezhe XX–XXI vekov: sbornik statey po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchyonnoy pedagogicheskoy i nauchnoy deyatelnosti prof. Galiny Vasilevny Zvyozdovoy i priurochennoy k ee yubileyu. 21–22 marta 2017 g., Lipetsk*. I.P. Zaitseva, G.V. Zvezdova, N.V. Orlova et al. (eds.). Lipetsk, 2017. Pp. 206–210. (In Rus.)]
10. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М., 2019. [Deykina A.D. *Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka* [Axiological methodology of teaching the Russian language]. Moscow, 2019.]
11. Добротина И.Н., Осипова И.В. О заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: отбор содержания и требования к умениям // Русский язык в школе. 2021. № 82 (6). С. 16–21. [Dobrotina I.N., Osipova I.V. On the tasks of the All-Russian School Olympiad in Russian: Selection of content and requirements for skills. *Russian Language at School*. 2021. No. 82 (6). Pp. 16–21. (In Rus.)]
12. Зайцева О.Н. Олимпиады по русскому языку. 5–9 классы. ФГОС. 7-е изд., перераб. и доп. М., 2023. [Zaitseva O.N. *Olimpiady po russkomu yazyku. 5–9 klassy. FGOS* [Russian language Olympiads. Grades 5–9. Federal State Educational Standard]. Moscow, 2023.]

13. Калинина Л.В. О принципах подготовки школьников к олимпиадам по русскому языку // Русский язык в школе. 2018. № 6. С. 3–7. DOI: 10.30515/0131–6141–2018–79–6–3–7 [Kalinina L.V. On the principles of preparing schoolchildren for Russian language Olympiads. *Russian Language at School*. 2018. No. 6. Pp. 3–7. (In Rus.). DOI: 10.30515/0131–6141–2018–79–6–3–7]
14. Коршунова О.В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Концепт. 2016. № 01. С. 1–6. [Korshunova O.V. Competence-oriented tasks as a means of achieving modern educational results. *Concept*. 2016. No. 01. Pp. 1–6. (In Rus.)]
15. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Семиосфера. СПб., 2004. [Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchikh mirov. Semiosfera [Inside the Thinking Worlds. Semiosphere]. St. Petersburg, 2004.]
16. Мурзин Л.Н. Язык, текст и культура // Человек – Текст – Культура / под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. Екатеринбург, 1994. С. 160–169. [Murzin L.N. Language, text and culture. *Chelovek – Tekst – Kultura*. N.A. Kupina, T.V. Matveeva (eds.). Ekaterinburg, 1994. Pp. 160–169.]
17. Пашкевич А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы: монография. М., 2013. [Pashkevich A.V. Sozdanie sistemy otsenivaniya klyuchevykh kompetentsiy uchashchikhsya massovoy shkoly [Creation of a system for assessing key competencies of students in a general school]. Moscow, 2013.]
18. Подготовка учащихся к олимпиаде по русскому языку и литературе (Из опыта работы учителей русского языка и литературы) / сост.: Т.О. Скиргайло, Г.Х. Ахбарова. 2-е изд., доп. Казань, 2017. [Podgotovka uchashchikhsya k olimpiade po russkomu yazyku i literature (Iz opyta raboty uchiteley russkogo yazyka i literature) [Preparing students for the Olympiad in Russian language and literature (From the experience of teachers of Russian language and literature)]. T.O. Skirgaylo, G.Kh. Akhbarova (compil.). Kazan, 2017.]
19. Подругина И.А., Ильичева И.В. Проектно-исследовательская деятельность: развитие одаренности: монография. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 2017. [Podrugina I.A., Ilyicheva I.V. Proektno-issledovatel'skaya deyatelnost: razvitie odarennosti [Project-research activity: Development of giftedness]. 2nd ed., corrected and enlarged. Moscow, 2017.]

Статья поступила в редакцию 18.06.2024, принята к публикации 03.08.2024

The article was received on 18.06.2024, accepted for publication 03.08.2024

Сведения об авторах / About the authors

Подругина Ирина Алексеевна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Irina A. Podrugina – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ia.podrugina@mpgu.su

Левушкина Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Olga N. Levushkina – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Russian Language of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: on.levushkina@mpgu.su

Каравашкина Марина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент; заведующий кафедрой начального филологического образования им. М.Р. Львова Института детства, Московский педагогический государственный университет

Marina V. Karavashkina – PhD in Philology; Head at the Department of Primary Philological Education of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: mv.karavashkina@mpgu.su

Соловьева Юлия Игоревна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры начального филологического образования им. М.Р. Львова Института детства, Московский педагогический государственный университет

Yulia I. Solovyeva – PhD in Pedagogy; assistant professor at the Department of Primary Philological Education of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: yui.soloveva@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

И.А. Подругина – руководство направлением исследования, проведение исследования, участие в подготовке статьи

О.Н. Левушкина – руководство направлением исследования, проведение исследования, участие в подготовке статьи

М.В. Каравашкина – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Ю.И. Соловьева – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Contribution of the authors

I.A. Podrugina – management of the direction of research, conducting research, participating in the preparation of the article

O.N. Levushkina – management of the direction of research, conducting research, participating in the preparation of the article

M.V. Karavashkina – conducting research, processing results, participating in the preparation of the article

Yu.I. Solovyeva – conducting research, processing results, participating in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-42-57

УДК 378.147

Е.В. Васильева

Амурский государственный университет,
675028 г. Благовещенск, Российская Федерация

Педагогическая технология профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий

Статья посвящена разработке и обоснованию педагогической технологии профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на основе кейс-технологии. В рамках педагогической технологии выделены и описаны этапы профессиональной подготовки. Первый этап направлен на формирование у студентов профессионально-личностных компетенций, которые необходимы в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Второй этап направлен на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В рамках третьего этапа студенты во время производственных практик отрабатывают компетенции при выполнении трудовых функций специалиста по социальной работе. На каждом этапе профессиональной подготовки студенты выполняют кейс-задания. В статье приводятся примеры кейс-заданий для общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также для производственных практик.

© Васильева Е.В., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Ключевые слова: профессиональная подготовка специалиста по социальной работе, кейс-задания, бакалавр социальной работы, педагогическая технология, этапы педагогической технологии

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Васильева Е.В. Педагогическая технология профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 42–57. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-42-57

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-42-57

E.V. Vasilyeva

Amur State University,
Blagoveshchensk, 675028, Russian Federation

Pedagogical technology of professional training of bachelors of social work based on case studies

The article is devoted to the development and substantiation of the pedagogical technology of professional training of bachelors of social work based on case technology. Within the framework of pedagogical technology, the stages of professional training are highlighted and described. The first stage is aimed at the formation of professional and personal skills among students, which are necessary in the professional activity of a social work specialist. The second stage is aimed at the formation of students' general professional and professional competencies, within the framework of the third stage, students work out competencies during work practices when performing the work functions of a social work specialist. At each stage of professional training, students solve case studies. The article provides examples of case studies for general professional and special disciplines, as well as for industrial practices.

Key words: professional training of a social work specialist, case studies, bachelor of social work, pedagogical technology, stages of pedagogical technology

CITATION: Vasilyeva E.V. Pedagogical technology of professional training of bachelors of social work based on case studies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 42–57. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-42-57

Введение

Профессиональная деятельность специалиста по социальной работе направлена на выявление людей, которые нуждаются в предоставлении социальной помощи и поддержки; он организует и проводит мероприятия, направленные на взаимодействие с инвалидами, детьми и т.д. с целью решения их социальных проблем. Специалист по социальной работе выполняет посредническую функцию между клиентами социальной работы и организациями и специалистами с целью решения социальных проблем [3; 13].

Целью профессиональной подготовки студентов, которые обучаются по направлению «Социальная работа», заключается в формировании у студентов компетенций, направленных на организацию и оказание социальной помощи гражданам. Например, к таким компетенциям относится умение студентов определить для каждого клиента социальной работы индивидуальную потребность в получении мер социальной помощи, а также осуществление контроля предоставления социальной помощи и поддержки и т.д. [5; 10].

З.И. Ибрагимова считает, что для эффективного формирования у будущих специалистов по социальной работе профессиональных компетенций необходимо учитывать их мотивацию; И.А. Надеев важную роль в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе отводит практико-ориентированной подготовке. Т.И. Мартынова считает необходимым учитывать в профессиональной подготовке студентов социально-психологические аспекты становления будущих специалистов [10].

Однако в рамках профессиональной подготовки студентов обучающихся по направлению «Социальная работа» присутствуют проблемы. Они связаны с тем, что теоретическая подготовка студентов значительно преобладает над практической [7; 9]. Согласно ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» объем

образовательной программы составляет 240 зачетных единиц (з.е.), из которых не менее 160 з.е. отводится на теоретическую подготовку, а на практическую – не менее 20 з.е.¹

Профессиональная подготовка студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа», должна быть нацелена также и на овладение студентами практических навыков оказания социальной помощи и поддержки клиентам социальной работы. В рамках практической подготовки студенты в большей степени формируют готовность выполнять профессиональные действия специалиста по социальной работе, прописанные в профессиональном стандарте [7; 8; 12]. Реализовать практическую подготовку во время аудиторных занятий помогают практико-ориентированные методы обучения, в том числе – кейс-задания.

Исследования, затрагивающие вопросы применения в образовательном процессе кейс-заданий, в основном затрагивают особенности их применения в обучении студентов экономических и технических направленностей (М.М. Бирнштейн, Ю.Д. Красовский и т.д.). Некоторые ученые (О.А. Овсянников, В.И. Лобода) считают, что кейс-задания целесообразно применять в профессиональной подготовке взрослых людей [6].

Кейс-задания представляют собой конкретные ситуации, содержание которых разрабатывается с учетом изученного студентами учебного материала с целью применения закрепления полученных знаний и отработки умений применять знания в практической деятельности. В процессе решения кейс-заданий у студентов формируется большое количество компетенций: умение взаимодействовать друг с другом; отстаивать свою точку зрения и в то же время уметь прислушиваться к другим; работать с большим объемом информации, отделяя главное от второстепенного; на основе проведенного анализа принимать необходимые решения и т.д. [Там же].

Актуальность использования в организации образовательного процесса кейс-технологии позволяет сформулировать объект, предмет, цель, задачи и гипотезу исследования. *Объект исследования* – профессиональная подготовка бакалавров социальной работы. *Предмет исследования* – педагогическая технология профессиональной подготовки бакалавров социальной работы. *Цель исследования* – разработать и описать педагогическую технологию профессиональной подготовки

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/390302_-B_3_15062021.pdf (дата обращения: 02.03.2024).

бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий. В соответствии с целью обозначим задачи исследования:

1) определить этапы педагогической технологии вузовской подготовки студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа» на основе кейс-заданий;

2) разработать и описать педагогическую технологию профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий;

3) выявить специфику применения кейс-заданий на каждом этапе педагогической технологии профессиональной подготовки бакалавров социальной работы.

Гипотеза исследования: профессиональная подготовка бакалавров социальной работы к практической деятельности специалиста по социальной работе будет эффективней при использовании кейс-заданий, направленных на формирование у студентов профессионально-личностных качеств, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также на отработку трудовых функций специалиста в процессе практической подготовки.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, моделирование, педагогический эксперимент, методы статистики.

Результаты исследования

В научной литературе понятие «педагогическая технология» не имеет единого определения. Это понятие рассматривается в рамках четырех подходов. В рамках первого подхода, сторонниками которого являются М.А. Чошанов, Б.Т. Лихачев, педагогическая технология рассматривается в качестве образовательной концепции. Второго подхода придерживаются В.П. Беспалько и В.В. Гузеев, которые убеждены, что педагогическая технология – это педагогическая система. В рамках третьего подхода она понимается как педагогический процесс (В.С. Безруков и В.Д. Симоненко). Четвертого подхода придерживаются В.А. Сластенин, В.М. Монахов, В.В. Сериков и др., они понимают под педагогической технологией процедуру деятельности студентов и педагога [5; 11].

Основываясь на определении В.С. Безрукова, мы под педагогической технологией понимаем непрерывное и последовательное осуществление компонентов вузовской подготовки студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа», которые взаимосвязаны между собой; этапов вузовской подготовки (в нашем случае этап формирования профессионально-личностных качеств; этап формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций; этап отработки трудовых функций в процессе практической подготовки); а также

состояний педагогического процесса и действий участников профессиональной подготовки – педагогов и студентов [4; 9].

Разрабатывая на основе кейс-заданий педагогическую технологию профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа», мы опирались на следующие принципы.

Принцип системности. Педагогическая технология профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа», должна обладать признаками системы: быть целостной, ее части должны быть взаимосвязаны, образовательный процесс должен быть логически построен.

Принцип управляемости. В рамках педагогической технологии профессиональной подготовки на основе кейс-заданий студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа», является важным наличие возможности планирования, проектирования процесса обучения; поэтапного контроля с целью коррекции результатов.

Принцип воспроизводимости, который подразумевает возможность применения в других вузах педагогической технологии профессиональной подготовки на основе кейс-заданий студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа» [2; 12].

На рис. 1 представлена педагогическая технология профессиональной подготовки на основе кейс-заданий студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа».

Обсуждение

Первый этап (этап формирования профессионально-личностных качеств) использования кейс-заданий в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе реализуется на первом курсе и ориентирован на формирование у студентов профессионально-личностных качеств, необходимых специалисту по социальной работе.

Основная задача на 1 курсе в рамках вузовской подготовки студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа» – не только ввести в область профессиональной деятельности, но и заложить основу для их дальнейшего профессионального становления, в том числе через формирование у студентов профессионально-личностных качеств (soft skills).

На первом этапе используются кейс-задания, целью которых является формирование у студентов профессионально-личностных качеств (soft skills), необходимых специалисту по социальной работе (табл. 1). К таким качествам относятся, например, эмпатия, культурная компетентность, толерантность, умение работать в команде и т.д. [1].



Рис. 1. Педагогическая технология профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий

Таблица 1

Примеры кейс-заданий, направленных на формирование у бакалавров социальной работы профессионально-личностных качеств (soft skills)

Дисциплина	Темы/разделы дисциплины	Пример кейс-задания
Введение в профессию	<ul style="list-style-type: none"> – Социальная работа как вид деятельности (профессиональной и непрофессиональной) – Взаимосвязь социальной работы с другими науками. 	Студентам предлагается разработать программу социальной помощи для граждан пожилого возраста, в том числе разработать мероприятия для их досуга. В процессе разработки программы необходимо проявить понимание и уважение к гражданам пожилого возраста, готовность к помощи и поддержке, умение работать с людьми разных возрастных категорий
Профессионально-этические основы социальной работы	<ul style="list-style-type: none"> – Этические основы профессиональной социальной работы – Профессионально значимые ценности социальной работы – Этико-ценностное регулирование деятельности и отношений в системе социальной работы – Деонтологические вопросы социальной работы 	Студентам необходимо разработать программу организации мероприятий и предоставлению социальных услуг для представителей различных культур и национальностей. При разработке программы нужно учитывать потребности и особенности мультикультурной аудитории, проявить толерантность, адаптироваться к особенностям различных культур
Социальные технологии	Социально-технологическая специфика социальной работы	Студентам необходимо разработать программу адаптации и социализации для беженцев, в том числе разработать мероприятия, направленные на оказание им помощи с жильем и трудоустройством. Бакалаврам социальной работы требуется проявить терпимость и толерантность

Перечисленные профессионально-личностные качества формируются у студентов на практических примерах из социальной работы. Кроме того, эти качества формируются через изучение методологии социальной работы (ее основных принципов, понятий, подходов и т.д.). Кейс-задания разрабатываются в рамках дисциплин «Введение в профессию», «Профессионально-этические основы социальной работы», «Социальные технологии» (см. табл. 1).

Решая кейс-задания, студенты вникают в социальные проблемы клиентов социальной работы, учатся сопереживать им, взаимодействовать с клиентами в различных социальных условиях. Тем самым у бакалавров социальной работы развиваются альтруистические качества, а также формируются soft skills, необходимые специалисту по социальной работе: коммуникативные навыки, умение слушать/слышать, аналитическое мышление, умение работать с большим объемом информации, эмпатия, толерантность.

Второй этап педагогической технологии осуществляется на втором, третьем и четвертом курсах. Данный этап ориентирован на формирование у студентов общепрофессиональных и профессиональных компетенций. По мере усвоения перечисленных компетенций студенты готовятся к выполнению трудовых функций.

На втором курсе бакалавры социальной работы обучаются разрабатывать индивидуальные планы оказания социальной помощи и поддержки. Студентам на занятиях выдаются кейс-задания, в которых четко формируется проблема клиента социальной работы. Основной целью данных кейс-заданий является обучение студентов анализу социальных ситуаций и на его основе разработке плана работы с клиентом по решению указанной в кейс-задании проблеме.

Кейс-задания разрабатываются в рамках дисциплин «Теория социальной работы» (табл. 2), «Технология разработки социальных проектов», «Управление в социальной работе».

В рамках *третьего курса* основной акцент делается на практических аспектах социальной работы. На третьем курсе студентам предлагаются кейс-задания, в которых проблема обозначена в общем виде. Задача бакалавров социальной работы: на основе анализа социальной ситуации конкретизировать проблему клиента социальной работы, найти пути ее решения и разработать программу предоставления необходимой социальной помощи и поддержки клиенту.

Кейс-задания разрабатываются в рамках дисциплин «Технология социальной работы» (см. табл. 2), «Основы социального государства и правовое обеспечение социальной работы», «Содержание и методика социально-медицинской работы».

Таблица 2

Примеры кейс-заданий, направленные на формирование у бакалавров социальной работы общепрофессиональных и профессиональных компетенций

Дисциплина	Темы/разделы дисциплины	Пример кейс-задания
Теория социальной работы	<ul style="list-style-type: none"> – Теоретико-методологические основы социальной работы – Сущность социальной работы как практической деятельности – Социальная работа в различных сферах жизнедеятельности 	Описывается социальная проблема клиента, обратившегося за помощью в социальное учреждение. Студентам необходимо провести анализ ситуации, выявить основные потребности и проблему клиента. На основе полученной информации разработать индивидуальный план оказания социальной помощи
Технология социальной работы	<ul style="list-style-type: none"> – Теоретико-методологические основы технологий социальной работы – Общие технологии социальной работы – Частные технологии социальной работы – Междисциплинарные технологии в социальной работе 	Описание конкретной социальной ситуации (например, клиент социальной работы сталкивается с инвалидностью; насилием; бедностью и т.д.). Студентам необходимо оценить потребности и ресурсы клиента социальной работы, на основании полученных результатов разработать индивидуальную программу оказания социальной помощи и поддержки
Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация услуг	<ul style="list-style-type: none"> – Общее понятие измерения и количественной оценки качества – Общая теория квалиметрии – Специальные и предметные квалиметрии услуг 	Необходимо провести комплексную оценку качества предоставляемых социальным учреждением услуг. Студенты должны разработать методику оценки качества предоставляемых услуг, провести сбор и анализ данных, выявить существующие проблемы, а также разработать меры, направленные на улучшение качества оказываемых социальных услуг

На четвертом курсе студентам необходимо разработать и реализовать проект по решению выявленной социальной проблемы в кейс-задании. Кроме того, бакалаврам социальной работы необходимо также разработать программу оценки эффективности предложенного проекта. На четвертом курсе студентам необходимо выявить социальную проблему, описанную в кейс-задании, самостоятельно. Провести анализ ситуации, разработать варианты решения проблемы (для каждого варианта необходимо продумать и выделить сильные и слабые стороны). На основе всестороннего анализа разработать алгоритм действий специалиста при решении выделенной социальной проблемы.

Кейс-задания разрабатываются в рамках дисциплин «Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация услуг» (см. табл. 2), «Организация социальной работы с различными группами населения», «Организация охраны материнства и детства», «Организация системы социальной защиты населения».

На данном этапе кейс-задания направлены на выявление основных социальных проблем граждан и на определение индивидуальной потребности клиента социальной работы в получении мер социальной помощи. Кроме того, кейс-задания направлены на организацию оказания мер социальной помощи и поддержки и их реализацию, а также в целом на формирование общепрофессиональных и профессиональных знаний и умений у студентов.

На втором этапе студенты формируют умение видеть и решать социальные проблемы. Учатся на практике использовать разнообразные методы и техники социальной поддержки и сопровождения клиентов социальной работы. Формируют умение анализировать факторы, которые оказывают влияние на клиента и на основе всестороннего анализа ситуации разрабатывать план работы с клиентом.

Третий этап (этап отработки трудовых функций в процессе практической подготовки) применения кейс-заданий осуществляется на третьем и четвертом курсах и ориентирован на формирование у бакалавров социальной работы практических компетенций. Студенты разрабатывают и реализуют проекты по решению проблемных ситуаций, возникающих у клиентов социальной работы в рамках производственных практик.

В качестве дополнительного материала студентам на данном этапе в рамках кейс-заданий предоставляется пакет документов, регламентирующих деятельность специалиста по социальной работе с определенной категорией населения (пакет документов по патрону семьи; пакет документов по оформлению пенсий и т.д.).

Кейс-задания разрабатываются в рамках практик производственных практик (табл. 3).

**Примеры кейс-заданий, направленные
на формирование у бакалавров социальной работы
практических навыков выполнения трудовых функций**

Практика	Пример кейс-задания
Производственная практика (технологическая практика)	Бакалаврам социальной работы необходимо разработать и организовать под руководством специалиста по социальной работе программу социальной поддержки и адаптации для мигрантов. Для этого студенту нужно провести опрос среди мигрантов с целью выявления у них основных потребностей, а также помочь освоить основные социальные навыки для успешной адаптации к новой социальной среде
Производственная практика (преддипломная практика)	Бакалавру социальной работы под руководством специалиста по социальной работе необходимо провести индивидуальную консультацию семьи, которая находится в трудной жизненной ситуации. В ходе консультирования студенту нужно выявить основные социальные проблемы семьи, рассказать о возможных мерах социальной помощи и поддержки, которые семья может получить в возникшей социальной ситуации и разработать план работы с данной семьей

На третьем этапе кейс-задания направлены на организацию предоставления социальных услуг и мер социальной поддержки и их реализацию, а также направлены на организацию и проведение контроля предоставления социальных услуг и мер социальной поддержки. Тем самым у студентов формируются практические компетенции.

Следует отметить, что в рамках первого и второго этапов педагогической технологии наряду с кейс-заданиями целесообразно использовать деловую игру. Деловая игра предполагает отработку профессиональных действий специалиста по социальной работе в рамках аудиторных занятий. После решения кейс-задания и выработки стратегии действий специалиста, направленной на решения предложенной социальной ситуации, студенты могут проигрывать профессиональные действия специалиста по социальной работе. В рамках ролевой игры студенты делятся на подгруппы: специалисты, клиенты и эксперты. Специалисты консультируют клиентов о возможных путях решения социальной проблемы, о мерах социальной помощи и поддержки и т.д.; студенты из числа экспертов наблюдают процесс консультирования со стороны. По итогам проведенной деловой игры студенты совместно с преподавателем обсуждают ее результаты, выявляя успехи и недочеты студентов. Таким образом, сочетание кейс-заданий с деловой игрой помогает

студентом не только применить полученные теоретические знания при разработке стратегий действий по решению социальной проблемы, но и в рамках аудиторных занятий «реализовать» разработанные стратегии.

С целью выявления эффективности разработанной педагогической технологии мы осуществили педагогический эксперимент. Педагогический эксперимент проходил на базе Амурского государственного университета. Оценивали эффективность педагогической технологии по трем компонентам: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный.

Средний уровень мотивации в экспериментальной и контрольной группах до педагогического эксперимента был критическим и составлял 3,3 балла. По итогам педагогического эксперимента в экспериментальной группе средний уровень мотивации значительно возрос и составляет $4,5 \pm 0,1$ балла (при $p < 0,05$), что относится к должному уровню. По итогам педагогического эксперимента в контрольной группе средний уровень мотивации составляет верхнюю границу допустимого уровня – $4,15 \pm 0,1$ балла (при $p > 0,05$).

По результатам тестирования на контрольном этапе педагогического эксперимента средняя оценка сформированности когнитивного компонента в экспериментальной группе составила $4,7 \pm 0,2$ балла (при $p < 0,05$), в контрольной группе – $3,9 \pm 0,2$ балла (при $p > 0,05$). На начало педагогического эксперимента в обеих группах средняя оценка сформированности когнитивного компонента составила 3,4 балла.

По результатам тестирования на контрольном этапе педагогического эксперимента средняя оценка сформированности операционально-деятельностного компонента в экспериментальной группе составила $4,7 \pm 0,3$ балла (при $p < 0,05$), в контрольной группе – $3,8 \pm 0,2$ балла (при $p > 0,05$). На начало педагогического эксперимента в обеих группах средняя оценка сформированности операционально-деятельностного компонента составила 3,1 балла.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что разработанная нами педагогическая технология профессиональной подготовки бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий является эффективной. У бакалавров социальной работы из числа экспериментальной группы сформированность профессиональной готовности к выполнению трудовых функций специалиста по социальной работе по итогу педагогического эксперимента оказалась на более высоком уровне, чем у студентов контрольной группы.

Выводы

Таким образом, профессиональная подготовка бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий реализуется в три этапа. Первый этап направлен на формирование у студентов профессионально-личностных качеств, необходимых специалисту по социальной работе. На втором этапе у студентов формируются общепрофессиональные и профессиональные знания и умения. Третий этап – этап практической направленности, в рамках него студенты осваивают практические компетенции. Перечисленные этапы профессиональной подготовки взаимосвязаны между собой: в процессе решения кейс-заданий студенты используют знания, полученные на предыдущих этапах, кроме того, каждый из этапов закладывает основу для последующего.

Проведенный педагогический эксперимент подтвердил эффективность представленной модели подготовки бакалавров социальной работы на основе кейс-заданий.

Библиографический список / References

1. Акимов В.И., Полуказаков А.В., Иванова Е.А. Применение кейс-технологий в современной системе высшего образования // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. 2014. № 1 (3). С. 42–46. [Akimov V.I., Polukazakov A.V., Ivanova E.A. Application of case technologies in the modern system of higher education. *Russian Journal of Building Construction and Architecture*. 2014. No. 1 (3). Pp. 42–46. (In Rus.)]
2. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Принципы проектирования педагогических технологий управления // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 3 (25). С. 8–12. [Afanasyev V.V., Afanasyeva I.V. Principles of designing pedagogical management technologies. *MCU Scientific Journal of Pedagogy and Psychology*. 2013. No. 3 (25). Pp. 8–12. (In Rus.)]
3. Беспалько В.П., Захаренков В.М., Щербakov В.В. Кейс-технология в профессиональной подготовке социальных работников // Вестник Орловского государственного университета. 2019. № 10 (1). С. 262–266. [Bespalko V.P., Zakharenkov V.M., Shcherbakov V.V. Case technology in the professional training of social workers. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. No. 10 (1). Pp. 262–266. (In Rus.)]
4. Бузакова Д.И., Ипполитова Н.В. Применение кейс-технологии в процессе профессионального образования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (42). С. 24–28. [Buzakova D.I., Ippolitova N.V. Application of case technology in the process of vocational education. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. No. 2 (42). Pp. 24–28. (In Rus.)]

5. Быков А.К. Образовательные технологии, педагогические технологии, технологии обучения в высшем образовании: сравнительно-категориальный анализ // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 24–30. [Bykov A.K. Educational technologies, pedagogical technologies, teaching technologies in higher education: Comparative categorical analysis. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2022. No. 3. Pp. 24–30. (In Rus.)]
6. Быстрова Н.В., Чеснокова П.Н., Спиридонова Д.А. Интерактивные формы проведения практических занятий в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 50–52. [Bystrova N.V., Chesnokova P.N., Spiridonova D.A. Interactive forms of practical training at a university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. No. 73-2. Pp. 50–52. (In Rus.)]
7. Васильева Е.В., Лейфа А.В. К вопросу об использовании практико-ориентированных методов в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы в образовательной организации высшего образования // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века. Сборник статей II международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию К.Д. Ушинского. Калуга, 2023. С. 21–26. [Vasilyeva E.V., Leifa A.V. On the use of practice-oriented methods in the professional training of bachelors of social work in an educational organization of higher education. *Integratsiya pedagogicheskoy nauki i praktiki v kontekste vyzovov XXI veka. Sbornik statey II mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 200-letiyu K.D. Ushinskogo*. Kaluga, 2023. Pp. 21–26. (In Rus.)]
8. Захарова И.М., Грахова С.И., Хакимова Н.Г. Кейс-задания как инструмент оценки профессиональной компетенции будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 98–101. [Zakharova I.M., Grakhova S.I., Khakimova N.G. Case assignments as a tool for assessing the professional competence of a future teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. No. 66-4. Pp. 98–101. (In Rus.)]
9. Корнетов Г.Б. Феномен педагогической технологии // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 102–107. [Kornetov G.B. The phenomenon of pedagogical technology. *Shkolnye tekhnologii*. 2017. No. 4. Pp. 102–107. (In Rus.)]
10. Пономарёва О.Н., Васина О.Н. Интерактивный формат построения образовательного процесса в высшей школе // Казанский педагогический журнал. 2018. № 5 (130). С. 91–95. [Ponomareva O.N., Vasina O.N. Interactive format of building the educational process in higher education. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2018. No. 5 (130). Pp. 91–95. (In Rus.)]
11. Тимошенко Н.А. Использование кейс-метода обучения в системе повышения квалификации работников социальной сферы // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 335–336. [Timoshenko N.A. The use of the case method of training in the system of professional development of social workers. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2020. No. 2 (81). Pp. 335–336. (In Rus.)]
12. Федотова О.Д. Исследовательские и учебные кейсы этнопедагогической направленности в системе профессиональной подготовки студентов. М., 2022. [Fedotova O.D. Issledovatelskie i uchebnye keysy etnopedagogicheskoy napravlennosti v sisteme professionalnoy podgotovki studentov [Research and

educational cases of ethnopedagogic orientation in the system of professional training of students]. Moscow, 2022.]

13. Югфельд Л.А. Игра как средство профессионально-личностного развития будущих социальных работников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009. Т. 15. С. 195–198. [Yugfeld L.A. Game as a means of professional and personal development of future social workers. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova*. 2009. Vol. 15. Pp. 195–198. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 25.03.2024, принята к публикации 25.06.2024

The article was received on 25.03.2024, accepted for publication 25.06.2024

Сведения об авторе / About the author

Васильева Елена Владимировна – аспирант кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет, г. Благовещенск

Elena V. Vasilyeva – postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University, Blagoveshchensk

E-mail: vasileva_elena_1997@mail.ru.

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-58-68

УДК 37.018.46:378

Л.М. Волобуева, Е.А. Авилова, М.В. ОсиненкоМосковский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Потенциал виртуального музея истории дошкольного образования как инструмента методической поддержки современных педагогов

Авторами статьи разработана анкета и проведен онлайн-опрос педагогических работников дошкольных групп образовательных учреждений. Анализ данных выявил интерес педагогов к изучению отечественной истории и потребность изучать историко-педагогическое наследие. Респонденты указали предпочитаемые формы получения информации о научных взглядах и практической деятельности педагогов прошлых лет. Подавляющее большинство опрошенных (67%) считают важной и нужной идею создания специального виртуального музея, посвященного вопросам истории дошкольной педагогики. Авторами представлена концепция создания такого музея на основе модели методической поддержки современного педагога. Определены цель, задачи, принципы разработки музея, его структура, подходы к наполнению цифровым содержательным контентом, интерактивные способы взаимодействия посетителей виртуального пространства.

Ключевые слова: история дошкольного образования, виртуальный музей, историческое просвещение, методическая поддержка учителей, развитие дошкольной педагогики, самообразование

Благодарности. Статья подготовлена в рамках научной темы YKLN-2024-0013 «Разработка интерактивной образовательно-просветительской модели методической поддержки педагогов дошкольного образования на основе систематизации отечественного научного наследия и педагогической практики в области воспитания и обучения детей дошкольного возраста».

© Волобуева Л.М., Авилова Е.А., Осиненко М.В., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Волобуева Л.М., Авилова Е.А., Осиненко М.В. Потенциал виртуального музея истории дошкольного образования как инструмента методической поддержки современных педагогов // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 58–68. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-58-68

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-58-68

L.M. Volobueva, E.A. Avilova, M.V. Osinenko

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

The potential of a virtual museum of the history of preschool education as a tool for methodological support of modern teachers

The authors of the article developed a questionnaire and conducted an online survey for teaching staff of preschool groups of educational institutions. Data analysis revealed the presence of interest among teachers in studying Russian history, the need to study the historical and pedagogical heritage, as well as preferred forms of obtaining information about the scientific views and practical activities of teachers of past years. The overwhelming majority of respondents (67%) consider the idea of creating a special virtual museum dedicated to the history of preschool education to be important and necessary. The authors present a concept for creating such a museum based on a model of methodological support for a modern teacher. The purpose, objectives, principles of developing the museum, its structure, approaches to filling with digital content, interactive ways of interaction of visitors of the virtual space are defined.

Key words: history of preschool education, virtual museum, historical education, methodological support for teachers, development of preschool pedagogy, self-education

Acknowledgements. The article was prepared within the framework of the scientific topic YKLN-2024-0013 “Development of an interactive educational and enlightening model of methodological support for preschool teachers based on the systematization of domestic scientific heritage and pedagogical practice in the field of education and training of preschool children”.

CITATION: Volobueva L.M., Avilova E.A., Osinenko M.V. The potential of a virtual museum of the history of preschool education as a tool for methodological support of modern teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 58–68. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-58-68

Одним из приоритетов государственной политики в сфере образования сегодня является повышение профессиональной компетентности педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, традиционными ценностями и накопленным российским обществом культурно-историческим опытом. Вектор развития системы оказания всемерной поддержки педагогическим работникам задан в указах и поручениях Президента Российской Федерации, распоряжениях Правительства Российской Федерации. Одним из факторов повышения компетентности педагогов в национальных целях развития общества является историческое просвещение, которое включает «популяризацию достижений отечественной науки и культуры»¹. Задачами, связанными с формированием каналов получения достоверной исторической информации и обмена такой информацией, является, в частности, «развитие электронных библиотек и виртуальных музеев» [4].

Особенно в этом нуждается значительная армия дошкольных работников, которые, имея среднее профессиональное или высшее образование, недостаточно знакомы с историко-педагогическим наследием педагогов прошлого, внесших весомый вклад в развитие дошкольной педагогики. Изучение истории педагогики не входит в образовательные программы среднего профессионального образования, значительная часть педагогов детских садов обучались по «учительским» профилям, соответственно, при изучении курса «История педагогики» также не знакомились с проблемами развития дошкольного образования. Программы дополнительного профессионального образования для воспитателей не предусматривают изучение историко-педагогических источников.

¹ Указ Президента России от 08 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (дата обращения: 18.06.2024).

Целью данной статьи является раскрытие потенциала виртуального музея как инструмента и интерактивной образовательно-просветительской площадки для методической поддержки педагогов разных регионов страны, включающей цифровые образовательные ресурсы, отражающие процесс развития отечественной педагогической науки и практики дошкольного образования.

Отечественное дошкольное образование за более чем 160 лет существования прошло большой путь и заслуженно оценивается как лучшее в мире. Значимым для поднятия престижа профессии воспитателя детей дошкольного возраста, осознания сущности этой педагогической профессии является знакомство с творческим путем и трудами известных ученых, заложивших теоретические основы отечественного дошкольного образования, а также лучшими достижениями дошкольных педагогов дореволюционного и советского периодов.

Проведенный нами в сентябре 2024 г. опрос педагогических работников дошкольных групп позволил выявить наличие интереса у педагогов к изучению отечественной истории, потребности изучать историко-педагогическое наследие, предпочитаемые формы получения информации о научных взглядах и практической деятельности педагогов прошлых лет.

Опрос проводился в онлайн-формате по разработанной нами анкете с вопросами закрытого типа. Отдельные вопросы включали возможность дать открытый вариант ответа. Всего было опрошено 206 педагогов детских садов.

Более половины опрошенных (58,7%) выразили интерес к изучению вопросов и событий прошлого. Почти 38% испытуемых интересуются историей время от времени. И лишь 3,4% не проявляют интереса к изучению прошлого. Более половины (51,5%) респондентов уверены в том, что изучение истории несет в себе ощутимую пользу в плане личностного и профессионального развития. Значительная часть испытуемых (44,7%) отмечает, что им всегда был интересен опыт прошлого, но для его изучения не было времени или подходящих ресурсов. Незначительная часть респондентов (1,5%) не считают нужным и важным историческое просвещение для современного педагога. Также педагоги подчеркивали значимость знания истории для своего профессионального профиля.

Респонденты глубоко убеждены в том, что педагог должен обладать исторической компетентностью и хорошо знать историю своей профессиональной области (72,2%). Меньшая часть опрошенных (23,3%) выразила мнение, что знание истории необходимо лишь отчасти и не выходит за рамки личного интереса. И лишь единицы (1,5%) не считают полезным для современного педагога опыт прошлого и необходимость ознакомления с ним.

Вопрос, направленный на выяснение причин и мотивов изучения истории педагогики, выявил, прежде всего, личную заинтересованность. Наиболее частыми ответами были: расширение кругозора, повышение общей эрудированности, развитие аналитических способностей, развитие способности к более глубокой оценке настоящего и др. Также часто отмечалась возможность успешного применения положительного опыта прошлого в современной педагогической практике, ее обогащение и повышение профессиональной компетентности в целом. И лишь 2,9% опрошенных не считают нужным изучать опыт прошлого и историю педагогики, в частности, объясняя свой выбор тем, что в настоящее время есть много полезных современных идей.

Опрос показал, что педагоги внедряют некоторые идеи, методики и материалы прошлого в практику работы с детьми: 32,5% испытуемых применяют их регулярно, 55,3% – иногда.

Подавляющее большинство опрошенных отметили значительное влияние личности и идей педагогов прошлого на свое личностное и профессиональное становление, и этот вопрос выявил имена известных респондентам педагогов. Среди наиболее часто встречающихся персоналий современные педагоги детских садов называли Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, М. Монтессори, А.С. Макаренко, Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского и др. Среди имен, однако, не были названы те, кто создал оригинальные отечественные системы, концепции воспитания и обучения детей дошкольного возраста. При этом пятая часть респондентов вообще не назвали имен педагогов прошлого (19,42%), что может свидетельствовать о недостатке историко-педагогических знаний.

Данный факт также подтверждают ответы на вопрос о необходимости постоянного повышения историко-педагогической компетентности современных дошкольных педагогов. Почти половина опрошенных (48,5%) выразила уверенность в такой необходимости. Немного меньше (45,6%) полагают, что надо изучать и обновлять знания по истории педагогики время от времени.

Среди форм ознакомления с историей педагогики и образования педагоги называли наиболее предпочтительными: просмотр документальных и художественных фильмов, посещение музеев, выставок, экскурсий по истории образования, некоторые виртуальные формы. Менее популярными ответами были: чтение научной и художественной историко-педагогической литературы, посещение очных лекций, вебинаров, мастер-классов и других мероприятий, а также изучение истории педагогики онлайн, в телеграм-каналах, ВК и прочих мессенджерах и соцсетях, посещение образовательных сайтов.

Подавляющее большинство опрошенных (67%) считают важной и нужной идею создания специального виртуального музея, посвященного вопросам истории дошкольной педагогики. Значительно меньшая часть (28,6%) считают идею интересной, но предпочитают очные формы изучения истории. Более половины респондентов (59,7%) намерены заходить в виртуальный музей время от времени, 28,6% будут посещать его регулярно и подпишутся на обновления. Среди наиболее интересных материалов для себя педагоги назвали презентации дидактических материалов, методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста; выдающиеся педагогические идеи, повлиявшие на ход развития дошкольной педагогики, и т.д. Среди предпочтений фигурировали: биографические сведения об ученых, педагогах-новаторах, интересные факты, цитаты, подборки картин, фотографий, игр и другой материал.

Таким образом, мы можем с уверенностью утверждать, что создание виртуального музея с материалами по истории дошкольного образования отвечает запросам времени, является востребованной формой педагогического образования и исторического просвещения, повышения квалификации, актуальным ресурсом для личностного и профессионального развития современного педагога дошкольного образования.

Анализ литературных источников показал, что накоплен определенный опыт в создании и организации деятельности виртуальных музеев. На сегодняшний день существует несколько подходов к их классификации [1; 3], которые строятся на следующих основаниях:

- направленность предлагаемого содержания (художественные, литературные, архитектурные, естественно-научные, театральные, технические и др.);
- технологичность разработки (статичные, динамичные);
- локальность (национальные и интернациональные);
- функциональные возможности (информационно-познавательная, коммуникативная, экономическая, образовательная функции, доступность для людей с ограниченными возможностями и др.);
- доступность сервисов (открытые, полуоткрытые, закрытые);
- целеполагание (просветительские, коммерческие, общественно-политические);
- возраст аудитории (для широкой аудитории, для детей, семейный контент и др.).

В то же время А.В. Лебедев, например, разделяет виртуальные музеи на те, которые создаются в трехмерном пространстве, и представляющие виртуальные объекты, расположенные в реально существующих помещениях [2].

В русле разработанной нами концепции также представляет интерес классификация Г.П. Несговорова по первоисточнику информации: сайты традиционных действующих музеев и виртуальные музеи, не имеющие аналогов в реальности [4]. В данном случае речь пойдет о виртуальном музее истории отечественного дошкольного образования, посетителями которого станут действующие педагоги детских садов всех российских регионов.

Концепция разработанного нами виртуального музея определяется его основной целью: создание цифровой среды, отражающей процесс развития истории отечественной педагогической науки и практики воспитания и обучения детей дошкольного возраста, включающей интерактивные возможности поиска, сравнения, отбора материалов, в том числе, для дальнейшего использования в современном образовательном процессе. Основными задачами являются образование и просвещение современных педагогов в области истории дошкольного образования, оказание методической поддержки в освоении сокровищ российской дошкольной педагогики, создание среды профессиональной коммуникации педагогов дошкольного образования.

Разработка графического дизайна виртуального пространства строилась на принципе интуитивной доступности, вариативности использования средств доступа и нелокальности. Принцип интуитивной доступности предполагает возможность использования данного ресурса пользователями с различным уровнем информационно-коммуникативной компетенции. Принцип вариативности предполагает возможность отображения интерфейса виртуального музея как на стационарных, так и на портативных устройствах связи с обязательным доступом к сети Интернет. Принцип нелокальности предполагает возможность участия посетителя в различных активностях в разных разделах виртуального ресурса без потери данных. Особое внимание уделяется реализации принципа деятельностного подхода при организации содержания виртуального ресурса, когда пользователь стоит перед проблемой самостоятельного поиска нужной информации, обращения к дополнительным источникам (например, с помощью гиперссылок), сравнения методических материалов разных авторов и т.д.

Алгоритм разработки виртуального музея предполагает анализ открытого и закрытого рынка виртуальных музеев в образовательной, просветительской и смежных областях; прототипирование, т.е. визуализация структуры виртуального ресурса, отображающей функционал и расположение основных компонентов интерфейса; выработку дизайн-решения; отбор материала для дальнейшего наполнения всех разделов виртуального музея; наполнение разделов музея визуальным и текстовым

цифровым контентом; разработку интерактивных форм взаимодействия посетителей музея.

При разработке виртуального пространства музея мы опирались на идею о многофункциональности и вариативности использования данного инструмента в педагогической деятельности работников сферы образования. Экспонаты представлены по разделам, соответствующим блокам разработанной модели методической поддержки: целевой, диагностический, содержательно-организационный, деятельностный, результативный. В разделе «О музее» представлены цели, задачи, основные принципы отбора и размещения материалов и т.д. Диагностический компонент представлен в разделе «Давайте проверим!». Содержательно-организационный компонент представлен разделами «Персоналии», «Калейдоскоп педагогических идей», «История для современности». Деятельностный компонент реализован в разделе «Интерактив», где размещены ссылки на виртуальные пространства для общения педагогов, специалистов и экспертов в области образования («Историческая лаборатория», «Педагогическая мастерская»), а также виртуальный помощник, разработанный на основе чата GPT и искусственного интеллекта. Результативный компонент представлен разделом «Ваши достижения», где размещаются наиболее удачные разработки педагогов, их отзывы, показаны достижения в выполнении интерактивных заданий.

Поскольку виртуальный музей носит образовательно-просветительскую функцию, определенный пласт информации, включая текстовые, фотоматериалы (биографии, описание деятельности отечественных педагогов прошлого и др.), находится в открытом доступе для всех посетителей ресурса. Тем не менее предусмотрена регистрация пользователей, которая обеспечивает доступ ко всем другим материалам и интерактивным формам вовлеченности в виртуальное взаимодействие. При выполнении ряда интерактивных заданий педагог получает определенное количество баллов за проявленную активность, а в дальнейшем сертификат. Впоследствии предполагается организация повышения квалификации на базе виртуального ресурса с выдачей соответствующего удостоверения.

Использование виртуального музея в профессиональной деятельности педагога предполагает начальную диагностику историко-педагогической компетенции, которая осуществляется в формате интерактивного квеста. По ходу его прохождения посетитель последовательно отвечает на группы вопросов об уровне образования, опыте работы, а также позволяющих выявить интересы и запрос самого педагога; после чего предлагается выполнить тест. Прохождение данного этапа является обязательным для зарегистрированных посетителей, полученные результаты

помогут выстроить индивидуальную траекторию работы с порталом, которая является гибкой и носит рекомендательный характер.

Отбор материалов для содержательного раздела осуществляется на основе оценки вклада педагога прошлого в теорию и методiku дошкольного образования. Так, материалы биографического характера призваны познакомить посетителей ресурса с основными этапами жизни выдающихся деятелей отечественной дошкольной педагогики, фотографиями и/или видеоматериалами о жизни ученого, педагога, охарактеризовать основные события исторического периода, в котором он жил и действовал, что, несомненно, способствует формированию интереса к событиям прошлого России и развитию гражданской идентичности самого воспитателя. Главным является изложение основных взглядов педагогов на проблему воспитания и обучения детей в дошкольный период. Текст сопровождается гиперссылками, в том числе, на сторонние ресурсы, где можно получить более подробную и достоверную информацию.

Педагогам предоставляется возможность познакомиться с конкретными наглядными пособиями, дидактическими и подвижными играми, ручными работами, методическими приемами и оригинальными педагогическими средствами, предложенными педагогами прошлых лет. Практические разработки педагогов классифицированы нами по пяти образовательным областям, определенным федеральным образовательным стандартом дошкольного образования, а также выделен ресурс для использования в семейном воспитании. Банк отобранных материалов можно скачать, использовать, при необходимости модифицировать для реализации образовательной деятельности в современных условиях.

Пространство для профессионального общения педагогов дошкольного образования дает возможность использовать разнообразные интерактивные формы взаимодействия педагогов с включением в форумы специалистов и экспертов в области педагогики и методики дошкольного образования. Это оказывает влияние на развитие мотивации воспитателей к изучению истории педагогики и современным педагогическим проблемам, что является неотъемлемым инструментом борьбы с профессиональным выгоранием педагогов.

Таким образом, виртуальный музей содержит в себе большой потенциал для исторического просвещения педагогов, он включает практически все способы методической поддержки, что позволяет активно включиться в процесс самообразования. Предусмотрено постепенное расширение содержательного контента. В конечном итоге предполагается разместить материал, охватывающий весь период становления и развития дошкольной педагогики, теории и методики дошкольного образования.

Библиографический список / References

1. Гвазава В.И. Виртуальный музей в вузовском образовании // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 99–102. [Gvazava V.I. Virtual museum in higher education. *World of the Russian Word*. 2014. No. 3. Pp. 99–102. (In Rus.).]
2. Лебедев А.В. Виртуальные музеи и виртуализация музея // Мир музея. 2010. № 10. С. 5–9. [Lebedev A.V. Virtual museums and museum virtualization. *The World of Museum*. 2010. No. 10. Pp. 5–9. (In Rus.)]
3. Максимова Т.Е. Виртуальные музеи: подходы к типологии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 4 (48). С. 186–190. [Maksimova T.E. Virtual museums: Approaches to typology. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*. 2012. No. 4 (48). Pp. 186–190].
4. Несговорова Г.П. Обзор виртуальных музеев в сети Интернет // Методы и инструменты конструирования и оптимизации программ: сборник статей / науч. ред. В.Н. Касьянов. Новосибирск, 2005. С. 161–172. [Nesgovorova G.P. Review of virtual museums on the Internet. *Metody i instrumenty konstruirovaniya i optimizatsii program*. V.N. Kasyanov (ed.). Novosibirsk, 2005. Pp. 161–172. (In Rus.)].

Статья поступила в редакцию 02.10.2024, принята к публикации 03.11.2024

The article was received on 02.10.2024, accepted for publication 03.11.2024

Сведения об авторе / About the authors

Волобуева Людмила Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Lyudmila M. Volobueva – PhD in Pedagogy; Head at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: lm.volobueva@mpgu.su

Авилова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Elena A. Avilova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ea.avilova@mpgu.su

Осиненко Мария Владимировна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Maria V. Osinenko – senior lecturer at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: mv.osinenko@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

Л.М. Волобуева – руководство направлением исследования, проведение исследования, участие в подготовке статьи

Е.А. Авилова – проведение исследования, участие в подготовке статьи

М.В. Осиненко – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Contribution of the authors

L.M. Volobueva – management of the direction of research, conducting research, participating in the preparation of the article

E.A. Avilova – conducting research, participating in the preparation of the article

M.V. Osinenko – conducting research, processing results, participating in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

В.В. Гетьман

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

«Культурологические основы музыкального искусства и образования» как учебная дисциплина в рамках профессиональной подготовки музыканта-педагога

Статья посвящена обоснованию теоретической и практической актуальности дисциплины «Культурологические основы музыкального искусства и образования» как учебной дисциплины в рамках профессиональной подготовки музыканта-педагога в контексте трансформации системы профессионального образования и подготовки современного музыканта-педагога. Автором представлена методологическая основа курса, определены ценностно-смысловые доминанты содержания. Раскрыты компоненты культурологической основы изучения явлений музыкального искусства и образования, на примерах практических заданий показано их применение в рамках профессиональной подготовки музыканта-педагога.

Ключевые слова: культурологические основы, музыкальное искусство, образование, профессиональная подготовка, музыкант-педагог, учебная дисциплина, универсальные (общекультурные) компетенции, общепрофессиональные компетенции, специальные – профессиональные компетенции

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гетьман В.В. «Культурологические основы музыкального искусства и образования» как учебная дисциплина в рамках профессиональной подготовки музыканта-педагога // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 69–76. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-69-76

© Гетьман В.В., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-69-76

V.V. GetmanMoscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

“Cultural Foundations of Musical Art and Education” as an academic discipline within the framework of professional training of a musician-teacher

The article is devoted to the substantiation of the theoretical and practical relevance of the discipline “Cultural Foundations of Musical Art and Education” as an academic discipline within the framework of professional training of a musician-teacher in the context of the transformation of the system of professional education and training of a modern musician-teacher. The author presents the methodological basis of the course and defines the value-semantic dominants of the content. The components of the cultural basis for studying the phenomena of musical art and education are revealed, and their application in the framework of professional training of a musician-teacher is shown on the examples of practical tasks.

Key words: cultural foundations, musical art, education, professional training, musician-teacher, academic discipline, universal (general cultural) competencies, general professional competencies, special professional competencies

CITATION: Getman V.V. “Cultural Foundations of Musical Art and Education” as an academic discipline within the framework of professional training of a musician-teacher. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 69–76. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-69-76

Весь калейдоскоп событий, происходящих в российском обществе, не может обойти стороной образование, т.к. образование как социокультурная институция наиболее чутко реагирует на все происходящее в стране и зеркально отражает положительные и отрицательные

явления, тенденции и факты. Сегодня, как это было не раз в истории России, страна переживает сложный этап осмысления духовно-нравственных ценностей и осознания национальной идентичности на качественно новом уровне, постепенно происходит мировоззренческое прозрение и самоосознание истинных культурных традиций и приоритетов развития. Причина тому не только геополитические проблемы, но прежде всего внутренние процессы, обусловленные необходимостью духовно-нравственного оздоровления российского общества. Сообщество в лице ученых, педагогов, деятелей культуры и искусства неустанно говорят о проблемах нравственного и интеллектуального здоровья общества в целом, особую тревогу высказывают относительно подрастающего поколения, молодежи.

В связи с этим, вопрос о школе и педагоге, его профессиональной подготовке остается крайне актуальным и злободневным. Школа – это первое учреждение, с которым соприкасается человек в жизни, которое играет важную роль в его становлении как личности и определяет его профессиональную направленность. Поэтому от того, кто, что и как осуществляет этот процесс, зависит очень много. Иными словами, ключевой фигурой школы и всех происходящих в ней процессов выступает учитель. В традиции отечественной педагогики учитель, независимо от предметной направленности, – это прежде всего воспитатель, т.е. создатель личности подрастающего поколения. Но для того, чтобы современный учитель был способен осуществлять сложный процесс «образовывания человека» [1], он сам должен быть не просто хорошим педагогом-предметником, а личностью – Педагогом-Художником (М.С. Каган) [4]. В данном смысловом контексте педагог-художник понимается как личность с широким культурным кругозором, интеллектом, творческим подходом к решению и задач предметной направленности, и вопросов воспитания и развития обучающихся, и т.д. В современном содержании ФГОС ВО это определено как овладение комплексом универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций¹. Формирование такой личности педагога есть главная задача современной системы профессионального образования.

Рассматривая данную задачу в контексте подготовки музыканта-педагога, выявляются проблемы и системного, и содержательного порядка, которые обнажают, в частности, вопросы общей культуры, эрудиции, кругозора и т.д., т.е. те вопросы, которые напрямую связаны с гуманитарной и культурологической подготовкой молодых специалистов.

¹ ФГОС 44.04.01 Педагогическое образование. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/?ysclid=m5w1a6nd613603850>

А ведь именно данное направление образования, т.е. дисциплины социально-гуманитарного и культурологического блоков, ориентированы на формирование мировоззренческих взглядов, духовно-нравственных и ценностных ориентиров, эрудиции, кругозора и т.д. личности будущего музыканта-педагога и в целом становление личности – Человеком Культуры [2; 5; 6]. Иными словами, дисциплины гуманитарно-культурологической направленности (эстетика, культурология, история и теория искусства и др.) способствуют формированию универсальных (общекультурных) компетенций молодого специалиста, которые, в свою очередь, находят проявление и в общепрофессиональных, и специальных профессиональных знаниях, умениях, навыках. Опираясь на личный опыт, могу утверждать, что эта взаимозависимость проявляется во всех видах музыкально-педагогической и исполнительской деятельности. Поэтому сегодня в содержании профессиональной подготовки музыканта-педагога существует острая необходимость: во-первых, в вертикальной и горизонтальной интеграции курсов, содержание которых необходимо выстраивать в логике контекстно-смысловой взаимосвязи; во-вторых, в разработке содержания самих дисциплин должна быть предусмотрена корреляция со всеми тремя уровнями компетенций. Это позволит осуществить не только взаимосвязь теории с практикой, но и реализовать методологический принцип трех уровней: общекультурный, общепрофессиональный, специальный – профессиональный.

Решение столь сложной задачи рассмотрим на основе курса «Культурологические основы музыкального искусства и образования» (обновленное название «Культурология музыкального искусства и образования»), который разработан и читается в рамках профессиональной подготовки музыкантов-педагогов (уровень магистратуры) по направлениям: 44.04.01 «Педагогическое образование», направленность образовательной программы «Музыкальное искусство и образование в контексте отечественной культуры», 53.04.02 «Вокальное искусство», направленность образовательной программы «Академическое и эстрадно-джазовое пение».

Данный курс имеет интегративную природу, объединяя в своей основе три взаимосвязанных составляющих: культуру как одну из трех (наряду с природой и социальной) сфер бытия человека; образование как институцию культуры и музыкальное образование, в частности; искусство и музыкальное искусство как составляющие культуры и музыкальной культуры, в частности. Таким образом, выстраивается трехуровневая структура, где первый уровень представлен категорией «культура», второй – понятиями «образование» и «искусство»; и третий, как проекция вышеуказанных, музыкальная культура – музыкальное образование – музыкальное искусство.

Методологической основой курса выступают гуманитарно-культурологический, антропологический, герменевтический, жанрово-стилевой, деятельностно-практический подходы. Гуманитарно-культурологический – определяет направленность содержания курса; антропологический – обуславливает построение и осуществление музыкально-педагогического процесса, исходя из целостной природы человека и единства личностных и профессиональных способностей и качеств будущего специалиста; герменевтический подход – ориентирует на анализ и интерпретацию явлений культуры, искусства и образования как метатекстов, выявление и понимание их ценностно-смысловых доминант и значений в контексте личностно-профессиональной деятельности музыканта-педагога; жанрово-стилевой подход позволяет раскрыть содержание и динамику средств языка музыкального искусства сквозь призму эволюции художественных направлений, течений, школ, а также определить традиционные и инновационные подходы и средства интерпретации произведений; деятельностно-практический – обеспечивает взаимообусловленную связь теоретического и практического компонентов содержания курса с учетом специфики музыкально-педагогической подготовки и видов профессиональной деятельности музыканта-педагога [7–10].

Таким образом, методологическим интегрирующим ядром выступает триада: человек – культура – деятельность, которая в музыкально-образовательном контексте трансформируется в триаду: музыкант-педагог – музыкальная культура и искусство – музыкально-педагогическая и исполнительская деятельность. Совокупность данных подходов позволяет выстроить интегративные вертикально-горизонтальные связи между уровнями содержания, осуществить внешние и внутренние междисциплинарные связи теории и практики, а также связи между различными видами музыкальной и педагогической деятельности.

В частности, настоящий курс осваивается параллельно с дисциплинами «Современные концепции теоретического музыкознания», «Современные концепции исторического музыкознания», «Духовно-нравственная культура в отечественном образовании», «Русское музыкальное искусство как феномен христианской цивилизации» и др. Вместе с тем, рассматриваемый курс является базой для учебной и производственной (исполнительской, педагогической, культурно-просветительской, научно-исследовательской работы) практик.

Ценностно-смысловым ядром интегративной структуры курса выступает антропологическая триада: человек – личность – индивидуальность, которая проецируется на вышеуказанные уровни с целью выявления сущностной характеристики и определения ключевого понятия –

лично-профессиональная культура музыканта-педагога, которое трактуется как интегративная качественная характеристика высшего уровня становления специалиста, включающая единство общекультурной и профессиональной компетентности [2].

И еще одна категория, которая имеет полидисциплинарную основу и играет важную интегрирующую роль в структурно-содержательной логике настоящего курса – это категория «текст» [3]. Пронизывая вертикально-горизонтальные связи содержания курса и выступая связующим началом, данная категория позволяет раскрыть ценностно-смысловые, антропо-культурологические, духовно-нравственные, культурно-образовательные и художественно-эстетические, и др. доминанты рассматриваемых явлений, институций и т.д. на каждом из уровней, и показать их внутреннюю интеграцию. Главным является понимание каждого из рассматриваемых объектов (культура, образование, искусство, музыкальное произведение и др.) как многоуровневого культурно-образовательного текста, заключающего в себе смысловые коды и воспитательно-образовательный потенциал; и на этой основе формирование лично значимого смысла для каждого субъекта (обучающегося и преподавателя) музыкально-педагогического процесса. Иными словами, выявление теоретической и практической значимости того или иного явления в контексте профессиональной деятельности музыканта-педагога позволяет осуществлять проекцию теоретических знаний на разные виды музыкально-педагогической деятельности.

Таким образом, в качестве культурологической основы изучения музыкального искусства и образования выступают: историко-культурный; теоретический – художественно-эстетический, музыковедческий и музыкально-педагогический; интерпретационно-практический – исполнительский и методический компоненты. Следуя логике от общего к частному, каждый из компонентов раскрывает одну из частей, а их взаимосвязь позволяет осуществить целостный анализ явлений музыкального искусства и образования.

Рассмотрим, как данная логика работает на практике, в частности, на примере заданий по курсу «Культурологические основы музыкального искусства и образования». Одно задание связано с осуществлением культурологического анализа музыкального произведения согласно следующему плану: историко-культурный уровень (характеристика культурно-исторического периода, в который жил и творил композитор выбранного произведения), художественно-эстетический уровень (характеристика художественной картины эпохи), жанрово-стилевой уровень (анализ авторского текста композитора), интерпретационно-исполнительский уровень (создание партитуры исполнительских

средств), методический уровень (партитура педагогических средств, необходимых для изучения произведения). Другое задание по данному курсу связано с анализом школы, методики, исполнительских или педагогических (возможно того и другого вместе) принципов выбранной персоналии, внесших значимый вклад в развитие музыкального искусства и образования.

Логика анализа следующая: историко-культурный уровень (характеристика культурно-исторического периода), художественно-эстетический уровень (характеристика художественной картины эпохи), педагогический уровень (раскрытие содержания методики, принципов и т.д.), методический (актуальность рассматриваемых средств в современной музыкально-образовательной практике). Таким образом, предложенная последовательная структура проецируется и на анализ произведений музыкального искусства, поэтому может использоваться в контексте изучения методик, технологий и т.д. музыкального образования.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующий вывод. Процесс профессиональной подготовки музыканта-педагога сегодня переживает очередную трансформацию, которая обусловлена многими факторами, в том числе – переходом на традиционную для российского образования форму специалитета, особым вниманием к вопросам духовно-нравственного воспитания молодежи, развитием институтов наставничества и волонтерства и мн. др. Это, в свою очередь, требует от молодых специалистов – музыкантов-педагогов качественно нового уровня подготовленности и образованности, что проявляется в первую очередь на уровне общекультурных компетенций и личностно-профессиональной культуры в целом. Поэтому идея М.С. Кагана о формировании личности Педагога-Художника для музыканта-педагога в современной реальности дня остается крайне актуальной и востребованной, т.к. именно за таким педагогом будущее.

Библиографический список / References

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995. [Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. P.V. Alekseev (ed., compl.). Moscow, 1995.]
2. Гетьман В.В. Педагогическая система профессионального становления педагога-музыканта: монография. Орёл, 2018. [Getman V.V. *Pedagogicheskaya sistema professionalnogo stanovleniya pedagoga-muzykanta* [Pedagogical system of professional development of a teacher-musician]. Oryol, 2018.]

3. Земцовский И.И. Текст – Культура – Человек: опыт синтетической парадигмы // Музыкальная академия. 1992. № 4. С. 3–6. [Zemtsovsky I.I. Text – Culture – Man: An experience of a synthetic paradigm. *Muzykalnaya akademiya*. 1992. No. 4. Pp. 3–6. (In Rus.)]
4. Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Том III. Труды по проблемам теории культуры. СПб., 2007. [Kagan M.S. *Izbrannyye trudy v VII tomakh* [Selected works in VII volumes], Vol. III. Works on the Problems of the Theory of Culture. St. Petersburg, 2007.]
5. Лихачёв Д.С. Избранное: Мысли о жизни, истории, культуре / сост. Д.Н. Бакуна. М., 2006. [Likhachyov D.S. *Izbrannoe: Mysli o zhizni, istorii, culture* [Favorites: Thoughts on life, history, culture]. Moscow, 2006.]
6. Лотман Ю.М. Чему учатся люди. Статьи и заметки. М., 2009. [Lotman Yu.M. *Chemu uchatsya lyudi. Stati i zametki* [What people learn. Articles and notes]. Moscow, 2009.]
7. Николаева А.И. Интерпретация музыки в контексте герменевтики: учебное пособие. М., 2017. [Nikolaeva A.I. *Interpretatsiya muzyki v kontekste germeneytiki* [Interpretation of music in the context of hermeneutics]. Textbook. Moscow, 2017.]
8. Режабек Е.А., Филатова А.А. Когнитивная культурология. СПб., 2010. [Rezhabek E.A., Filatova A.A. *Kognitivnaya kulturologiya* [Cognitive cultural studies]. St. Petersburg, 2010.]
9. Слостёнин В.А. Педагогическое образование: опыт философско-антропологической рефлексии. М., 2000. [Slastyonin V.A. *Pedagogicheskoe obrazovanie: opyt filosofsko-antropologicheskoy refleksii* [Pedagogical education: An experience of philosophical and anthropological reflection]. Moscow, 2000.]
10. Шипилина Л.А. Методология психолого-педагогических исследований. 4-е изд., стереотип. М., 2013. [Shiplina L.A. *Metodologiya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy* [Methodology of psychological and pedagogical research]. Moscow, 2013.]

Статья поступила в редакцию 02.06.2024, принята к публикации 04.08.2024

The article was received on 02.06.2024, accepted for publication 04.08.2024

Сведения об авторе / About the author

Гетьман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э.Б. Абдуллина факультета музыкального искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Victoria V. Getman – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education of the Faculty of Musical Art of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: Nika-m19@bk.ru

Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова, Р.Р. Айсина

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Информационно-медийное сопровождение подготовки студентов к педагогической вожатской практике: опыт Московского педагогического государственного университета

В статье рассматриваются технологии информационно-медийного сопровождения, цифровые технологии, используемые в процессе организации и проведения онлайн-ярмарки вакансий организаций отдыха и оздоровления детей «Я выбираю лето!» в Московском педагогическом государственном университете. Для студентов этого вуза, изучающих модуль «Основы вожатской деятельности», это один из основных инструментов выбора баз для прохождения летней педагогической вожатской практики. Авторы дают подробное описание технологии подготовки данного мероприятия. Представлены оценки дистанционного (онлайн) формата выбора мест прохождения вожатской практики студентами. Также в статье содержатся результаты опроса представителей организаций отдыха и оздоровления, обучающихся Московского педагогического государственного университета и кураторов летней педагогической вожатской практики.

Ключевые слова: информационно-медийное сопровождение вожатской практики, подготовка вожатых, организации отдыха и оздоровления детей, педагогическая вожатская практика, база педагогической практики, ярмарка вакансий, онлайн-мероприятие, дистанционное обучение, Федеральный координационный центр по подготовке и сопровождению вожатских кадров, Всероссийская школа вожатых



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф., Айсина Р.Р. Информационно-медийное сопровождение подготовки студентов к педагогической вожатской практике: опыт Московского педагогического государственного университета // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 77–89. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-77-89

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-77-89

N.Yu. Leskonog, L.F. Shalamova, R.R. Aisina

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Information and media support for preparing students for pedagogical counselor practice: Experience of Moscow Pedagogical State University

The article examines the technologies of information and media support, digital technologies used in the process of organizing and holding an online Job Fair for recreation and recreation organizations for children “I choose summer!”. For the students of Moscow Pedagogical State University studying the module “Basics of counselor activity” it is one of the main tools for choosing venue for taking summer pedagogical counselor practice. The authors provide a detailed description of the technology for preparing this event. The article presents assessments of the distant (online) format for choosing places for students’ counselor practice. The article also contains the results of a survey of representatives of recreation and health organizations, students of Moscow Pedagogical State University and curators of summer pedagogical counselor practice.

Key words: information and media support for counselor practice, training of counselors, organization of recreation and health improvement for children, pedagogical counselor practice, pedagogical practice base, job fair, online event, distance learning, Federal Coordination Center for the Training and Support of Counselor Personnel, All-Russian School of Counselors

CITATION: Leskonog N.Yu., Shalamova L.F., R.R. Aisina R.R. Information and media support for preparing students for pedagogical counselor practice: Experience of Moscow Pedagogical State University. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 77–89. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-77-89

Важной составляющей процесса подготовки педагогических кадров в последние годы стала обязательная вожатская практика. Цифровые технологии, технологии информационно-медийного сопровождения онлайн-мероприятий позволяют увеличить возможности осознанного выбора баз для прохождения вожатской практики студентами педагогических вузов, существенно расширить географию лагерей, предоставляющих студентам возможность поработать вожатыми.

Анализ актуальных публикаций

Вожатская практика, как отмечается в современных публикациях, не только играет важную роль в усвоении будущими педагогами профессиональных и личностных компетенций [3–5; 7; 14], но и является важным источником вожатских кадров для сферы отдыха и оздоровления детей [8]. По данным мониторинга, проводимого Федеральным координационным центром по подготовке и сопровождению вожатских кадров Московского педагогического государственного университета (МПГУ), с 2019 г. вожатская практика стала обязательной в 148 образовательных организациях высшего образования, которые осуществляют подготовку обучающихся по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» [6].

Флагином в этом процессе остается МПГУ. Программа модуля «Основы вожатской деятельности», разработанная в 2017 г. и актуализированная в 2023 г. специалистами МПГУ, рекомендована Министерством просвещения Российской Федерации для подготовки будущих вожатых, обучающихся в педагогических вузах в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». В МПГУ ежегодно порядка 3000 студентов осваивают модуль «Основы вожатской деятельности» [2].

В этой связи для образовательных организаций высшего образования возрастает задача организации своевременного и осознанного (мотивированного) выбора студентами мест прохождения вожатской практики.

В ее решении в современный период большую роль играют информационно-медийные, цифровые и компьютерные технологии. Возрастающая популярность их использования связана с новизной, доступностью, возможностью оперативного доступа к информации и приближенностью к реальным жизненным условиям [12, с. 90].

А.В. Федоров рассматривает медиа как «технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором медиатекста) и объектом (массовой аудиторией)» [11, с. 24]. Значимость развития цифровой компетентности подчеркивает Вице-президент Института мобильных образовательных систем Л.В. Шмелькова [15].

Одновременно с этим возрастают риски использования интернет-технологий [9]. Л.М. Андрияшина с соавторами отмечают, что «появляется все больше зарубежных исследований, в которых не просто фиксируются опасности цифровизации, но формируются модели их преодоления на основе конструктивных педагогических технологий» [13; 123].

При анализе влияния развития цифровых технологий академик РАО И.В. Роберт выделяет такие позитивные моменты: интеллектуализация информационной деятельности; информационное взаимодействие между субъектами процесса обучения и другими заинтересованными лицами; мультипредметное представление учебного материала; реализация организационных форм и методов обучения адекватно современным научно-исследовательским методам познания изучаемых закономерностей природных явлений и социальных проявлений; появление новых средств обучения, функционирующих на базе информационно и коммуникационных технологий; создание электронного образовательного ресурса.

Среди негативного влияния цифровых технологий И.В. Роберт указывает прежде всего на ослабление некоторых психических функций обучающихся: ослабление концентрации внимания на вычлениии существенных признаков отбираемой информации; рассредоточенность внимания; формирование контентной слепоты пользователей и клипово-комиксного восприятия информации, развитие дивергентного стиля мышления [10].

Интенсивное развитие технологических ресурсов российской образовательной среды привело к возникновению новых цифровых форматов организации онлайн-мероприятий, направленных на расширение возможностей студенческой молодежи при выборе места прохождения практики.

Опыт МПГУ по созданию современных инструментов определения базы прохождения вожатской практики

Одной из таких форм стал дистанционный формат проведения ярмарки вакансий организаций отдыха и оздоровления детей «Я выбираю лето!» в МПГУ. Особенностью данного мероприятия является интерактивность как базовый принцип проведения.

Динамика охвата аудитории за последние три года показывает возрастание интереса к данной форме определения базы прохождения вожатской практики как со стороны организаций отдыха и оздоровления, так и со стороны обучающихся МПГУ (табл. 1).

Таблица 1

Охват участников ярмарки вакансий организаций отдыха и оздоровления «Я выбираю лето!» в МПГУ

Год	2022	2023	2024
Количество базовых организаций	57	65	75
Количество регионов РФ, в которых расположены базы практики	15	19	23
Количество просмотров студентами	~1300	~1500	>6500
Информационные ресурсы, привлеченные к организации ярмарки	Сайт МПГУ, YouTube	Сайт МПГУ, YouTube, WhatsApp	Сайт МПГУ, ВКонтакте, WhatsApp, Телеграм-канал ВШВ

Данные табл. 1 наглядно демонстрируют увеличение охвата аудитории участников, а также количества просмотров в зависимости от использования тех или иных информационно-медийных ресурсов. Переход с YouTube на ВКонтакте и использование телеграм-канала позволили не только расширить географию участников онлайн-ярмарки, но и увеличить количество и качество предоставляемой ими информации, улучшить качество трансляции и коммуникации всех участников мероприятия, что повлияло на охват аудитории, ее удержание в течение всего мероприятия.

Проведение ярмарки условно можно разделить на несколько этапов: заочный и очный, а также этап последствий. Все этапы проводятся дистанционно.

Прежде всего на сайте МПГУ размещается анонс о предстоящем событии, после проведения мероприятия также размещается новость о прошедшем мероприятии.

Далее на заочном этапе на официальном сайте МПГУ на странице «Всероссийская школа вожатых» в разделе «Ярмарка вакансий организаций отдыха детей и их оздоровления “Я выбираю лето!”» все организации отдыха и оздоровления детей, желающие пригласить на работу вожатых МПГУ, размещают информацию о лагере, имеющихся вакансиях по заданной форме:

- логотип и полное название организации отдыха и оздоровления детей;
- информация о том, входит ли организация отдыха и оздоровления детей в реестр организаций отдыха и оздоровления детей Российской Федерации и/или субъекта Российской Федерации (представляется ссылка, подтверждающая размещение в реестре);
- официальный сайт и иные интернет-ресурсы организации;
- регион, точный адрес расположения организации отдыха и оздоровления детей;
- сроки и продолжительность смен, количество необходимых вожатых на каждую смену;
- опыт сотрудничества с МПГУ (если имеется);
- бонусы для студентов (информация о заработной плате, условия проживания, медицинская страховка, питание, возможность компенсации за проезд до лагеря и обратно, экскурсии и т.п.);
- презентационное видео (по желанию);
- контактное лицо организации отдыха и оздоровления детей, с которым могут связываться студенты и кураторы летней педагогической вожатской практики.

Структурированная на сайте МПГУ информация на заочном этапе позволяет как студентам – будущим вожатым, так и кураторам летней педагогической вожатской практики заранее «познакомиться» с лагерем, проанализировать отзывы о нем, связаться напрямую с контактным лицом, задать волнующие вопросы и т.д.

Для организаций отдыха и оздоровления размещение информации на сайте ведущего педагогического университета страны – это дополнительная возможность создать положительный имидж лагеря, представить информацию о своей деятельности вожатым. При изменении каких-либо сведений об организации, контактного лица, сроков смен или количества требуемых вожатых представитель организации пишет запрос на корпоративную почту или в социальную сеть ответственному сотруднику Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров МПГУ для внесения изменений на странице ярмарки.

На странице организации отдыха и оздоровления на сайте МПГУ представлена краткая информация об организации с активными ссылками на официальные ресурсы, также указаны сроки смен, количество необходимых вожатых всего или на каждую смену, бонусы для студентов, опыт сотрудничества с университетом и контактная информация. Ежегодно информация от лагерей – баз практик обновляется. Сведения за прошедший год уходят в архив, но остаются доступными для студентов на странице проекта МПГУ «Всероссийская школа вожатых».

Окончательное определение студентами базы практики проходит по итогам очного этапа ярмарки, который проводится в течение двух дней онлайн (дистанционно). В первый день ярмарки организации отдыха и оздоровления выступают с короткой презентацией (представляют базу прохождения практики, обосновывают преимущества прохождения вожатской практики в своей организации, раскрывают специфику организации отдыха детей и т.д.), ведется трансляция ярмарки на ютуб-канале МПГУ (с 2024 г. ярмарка транслируется на официальной странице МПГУ ВКонтакте; по завершению мероприятия в апреле 2024 г. ярмарка набрала более 6000 просмотров, что стало максимальным значением за все годы трансляции).

Во второй день студенты адресно «приходят» на онлайн-встречи с представителями лагерей в специально созданные организаторами ярмарки онлайн-«кабинеты». Здесь будущие вожатые могут задать все интересующие вопросы лично представителю лагеря, получить ответы и, в итоге, записаться в понравившийся лагерь.

Особое место в 2024 г. в рамках проведения ярмарки занял телеграм-канал проекта «Всероссийская школа вожатых». В этом году в преддверии онлайн-мероприятия было решено размещать информацию об организациях, их небольшие видеоролики, ответы на вопросы студентов в телеграм-канале. А в ходе проведения ярмарки в телеграм-канале в реальном времени размещались посты с новостями ярмарки, конкурсными заданиями для подписчиков, что позволило охватить наибольшее количество заинтересованных слушателей и участников, которые подтвердили свой интерес к мероприятию обилием реакций и комментариев под этими постами, а также репостами.

Задействование этих ресурсов позволило Федеральному координационному центру по подготовке и сопровождению вожатских кадров МПГУ, ежегодно реализующему данное мероприятие, вовлечь максимальное количество участников (как студентов, так и лагерей). Немаловажно, что в ярмарке приняли участие и кураторы летней педагогической вожатской практики учебных структурных подразделений МПГУ, которые поддерживали и мотивировали обучающихся до и во время мероприятия.

Оценка эффективности дистанционного формата выбора мест прохождения вожатской практики

Оценка эффективности дистанционного формата выбора мест прохождения вожатской практики студентами МПГУ была проведена в ходе опроса обучающихся МПГУ, кураторов летней педагогической вожатской практики учебных структурных подразделений вуза, представителей организаций отдыха и оздоровления детей, участвующих в ярмарке.

Новизна исследования состоит в том, что информационно-медийные, цифровые технологии, используемые при организации вожатской практики, обогащают педагогическую теорию и способствуют дальнейшему развитию аксиологической составляющей профессиональной подготовки студентов педагогических вузов на основе применения электронных технологий дистанционного обучения.

Прежде всего организаторам исследования важно было установить, какие возможности открывает онлайн-ярмарка для обеспечения вожатской практики.

В исследовании приняли участие 98% кураторов летней педагогической вожатской практики учебных структурных подразделений МПГУ, 300 обучающихся МПГУ (выборка составила 10% от всех обучающихся МПГУ 2-х и 3-х курсов, которым предстояло в 2024 г. пройти летнюю педагогическую вожатскую практику), представители 75 лагерей из 23 субъектов Российской Федерации (что составило 100% всех участвующих в онлайн-ярмарке лагерей в 2024 г.).

85% представителей организаций отдыха и оздоровления отметили позицию «Удовлетворение потребности в вожатских и иных кадрах», 77% обучающихся обозначили сразу две позиции – «Получение общей информации о возможных условиях организации вожатской практики студентов» и «Выбор места для прохождения вожатской практики студентов».

Вторым по выбору абсолютного большинства представителей лагерей был ответ «Установление партнерских отношений с МПГУ» (76,2% респондентов).

Дистанционный (онлайн) формат проведения ярмарки удовлетворяет практически всех участников опроса: 93,3% студентов и 95,3% представителей организаций отдыха и оздоровления.

Еще на заочном этапе ярмарки третья часть организаций отдыха и оздоровления полностью набрали себе вожатский состав благодаря размещению детализированной информации о себе на странице ярмарки на сайте МПГУ задолго до начала очного этапа.

Почти половина респондентов среди обучающихся отметили, что во время ярмарки они определились с базой прохождения практики.

Среди причин, по которым остальным респондентам не удалось подобрать организацию, подходящую для прохождения вожатской практики, наиболее массовые ответы студентов распределились следующим образом:

- не подошло место расположения организации отдыха и оздоровления (18% респондентов);
- не удовлетворили требования по срокам работы (15%);
- не удовлетворила транспортная доступность организации (12%).

Чрезвычайно актуальной при подготовке как педагогических, так и вожатских кадров становится проблема наставничества [1]. Неслучайно при выборе места прохождения вожатской практики студенты наиболее часто выражают пожелание закрепления за ними опытного наставника, т.к. у основной массы студентов опыт работы в организациях отдыха и оздоровления с детьми до начала вожатской практики отсутствует.

Заключение

Резюмируя результаты полученного опроса, отмечаем положительные тенденции использования информационно-медийных, цифровых технологий в определении мест вожатской практики и выбора организации отдыха и оздоровления для обучающихся.

Информационно-медийные ресурсы в педагогическом вузе представляют в нынешнее время неотъемлемую часть обучения и подготовки к вожатской практике обучающихся. К ним можно отнести официальный сайт; печатные и электронные издания (газеты, книги, листовки); группа ВКонтакте; телеграм-канал; теле- или видеоресурсы, радио (при наличии); платформы для дистанционного обучения; корпоративная почта; чаты.

Для каждой категории участников онлайн-ярмарки выявились наиболее успешные каналы связи и взаимодействия с ними.

Для студентов МПГУ значимым ресурсом является официальный сайт и размещенные на нем анонсы, новости, а также телеграм-канал проекта «Всероссийская школа вожатых» и так называемое «сарафанное радио», которое на сайте МПГУ подкреплено интервью студентов в рубрике «Вожатское лето», видеопрезентациями итогов вожатской практики.

Для лагерей – участников онлайн ярмарки количество используемых информационно-медийных ресурсов значительно больше: официальная

страница МПГУ, телеграм-канал проекта «Всероссийская школа вожатых», корпоративная почта, по которой сотрудники Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров МПГУ осуществляли официальную рассылку, взаимодействие участников ярмарки с организаторами в мессенджерах WhatsApp и Телеграм.

Для информирования кураторов летней педагогической вожатской практики применялись официальная страница МПГУ и корпоративная почта, оперативное взаимодействие с организаторами онлайн-ярмарки осуществлялось в мессенджере WhatsApp – общий чат с кураторами (мессенджер Telegram использовался в меньшей степени).

Таким образом, можно сделать вывод, что для организации и проведения онлайн-мероприятий использования одного медиа-ресурса недостаточно.

Увеличение количества участников онлайн-мероприятий наблюдается при использовании большего количества информационно-медийных инструментов, сопровождающих их проведение. Эффективное использование максимально возможного спектра медиа-ресурсов помогает организаторам сделать онлайн-мероприятие максимально продуктивным и результативным. Онлайн-ярмарка вакансий организаций отдыха и оздоровления детей «Я выбираю лето!» является в МПГУ одним из основных эффективных инструментов подготовки студентов к летней педагогической вожатской практике.

Библиографический список / References

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18. [Blinov V.I., Yesenina E.Yu., Sergeev I.S. Mentoring in education: A well-sharpened tool is needed. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda*. 2019. No. 3. Pp. 4–18. (In Rus.)]
2. Владимировна Т.Н., Лесконог Н.Ю., Марусяк Д.М. Представленность подготовки вожатских кадров в педагогических вузах: результаты исследования // Преподаватель XXI век. 2021. № 4-1. С. 37–44. [Vladimirova T.N., Leskonog N.Yu., Marusyak D.M. Representation of training of counselor personnel in pedagogical universities: Results of the study. *Prepodavatel XXI vek*. 2021. No. 4-1. Pp. 37–44. (In Rus.)]
3. Дзидзоева С.М. Совершенствование содержания педагогической практики как условие повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов-воспитателей // Повышение качества подготовки педагогических кадров: Проблемы. Инновационные технологии. Опыт / под общ. ред. Ж.Х. Баскаевой. Владикавказ, 2019. С. 315–320. [Dzidzoeva S.M. Improving the content of pedagogical practice as a condition for improving the quality

- of professional training of future teachers-educators. *Povyshenie kachestva podgotovki pedagogicheskikh kadrov: Problemy. Innovatsionnye tekhnologii. Opyt.* Zh.Kh. Baskaeva (ed.). Vladikavkaz, 2019. Pp. 315–320. (In Rus.)]
4. Кокаева И.Ю., Джиоев З.Р. Педагогическая практика как средство подготовки бакалавров к инновационной деятельности в начальной школе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2023. Т. 12. № 4 (45). С. 90–93. [Kokaeva I.Yu., Dzhioev Z.R. Pedagogical practice as a means of preparing bachelors for innovative activities in primary school. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya.* 2023. Vol. 12. No. 4 (45). Pp. 90–93. (In Rus.)]
 5. Кязимов К.Г. Формирование инновационной образовательной среды в регионах и в организациях профессионального образования // *Профессиональное образование.* 2016. № 9. С. 15–19. [Kazimov K.G. Formation of an innovative educational environment in the regions and in professional education organizations. *Professionalnoe obrazovanie.* 2016. No. 9. Pp. 15–19. (In Rus.)]
 6. Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. Летняя педагогическая практика студентов в организациях отдыха и оздоровления детей (на примере опыта вожатской практики в МПГУ) // *Педагогика и психология образования.* 2020. № 2. С. 139–149. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-139-149 [Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. Summer pedagogical practice of MPGU students in organizations of children's recreation and health improvement as counselors. *Pedagogy and Psychology of Education.* 2020. No. 2. Pp. 139–149. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-139-149]
 7. Лубков А.В. Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы // *Наука и школа.* 2019. № 5. С. 41–49. DOI: 10.31862/1819-463X-2019-5-41-49 [Lubkov A.V. Pedagogical education of Russia: Current state, experience, problems and prospects. *Nauka i shkola.* 2019. No. 5. Pp. 41–49. (In Rus.). DOI: 10.31862/1819-463X-2019-5-41-49]
 8. Подготовка вожатских кадров на базе образовательных организаций высшего образования в России / под ред. Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой. М., 2019. [Podgotovka vozhatских кадров na baze obrazovatelnykh organizatsiy vysshego obrazovaniya v Rossii [Training of counselors at higher education institutions in Russia]. T.N. Vladimirova, N.Yu. Leskonog, L.F. Shalamova (eds.). Moscow, 2019.]
 9. Риски интернет-коммуникации детей и молодежи: учебное пособие / под общ. ред. Н.Ю. Лесконог, И.В. Жилавской, Е.В. Бродовской. М., 2019. [Riski internet-kommunikatsii detey i molodezhi [Risks of Internet communication for children and young people]. N.Yu. Leskonog, I.V. Zhilavskaya, E.V. Brodovskaya (eds.). Moscow, 2019.]
 10. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // *Информатизация образования и науки.* 2020. № 3 (47). С. 3–16. [Robert I.V. Digital transformation of education: Challenges and opportunities for improvement. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki.* 2020. No. 3 (47). Pp. 3–16. (In Rus.)]
 11. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М., 2014. [Fedorov A.V. Slovar terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti, mediagramotnosti, mediakompetentnosti. M., 2014.]

- mediakompetentnosti [Dictionary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence]. Moscow, 2014.]
12. Федоров А.В., Чельшьева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог, 2002. [Fedorov A.V., Chelysheva I.V. Mediaobrazovanie v Rossii: kratkaya istoriya razvitiya [Media education in Russia: A brief history of development]. Taganrog, 2002.]
 13. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л.М. Андриюхина, Н.О. Садовникова, С.Н. Уткина, А.М. Мирзаакхмедов // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 116–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147 [Andryukhina L.M., Sadovnikova N.O., Utkina S.N., Mirzaakhmedov A.M. Digitalization of professional education: prospects and invisible barriers. *Obrazovanie i nauka*. 2020. Vol. 22. No. 3. Pp. 116–147. (In Rus.). DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147]
 14. Шварева Л.В., Борисов А.В., Шибанова Е.А. Расширение педагогической субъектности студентов вуза посредством вовлечения в различные виды учебных и производственных практик // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 9. С. 107–112. [Shvareva L.V., Borisov A.V., Shibanova E.A. Expansion of pedagogical subjectivity of university students through involvement in various types of educational and industrial practices. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. Vol. 3. No. 9. Pp. 107–112. (In Rus.)]
 15. Шмелькова Л.В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2016. № 8 (30). С. 1–4. [Shmelkova L.V. Personnel for the digital economy: a look into the future. *Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie v strane i mire*. 2016. No. 8 (30). Pp. 1–4. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 23.07.2024, принята к публикации 14.09.2024

The article was received on 23.07.2024, accepted for publication 14.09.2024

Сведения об авторах / About the authors

Лесконог Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры медиаобразования Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования, директор Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, Московский педагогический государственный университет

Natalia Yu. Leskonog – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Media Education of the Institute of Journalism, Communications and Media Education, Director of the Federal Coordination Center for Training and Support of Counselors, Moscow Pedagogical State University

E-mail: leskonog@mail.ru

Шаламова Любовь Федоровна – кандидат социологических наук, доцент; аналитик Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, Московский педагогический государственный университет

Lyubov F. Shalamova – PhD in Sociology; analyst at the Federal Coordination Center for the Training and Support of Counselors, Moscow Pedagogical State University

E-mail: lfsh57@mail.ru

Айсина Рания Рушановна – магистр (педагогическое образование); ведущий специалист Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, Московский педагогический государственный университет

Rania R. Aisina – MA (Pedagogical Education); leading specialist at the Federal Coordination Center for the Training and Support of Counselors, Moscow Pedagogical State University

E-mail: rr.ajsina@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

Н.Ю. Лесконог – научное руководство исследованием, разработка концепции исследования, участие в разработке программы опроса, анализ и обобщение результатов исследования

Л.Ф. Шаламова – разработка программы опроса, анализ его результатов, участие в обобщении результатов исследования

Р.Р. Айсина – проведение исследования, анализ и обобщение результатов исследования

Contributions of the authors

N.Yu. Leskonog – scientific supervision of the study, development of the concept of the study, participation in the development of the survey program, analysis and generalization of the results of the study

L.F. Shalamova – development of the survey program, analysis of its results, participation in the generalization of the results of the study

R.R. Aisina – conducting the study, analysis and generalization of the results of the study

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-90-101

УДК 378.14

А.Ю. Маляшова, С.В. Гадельшина

Казанский национальный исследовательский
технологический университет,
420015 г. Казань, Российская Федерация

Проектные методы обучения как фактор развития готовности студентов к проектной деятельности

Статья посвящена формированию и развитию проектных компетенций у будущих выпускников высших учебных заведений. Целью данного исследования является оценка влияния изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» в Казанском национальном исследовательском технологическом университете на развитие проектных компетенций у студентов четвертого курса бакалавриата, обучающихся по направлению 27.03.05 «Инноватика». Исследование проведено на кафедре инноватики в химической технологии и заключается в обследовании студентов четвертого курса на старте изучения дисциплины и при завершении изучения. Проведенное обследование показывает, что в результате изучения данной дисциплины у обучающихся происходит развитие проектных компетенций за счет развития когнитивного компонента и его практического освоения в ходе реализации учебных проектов в рамках дисциплины. Установлено, что практическое погружение бакалавров в разработку собственного проекта в результате изучения дисциплины повышает его готовность к проектной деятельности. Выявлены способы мотивации студентов и определены качества, которые необходимы для работы над проектом. Полученные знания и навыки в ходе изучения дисциплины «Основы проектной деятельности», а также использование проектных методов обучения повышает адаптивность будущих молодых специалистов к современным условиям на рынке труда, делает их более конкурентоспособными и востребованными.

© Маляшова А.Ю., Гадельшина С.В., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Ключевые слова: проектная деятельность, когнитивный компонент проектной деятельности, навыки в проектной деятельности, мотивация в обучении, качество образовательной деятельности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Маляшова А.Ю., Гадельшина С.В. Проектные методы обучения как фактор развития готовности студентов к проектной деятельности // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 90–101. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-90-101

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-90-101

A.Yu. Maliashova, S.V. Gadelshina

Kazan National Research Technological University,
Kazan, 420015, Russian Federation

Project-based teaching methods as a factor in the development of students' readiness for project activities

The article is devoted to the formation and development of design competencies among future graduates of higher educational institutions. The purpose of the study is to assess the impact of studying the discipline “Fundamentals of Project Activities” at the Kazan National Research Technological University on the development of design competencies among fourth-year undergraduates studying in the direction of 03.27.05 “Innovation”. The study was conducted at the Department of Innovation in Chemical Technology and consists of a questionnaire survey of fourth-year students at the start of studying the discipline and at the end of the course. The conducted questionnaire survey shows that as a result of studying the discipline, students develop project competencies due to the development of the cognitive component and its practical mastery during the implementation of educational projects within the course. It has been established that the practical immersion of bachelors in the development of their own project as a result of studying the discipline increases their readiness for project activities. The ways to motivate students are identified

and the qualities that are necessary to work on the project are determined. The knowledge and skills acquired during the course “Fundamentals of Project Activities”, as well as the use of project-based teaching methods, increases the adaptability of future young specialists to modern conditions in the labor market, making them more competitive and in demand.

Key words: project activities, cognitive component of project activities, skills in project activities, motivation in learning, quality of educational activities

CITATION: Maliashova A.Yu., Gadelshina S.V. Project-based teaching methods as a factor in the development of students' readiness for project activities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 90–101 (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-90-101

Актуальность исследования

Основная задача высших учебных заведений заключается в повышении уровня подготовки будущих специалистов к их дальнейшей трудовой деятельности [13]. Рынок труда на сегодняшний день проявляет особые требования к будущим специалистам, т.к., помимо профессиональных навыков и умений, они должны уметь активно внедряться в быстрые изменения внешних условий и работать с неопределенностью [10; 12].

Развитий проектных компетенций у выпускников является приоритетной задачей высших учебных заведений [2; 3; 8]. На сегодняшний день проектные методы обучения набирают все большую популярность в учебных процессах, однако этого не вполне достаточно для формирования когнитивного компонента проектной деятельности у обучающихся [7].

Базовая часть учебного плана студентов, обучающихся по направлению 27.03.05 Инноватика, содержит дисциплину «Основы проектной деятельности», которая преподается на кафедре инноватики в химической технологии Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ). Изучение данной дисциплины с применением проектных методов обучения положительно влияет на развитие проектных компетенций обучающихся [9].

Цель исследования

Целью данного исследования является оценка влияния изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» в КНИТУ на развитие

проектных компетенций у бакалавров, обучающихся по направлению 27.03.05 «Инноватика».

Заявленная цель была реализована посредством выполнения следующих задач:

- определение уровня сформированности когнитивного компонента в области проектной деятельности у обучающихся;
- определение уровня сформированности практических навыков студентов в области проектной деятельности;
- определение развития мягких компетенций (soft skills), необходимых для ведения проектной деятельности;
- определение готовности студентов заниматься проектной деятельностью.

Объект исследования – подготовка бакалавров, обучающихся по направлению 27.03.05 «Инноватика» в КНИТУ.

Предмет исследования – изучение влияния дисциплины «Основы проектной деятельности» на развитие проектных компетенций студентов, обучающихся по направлению Инноватика в КНИТУ.

Методология

Реализация поставленной цели осуществлена с применением анкетного обследования [1; 9].

Респондентами выступали группы бакалавров, обучающиеся по направлению «Инноватика», в количестве 42 человек.

Разработанная анкета включает в себя 26 вопросов закрытого и открытого типа, которые распределены на 4 блока, соответствующих поставленным задачам.

Анкетирование проведено в два этапа с разницей в 9 недель: на старте изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» и на финише.

Результаты исследования

Первый блок вопросов, посвященный оценке уровня развития когнитивных компонентов в области проектной деятельности, играет весомую роль, поскольку понимание сути понятий «проект» и «проектная деятельность» обучающимися является определяющим. Знание основ проектной деятельности позволит успешно планировать и реализовывать проекты любого рода деятельности. Вопросы данного блока связаны с основными понятиями проектной деятельности, проблематизацией и целеполаганием.

При анализе ответов первого блока вопросов установлено, что на старте изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» респонденты имеют низкий уровень знаний относительно проектной деятельности: 65% опрошенных студентов допускают ошибки в терминологии, некорректно формулируют цель и отмечают, что контроль над ходом проекта необходимо осуществлять в конце проектной деятельности, 32% студентов отвечают верно лишь на 50% вопросов и только 3% студентов верно отвечают на все вопросы. Данные результаты демонстрируют недостаточное развитие когнитивного компонента в области проектной деятельности, что можно связать с отсутствием проектных методов обучения в учебном процессе либо с их недостаточным количеством.

По окончании изучения дисциплины респонденты отвечают уже более уверенно: верные ответы на все вопросы первого блока были даны 87% студентов. Это говорит о том, что разработанная учебная программа дисциплины является эффективной, а выбранные методики преподавания – результативными.

Вопросы второго блока анкеты позволяют оценить развитие практических навыков планирования и реализации проектной деятельности у бакалавров. Здесь респондентам предложено решить практические задачи и кейсы по проектной деятельности: сформулировать цель, разработать содержание проекта, распределить ответственность в проекте.

На первом этапе анкетирования на старте изучения дисциплины студенты отвечают на данные вопросы очень кратко. Завершая изучение, студенты уже четко формулируют цель проекта и верно распределяют ответственность.

Особый интерес вызывает вопрос по содержанию проекта. Входное анкетирование показало, что содержание проекта студенты видят более обобщенно, все работы по проекту описаны крупными мазками, без четкой структуры и последовательности. Опрос в конце изучения дисциплины показал, что в 85% решений в области содержания проекта представлена иерархическая структура работ, содержащая не менее двух уровней детализации. Логика работ в иерархии представлена корректно, сложные задачи детализированы на более простые, присутствует принцип целостности и четкой последовательности задач и уже представляется возможным расписать сроки и риски проекта. Результаты анкетирования по данному блоку вопросов демонстрируют умение респондентов реализовывать на практике инструменты, изученные в ходе дисциплины «Основы проектной деятельности».

Третий блок вопросов, направленный на оценку у студентов мягких компетенций (soft skills), необходимых для ведения проектной

деятельности, содержит в себе вопросы закрытого типа, а также вопросы с множественными вариантами ответов. В результате анкетного обследования по третьему блоку выявлено, что 100% опрашиваемых студентов имеют опыт участия в проектной деятельности, т.к. на вопросы «Занимались ли Вы проектной деятельностью ранее?», «Работали ли Вы в команде?» и «Выступали с защитой презентации перед публикой?» получены утвердительные ответы.

На вопрос «Занимались ли Вы проектами на других дисциплинах?» ответы распределились следующим образом: 25% опрашиваемых студентов ответили, что занимались проектами с нуля, 50% опрашиваемых студентов ответили, что занимались проектами по оптимизации в рамках других дисциплин, 87,5% опрашиваемых студентов ответили, что занимались курсовыми проектами. При этом стоит отметить, что 12,5% респондентов ответили, что не занимались проектной деятельностью в рамках других дисциплин.

Необходимо отметить, что на старте изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» только 12,5% опрошенных студентов четко понимают свою роль в проекте, ответив утвердительно на данный вопрос. В то же время эти же 12,5% бакалавров отметили, что распределение ролей в команде проекта не вызывает проблем. Однако 50% респондентов испытывают сложности при распределении ролей в команде проекта, а 37,5% опрошенных студентов потребовались разъяснения для распределения ролей в проектной команде.

Большое внимание при изучении дисциплины «Основы проектной деятельности» уделяется команде проекта и распределению ответственности в проекте. Обучающиеся получают знания о ролях в команде проекта и их распределении в соответствии с формальными и неформальными навыками. В процессе изучения дисциплины бакалавры работают в сформировавшихся небольших группах, развивая навык командного взаимодействия, построения коммуникации и распределения ролей внутри команды [14]. За каждым членом команды закреплена роль в проекте, что повышает уровень ответственности каждого. При окончании изучения дисциплины респонденты уже понимают и легко формулируют свою роль в команде, утвердительно отвечая на вопросы: «Четко ли Вы понимали свою роль в команде?» и «Легко ли Вам удалось распределить роли?». Правильно распределенные роли, выстроенные коммуникации в команде являются залогом дальнейшего успеха в планировании и реализации проекта.

Вопрос «В какой области деятельности требуются навыки проектной деятельности?» показывает интересные результаты. Анкетирование на старте изучения дисциплины показало, что среди областей

деятельности, в которых необходимы навыки именно проектной деятельности, респондентами преимущественно выбраны области научных исследований, инженерно-техническая и химическая области деятельности, что, по всей вероятности, связано с их будущей профессией. По завершению изучения дисциплины студенты выбирают все предложенные в вопросе варианты областей деятельности: экономика, научные исследования, строительство, химическая технология, философия, инженерно-техническая, социальная, искусство, медицина и юриспруденция. В ходе погружения в дисциплину, знакомясь с основными понятиями, основными инструментами проектной деятельности, бакалавры начинают понимать ее необходимость во всех сферах деятельности человека. Применение проектной деятельности помогает решать многие задачи и вопросы, в современных компаниях проектная деятельность используется для достижения стратегических целей развития.

Выбор области для разработки собственного проекта и ответы на вопрос «В какой области Вы бы хотели разрабатывать проект?» распределились также равномерно в областях «экономика», «научные исследования», «химическая технология».

Четвертый блок вопросов направлен на определение готовности студентов заниматься проектной деятельностью и содержит в себе вопросы закрытого типа [4; 6].

Первоначально респондентам было предложено самостоятельно определить качества, которые говорят об их готовности заниматься проектной деятельностью. На старте изучения дисциплины 76% опрошенных студентов отмечают целеустремленность, креативность и лидерские качества, 65% опрошенных студентов – адаптивность, отсутствие боязни риска. По завершении изучения дисциплины 95% опрошенных выбирают «способность работать в команде и способность принимать решения», «способность работать в команде», 87% студентов – «креативность», «лидерские качества» и «критическое мышление». Результаты ответов на данный вопрос демонстрируют понимание бакалавров сути проектной деятельности: умение работать в команде, умение критически мыслить являются одними из определяющих способностей в проектной деятельности. Более того, 100% опрошенных студентов считают, что отсутствие данных качеств помешает заниматься проектной деятельностью.

Как было упомянуто выше, процесс изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» представляет собой работу над проектами в малой проектной команде. Темы проектов сформулированы в самом начале изучения дисциплины. Опрошенные студенты отметили, что опыт проектной деятельности, полученный в результате изучения

дисциплины, позволит им успешно стартовать в будущей профессии. Из них 85% опрошенных заинтересованы в своих проектах и готовы продолжать развивать их вне дисциплины.

В заключении анкеты представлены вопросы о барьерах проектной деятельности и мотивационной составляющей проектной деятельности. На вопрос «Какие барьеры существуют на пути к проектной деятельности?» на старте изучения дисциплины 100% опрошенных студентов убеждены, что отсутствие знаний и навыков является главным барьером для занятия проектной деятельностью. При завершении изучения дисциплины в качестве барьеров к проектной деятельности по 87,5% респондентов добавили лень, безответственность и боязнь неудачи (можно было выбрать несколько вариантов ответа). Вариант ответа «отсутствие знаний и навыков» выбрали 75% опрошенных студентов. Это можно связать с тем, что в процессе изучения дисциплины бакалавры почувствовали себя более уверенно в принятии каких-либо решений [5]. Им стало понятно, что если студент позволяет себе полениться или безответственно отнестись к выполнению задач по проекту, не выполняя эти задачи в полной мере и правильно, то вся команда несет потери такого важного ресурса, как время исполнения проекта. И это влечет за собой дальнейшие потери в проекте. Осознание данной ответственности приводит к тому, что студент начинает предпринимать действия по преодолению этих барьеров.

Мотивационная составляющая к занятию проектной деятельностью у 90% опрошенных студентов выражается в поддержке руководства института, положительном примере сверстников и открывающихся карьерных возможностях (можно было выбрать несколько вариантов ответа). Необходимо отметить, что на старте изучения дисциплины большинство опрошенных отмечает, что мотивацией может послужить дополнительный лекторий и семинары, а при завершении изучения дисциплины данный вариант ответа остался без внимания. По мнению студентов, полученные знания и опыт в процессе изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» им достаточен для мотивации к успеху в проектной деятельности.

Выводы

В результате анкетного обследования установлено, что до изучения дисциплины «Основы проектной деятельности» бакалавры 4 курса обладают невысоким уровнем проектных компетенций.

Изучение дисциплины «Основы проектной деятельности» позволяет развить у обучающихся проектные компетенции за счет развития

когнитивного компонента и наработки практического опыта в ходе разработки учебных проектов в рамках дисциплины.

Изучение дисциплины повышает интерес студентов к проектной деятельности, бакалавры готовы вести свои проекты, разработанные в рамках дисциплины, и дальше за ее пределами представлять результаты на конкурсах на соискание грантов на финансирование студенческих проектов. Разработанные проекты повышают уровень их мотивации в реализации проектной деятельности. Более того, студенты сами отмечают, что формирование проектных компетенций поможет им в дальнейшем для продвижения по карьерной лестнице.

Полученные знания и навыки в ходе изучения дисциплины «Основы проектной деятельности», а также использование проектных методов обучения повышает адаптивность будущих молодых специалистов к современным условиям на рынке труда, делает их более конкурентоспособными и востребованными.

Библиографический список / References

1. Дубровская Ю.А. Анкетирование студентов как индикатор качества и инструмент совершенствования системы подготовки инженерных кадров // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 93. № 4. С. 136–142. [Dubrovskaya Yu.A. Questioning of students as an indicator of quality and a tool for improving the system of training engineering personnel. *Gumanitarnye i socialnye nauki*. 2022. Vol. 93. No. 4. Pp. 136–142. (In Rus.)]
2. Зиятдинова Ю.Н. Гуманитарные дисциплины в инженерной магистратуре: проектные методы и цифровые технологии // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 3 (64). С. 404–407. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.64.710. [Ziyatdinova Yu.N. Humanities in Engineering Master's Degrees: Project methods and digital technologies. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2023. No. 3 (64). Pp. 404–407. (In Rus.). DOI: 10.25683/VOLBI.2023.64.710]
3. Зиятдинова Ю.Н., Перчаткина В.Г. Содержание социально-профессионального саморазвития студентов инженерного вуза в процессе иноязычной подготовки // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 4 (61). С. 344–349. DOI: 10.25683/VOLBI.2022.61.421. [Ziyatdinova Yu.N., Perchatkina V.G. The content of social and professional self-development of students of an engineering university in the process of foreign language training. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2022. No. 4 (61). Pp. 344–349. (In Rus.). DOI: 10.25683/VOLBI.2022.61.421.]
4. Малышова А.Ю., Зиятдинова Ю.Н. Готовность студентов технологического вуза к проектной деятельности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). Специальный выпуск. С. 47–55. [Maliashova A.Yu., Ziyatdinova J.N. Readiness of students of a technological university for project activities. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal*

- University. Sociology. Pedagogy. Psychology.* 2022. Vol. 8 (74). Special issue. Pp. 47–55. (In Rus.)]
5. Маляшова А.Ю. Воспитательный потенциал дисциплины «Основы проектной деятельности» // Синергия–2022: Материалы VII Международной сетевой научно-практической конференции, Нижнекамск, 13–14 октября 2022 года / под ред. Д.Ш. Султановой. Казань, 2022. С. 146–151. [Maliashova A.Iu. Educational potential of the academic discipline “Fundamentals of project activities”. *Sinergiya–2022: Materialy VII Mezhdunarodnoy setevoy nauchno-prakticheskaya konferentsii, Nizhnekamsk, 13–14 oktyabrya 2022 goda.* D.Sh. Sultanova (ed.). Kazan, 2022. Pp. 146–151. (In Rus.)]
 6. Маляшова А.Ю. Проблема готовности студентов бакалавриата инженерных направлений подготовки к проектной деятельности // Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра: Материалы 17-й Международной научно-практической конференции, Казань, 23 мая 2023 года. Казань, 2023. С. 468–472. [Maliashova A.Iu. The problem of readiness of undergraduate students of engineering programs for project activities. *Vysshee i srednee professionalnoe obrazovanie Rossii: vchera, segodnya, zavtra: Materialy 17-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Kazan, 23 maya 2023 goda.* Kazan, 2023. Pp. 468–472. (In Rus.)]
 7. Образовательные технологии в партнерских практико-ориентированных программах магистратуры / Е.В. Перушкина, Е.С. Балымова, Ф.Т. Шагеева, А.С. Сироткин // Казанский педагогический журнал. 2022. № 6 (155). С. 77–83. DOI: 10.51379/KPJ.2022.157.7.009. [Perushkina E.V., Balymova E.S., Shageeva F.T., Sirotkin A.S. Educational technologies in partnership practice-oriented master’s degree programs. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal.* 2022. No. 6 (155). Pp. 77–83. (In Rus.). DOI: 10.51379/KPJ.2022.157.7.009]
 8. Осипов П.Н., Дулалаева Л.П. Развитие soft skills студентов технического вуза во внеаудиторной деятельности // Управление устойчивым развитием. 2020. № 6 (31). С. 95–102. [Osipov P.N., Dulalaeva L.P. Development of soft skills of students of a technical university in extracurricular activities. *Upravlenie ustoychivym razvitiem.* 2020. No. 6 (31). Pp. 95–102. (In Rus.)]
 9. Султанова Д.Ш., Маляшова А.Ю. Развитие направления 27.03.05 «Инноватика» в Казанском национальном исследовательском технологическом университете // Инновации. 2019. № 12 (254). С. 47–50. DOI: 10.26310/2071-3010.2020.254.12.006. [Sultanova D.Sh., Malyashova A.Yu. Development of the direction 27.03.05 “Innovation” at the Kazan National Research Technological University. *Innovatsii.* 2019. No. 12 (254). Pp. 47–50. (In Rus.). DOI: 10.26310/2071-3010.2020.254.12.006]
 10. Хаертдинова А.А., Гадельшина С.В. Анкетирование как способ изучения начальной подготовки магистрантов для повышения качества учебного процесса // Вестник педагогических наук. 2023. № 6. С. 100–107. [Khaertdinova A.A., Gadelshina S.V. Questionnaire survey as a method of studying the initial training of master’s students to improve the quality of the educational process. *Vestnik pedagogicheskikh nauk.* 2023. No. 6. Pp. 100–107. (In Rus.)]

11. Хаертдинова А.А., Гадельшина С.В. Внедрение организационных инноваций на предприятиях на основе подготовки специалистов в вузе // Экономика и предпринимательство. 2023. № 7 (156). С. 1423–1428. [Khaertdinova A.A., Gadelshina S.V. Implementation of organizational innovations at enterprises based on training specialists at a university. *Ekonomika i predprinimatelstvo*. 2023. No. 7 (156). Pp. 1423–1428. (In Rus.)]
12. Galikhanov M., Guzhova A., Zagidullina I. Communication skills of educators and students of an engineering university. *Mobility for smart cities and regional development – challenges for higher education. Proceedings of the 24th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2021)*. Vol. 2. Dresden, 2022. Pp. 217–224.
13. Galikhanov M., Ovsienko L., Kulikova D. et al. Professional development of educators of general and professional education systems in university complex: Convergent educational environment. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2021. Vol. 1328. Pp. 263–271.
14. Maliashova A., Sultanova D., Sanger P.A. Characteristics of team dynamics influencing success in engineering student teams. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022. Vol. 389 LNNS. Pp. 13–20. DOI: 10.1007/978-3-030-93904-5_2.

Статья поступила в редакцию 03.04.2024, принята к публикации 29.06.2024

The article was received on 03.04.2024, accepted for publication 29.06.2024

Сведения об авторах / About the authors

Маляшова Анна Юрьевна – старший преподаватель кафедры инноватики в химической технологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Anna Yu. Maliashova – senior lecturer at the Innovation in Chemical Technology Department, Kazan National Research Technological University

E-mail: annamalyashova@gmail.com

Гадельшина Светлана Владимировна – кандидат технических наук; доцент кафедры инноватики в химической технологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Svetlana V. Gadelshina – Candidate of Sciences in Engineering; associate professor at the Innovation in Chemical Technology Department, Kazan National Research Technological University

E-mail: svetlanaguzhova@yandex.ru.

Заявленный вклад авторов

А.Ю. Маляшова – научное руководство исследованием, разработка концепции исследования, участие в разработке программы опроса, анализ и обобщение результатов исследования

С.В. Гадельшина – разработка программы опроса, анализ его результатов, участие в обобщении результатов исследования

Contributions of the authors

A.Yu. Maliashova – development of the survey program, analysis of its results, participation in the generalization of the results of the study

S.V. Gadelshina – scientific supervision of the study, development of the concept of the study, participation in the development of the survey program, analysis and generalization of the results of the study

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-102-114

УДК 378.147

Л.В. ЧернаяМосковский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Метод фотофиксации хода работы по натюрморту акварелью в подготовке учителя изобразительного искусства

В статье рассматривается метод фотофиксации последовательности ведения работы по живописи натюрморта акварелью как современный и эффективный подход к формированию профессиональных педагогических знаний, умений и навыков учителя изобразительного искусства, основанный на решении базисных учебно-творческих задачах. Данный метод позволяет сохранить и закрепить этапы последовательного ведения работы, а также систематизировать полученные данные в виде портфолио дисциплины для дальнейшего применения в подготовке к прохождению педагогической практики. Целью настоящего исследования является научное обоснование эффективности внедрения метода фотофиксации в учебный процесс по живописи натюрморта акварелью. Эффективность данного метода подтверждена результатами педагогического эксперимента, проведенного в рамках практических занятий по дисциплине «Живопись» среди студентов направления подготовки 44.03.01. «Изобразительное искусство» в условиях естественного учебного процесса. По результатам эксперимента было выявлено, что внедрение метода фотофиксации последовательности выполнения работы влияет на повышение результативности решения базисных учебно-творческих задач по живописи натюрморта акварелью, что, в свою очередь, говорит о повышении уровня приобретения профессиональных педагогических знаний, умений и навыков будущих учителей изобразительного искусства.

© Черная Л.В., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: педагогика изобразительного искусства, живопись натюр-морта акварелью, фотофиксация, учебно-творческие задачи по живописи натюрморта акварелью, инновации художественной педагогики

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Черная Л.В. Метод фотофиксации хода работы по натюрморту акварелью в подготовке учителя изобразительного искусства // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 102–114. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-102-114

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-102-114

L.V. Chernaya

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Method of photographic recording of the progress of work on still life in watercolor in the preparation of a teacher of fine arts

The article discusses the method of photographic recording of the sequence of work on painting a still life with watercolors, as a modern and effective approach to the formation of professional pedagogical knowledge, skills and abilities of a fine arts teacher, based on solving basic educational and creative tasks. This method allows one to preserve and consolidate the stages of sequential work, as well as systematize the data obtained in the form of a discipline portfolio for further use in preparation for teaching practice. The purpose of this study is to scientifically substantiate the effectiveness of introducing the photographic recording method into the educational process of still life painting in watercolors. The effectiveness of this method is confirmed by the results of a pedagogical experiment conducted as part of practical classes in the discipline "Painting" among students of the direction 44.03.01. "Fine Arts" in the conditions of a natural educational process. Based on the results of the experiment, it was revealed that the introduction of the method of photographic recording of the sequence of work influences

the increase in the effectiveness of solving basic educational and creative tasks in painting a still life with watercolors, which, in turn, indicates an increase in the level of acquisition of professional pedagogical knowledge, skills and abilities of future fine arts teachers.

Key words: pedagogy of fine arts, still life painting with watercolors, photographic recording, educational and creative tasks for still life painting with watercolors, innovations of artistic pedagogy

CITATION: Chernaya L.V. Method of photographic recording of the progress of work on still life in watercolor in the preparation of a teacher of fine arts. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 102–114. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-102-114

Технологический прогресс раскрывает новые возможности во всех сферах жизнедеятельности человека. Современная художественная педагогика также расширяет свой диапазон возможностей в обучении и творчестве. Новые технологии открывают доступ к образованию, позволяют создавать интерактивные уроки и цифровые образовательные ресурсы. Применение цифровой образовательной среды на уроках изобразительного искусства в современной школе способствует лучшему усвоению материала и развитию творческих навыков и самовыражения учащихся.

Инновации в современном художественном образовании в условиях технологического прогресса являются приоритетными для государства и системы образования. В концепции преподавания образовательной области «Искусство», опубликованной Министерством просвещения РФ 30 декабря 2018 г., подчеркивается необходимость улучшения содержания предмета «Искусство» на всех уровнях общего образования (<https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b?ysclid=m662mll9gz707078042>). С 2019 г. в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» началась реализация целевой модели цифровой образовательной среды. Этот проект направлен на создание и внедрение цифровой образовательной среды в образовательные учреждения, и осуществление цифровой трансформации системы образования (<https://docs.edu.gov.ru/document/05b30ecb539745f84f0cd78bcd92696/?ysclid=m662nmzrhq536576064>).

Со стремительным развитием технологий и поддержкой государства, педагоги страны объединяются в поисках продуктивных решений. Проводятся исследования по применению цифровых образовательных ресурсов и мультимедийных средств обучения на занятиях по изобразительному искусству. В трудах И.Ю. Руднева [9], А.В. Шопиной [10],

Л.А. Буровкиной [2], И.Г. Захарова [3] и др. авторы называют в качестве одной из основных проблем образовательного процесса в современной школе несовершенную систему освоения цифровых образовательных технологий. Эта проблема обнаруживается как в практической подготовке будущих учителей, так и в системе работы учителей изобразительного искусства.

Поэтому считаем целесообразным внедрять в образовательный процесс в вузе при изучении специальных дисциплин по изобразительному искусству цифровые технологии, на примере введения метода фотофиксации последовательности ведения работы по живописи натюрморта акварелью. Этот метод позволит осуществить разработку цифрового ресурса на основании изученного и накопленного материала и представить его в виде портфолио дисциплины. Применение данного метода позволит сформировать знания, умения и навыки не только в области живописи натюрморта акварелью, но и в области цифровых технологий, что необходимо для работы в современной школе. Для улучшения качества образования в условиях технологического прогресса важно не упустить возможности и время на подготовку кадров нового поколения.

Становление художественно-педагогических навыков с применением цифровых технологий должно находить свое отражение в процессе выполнения практической работы студента. Во время практических учебных занятий будущий художник-педагог способен проецировать свои художественные способности на применение их в педагогической деятельности и с помощью современных технологий фиксировать и систематизировать учебно-творческие работы для дальнейшего применения при прохождении педагогической практики.

Развитие художественно-педагогических навыков нашло отражение в академических заданиях раздела «Натюрморт» по дисциплине «Живопись», в технике акварельной живописи. В частности, в процессе выполнения практических работ студент приобретает навыки изображения реалистических форм академической постановки натюрморта средствами акварельной живописи.

Рисование с натуры в педагогике изобразительного искусства уже многие столетия является основополагающей концепцией при подготовке художников и будущих педагогов изобразительного искусства. В педагогике художественного образования эффективность метода рисования с натуры, особенно на первоначальном обучении изображению натюрморта, находит свое научное подтверждение в трудах Г.В. Беда [1], А.С. Пучкова и А.В. Триселёва [7], Н.Н. Ростовцева [8], В.С. Кузина [5], С.П. Ломова [6], С.Е. Игнатъева [4] и др.

Значительную роль в развитие данной концепции внес Н.Н. Ростовцев. Он считал рисование с натуры основой для художественного развития. Его система преподавания основана на последовательном изучении и воспроизведении натуры. Н.Н. Ростовцев утверждал, что совершенствование учебного процесса, разработка и внедрение в практику обучения новых приемов и методов во многом зависит от творческого потенциала учителей-практиков. Научная школа Н.Н. Ростовцева – и сегодня уникальное явление, интеллектуальное и духовное единство огромного числа учеников, талантливых художников, педагогов, ученых, среди которых В.С. Кузин, С.П. Ломов, С.Е. Игнатьев, С.Д. Аманжолов Н.М. Сокольников, И.Ю. Руднев и др.

Как сохранить традиции академической школы и, в то же время, усовершенствовать процесс обучения педагога, сделать его более доступным, понятным и профессионально ориентированным, является основным вопросом современной педагогики высшей школы. Современный мир с развивающимся техническим прогрессом, с одной стороны, усложняет возможности правильного понимания и восприятия изобразительного искусства, а с другой стороны, применяя цифровую среду в целях образования и обучения, дает возможности развить свой художественно-педагогический потенциал.

С приходом цифровой эволюции необходимо модернизировать подход к художественному образованию, вносить новые коррективы, но при этом основываться на классических принципах. На современном этапе модернизации художественного образования, использование электронных образовательных ресурсов, таких как Российская электронная школа (РЭШ), Московская электронная школа (МЭШ), на уроках изобразительного искусства – это требование времени, позволяющее повысить интерес к предмету, качество обучения, отразить существенные стороны изображаемых объектов, зримо воплотить в жизнь принцип наглядности, выдвинуть на передний план наиболее важные характеристики изучаемых объектов.

Сегодняшние ученики взрослеют в условиях технологического прогресса. Заинтересовать ученика и удержать его внимание в течение 45 мин, при этом стимулировать к творческой деятельности и к созданию творческого продукта – сложная задача. В решении этой проблемы нужно выдержать тесную связь между классической методикой работы в живописи натюрморта акварелью и применением в обучении инновационного метода технологической обработки данных по ведению работы, а именно метода фотофиксации последовательного выполнения работы.

Основная задача метода заключается в сохранении академических традиций рисования с натуры, основанных на решении базисных учебно-творческих задач с внедрением фотофиксации последовательности ведения работы, на примере раздела «Натюрморт» в технике акварельной живописи. Фиксация хода работы способна увеличить творческий педагогический потенциал. Такой опыт способен повысить возможности усвоения конкретных учебно-творческих задач, т.к. внимание студента целенаправленно на конкретную задачу последовательного ведения работы для получения определенных результатов. Концентрация внимания на этапах работы способствует закреплению знаний методического ведения работы. По итогу, опыт полученных результатов поможет студентам применить полученные знания на занятиях по рисованию натюрморта с натуры в школе.

Данный метод был экспериментально апробирован у студентов направления подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование», профиля подготовки «Изобразительное искусство». Цель эксперимента заключалась в выявлении эффективности применения метода фотофиксации в учебном процессе по живописи натюрморта акварелью на основе усвоения академических знаний, полученных при решении базисных учебно-творческих задач.

Эксперимент проводился в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко, в котором принимал участие 61 студент, в период с 2018–2023 гг. Исследуемая группа была разделена на контрольную группу (32 студента) и экспериментальную (29 студентов). Эксперимент проводился в естественных условиях на занятиях по живописи. Обе группы выполняли академические задания, согласно методической последовательности ведения работы над академической постановкой, организованной согласно позициям:

- 1) проработка композиции натюрморта: постановка, эскизные поиски, размещение в заданном формате;
- 2) определение общих светотеневых, тоновых и цветовых отношений;
- 3) моделирование объемной формы предметов, передача характера освещения, изображение цветных рефлексов;
- 4) обобщение, выявление главного и второстепенного в цветовой гармонии работы; подчинение всех частей изображения целому.

Позиции обозначены на основании систематизации базисных академических задач, в результате освоения которых формируются знания, умения и навыки о композиции; светотеневых, тоновых и цветовых отношениях; колористических соотношениях, рефлексах; сочетании цветовых пятен с целостным колоритом, что в свою очередь формирует творческое, художественно-образное мышление.

Экспериментальной группе была поставлена дополнительная задача фиксировать процесс выполнения академических заданий, согласно методической последовательности ведения работы по вышеизложенным позициям. По итогам собранного материала создать презентацию с учебно-творческими достижениями из академических заданий, выстроенных с наглядной последовательностью.

Оценивание решений базисных учебно-творческих задач производилось по уровневым показателям:

- низкий уровень (содержание позиции задач освоено частично, но пробелы не носят существенного характера);
- средний уровень (содержание позиции задач освоено полностью, но некоторые практические навыки работы с освоенным материалом сформированы недостаточно);
- высокий уровень (содержание позиции задач освоено полностью, без пробелов).

Результаты эксперимента приведены в табл. 1.

По результатам проведенного эксперимента был выполнен сравнительный анализ, представленный средними показателями исследования контрольной и экспериментальной группы, который отображен на диаграмме (рис. 1).

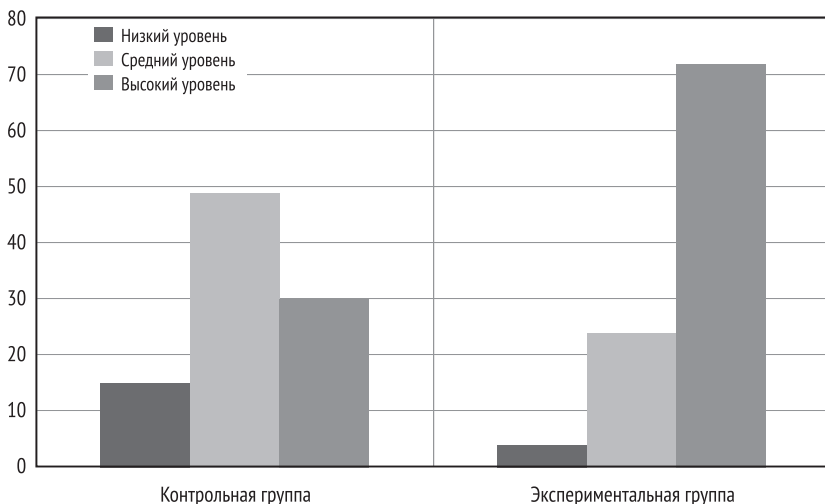


Рис. 1. Средние показатели по уровням решения всех базисных учебно-творческих задач

Таблица 1

Результаты эксперимента

Базисные академические задачи	Проработка композиции натюрморта: постановка, эскизные поиски, размещение в заданном формате			Определение общих свето-теневых, тоновых и цветовых отношений			Моделирование объемной формы предметов, передача характера освещения, изображение цветных рефлексов			Обобщение, выявление главного и второстепенного в цветовой гармонии работы; подчинение всех частей изображения целому		
	Уровни	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С
Контрольная группа (32 человека)												
Количество, чел.	5	18	9	3	14	15	5	16	11	6	15	11
%	16	56	28	9	44	47	16	50	34	19	47	34
Экспериментальная группа (29 человек)												
Количество, чел.	1	7	21		6	23	2	5	22	2	10	17
%	3	24	73		21	79	7	17	76	7	34	59

Примечание. Н – низкий уровень; С – средний уровень; В – высокий уровень.

Представленный сравнительный анализ наглядно доказал, что результаты в экспериментальной группе превышают результаты контрольной группы.

Следует отметить положительные факторы, которые повлияли на исходный результат экспериментальной группы.

1. При проработке композиции натюрморта экспериментальная группа принимала активное участие в совместной с преподавателем постановке натюрморта. Во время сотрудничества между учащимися и педагогом, при совместных постановках натюрморта, совместном анализе постановки, обсуждении работ и просмотров личностных достижений обучающиеся развивают свои профессионально-педагогические и, в то же время, коммуникативные качества, что существенно при становлении современного учителя. Студенты фиксировали возможные варианты натюрмортов, анализировали их, обращая внимание на расстановку предметов, освещение, тональные отношения и цветовое решение. Так как возможные варианты были зафиксированы на фото, студенты могли выбрать лучший из них, что положительно отразилось на эскизных поисках, компоновке и на работе в целом.

2. При проработке последующих этапов у студентов была возможность сравнить текущий этап работы с предыдущим и убедиться в правильности своих действий или, наоборот, попытаться вернуться к исходному этапу и исправить ошибки.

3. В случае возникновения у студентов сложностей с определением тона была возможность обратиться к цифровой обработке фотоматериала и проанализировать изображаемый объект по тону.

Из недостатков применения метода фотофиксации последовательного ведения работы следует отметить, что современному поколению свойственна цифровая зависимость, поэтому необходимо объяснять, что фотофиксация является только вспомогательным инструментом и выступает в качестве дополнения в проведении анализа процесса работы и необходима для создания итогового результата, отображения последовательного ведения работы. В этом случае важна фокусировка внимания обучающегося на фиксации конкретного этапа, согласно обозначенной позиции методики ведения работы (рис. 2).

Согласно рабочей программе по живописи, учебно-творческий натюрморт выполняется на бумаге ФА2 и рассчитан на 12 академических часов, в которые включены все позиции последовательности выполнения работы от постановки натюрморта к ее завершению.

На рис. 2 представлена академическая работа студентки первого года обучения. Первая позиция этапов ведения работы, обозначенная в нашем исследовании, на рисунке представлена тремя изображениями,

т.к. подготовительный этап является наиболее значимым и включает постановку натюрморта, эскизные поиски, компоновку и размещение предметов в пространстве формата листа. Именно от проработки этого этапа зависит дальнейший результат работы. Последующие три этапа раскрывают нам последовательность ведения работы в технике «а-ля прима» акварелью, на примере натюрморта в контражуре. Особенность данной техники заключается в письме в полную силу цвета и тона с первого мазка. Академические задания должны включать в себя вариативные технические возможности акварели. Выбор акварельной техники зависит от возможностей обучающихся и рабочей программы дисциплины.



Рис. 2. Бурлака А. Последовательность ведения работы (бумага, акварель).
Фото 2022 г.

Из комплектов заданий с отображенной последовательностью ведения работы, выполненных на протяжении семестра, студенты формируют

презентации, которые выступают в качестве портфолио дисциплины и могут служить в качестве накопительной методической базы для прохождения педагогической практики (рис. 3).

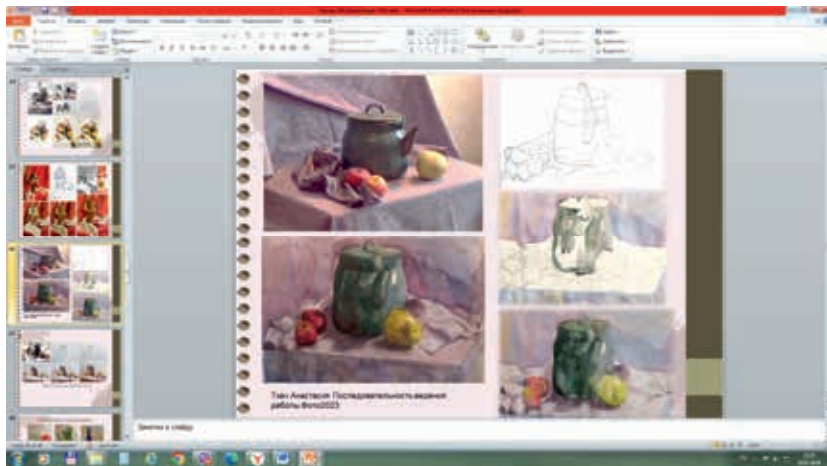


Рис. 3. Ткач А. Пример скриншота с портфолио дисциплины «Живопись». Фото 2023 г.

Проведенный эксперимент позволяет сделать выводы о том, что применение метода фотофиксации последовательности введения работы в живописи натюрморта акварелью значительно повышает уровень приобретаемых знаний, умений и навыков, получаемых студентами в ходе выполнения базисных учебно-творческих задач, по отношению с классическими методами обучения живописи натюрморта акварелью. Но следует подчеркнуть, что классическое обучение живописи натюрморта акварелью является базовой основой для внедрения метода фотофиксации в систему обучения учителей изобразительного искусства. Применение данного метода является вспомогательным элементом, который способствует повышению уровня художественно-педагогического образования.

Метод позволяет не только улучшить творческие способности, но и воспитать у студентов навыки структурирования процесса, планирования и организации. Метод способствует развитию творческого мышления, наблюдательности и технических навыков работы акварелью. Студенты учатся анализировать объекты, выбирать правильную последовательность действий и самостоятельно принимать решения

в процессе создания итоговой презентации. Все эти знания, умения и навыки необходимы и значимы для учителя изобразительного искусства во время стремительного технического прогресса.

Проведенное исследование имеет практическое значение в современной системе художественного образования. Созданные презентации с этапами творческих работ побуждают к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию. Результаты работы могут выступать в качестве портфолио дисциплины, а также быть применимы студентами в ходе педагогической практики как наглядное цифровое пособие по выполнению последовательности ведения работы над натюрмортом.

Библиографический список / References

1. Беда Г.В. Основы изобразительной грамотности: рисунок, живопись, композиция: учебник для студентов педагогических институтов. М., 1981. [Beda G.V. Osnovy izobrazitelnoj gramotnosti: risunok, zhivopis, kompozicija [Fundamentals of visual literacy: Drawing, painting, composition]. Textbook for students of pedagogical institutes. Moscow, 1981.]
2. Буровкина Л.А. Организация практических занятий по изобразительному искусству с использованием мультимедийных средств обучения // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса. М., 2016. Ч. 1. С. 127–130. [Burovkina L.A. Organization of practical classes in fine arts using multimedia teaching aids. *Perspektivy khudozhestvenno-obrazovatel'nogo i sotsiokulturnogo razvitiya stolichnogo megapolisa*. Moscow, 2016. Vol. 1. Pp. 127–130. (In Rus.)]
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов вузов. М., 2003. [Zaharova I.G. Informacionnye tehnologii v obrazovanii [Information technologies in education]. Textbook. Moscow, 2003.]
4. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учебное пособие для вузов. М., 2007. [Ignatev S.E. Zakonomernosti izobrazitelnoj dejatel'nosti detej [Regularities of children's visual activity]. Textbook for universities. Moscow, 2007.]
5. Кузин В.С. Психология живописи: учебное пособие для вузов. М., 2005. [Kuzin V.S. Psihologija zhivopisi [Psychology of painting]. Textbook for universities. Moscow, 2005.]
6. Ломов С.П., Ломова Н.Ф. История и теория методов обучения рисованию в школах России. М., 2018. [Lomov S.P., Lomova N.F. Istorija i teorija metodov obucheniya risovaniju v shkolah Rossii [History and theory of methods of teaching drawing in Russian schools]. Moscow, 2018.]
7. Пучков А.С., Триселёв А.В. Методика работы над натюрмортом: учебное пособие для студентов художественно-графического факультета педагогических институтов. М., 1982. [Puchkov A.C. Triselev A.B. Metodika raboty nad natjurmortom [Methods of working on still life]. Textbook for students of the art and graphic faculty of pedagogical institutes. Moscow, 1982.]

8. Ростовцев Н.Н., Терентьев А.В. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: учебное пособие для студентов художественно-графических факультетов и институтов. М., 1987. [Rostovcev N.N., Terentev A.V. Razvitie tvorcheskih sposobnostej na zanjatijah risovanijem [Development of creative abilities in drawing classes]. Textbook for students of art and graphic faculties and institutes. Moscow, 1987.]
9. Руднев И.Ю. Педагогический менеджмент проектирования электронных образовательных ресурсов в условиях информационной среды вуза: монография. М., 2023. [Rudnev I.Ju. Pedagogicheskij menedzhment proektirovaniya jelektronnyh obrazovatelnyh resursov v uslovijah informacionnoj sredy vuza [Pedagogical management of designing electronic educational resources in the university information environment]. Moscow, 2023.]
10. Шопина А.В. Использование мультимедийных средств в работе учителя изобразительного искусства // Актуальные исследования. 2020. № 18 (21). С. 96–98. [Shopina A.V. Using multimedia in the work of a teacher of fine arts. *Aktualnye issledovanija*. 2020. No. 18 (21). Pp. 96–98. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 08.07.2024, принята к публикации 07.09.2024

The article was received on 08.07.2024, accepted for publication 07.09.2024

Сведения об авторе / About the author

Черная Людмила Владимировна – аспирант кафедры методики преподавания изобразительного искусства им. Н.Н. Ростовцева Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Ljudmila V. Chernaya – postgraduate student at the Department of Methods of Teaching Visual Arts of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: glazona84@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-115-132

УДК 159.923.2

А.Р. Кудрячкова

Федеральный ресурсный центр психологической службы
в системе высшего образования РАО,
119121 г. Москва, Российская Федерация

Развитие психологического времени личности ребенка в процессе школьного обучения

В статье рассматривается история развития феномена времени, раскрываются различные области исследования времени. Освещаются особенности изучения биологического, физиологического, социального, психологического восприятия времени. Особое внимание уделяется феномену психологического времени личности: изучается история его развития, базовые теории, современный взгляд. Опорной концепцией, на которой выстраивается понимание психологического времени личности, является идея В.С. Мухиной в рамках научной школы «Феноменология развития и бытия личности». Категория психологического времени понимается как одно из звеньев структуры самосознания личности. Так, психологическое время всегда рассматривается с двух сторон: в масштабе истории этноса, государства и человечества, а также в контексте собственной жизни человека. Отдельный раздел статьи посвящен подробному описанию особенностей формирования психологического времени в различные возрастные периоды. Большое внимание уделяется тому, что крайне важно заниматься развитием психологического времени с самого раннего возраста. Именно поэтому главный акцент статьи направлен на рассмотрение специфики

© Кудрячкова А.Р., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

данного феномена в период школьного обучения, т.к. именно школьный возраст является особо значимым – сенситивным периодом, способствующим развитию личности и ее психологического времени.

Ключевые слова: время человека, субъективное время, психологическое время личности, самосознание, восприятие времени, психологическое время обучающегося

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Кудрячкова А.Р. Развитие психологического времени личности ребенка в процессе школьного обучения // Педагогика и психология образования. 2024. № 4. С. 115–132. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-115-132

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-115-132

A.R. Kudryachkova

Federal Resource Center for Psychological Services
in the Higher Education System, Russian Academy of Education,
Moscow, 119121, Russian Federation

The development of the psychological time of the child's personality in the process of school education

The article examines the history of the development of the phenomenon of time, reveals various areas of time research. The features of studying biological, physiological, social, and psychological perception of time are highlighted. Special attention is paid to the phenomenon of psychological time of personality: the history of its development, basic theories, and a modern view. The basic concept on which the understanding of the psychological time of the individual is based is the idea of V.S. Mukhina which the scientist reveals within the framework of the scientific school "Phenomenology of personality development and being" introducing the category of psychological time into scientific circulation, considering it as one of the links in the structure of personality self-consciousness. Thus, psychological time is always viewed from two points of view: on the scale of the history of an ethnic group, the state and humanity, as well as in the context of a person's own life. A separate

section of the article is devoted to a detailed description of the features of the formation of psychological time in different age periods. Much attention is paid to the fact that it is extremely important to engage in the development of psychological time from an early age. That is why the main focus of the article is aimed at considering the specifics of this phenomenon during school education, since it is school age that is particularly significant – a sensitive period that contributes to the development of personality and its psychological time.

Key words: human time, subjective time, psychological time of personality, self-awareness, perception of time, psychological time of the student

CITATION: Kudryachkova A.R. The development of the psychological time of the child's personality in the process of school education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 115–132. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-115-132

Аврелий Августин, богослов, философ IV в. сказал: «Что есть Время? Когда меня спрашивают о нем, я знаю, о чем идет речь. Но стоит мне начать объяснять, я не знаю, что и сказать!»¹. Вопрос о природе времени до сих пор остается открытым. Сейчас изучением содержания понятия «время» занимаются многие науки: физика, квантовая механика, астрономия, метрология, философия, культурология, психология, нейробиология и др. Большой интерес представляет рассмотрение феномена времени в рамках различных отраслей психологической науки.

Немецкий философ И. Кант, размышляя о природе времени, писал о том, что оно доступно только для воспринимающего его субъекта. Другими словами, время существует только в разуме самого человека и не может существовать без него [13].

В середине XIX в. психология из философских истоков определилась как самостоятельная наука. Тогда одной из главных тем интереса ученых стало непосредственно изучение особенностей и механизмов восприятия времени и его связи с психическими явлениями.

Если продолжительное время считалось, что существует только объективное время, которое познается точными науками, то в 1880 г. в лабораториях основателя экспериментальной психологии В. Вундта при проведении психофизических экспериментов оценки продолжительности хронометрических ударов ученые выяснили, что испытываемые воспринимают объективно заданные длительности неодинаково:

¹ Аврелий Августин. Цитаты и афоризмы. URS: <https://quote-citation.com/aphorism/4394> (дата обращения: 10.02.2024).

у некоторых из них наблюдалась недооценка времени, а у других, напротив, его переоценка. Это привело к выводу, что восприятие времени зависит от определенных факторов, и что для каждого отдельного человека время субъективно. Так, на восприятие времени, как было выявлено, влияют характеристики стимулов, возрастные особенности испытуемых, их актуальное эмоциональное состояние, мотивационные факторы, измененное состояние сознания (гипноз, влияние психоактивных веществ) [14].

А в 1890 г. У. Джеймс в главе XVII книги «Принципы психологии», посвященной чувству времени, также отмечал, что восприятие времени человеком зависит от многих факторов, и что в зависимости от ситуации, индивидуального опыта, от личностной оценки того или иного события, каждый человек по-разному воспринимает время: «День, занятый яркими впечатлениями, быстро проносится перед нами. Наоборот, день, преисполненный ожиданий и неудовлетворенных желаний перемены, покажется вечностью» [8, с. 183]. Автор также обращал большое внимание на причастность высших психических функций к восприятию времени [8].

Разделение понятия физического времени и времени как такового повлекло за собой рассмотрение феномена времени с самых различных сторон: биологического, физиологического, социального, психологического времени и др.

Так, например, неразрывную связь между временем и пространством обозначил русский и советский физиолог А.А. Ухтомский в статье «Доминанта как рабочий принцип», впервые опубликованной в 1923 г., вводя в научный оборот термин хронотопа. Проводя лабораторные наблюдения, А.А. Ухтомский отмечает, что восприятие внешнего раздражителя всегда связано со временем и пространством (время до воздействия раздражителя сходится с расстоянием до него), и делает на основе этого вывод, что пространство и время образуют целостную систему, где одно невозможно без другого [25].

Учение о биологическом времени было изложено в трудах В.И. Вернадского. По мнению ученого, биологическое время – это время, связанное с жизненными явлениями, в основе которого лежит строгая периодичность протекающих в клетках физико-химических процессов².

Идеи Канта о том, что время существует только для воспринимающего его субъекта, опроверг И.М. Сеченов. Русский ученый-физиолог говорил о том, что в восприятии времени задействованы органы чувств (слуховые, зрительные, осязательные, мышечно-суставные ощущения

² Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С., Кретов Ю.В. Идущие по пустыне. Время. СПб., 2016.

и др.). Он считал, что время объективно, что оно существует вне человеческой психики.

Труды Сеченова дополняют исследования русского педагога и психолога К.Д. Ушинского. Он признавал, что время существует объективно, и считал, что восприятие времени тесно связано с восприятием пространства, которое пристокает из их объединения в реальности.

Русский и советский ученый, физиолог, создатель науки о высшей нервной деятельности И.П. Павлов также показал, что время является объективным раздражителем, таким же, как и зрительный, слуховой, тактильный и т.д. [27].

Попытку исследовать механизмы отражения времени предпринял советский ученый и психолог С.Л. Рубинштейн, который признавал зависимость непосредственной оценки времени от физиологических «висцеральных» факторов (пульса, дыхания, температуры тела) и от содержания протекающих во времени реальных процессов действительности [22].

Советский и российский психолог, доктор психологических наук, академик РАО, профессор В.С. Мухина наряду с другими учеными пишет, что восприятие времени связано с высшими психическими функциями. Прошлое доступно нашему сознанию благодаря памяти. Настоящее для нас существует за счет способности к чувственному восприятию, вниманию, соображению. А будущее порождает наше воображение, мышление. Мышление также играет важную роль в восприятии времени, т.к. с помощью него познаются связи, закономерности процессов и явлений. Мы понимаем, как связаны прошлое, настоящее и будущее благодаря мышлению [19, с. 1088; 28; 29; 32].

Стоит отметить, что помимо изучения познавательных психических процессов и их развития в различных возрастах В.С. Мухина в рамках своей научной школы «Феноменология развития и бытия личности» вводит в научный оборот категорию психологического времени, рассматривая ее как одно из звеньев структуры самосознания.

Интересным представляется рассмотрение научных исследований, в которых изучаются отделы мозга, отвечающие за восприятие времени. По мнению Т.А. Меринга (1975) и Л.М. Митино (1976), большое значение в отражении временных параметров оказывает кора больших полушарий.

Д.Г. Элькин (1962) указал на то, что повреждение теменной области коры ведет за собой искажения в восприятии времени. Межполушарная асимметрия мозга играет важную роль в восприятии времени. Левое полушарие специализировано для восприятия временных отношений, правое – зрительно-пространственных [14].

О том, что областью мозга, отвечающей за восприятие времени, является гиппокамп, говорит Т.В. Черниговская – советский и российский ученый в области нейронауки, психолингвистики и теории сознания, академик РАО. Как отмечает ученый, если данная область мозга травмируется, то человек может потерять память и даже утратить способность к воображению и проектированию будущего³.

Механизмы восприятия времени активно исследуются и в зарубежной современной литературе. Многие авторы отмечают, что вопрос о том, как воспринимается время, какие зоны мозга или нейрофизиологические функции ответственны за процесс восприятия времени, до сих пор не до конца изучен [30; 31].

Тем не менее все же были обнаружены отдельные области мозга, связанные с восприятием времени (например, мозжечок, лобная кора, базальные ганглии, гиппокамп), но ни одна из этих областей не была конкретно задействована в данном процессе, а также нет и общепринятого мнения о том, какие нейронные механизмы являются ответственными за восприятие времени [28].

Много зарубежных работ посвящено влиянию эмоций на восприятие времени. Например, Дж. Типплс и его коллеги показали, что эмоционально возбуждающие события могут исказить чувство времени. Так, для их испытуемых время было переоценено при предъявлении им отрицательно и положительно эмоционально окрашенных стимулов по сравнению с нейтральными стимулами [33].

С. Жиль и С. Друа-Воле провели исследование, целью которого было изучение влияния возбуждения на восприятие времени при рассмотрении стимулов с различной эмоциональной окраской.

Участников попросили устно оценить продолжительность эмоциональных картинок, которые различались либо по уровню возбуждения, (высокое/низкое), либо по изображаемой эмоции. Результаты показали эффект субъективного увеличения продолжительности транслирования эмоциональных картинок по сравнению с нейтральными картинками, а также, что продолжительность изображений, вызывающих отвращение, оценивалась дольше, чем продолжительность изображений, вызывающих страх [34].

Еще одно не менее важное направление в психологии изучения времени – социальная психология времени, которая изучает групповое отношение к времени, его роль в межличностном, внутригрупповом и межгрупповом взаимодействии. Еще в самых ранних исследованиях

³ Черниговская Т.В. О времени. Как мозг запоминает? URL: <https://rutube.ru/video/597fcb42cd14ed0cdbcdf97eb7502cfc/> (дата обращения: 10.07.2024).

отношения личности и группы к времени было показано, что личное время человека строится, исходя из внешних условий. т.е. с учетом границ, заданных общественными ритмами. Изучалось также отношение к времени между различными социальными классами. Так, было показано, что чем выше образованность, возраст и профессиональный статус человека, тем более выражена ориентация на будущее, длительнее планирование жизни [21].

Академик РАО К.А. Абульханова в книге «Время личности и время жизни» подчеркивает, что при анализе личного времени необходимо учитывать влияние социальных факторов. В ходе исследования К.А. Абульханова и ее коллеги дали задание испытуемым описать свой жизненный путь, выделить его этапы, обозначить особенности и отметить ключевые события. В процессе выполнения задания респонденты по большей части руководствовались обыденными представлениями, существующими в социуме, разделяя свою жизнь на этапы, соответствующие определенному социальному институту или событию (поступление в школу, в институт, брак и т.д.). Это позволило автору выделить два уровня распределения личностью своего времени: сознательный – нацеленный на имеющиеся в обществе социальные стандарты и представления, и неосознаваемый – связанный с экзистенциальными аспектами [1].

Так, становится понятно, что область восприятия времени является вот уже на протяжении многих лет фундаментальной и постоянно исследуемой.

Проблематика времени была актуальна и до становления психологии как науки. Сейчас феномен времени рассматривается с самых различных сторон: исследуются основы психофизиологии восприятия и оценки времени, возрастные особенности психологии времени, социальная психология времени, субъективная сторона собственного времени личности.

Контекст данной статьи направлен на рассмотрение психологического времени личности, в частности, в период школьного обучения.

Психологическое время личности: особенности формирования в различные возрастные периоды

Тема психологического времени личности подробно описана в трудах. Психологическое время личности в теории В.С. Мухиной рассматривается в рамках концепции развития самосознания, определяемого как «осознание человеком своих чувств, мыслей, мотивов, поведения,

ценностных ориентаций, своего положения в обществе, а также осознание своих рефлексий на себя, других и человечество в целом, осознание особенностей своего поведения. Самосознание предполагает рефлексию человека на самого себя и способность с достаточной степенью объективности оценить свое «Я», свою уникальность как человека среди других людей, каждый из которых также обладает уникальностью» [20, с. 495].

Самосознание, в концепции автора, формируется на основе пяти структурных звеньев: имени и отношения к телу, притязании на признание, половой идентификации, психологического времени личности и социально-нормативного пространства личности. Так, психологическое время является четвертым звеном структуры самосознания человека.

В книге «Личность: Мифы и Реальность» В.С. Мухина пишет: «Психологическое время личности – индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни в контексте субъективного восприятия временной непрерывности индивидуальной жизни. Вместе с тем психологическое время включает в себя прошлое, настоящее и будущее этноса, государства и человечества в той мере, в какой конкретный человек вмещает в индивидуальном сознании национальную и общечеловеческую культуру» [Там же, с. 700].

Психологическое время личности в контексте истории – это знание и понимание закономерностей человеческой истории, когда будущее человечества предстает в глазах человека как его собственное будущее. Вплетение собственной жизни в исторический процесс, когда личность совершает поступки, которые влекут за собой изменение событий общественной жизни, также отражается на личностной концепции времени человека.

Как писал советский психолог, доктор педагогических наук Б.Г. Ананьев, личность является соучастником исторических событий, а также характеризуется определенной глубиной осознания и переживания исторического процесса, «чувством истории» [17].

Таким образом, личность неразрывно связана и зависит от того времени человеческой истории, от того общества, в котором она находится.

Психологическое время личности в контексте собственной жизни человека – рефлексия на собственный жизненный путь, на свое прошлое, настоящее и будущее.

Отношение человека к своему времени отражается на его самоотношении, ценностях, установках, мировоззрении и т.д. Человек должен

задумываться о своем прошлом, настоящем и будущем, чтобы понимать, продвигается ли он на пути духовного роста или же находится на стадии регресса, увязая в неосуществимых фантазиях о будущем и планах, которые невозможно выполнить. Небрежное отношение человека к своему времени может привести к разрушению внутреннего статуса личности, потере чувства личности.

Наиболее перспективной позицией для развития личности является рефлексия своего жизненного пути, своего места в жизни, умение соотносить себя с миром в прошлом, настоящем и будущем. Данная способность дает человеку возможность осознать ценность своей жизни.

Уже с младшего возраста важно, чтобы ребенок представлял себя в будущем как сильную, талантливую и успешную личность. Он должен с интересом и волнением думать о своем будущем. Размышления о своем прошлом, настоящем и будущем времени осуществляется при помощи взрослого, который помогает ребенку обращаться к своему будущему, вспоминать свое прошлое, осознавать настоящее. В норме возникает стремление соотносить себя настоящего с собой в прошлом и будущем. При некритичном отношении к собственному времени могут возникнуть негативные образования, влекущие неопределенность перспективы жизни [20].

Как отмечает академик РАО В.С. Басюк, в младшем возрасте крайне важно, чтобы ребенок получал от значимого взрослого позитивно окрашенные факты об особенностях своего развития как личности, а также чтобы взрослый осознанно «занимался формированием его представлений о перспективе его социального и психологического будущего» [2, с. 140].

Для подросткового возраста характерна устремленность в будущее. И она проявляется во всем, начиная от потребности познать самого себя и заканчивая выбором профессии, ориентировки на супружество и т.д. Если в младшем возрасте для ребенка существует «здесь и сейчас», то в подростковом возрасте особо важной является сфера возможного будущего. Главная задача развития психологического времени личности в подростковом возрасте – чтобы во взрослом возрасте не сохранялась все та же подростковая устремленность в будущее, не развивалось пассивного, некритичного отношения ко времени. Чтобы человек сам брал ответственность за свою жизнь, за свои поступки, осмыслял и планировал свой жизненный путь [19].

Во взрослом возрасте анализ своего прошлого, настоящего и будущего времени позволяет личности исследовать свой уникальный жизненный путь, выстраивать свою жизнь определенным образом, направлять ее к различным целям и реализации разных ценностей. Анализ своего

собственного времени помогает самоопределению личности, ее самоосуществлению, позволяет осознать личностные смыслы человека, его стремления, а также личностные ценности.

Схожий взгляд на феномен психологического времени личности имеют Е.И. Головаха и А.А. Кроник. Авторы пишут: «как природный организм человек подчинен закономерностям биологического времени, однако решающая роль в формировании отношения человека как личности ко времени принадлежит социальным детерминантам: структуре и содержанию времени человеческой истории и конкретного общества, времени социальных групп и слоев, в которых включена личность, а также ее собственному времени, в котором под воздействием указанных факторов и индивидуальных особенностей жизненного пути образуется сложная взаимосвязь событий прошлого, настоящего и будущего» [5, с. 5].

По мнению авторов, психологическое время личности всегда рассматривается в рамках исторического и личного времени человека.

Психологическое время личности на современном этапе изучается в широком научном контексте: исследуются особенности психологического времени личности у разных возрастных групп [3], в том числе у детей школьного возраста [16], у подростков и молодежи [10; 23], а также особенности психологического времени личности в среднем и пожилом возрасте [6; 24]. Следует отметить, что исследований, посвященных рассмотрению психологического времени у различных возрастов, гораздо больше, чем любых других, направленных на анализ каких-либо аспектов психологического времени.

Структуру психологического времени личности в условиях глобализации активно изучает в своих работах Е.В. Забелина. Автор объясняет, что в современных условиях глобализации возникает острая необходимость изучения психологического времени личности через концепцию хронотопа (понятие, введенное А.А. Ухтомским). Данный инструмент, как указывает автор, даст возможность выявить основу трансформационных изменений личности, ее ценностных характеристик в процессе глобализации. Проведя исследование на русских и японских студентах, Забелина делает выводы, что психологическое время личности имеет нечеткую, размытую структуру, связанную со сложностью, дискретностью и неоднозначностью восприятия времени в глобальном обществе [9; 11].

Некоторые работы направлены на изучение психологического времени личности у лиц с аддиктивным типом личности [18], с аффективной патологией в позднем возрасте [4], а также у больных с психосоматическими заболеваниями [26].

Тема, вызывающая интерес, – связь личного времени человека и его самооффективности. Такое исследование было проведено Я.В. Кравцовой, Т.Д. Дубовицкой и А.Г. Абдуллинным. Психологическое время авторы рассматривают как один из факторов самооффективности, ведь если прошлое человека наполнено неудачами, настоящее время неорганизовано и кажется неувлимым, а будущее бесперспективно, то в такой ситуации наблюдается крайне низкая эфффективность и продуктивность, пропадает желание и настрой продолжать заниматься какой-либо деятельностью, а также начинать что-то новое. А вот высокая личностная самооффективность характеризуется высоким уровнем персональной компетентности во времени, наличием навыка организации своего времени [15].

Так, мы видим, что основы понимания феномена психологического времени личности были подробно изложены в трудах таких ученых, как В.С. Мухина, Е.И. Головаха и А.А. Кроник. Современные исследования психологического времени личности в основном имеют узкую направленность: часто рассматриваются особенности психологического времени личности в конкретных возрастных группах, а также у людей с различными отклонениями и патологиями, исследуется структура психологического времени в современных условиях жизни, изучается связь между самооффективностью личности и ее отношением к собственному времени.

Изучив историю развития феномена времени, базовые концепции психологического времени личности, современный взгляд на время личности, мы перейдем к рассмотрению значимой на сегодняшнее время темы особенности развития психологического времени личности в рамках школьного обучения, где термин психологического времени рассматривается на основе представлений о нем В.С. Мухиной.

Особенности развития психологического времени личности в школьном возрасте

В сознании младшего школьника важное значение имеет ориентировка на настоящее время и ближайшее будущее: далекое будущее представляется ему нечетким и размытым. В основном, описывая себя в будущем, дети младшего школьного возраста используют преимущественно общие, внешние характеристики, что связано с недостаточным и недифференцированным представлением о себе. Так, мальчики чаще представляют себя в той или иной профессии, а девочки думают о создании собственной семьи.

Что касается прошлого времени, воспоминания ребенка являются яркими и эмоциональными. Как пишет В.С. Мухина, «память хранит

зрительные представления, которые воспроизводятся в виде обобщенных воспоминаний, трансформирующихся в этом возрасте за счет обогащения ребенка жизненным опытом и символической культурой языка» [19, с. 309]. Ребенок часто с большой радостью обращается к своему прошлому, вспоминая и проживая заново счастливые моменты раннего детства.

Также очень часто младший школьник испытывает досаду из-за взросления и поступления в школу, т.к. теперь его жизнь резко изменилась: прибавились обязанности, увеличилась ответственность. Весь уклад его жизни кардинально поменялся: изменилось его социальное положение в коллективе, семье. Основной деятельностью является учение, важнейшей обязанностью – обязанность учиться, приобретать знания. Поэтому нередко можно услышать о желании младшего школьника вернуться в беззаботное прошлое [19].

В старшем школьном возрасте ситуация меняется: для подростка большое значение имеет уже не настоящее, а прошлое и будущее время.

Данный возраст отличителен тем, что именно на этом этапе формируется мировоззрение, подросток активно начинает познавать себя и окружающий мир, а главное – он стремится стать личностью.

Развитие личности происходит благодаря двум механизмам – идентификации и обособления. Об этом подробно рассказывает В.С. Мухина. Обособление выражается в отчуждении подростка от людей, оказывающих на него влияние, в основном, это относится к родительской семье. Но при этом начинает идентифицировать себя со сверстниками. Механизм идентификации позволяет подростку усвоить нормы и правила поведения, диктуемые обществом, а также способствует формированию социально значимых свойств личности [19].

В старшем школьном возрасте, как уже отмечалось, доминирует потребность познать самого себя как личность и устремленность в будущее.

Процесс познания самого себя реализуется следующим образом: подростки исследуют информацию о себе, оценивают мнения окружающих о нем и, исходя из этого, делают выводы о своих способностях, привлекательности, о своем своеобразии и своей уникальности. Основываясь на полученной информации, они формируют определенное представление о себе, которое потом проверяют через взаимодействие с другими.

На данном этапе очень часто актуализируется проблема несовпадения реального Я и идеального Я, т.е. расхождение между свойствами, которые подросток себе присваивает, и свойствами, которыми он хотел бы обладать. Подобное расхождение в стремлениях, связанных с осознанием себя как личности, и реальной картиной создает желание выйти

за пределы ограничивающих возрастных и временных рамок. Поэтому подросток всегда смотрит в будущее, когда мечтает и размышляет о своих планах, целях и желаниях [12].

В подростковом возрасте особенно ярко можно проследить, как психологическое время подростка отражается на его самосознании.

Прежде всего это сравнение самого себя реального с образом себя идеального, который подросток смоделировал на основе своих ценностных ориентаций. При условии построения позитивного образа себя идеального подросток будет стремиться соответствовать ему, достигая успехов в различных видах деятельности. Он будет пытаться реализовать себя, демонстрируя свои достижения окружающим.

При отрицательно сформированном образе Я у подростка формируются деструктивные ценностные ориентации, которые могут привести к нарушениям поведения. Например, социальная деградация, агрессивность и преступность. Это также может быть и уход от себя в виртуальную реальность.

Ориентированность на время в подростковом возрасте отчетливо прослеживается и в том, что именно в этом возрасте перед подростком ставится задача выбора будущей профессии. Перед ним ставится задача понять, какой он есть в настоящем времени и на основе этого спрогнозировать возможные варианты того, кем бы он хотел быть в будущем.

Таким образом, в юности человеку необходимо научиться одновременно, опираясь на свое прошлое, жить настоящим, и вместе с этим устремляться в будущее.

Важность и значимость развития психологического времени личности ребенка в процессе школьного обучения

Школьный возраст является особо значимым – сенситивным периодом, способствующим развитию личности. Условием успешного развития личности является активное развитие самосознания, которое представляет собой осознание человеком своих особенностей, мыслей, чувств, своего поведения, а также осознание своих рефлексий на себя, других и на человечество в целом.

Самосознание личности развивается в процессе образования, присвоения основ материальной и духовной культуры. Исходя из этого, огромную роль в развитии личности обучающегося играет специально организованное образовательное пространство. Именно поэтому важнейшей задачей педагога является организация условий, способствующих гармоничному развитию личности ребенка, формированию у него базовых ценностей, а также значимого отношения к себе и к другим.

Для эффективного развития личности в процессе школьного обучения важно развивать психологическое время личности ребенка. В результате позитивного развития психологического времени должны быть сформированы:

- 1) способность к осмыслению собственного жизненного пути, к временной оценке своей жизни;
- 2) осознание ответственности за себя в настоящем и будущем;
- 3) развитие ответственного отношения к собственному времени жизни;
- 4) формирование эмоционально-положительного отношения к своему прошлому, настоящему и будущему;
- 5) умение распоряжаться временем своей жизни, насыщая ее значимыми, ценными и счастливыми событиями для ощущения полноты жизни;
- 6) знание истории мира, прошлого своего народа, государства, культуры;
- 7) осознание своих возможностей и своей ответственности перед миром.

Важно понимать, что развитие личности – это непрерывный процесс, который продолжается вне зависимости от того, воздействует ли на нее педагог или нет, т.к. помимо школьной среды личность ребенка вовлечена и в другие, самые различные социальные группы, которые также влияют на ее развитие. Именно поэтому крайне важно включаться в ход развития личности ребенка, развивая его самосознание, формируя позитивное отношение к своему прошлому, настоящему и будущему времени.

Заключение

Восприятие времени, как было показано, является «вечной» темой, которая интересует ученых вот уже несколько столетий. Несмотря на то, что время остается для нас неосознанным, ненаблюдаемым, изучение восприятия времени невозможно миновать, поскольку научное исследование восприятия времени затрагивает все сферы жизни человека, включая наше взаимодействие с самим собой и постоянно меняющейся средой вокруг нас.

Мало изученной, но не менее значимой представляется тема психологического времени личности, которая активно исследовалась советским и российским психологом, доктором психологических наук, академиком РАО, профессором В.С. Мухиной, которая подробно описала специфику психологического времени, а также особенности его развития в разных возрастных периодах.

Акцент данной статьи был сделан на развитии психологического времени личности именно в период школьного обучения, т.к. данный возраст является сенситивным периодом, способствующим развитию личности.

Таким образом, можно сделать выводы, что в образовательной организации для педагога крайне важной задачей является создание воспитательных условий, способствующих развитию у обучающегося психологического времени, которое в концепции В.С. Мухиной является структурным звеном самосознания. Позитивное отношение к своему собственному времени, включая прошлое, настоящее и будущее, рефлексия на собственный жизненный путь формируют в дальнейшем ценностное и ответственное отношение к своей жизни и к жизни другого человека.

Именно поэтому для развития самосознания, для формирования позитивной жизненной перспективы ребенка особо важно обратить внимание на его психологическое время, на его прошлые позитивные достижения, на то, как он оценивает себя в настоящем, и какой на основе прошлого и настоящего образ будущего он создает.

Библиографический список / References

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001. [Abulhanova K.A., Berezina T.N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [The time of personality and the time of life]. St. Petersburg, 2001.]
2. Басюк В.С. Опыт преодоления архетипа делинквентности у подростков, оставшихся без попечения родителей // Развитие личности. 2018. № 2. С. 137–148. [Basyuk V.S. The experience of overcoming the archetype of delinquency in adolescents left without parental care. *Development of Personality*. 2018. No. 2. Pp. 137–148. (In Rus.)]
3. Беловол Е.В. Особенности психологического времени личности на разных этапах онтогенеза (в контексте концепции В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности») // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14–15 октября 2021 г. М., 2022. С. 23–30. [Belovol E.V. Features of the psychological time of personality at different stages of ontogenesis (in the context of V.S. Mukhina's concept "Phenomenology of development and being of personality"). *Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya stanovleniya i vektory razvitiya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu otkrytiya pedagogicheskogo fakulteta pri 2-m MGU, Moskva, 14–15 oktyabrya 2021 g.* Moscow, 2022. Pp. 23–30. (In Rus.)]
4. Вологодина Я.О., Рощина И.Ф. Особенности психологического времени личности и когнитивного функционирования при аффективной патологии

- в позднем возрасте // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. № 3. С. 13–22. [Vologdina Ya.O., Roshchina I.F. Features of psychological time of personality and cognitive functioning in affective pathology at a late age. *Clinical and Special Psychology*. 2014. Vol. 3. No. 3. Pp. 13–22. (In Rus.)]
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984. [Golovaha E.I., Kronik A.A. *Psihologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of the personality]. Kiev, 1984.]
 6. Данилова А.А., Забелина Е.В., Психологическое время личности пожилых людей: теоретический обзор // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 3. С. 82–94. [Danilova A.A., Zabelina E.V. Psychological time of the personality of the elderly: A theoretical review. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. Vol. 8. No. 3. Pp. 82–94. (In Rus.)]
 7. Дерябина А.С. Теоретический анализ проблемы времени в психологии // Молодой ученый. 2010. № 12 (23). Т. 2. С. 73–76. [Deryabina A.S. Theoretical analysis of the problem of time in psychology. *Young Scientist*. 2010. No. 12 (23). Vol. 2. Pp. 73–76. (In Rus.)]
 8. Джемс У. Психология / под ред. Л.А. Петровской. М., 1991. [James W. *Psihologiya* [Psychology]. Moscow, 1991.]
 9. Забелина Е.В., Смирнов М.Г., Честюнина Ю.В. Психологическое время личности в условиях глобализации: постановка проблемы // *Universum: психология и образование*. 2016. № 9 (27). С. 42–50. [Zabelina E.V., Smirnov M.G., Chestyunina Yu.V. Psychological time of personality in the context of globalization: Problem statement. *Universum: Psychology and Education*. 2016. No. 9 (27). Pp. 42–50. (In Rus.)]
 10. Забелина Е.В., Честюнина Ю.В. Структура и содержание психологического времени личности молодежи // Комплексные исследования человека: психология: материалы VII сибирского психологического форума, Томск, 28–29 ноября 2017 г. Томск, 2017. Ч. 1. С. 79–84. [Zabelina E.V., Chestyunina Yu.V. The structure and content of the psychological time of the personality of youth. *Kompleksnyye issledovaniya cheloveka: psikhologiya: materialy VII sibirskogo psikhologicheskogo foruma, Tomsk, 28–29 noyabrya 2017 g.* Tomsk, 2017. Vol. 1. Pp. 79–84. (In Rus.)]
 11. Забелина Е.В. Структура психологического времени личности, включенной в процесс глобализации: на материале Японии и России // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 199–215. [Zabelina E.V. The structure of the psychological time of a personality involved in the process of globalization: Based on the material of Japan and Russia. *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2020. No. 4. Pp. 199–215. (In Rus.)]
 12. Игнатович С.С., Сотникова Т.В. Особенности социализации детей подросткового возраста // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. № 1. С. 19–26. [Ignatovich S.S., Sotnikova T.V. Features of socialization of adolescent children. *Pedagogy: History, Prospects*. 2020. Vol. 3. No. 1. Pp. 19–26. (In Rus.)]
 13. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского сверен и отред. Ц.Г. Арзаканяном и М.И. Иткиным; примеч. Ц.Г. Арзаканяна. М., 1994. [Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Critique of Pure Reason]. Moscow, 1994.]

14. Корягина Ю.В. Хронобиологические основы спортивной деятельности // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 2004. Т. 90. № 8. С. 199. [Koryagina Yu.V. Chronobiological foundations of sports activity. *Neuroscience and Behavioral Physiology*. 2004. Vol. 90. No. 8. P. 199. (In Rus.)]
15. Кравцова Я.В., Дубовицкая Т.Д., Абдуллин А.Г. Психологическое время и самоэффективность личности // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13. № 3. С. 17–23. [Kravcova Ya.V., Dubovickaya T.D., Abdullin A.G. Psychological time and self-efficacy of personality. *Psychology. Psychophysiology*. 2020. Vol. 13. No. 3. Pp. 17–23. (In Rus.)]
16. Кравченко Л.В. Возрастной аспект изучения психологического времени личности // Высшее образование сегодня. 2017. № 8. С. 46–48. [Kravchenko L.V. The age aspect of studying the psychological time of a person. *Higher Education Today*. 2017. No. 8. Pp. 46–48. (In Rus.)]
17. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия. 2-е изд. СПб., 2009. [Kulikov L.V. *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov* [Personality psychology in the works of Russian psychologists]. St. Petersburg, 2009.]
18. Курденко А.Н. Психологическое время лиц с аддиктивным типом личности // Наука XXI века: проблемы и перспективы. 2015. № 1 (3). С. 58–62. [Kurdenko A.N. Psychological time of persons with an addictive personality type. *Nauka XXI veka: problemy i perspektivy*. 2015. No. 1 (3). Pp. 58–62. (In Rus.)]
19. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 10-е изд., перераб. и доп. М., 2006. [Mukhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya* [Age psychology. Phenomenology of development]. Textbook for students of higher educational institutions. Moscow, 2006.]
20. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 4-е изд., испр. и доп. М., 2014. [Mukhina V.S. *Lichnost: Mify i Realnost (Alternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty)* [Personality: Myths and Reality (Alternative view. Systemic approach. Innovative aspects)]. Moscow, 2014.]
21. Нестик Т.А. Социальная психология времени: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 3. С. 5–19. [Nestik T.A. Social psychology of time: The state and prospects of research. *Psychological Journal*. 2014. Vol. 35. No. 3. Pp. 5–19. (In Rus.)]
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. [Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2000.]
23. Солдатов Д.В., Жильцова О.Н. Психологическое время личности в подростковом возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 2. С. 247–251. [Soldatov D.V., Zhilcova O.N. Psychological time of personality in adolescence. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2011. Vol. 2. No. 2. Pp. 247–251. (In Rus.)]
24. Томчик В.С. Феномен психологического времени личности и его особенности в контексте кризиса середины жизни // Вестник магистратуры. 2022. № 12-6 (135). С. 158–162. [Tomchik V.S. The phenomenon of psychological

- personality time and its features in the context of the midlife crisis. *Vestnik Magistratury*. 2022. No. 12–6 (135). Pp. 158–162. (In Rus.)]
25. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб., 2002. [Uhtomskij A.A. Dominanta [Dominant]. St. Petersburg, 2002.]
 26. Шарова В.О. Взаимосвязь жизнеспособности и психологического времени личности у психосоматических больных // Молодежь и медицинская наука в XXI веке: материалы XXI Всероссийской научной заочной конференции студентов и молодых ученых с международным участием, Киров, 02–05 апреля 2020 г. / под ред. Л.М. Железнова, М.П. Разина, Е.С. Прокопьева. Киров, 2020. С. 359–362. [Sharova V.O. The relationship of vitality and psychological time of personality in psychosomatic patients. *Molodezh i meditsinskaya nauka v XXI veke: materialy XXI Vserossiyskoy nauchnoy zaочноy konferentsii studentov i molodykh uchenykh s mezhduнародnym uchastiem, Kirov, 02–05 aprelyа 2020 g.* L.M. Zheleznova, M.P. Razina, E.S. Prokopyeva (eds.). Kirov, 2020. Pp. 359–362. (In Rus.)]
 27. Элькин Д.Г. Восприятие времени. М., 1962. [Elkin D.G. *Vospriyatие vremeni* [Perception of time]. Moscow, 1962.]
 28. Wittmann M. The inner experience of time. *Philos Trans R Soc. Lond B Biol Sci*. 2009. Pp. 1955–1967.
 29. Matthews W.J., Meck W.H. Temporal cognition: Connecting subjective time to perception, attention, and memory. *Psychol. Bull.* 2016. No. 142 (8). Pp. 865–907.
 30. Fontes R., Ribeiro J. (eds.). Time perception mechanisms at central nervous system. *Neurol. Int.* 2016. No. 8 (1). P. 5939.
 31. Üstün S., Kale E. H., Çiçek M. Neural networks for time perception and working memory. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2017. No. 11.
 32. Qu F., Shi X., Zhang A., Gu C. Development of young children's time perception: Effect of age and emotional localization. *Frontiers in Psychology*. 2021. No. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.688165
 33. Tipples J., Brattan V., Johnston P. Facial emotion modulates the neural mechanisms responsible for short interval time perception. *Brain Topography*. 2015. No. 28 (1). Pp. 104–112.
 34. Gil S., Droit-Volet S. Emotional time distortions: The fundamental role of arousal. *Cognition and Emotion*. 2012. No. 26 (5). Pp. 847–862.

Статья поступила в редакцию 15.06.2024, принята к публикации 12.08.2024

The article was received on 15.06.2024, accepted for publication 12.08.2024

Сведения об авторе / About the author

Кудрячкова Анастасия Романовна – магистр психологии; главный аналитик, Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования, г. Москва

Anastasia R. Kudryachkova – MA of Psychology; Chief Analyst at the Federal Resource Center for Psychological Services in the Higher Education System, Russian Academy of Education, Moscow

E-mail: anastasiromanovna@mail.ru

**Е.Б. Пучкова¹, Е.И. Чердымова²,
Е.А. Сорокоумова¹, Д.Д. Зайцева³**

¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

² Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева,
443011, г. Самара, Российская Федерация

³ Школа № 1279 «Эврика»,
117149 г. Москва, Российская Федерация

Когнитивно-личностные предикторы кибербуллинга

В последнее время в развивающемся информационном обществе с увеличением всевозможного рода информации увеличивается и количество негативных воздействий виртуальной среды. Процессы, происходящие в результате виртуального коммуницирования между людьми и группами людей, помимо положительных сторон, имеют и негативные факторы, влияющие не только на конкретного человека, но и на систему отношений в целом. Особое внимание следует уделить кибербуллингу. По своему характеру он является наиболее распространенной в наше время онлайн-угрозой, которая влияет не только на личность человека, но и на его когнитивную сферу. Целью проведенного исследования стал анализ особенностей когнитивной сферы (эмоционального интеллекта) у жертв кибербуллинга и буллеров. В качестве выборки испытуемых выступили 80 студентов разного пола в возрасте от 18 до 25 лет, обучающиеся по программам бакалавриата, магистратуры и специалитета. Доказано, что в зависимости от специфики виртуальной коммуникации и особенностей субъектов меняются формы кибертравли. Определены следующие наиболее используемые формы кибертравли: интимная информация, шантаж, домогательства, флейминг, хейтинг. Выявлено, что целями кибертравли со стороны буллеров являются: развлечение, личный интерес и самоутверждение.

© Пучкова Е.Б., Чердымова Е.И., Сорокоумова Е.А., Зайцева Д.Д., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: психологическое развитие студента, кибертравля в студенческой среде, актуальные особенности кибербуллинга, виртуальная коммуникация, негативное влияние социальных сетей, буллер, когнитивная сфера

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Когнитивно-личностные предикторы кибербуллинга / Е.Б. Пучкова, Е.И. Чердымова, Е.А. Сорокоумова, Д.Д. Зайцева // Педагогика и психология образования. 2024. No. 4. Рр. 133–150. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-133-150

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-133-150

**E.B. Puchkova¹, E.I. Cherdymova²,
E.A. Sorokoumova¹, D.D. Zaitseva³**

¹Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

²Samara National Research University,
Samara, 443011, Russian Federation.

³School No. 1279 “Eureka”,
Moscow, 117149, Russian Federation

Cognitive and personal predictors of cyberbullying

Recently, in the developing information society, with an increase in all kinds of information, the number of negative impacts of the virtual environment has also increased. In addition to the positive aspects, the processes that occur as a result of virtual communication between people and groups of people also have negative factors that affect not only a particular person, but also the relationship system as a whole. Special attention should be paid to cyberbullying. In nature, it is the most common online threat in modern times, which affects not only a person's personality, but also their cognitive sphere. The purpose of the study was to analyze the characteristics of the cognitive sphere (emotional intelligence) in victims of cyberbullying and bullies. The sample of subjects was 80 students of different genders aged 18 to 25 years, studying in undergraduate, master's and specialist programs.

It has been proven that depending on the specifics of virtual communication and the peculiarities of the subjects, the forms of cyberbullying are varied. The following most used forms of cyberbullying have been identified: intimate information, blackmail, harassment, flaming, and hating. It was revealed that the goals of cyberbullying on the part of bullies are entertainment, personal interest, and self-assertion.

Key words: psychological development of a student, cyberbullying in a student environment, current features of cyberbullying, virtual communication, negative impact of social networks, bully, cognitive sphere

CITATION: Puchkova E.B., Cherdymova E.I., Sorokoumova E.A., Zaitseva D.D. Cognitive and personal predictors of cyberbullying. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 4. Pp. 133–150. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-4-133-150

Введение

Интернет-среда является платформой, в которой человек может максимально полно удовлетворить свои потребности в получении информации и в коммуникации. Вместе с тем, как реальная коммуникация, так и виртуальная могут иметь негативные последствия, с которыми часто сталкиваются люди [21; 23]. Важной социальной проблемой во всем мире является кибербуллинг или так называемая интернет-травля [12; 20; 22].

Авторы определяют кибербуллинг как отдельное направление и вместе с тем подчеркивают важные черты кибербуллинга: систематичность, целенаправленность, а также конкретизация инструмента травли. Интернет-травля может осуществляться посредством социальных сетей, мессенджеров, электронной почты, видеопорталов и других информационных интернет-ресурсов [11; 18; 19].

Наиболее популярными среди пространства кибербуллинга являются социальные сети и мессенджеры. Остановимся на них поподробнее.

Социальная сеть представляет собой веб-сайт, который пользователь может применять для организации социальных взаимоотношений в Интернете. В последнее время к социальным сетям присоединились мессенджеры, также являющиеся пространством для индивидуального и группового общения между людьми. Актуальность данных платформ может характеризоваться следующими особенностями:

– широкий спектр технических возможностей социальных сетей: речь идет о том, что помимо организации общения, человек имеет доступ

- к видеохостингу, потоку аудиозаписей, облачному хранилищу, видео- и аудиозвонкам, и разного рода развлекательных сервисов (игры, приложения, подарки и так далее);
- отсутствие барьеров в общении;
 - самопрезентация: социальных сетях могут регистрироваться люди с любой точки планеты, поэтому платформа представляет пространство для межнациональной коммуникации; любой человек, имеющий аккаунт в социальных сетях, может вести свой блог, делиться своим мнением и информацией;
 - собирать аудиторию и в некоторых случаях получать монетизацию (процесс конвертации продуктов или товаров в денежные средства).
- Эти возможности делают социальные сети популярными среди людей искусства, музыки, кино, науки, и просто тех, кому интересна какая-либо область знаний.

Перечисленные характеристики данных платформ делают их популярными и удобными для людей разной возрастной категории [16]¹. Широкое распространение социальных сетей и мессенджеров помимо положительного влияния на процесс межличностной и межгрупповой коммуникации в виртуальном пространстве привело к возникновению такого негативного социального явления, как кибербуллинг [23]. Психологические особенности данного феномена выражаются в систематичности, выраженной агрессивности, неравенстве сил между жертвой и преследователем. Наиболее важные черты кибербуллинга: анонимность, отсутствие обратной связи, непрерывность.

Названные черты кибербуллинга являются основополагающими для выделения психологических и эмоционально-поведенческих особенностей субъектов кибербуллинга. Рассмотрим их подробнее:

- анонимность (данная особенность интернет-травли позволяет преследователю оставаться инкогнито, делая жертву более уязвимой перед агрессором. Отсутствие информации о преследователе может существенно повлиять на личность жертвы через тревожность, снижение чувства безопасности, снижения самооценки);
- непрерывность (в отличие от реальной травли, кибератаки могут совершаться в любое время суток и быть звеном бесчисленной цепочки дальнейших нападок на жертву со стороны других пользователей. Такой травмирующий опыт для жертвы очень опасен и может приводить к разного рода негативным последствиям);

¹ См. также: Медиапотребление россиян: мониторинг // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/mediapotreblenie-rossijan-monitoring> (дата обращения: 11.10.2023).

– отсутствие обратной связи (коммуникация в интернете, как и коммуникация в реальном мире, предполагает двусторонний процесс обмена информацией. При кибербуллинге двусторонность явления нарушается, человек не может ответить агрессору, т.к. он остается анонимным. Поэтому жертва может воспринимать травлю как полную потерю возможностей для дальнейшей коммуникации не только в Интернете, но и в реальной жизни).

В ролевой структуре принято разделять субъектов кибербуллинга на жертв, буллеров и наблюдателей. Также некоторые исследователи берут в амбивалентную роль жертв-агрессоров, при которой человек, подвергавшийся ранее травле (виртуальной или реальной), становится агрессором. В нашем исследовании речь будет идти о жертвах и буллерах. Помимо этого, проанализировав отечественные и зарубежные публикации, а также некоторые интернет-источники, были выделены основные характеристики субъектов кибербуллинга.

Агрессоры (буллеры), как правило, рассчитывая на анонимность, не предполагают несение ответственности за собственные действия. Такое поведение получило название «феномен социального растормаживания» и характеризуется тем, что люди, не опасаясь потенциального наказания в силу определенных обстоятельств (анонимность), позволяют себе действовать гораздо провокационнее и опаснее, нежели в обычной жизни, где в силу социальных норм несут ответственность за поступки и высказывания [3; 4; 6].

Говоря о виктимности и виктимизации, которым уделяется большое внимание в разных психологических исследованиях, невозможно не упомянуть данную проблему в аспекте изучения личности жертв кибербуллинга. Важно отметить, что перечисленные черты делают личность уязвимой к негативному виртуальному воздействию. Например, у личности может наблюдаться интересный феномен – феномен цифрового повреждения, заключающийся в преднамеренном и анонимном размещении в виртуальном пространстве причиняющего себе вред контента. Помимо этого, жертвы кибербуллинга имеют определенный репертуар копинг-стратегий, в числе которых дистанцирование (блокировка от ресурса, где произошла враждебная ситуация), а также обращение за помощью к близким.

В настоящее время существует большое количество исследований, каждое из которых концентрируется на определении возможных причин кибертравли, причем исследователи абстрагируются от личностных факторов и факторов виртуальной и реальной среды, рассматривая лишь характеристики [2; 7; 23]. Также следует отметить, что риск оказаться жертвой кибербуллинга в большинстве случаев коррелирует

с ментальным здоровьем жертвы, что в свою очередь усугубляет эмоциональное состояние и формирует неадекватное поведенческое реагирование на подобную стрессовую ситуацию.

Несомненно, с явлением кибертравли имеется определенная взаимосвязь эмоционального интеллекта, который представляет собой некий навык замечать свои и чужие эмоции и желания и в связи с намеченными целями управлять ими. Развитие данного навыка требует не только внутреннего человеческого ресурса, но и создания и распространения специальных программ и методов. Использование эмоционального интеллекта позволяет человеку адекватно и рационально управлять различными межличностными взаимодействиями, эффективно решать практические задачи [1; 8; 13]. На сегодняшний день эмоциональный интеллект – один из важнейших факторов управления межличностными отношениями [5; 10].

Эмоциональный интеллект как *soft skills* представляет собой изменяющуюся систему, которую можно развивать и изменять с помощью определенных методов и инструментов [14; 15].

Материалы и методы

В качестве испытуемых в исследовании выступили 80 разнополых студентов высших учебных заведений, в возрасте от 18 до 25 лет. Рассмотрим основные черты студента на различных курсах обучения.

Психологическое развитие студента – достаточно диалектический процесс разрешения противоречий, перехода от внешнего во внутреннее, а также активное самосовершенствование.

Можно отметить, что развитие личности студента идет в ряду следующих направлений:

- совершенствуются высшие психические процессы;
- развивается чувство долга за успех в профессиональной деятельности, а также более четко прослеживается индивидуальность студента;
- формируется уровень притязания личности студента в области своей будущей профессии;
- повышается мотивация к развитию тех навыков и качеств, которые позволят студенту в будущем стать компетентным специалистом;
- на основе интенсивного принятия социального и профессионального опыта растут опыт и зрелость индивида.

В познавательной деятельности студента в данном возрастном периоде отмечается максимум в развитии высших психических функций: мышление, память, внимание, восприятие, речь, эмоции и чувства.

Поэтому данный период можно считать благоприятным для обучения и профессиональной подготовки. Преобладающей формой мышления является абстрактно-логическая. Помимо развития мыслительных процессов формируется обобщенная картина мира, устанавливаются более глубокие связи между явлениями реальности. Для студенческого возраста характерны способность к активному слушанию, устойчивость внимания, развитое воображение, которое позволяет дать конкретное представление о предметах и явлениях, описываемых на лекционных занятиях, высокий уровень словесно-логической памяти, склонность к размышлениям, рассуждениям, поиску решения научных проблем, например, при написании курсовых работ, посещении лабораторных и семинарских занятий.

Были использованы следующие методы исследования.

1. Психологическое тестирование с помощью психодиагностических методик:

- опросник рефлексивности А.В. Карпова (измеряет личностную рефлексивность) [9];
- тест оценки эмоционального интеллекта (ЭМИн) Д.В. Люсина [17]; данная психодиагностическая методика опирается на авторскую модель эмоционального интеллекта и позволяет определить, насколько у человека развиты такие характеристики, как способность к пониманию и управлению эмоциями, определение эмоций других людей, а также их влияния на окружающих.

2. Анкетирование с помощью авторского опросника «Особенности виртуального поведения в социальных сетях». Метод позволяет получить данные, касающиеся возможной ролевой позиции в виртуальном пространстве «буллер–жертва», выявить отношения респондентов к данному феномену, получить данные об особенностях коммуникации в социальных сетях, а также позволяет сделать выводы о некоторых личностных параметрах, например, наличия у испытуемых виктимности, агрессивности, тревожности, выбор копинг-стратегии в критической ситуации. Опросник состоит из 17 вопросов и разделен на следующие части: общие вопросы для всех респондентов, вопросы для жертв кибербуллинга, вопросы для буллеров кибербуллинга.

Математическая обработка данных проводилась с помощью коэффициента линейной корреляции Спирмена для поиска значимых взаимосвязей и U-критерия Манна–Уитни для поиска значимых различий.

В данном исследовании корреляционный анализ и оценка различий между непараметрическими выборками выполнялись с помощью программы IBM SPSS Statistics.

Результаты исследования

Характеризуя общую осведомленность испытуемых-жертв и испытуемых-буллеров, были предложены вопросы о мерах защиты и их эффективности. Отметим, что лишь 30% испытуемых-жертв считают меры действенными. К числу предпринимаемых мер относятся двухфакторная аутентификация, закрытый доступ к профилю в социальных сетях, использование VPN. Говоря о виртуальной безопасности испытуемых-буллеров, лишь 6% считают принимаемые меры неэффективными. А в число используемых буллерами мер входит двухфакторная аутентификация, режим невидимки (анонимность), ограничение доступа к профилям в социальных сетях, т.е. специфика кибербуллинга предполагает большую обеспокоенность буллеров об анонимности и мерами безопасности.

Далее рассмотрим специфику виртуальной коммуникации жертв.

Частота подверженности кибербуллингу: 39% респондентов имели эпизодичный опыт кибертравли и 61% респондентов имели опыт столкновения больше одного раза. Систематичный опыт столкновения с виртуальной травлей может свидетельствовать о виктимности испытуемых.

К числу форм травли, с которыми сталкивались испытуемые-жертвы, относятся использование личной информации, домогательства, шантаж, флейминг и хейтинг (рис. 1).

Мы видим, что в равной степени испытуемые подвергались шантажу (35%) и использованию личной информации (35%). Эти данные могут позволить нам составить программу, в которой пользователи найдут информацию о данных формах кибербуллинга, формировании безопасности личной информации в Сети, а также советы по реагированию на ситуации шантажа, домогательств и других негативных воздействий.

Говоря об эмоциональной реакции жертв на кибербуллинг, 48% испытуемых испытывали агрессию, у 30% не была выражена эмоциональная реакция, а 22% испытуемых испытывали страх, тревогу от ситуации. Говоря об эмоциях жертв, именно агрессивная реакция на ситуацию кибербуллинга может быть триггером для ответной реакции буллеру.

Больше половины опрошенных предпочитают занести анонимного буллера в черный список, у 26% отсутствует реакция на повторную кибертравлю, что может являться своеобразной копинг-стратегией избегания и лишь 17% отвечают буллеру в агрессивной форме.

Рефлексируя о возможных целях кибертравли, испытуемые-жертвы в большинстве (52% опрошенных) выбирают травлю как способ самоутверждения, 22% считают ее способом развлечения буллера, 17% считают целью личные мотивы и лишь 9% предполагают, что информация в их профиле является истинной причиной кибербуллинга.

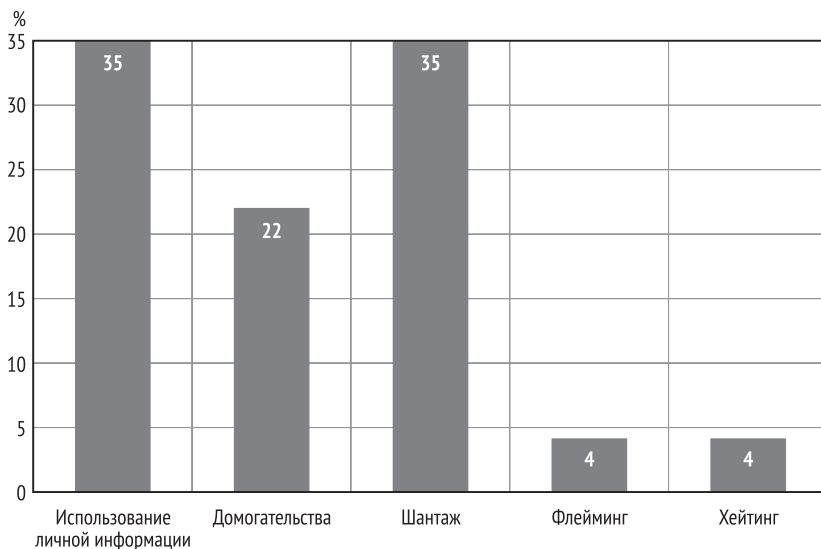


Рис. 1. Формы кибертравли

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что 70% испытуемых сомнительно относятся к мерам киберзащиты. В основном они сталкивались с систематической травлей в форме использования личной информации и шантажа. Основным реактивным откликом служит агрессия, а при повторной травле агрессивной отклик снижается. Среди мер борьбы можно выделить занесение буллера в черный список, а говоря о мотивах буллера, большинство опрошенных выбирают травлю как способ самоутверждения.

Почти половина опрошенных занималась кибербуллингом несколько раз, 23% травили систематически, для 30% кибербуллинг был единичным эпизодом.

Для 40% опрошенных-буллеров виртуальная травля являлась своеобразным развлечением. В равном процентном соотношении (30%) для буллеров это был способ самоутверждения и личная цель.

Больше половины опрошенных-буллеров не считают свои действия «вредными» для морально-психологического состояния и не чувствуют вины за кибербуллинг. Оценка буллером своих действий носит субъективный характер и может свидетельствовать об особенностях эмпатии.

Говоря о виртуальной коммуникации, можно отметить, что испытуемые-буллеры в большей степени обеспокоены собственной интернет-безопасностью и считают ее действенной. В число используемых буллерами мер входит двухфакторная аутентификация (метод идентификации

пользователя, обеспечивающий эффективную защиту его аккаунта от возможного проникновения), режим невидимки (анонимность), ограничение доступа к профилям в социальных сетях. Испытуемые-жертвы в меньшей степени наделяют эффективностью выбранные методы защиты (двухфакторная аутентификация, закрытый доступ к профилю в социальных сетях, использование VPN).

В зависимости от специфики виртуальной коммуникации и особенностей субъектов меняются формы кибертравли. В нашем случае анализ анкеты показал равную степень подверженности жертв таким формам травли, как использование личной информации (35%) и шантаж (35%). В меньшей степени испытуемые подвергались домогательствам (22%) флеймингу и хейтингу.

Цели кибертравли со стороны испытуемых-буллеров имеют развлекательный характер (40%), в равной степени личный характер (30%) и самоутверждение (30%).

Анализ рефлексии жертв на ситуации кибербуллинга показал, что 48% испытуемых испытывали агрессию, у 30% не была выражена эмоциональная реакция, а 22% испытывали страх, тревогу от ситуации. При повторной ситуации кибербуллинга 57% опрошенных жертв предпочитают занести анонимного буллера в черный список, у 26% отсутствует реакция на повторную кибертравлю, и лишь 17% отвечают буллеру в агрессивной форме.

Обсуждение результатов

Рефлексия буллеров относительно влияния собственных действий на жертву/жертв представляет собой следующую картину: больше половины опрошенных буллеров не считают свои действия «вредными» для морально-психологического состояния и не чувствуют вины за кибербуллинг.

Полученная информация при интерпретации анкетирования является источником знаний об актуальных особенностях кибербуллинга. В дальнейшем она будет использована как основа для разработки программы помощи и профилактики.

Данные, полученные при анализе психодиагностических методик, позволяют судить о том, что испытуемые-буллеры в большей степени обладают развитыми навыками критического мышления. Навык межличностного эмоционального интеллекта является для них инструментом достижения поставленных целей, в том числе негативного воздействия в интернет-среде. Показатели жертв в основном нормативны

и их невыраженность является одной из возможных причин уязвимости к негативному виртуальному воздействию буллеров.

Корреляционный анализ не выявил значимых прямых и обратных связей между эмоциональным интеллектом и рефлексивностью жертв. Поэтому у большинства испытуемых-жертв показатели эмоционального интеллекта недостаточно сформированы для более эффективного взаимодействия в конфликтных ситуациях в сети и оценки собственных коммуникативных навыков для рационального эмоционального реагирования.

Выявленные значимые различия двух групп испытуемых по показателю «эмоциональный интеллект», полученные с помощью критерия Манна–Уитни, установили, что эти показатели находятся на разном уровне сформированности у жертв и буллеров кибербуллинга.

Корреляционный анализ в первую очередь проведен внутри методики эмоционального интеллекта (ЭМИн), а также между данной методикой, опросником рефлексивности А.В. Карпова у жертв и буллеров кибербуллинга. Корреляционные матрицы были составлены с помощью программы «SPSS Statistics».

Результаты корреляционного анализа (χ^2 -критерий Пирсона) (жертвы кибербуллинга) приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты корреляционного анализа
между параметрами эмоционального интеллекта
(жертвы кибербуллинга)**

Параметры эмоционального интеллекта	Межличностный эмоциональный интеллект	Внутренний эмоциональный интеллект	Понимание эмоций	Управление эмоциями
Межличностный эмоциональный интеллект	1,000	-0,064	0,586*	-0,069
Внутренний эмоциональный интеллект	-0,064	1,000	0,476*	0,711*
Понимание эмоций	0,586	0,476*	1,000	0,136
Управление эмоциями	-0,069	0,711	0,136	1,000

* Корреляция значима на уровне 0,01.

Прямая корреляционная связь была обнаружена между шкалами «Межличностный эмоциональный интеллект» и «Понимание эмоций» ($p \leq 0,001$), т.е. чем выше у жертв склонность к пониманию эмоций других людей и управлению ими, тем выше способность к пониманию своих эмоций. «Внутренний эмоциональный интеллект» и «Понимание эмоций» ($p \leq 0,001$) имеют прямую корреляционную связь, т.е. чем выше у жертв способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, тем выше способность понимания своих и чужих эмоций. Также прямую корреляционную связь имеют шкалы «Внутренний эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями» ($p \leq 0,001$). Это говорит о том, что, чем выше у жертв способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, тем выше способность к управлению своими и чужими эмоциями. Обратной корреляционной связи не обнаружено.

Результаты корреляционного анализа (χ^2 -критерий Пирсона) (буллеты) приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты корреляционного анализа
между параметрами эмоционального интеллекта (буллеты)**

Параметры эмоционального интеллекта	Межличностный эмоциональный интеллект	Внутренний эмоциональный интеллект	Понимание эмоций	Управление эмоциями
Межличностный эмоциональный интеллект	1,000	0,518*	0,839*	0,559*
Внутренний эмоциональный интеллект	0,518	1,000	0,789*	0,895*
Понимание эмоций	0,839	0,789	1,000	0,719*
Управление эмоциями	0,559	0,895	0,719	1,000

* Корреляция значима на уровне 0,01.

Прямая корреляционная связь была обнаружена между шкалами «Межличностный эмоциональный интеллект» и «Внутренний эмоциональный интеллект» ($p \leq 0,001$), это говорит о том, что чем выше у буллетов склонность к пониманию эмоций других людей и управлению ими, тем выше способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

«Межличностный эмоциональный интеллект» и «Понимание эмоций» ($p \leq 0,01$) имеет прямую корреляционную связь, т.е. чем выше у буллеров склонность к пониманию эмоций других людей и управлению ими, тем выше способность к пониманию своих эмоций.

Прямая корреляционная связь между шкалами «Межличностный эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями» ($p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что чем выше у буллеров склонность к пониманию эмоций других людей и управлению ими, тем выше способность к управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей.

«Внутренний эмоциональный интеллект» и «Понимание эмоций» ($p \leq 0,01$) имеют прямую корреляционную связь и свидетельствуют, что чем выше у буллеров способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, тем выше способность понимания своих и чужих эмоций.

«Внутренний эмоциональный интеллект» также имеет прямую корреляционную связь со шкалой «Управление эмоциями» ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем выше у буллеров способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, тем выше способность к управлению своими и чужими эмоциями. Прямую корреляционную связь имеют шкалы «Понимание эмоций» и «Управление эмоциями» ($p \leq 0,001$), т.е. чем выше понимание своих и чужих эмоций, тем выше способность к их управлению.

Заключение

Говоря о современном обществе, трудно представить себе жизнь людей без виртуальной коммуникации. Социальные сети и мессенджеры являются эффективными инструментами не только для коммуникации, но и для самопрезентации, социализации, выстраивания профессиональных взаимоотношений, а также для поиска информации. Вместе с тем, расширение технических возможностей привело не только к более эффективному использованию мессенджеров, дейтинг-приложений и социальных сетей, но и к формированию негативных воздействий, например, к феномену кибербуллинга, который распространился по всему миру.

В нашей работе мы постарались более детально изучить и проанализировать проблему кибербуллинга, которая определялась спецификой студенческого возраста. Актуальность данной работы связана прежде всего с тем, что большинство исследований, касающихся понятия кибербуллинга и его свойств, находятся в разработке зарубежных ученых и публикуются на зарубежных ресурсах. Говоря об отечественном

понимании проблемы, мы видим лишь публикации о распространенности кибербуллинга и его негативных последствиях для человека. Также многие работы рассматривают подростков в качестве возрастной группы, которая более чувствительна негативному виртуальному воздействию, с чем сложно не согласиться. Но мы считали важным рассмотреть студенческий возраст по следующим причинам:

1) студенты являются активными пользователями социальных сетей, мессенджеров, дейтинг-приложений и форумов;

2) межличностные взаимодействия в студенческом возрасте определяются возрастными особенностями и носят сложный многогранный характер.

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что исследуемый нами феномен кибербуллинга является достаточно актуальной социальной проблемой среди разных возрастных групп. Представляется важным рассмотреть именно студенческий возраст и возможные предикторы возникновения ситуации кибербуллинга. Отметим, что на сегодняшний день в отечественной психологии и других смежных областях существует не так много исследований по данной тематике.

В процессе анализа установлено, что феномен кибербуллинга обладает рядом особенностей, включающих характеристики субъектов кибербуллинга жертв и буллеров, механизмы взаимодействия, а также классификацию форм их взаимодействия.

Вышесказанное позволяет сделать выводы о том, что буллеры более компетентны в вопросах виртуальной безопасности и считают принятые меры эффективными. В основном респонденты-буллеры принимали участие в нескольких эпизодичных травлях. К кибербуллингу преимущественно относятся как к способу развлечения и считают, что он не воздействует на морально-психологическое состояние жертв, и, соответственно, не чувствуют вины за происходящее.

Рассмотренные особенности виртуальной коммуникации жертв и буллеров позволили сформировать общую картину ролевой структуры кибербуллинга в Сети для дальнейшего исследования их когнитивной сферы и разработки стратегии помощи.

Библиографический список / References

1. Алимбаева Р.Т., Есназарова Л.У. Теоретические аспекты эмоционального интеллекта // Инновационная наука. 2017. № 3. С. 241–243. [Alimbaeva R.T., Esnazarova L.U. Theoretical aspects of emotional intelligence. *Innovative Science*. 2017. No. 3. Pp. 241–243. (In Rus.)]
2. Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб., 2002. [Anderson J. *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive Psychology]. St. Petersburg, 2002.]

3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 55–61. [Bochaver A.A., Khlomov K.D. Cyberbullying: Bullying in the space of modern technologies. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2014. Vol. 11. No. 3. Pp. 55–61. (In Rus.)]
4. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Голубовская А.С. Обзор зарубежных исследований по проблеме кибербуллинга среди подростков и молодежи // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 2. С. 71–81. [Volkova E.N., Volkova I.V., Golubovskaya A.S. Review of foreign studies on the problem of cyberbullying among adolescents and young people. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2019. Vol. 12. No. 2. Pp. 71–81. (In Rus.)]
5. Дайнека О.С., Духанина Л.Н., Максименко А.А. Кибербуллинг и виктимизация: обзор зарубежных публикаций // Перспективы науки и образования. 2020. Т. 47. № 5. С. 273–292. [Daineka O.S., Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. Cyberbullying and victimization: A review of foreign publications. *Perspectives of Science and Education*. 2020. Vol. 47. No. 5. Pp. 273–292. (In Rus.)]
6. Ефимова Е.С. Кибербуллинг как проблема психопедагогики виртуальных сред // Успехи в химии и химической технологии. 2014. Т. 28. № 7 (156). С. 65–66. [Efimova E.S. Cyberbullying as a problem of psychopedagogy of virtual environments. *Uspekhi v khimii i khimicheskoy tekhnologii*. 2014. Vol. 28. No. 7 (156). P. 65–66. (In Rus.)]
7. Илюкович Т.С. Электронная вербальная травля интернет-пользователя // Научные исследования в современном мире: теория, методология, практика: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. Уфа, 2019. Ч. 2. С. 191–196. [Ilyukovich T.S. Electronic verbal bullying of an Internet user. *Nauchnye issledovaniya v sovremennom mire: teoriya, metodologiya, praktika*. Ufa, 2019. Vol. 2. Pp. 191–196. (In Rus.)]
8. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 1. С. 105–116. DOI: 10.17759/jmfp.202110011 [Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Development of emotional intelligence: A review of research. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2021. Vol. 10. No. 1. Pp. 105–116. (In Rus.). DOI: 10.17759/jmfp.202110011]
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57. [Karpov A.V. Reflexivity as a mental property and the method of its diagnostics. *Psikhologicheskii Zhurnal*. 2003. Vol. 24. No. 5. Pp. 45–57. (In Rus.)]
10. Кирюхина Д.В. Кибербуллинг среди молодых пользователей социальных сетей // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 53–59. DOI: 10.17759/jmfp.2019080306 [Kiryukhina D.V. Cyberbullying among young users of social networks. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2019. Vol. 8. No. 3. Pp. 53–59. (In Rus.). DOI: 10.17759/jmfp.2019080306]
11. Князева М.С. Характеристика основных видов кибербуллинга // Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект: сборник статей по итогам Международной научно-

- практической конференции. Уфа, 2019. С. 62–64. [Knyazeva M.S. Characteristics of the main types of cyberbullying. *Nravstvennoe vospitanie v sovremennom mire: psikhologicheskii i pedagogicheskii aspekt*. Ufa, 2019. Pp. 62–64. (In Rus.)]
12. Кобец П.Н. Противодействие угрозам киберсталкинга – важнейшей проблеме, исследуемой в рамках совершенствования аспектов информационной безопасности регионов в условиях глобализации информационного пространства // Вестник Прикамского социального института. 2017. № 1 (76). С. 27–35. [Kobets P.N. Counteracting cyberstalking threats – the most important problem studied in the context of improving aspects of information security of regions in the context of globalization of the information space. *Bulletin of Prikamsky Social Institute*. 2017. No. 1 (76). Pp. 27–35. (In Rus.)]
 13. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Методы диагностики эмоционального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 106–114. [Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Methods of diagnostics of emotional intelligence. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2019. Vol. 2. No. 4. Pp. 106–114. (In Rus.)]
 14. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект в условиях информационного общества и кибербуллинга // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 2. С. 1–6. [Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Emotional intelligence in the context of the information society and cyberbullying. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019. Vol. 7. No. 2. Pp. 1–6. (In Rus.)]
 15. Крайторов А.Н. Эмоциональный интеллект как интегративный феномен психологического знания в структуре социального и общего интеллекта // Научный альманах. 2017. № 4-2. С. 212–215. [Kraytorov A.N. Emotional intelligence as an integrative phenomenon of psychological knowledge in the structure of social and general intelligence. *Science Almanac*. 2017. No. 4-2. Pp. 212–215. (In Rus.)]
 16. Лучинкина А.И. Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности // Гуманитарные науки. 2016. № 1 (33). С. 54–62. [Luchinkina A.I. Psychological analysis of deviations in the process of Internet socialization of the individual. *Humanities*. 2016. No. 1 (33). Pp. 54–62. (In Rus.)]
 17. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. Т. 4. С. 3–22. [Lyusin D.V. New method for measuring emotional intelligence: The EmIn questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 2006. Vol. 4. Pp. 3–22. (In Rus.)]
 18. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 3. С. 293–311. [Makarova E.A., Makarova E.L., Makhrina E.A. Psychological features of cyberbullying as a form of Internet crime. *Russian Psychological Journal*. 2016. Vol. 13. No. 3. Pp. 293–311. (In Rus.)]
 19. Минакова Г.К., Хохлова В.Д. Кибербуллинг и его виды в современном интернет-пространстве // Столица науки. 2020. № 6 (23). С. 426–433.

- [Minakova G.K., Khokhlova V.D. Cyberbullying and its types in the modern Internet space. *Capital of Science*. 2020. No. 6 (23). Pp. 426–433. (In Rus..)]
20. Насибуллин И.Р. Профилактика кибербуллинга среди подростков и молодежи в эпоху интернет-технологий // Молодежная политика России в контексте глобальных мировых перемен: материалы международной научно-практической конференции / под ред. Г.В. Ковалевой. СПб., 2018. С. 277–279. [Nasibullin I.R. Prevention of cyberbullying among teenagers and young people in the era of Internet technologies. *Molodezhnaya politika Rossii v kontekste globalnykh mirovykh peremen* G.V. Kovaleva (ed.). St. Petersburg, 2018. Pp. 277–279. (In Rus..)]
 21. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М., 2017. [Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Tsifrovoye pokolenie Rossii: Kompetentnost i bezopasnost [Digital generation of Russia: competence and security]. Moscow, 2017.]
 22. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб., 2011. [Solso R. Kognitivnaya psikhologiya [Cognitive Psychology]. St. Petersburg, 2011.]
 23. Faucher C., Jackson M., Cassidy W. Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives. *Education Research International*. 2014. Vol. 1. Pp. 1–10.
 24. Kowalski R. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among us. *Psychological Bulletin*. 2014. No. 4 (140). Pp. 1073–1137.

Статья поступила в редакцию 27.07.2024, принята к публикации 09.09.2024

The article was received on 27.07.2024, accepted for publication 09.09.2024

Сведения об авторах / About the authors

Пучкова Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Elena B. Puchkova – PhD in Psychology; Head at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

Чердымова Елена Ивановна – доктор психологических наук; профессор кафедры социологии и культурологии факультета социологии Социально-гуманитарного института, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева

Elena I. Cherdymova – Dr. Psychology Hab.; Professor at the Department of Sociology and Cultural Studies of the Faculty of Sociology of the Social and Humanitarian Institute, Samara National Research University

E-mail: cheiv77@mail.ru

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Elena A. Sorokoumova – Dr. Hab. in Psychology, Professor; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: cea51@mail.ru

Зайцева Дарья Дмитриевна – магистр психолого-педагогического образования; учитель школы № 1279 «Эврика», г. Москва

Darya D. Zaitseva – master of Psychological and Pedagogical Education; teacher of School No. 1279 “Eureka”, Moscow

E-mail: zaycevadd@evrika1279.ru

Заявленный вклад авторов

Е.Б. Пучкова – организация сбора и обработка эмпирических данных, участие в подготовке текста статьи, отбор и анализ источников по теме исследования

Е.И. Чердымова – разработка концепции обзора проблемы, участие в написании и подготовке текста статьи

Е.А. Сорокоумова – разработка концепции обзора проблемы, участие в написании и подготовке текста статьи

Д.Д. Зайцева – организация сбора и обработка эмпирических данных, участие в подготовке текста статьи, отбор и анализ источников по теме исследования

Contribution of the authors

E.B. Puchkova – organization of collection and processing of empirical data, participation in preparation of the text of the article, selection and analysis of sources on the research topic

E.I. Cherdymova – development of the concept of the problem review, participation in writing and preparation of the text of the article

E.A. Sorokoumova – development of the concept of the problem review, participation in writing and preparation of the text of the article

D.D. Zaitseva – organization of collection and processing of empirical data, participation in preparation of the text of the article, selection and analysis of sources on the research topic

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript

Информация для авторов

«Педагогика и психология образования» – всероссийский междисциплинарный журнал. Издание специализируется на освещении научно обоснованных решений педагогических и психологических проблем и задач обучения и воспитания на всех уровнях системы непрерывного образования – от дошкольного до дополнительного – формального, неформального и информального.

Все представленные для публикации статьи рецензируются. Издание осуществляет двойное «слепое» рецензирование (т.е. рецензент не знает, чью статью он оценивает; автор не знает, кто делает отзыв на его статью) всех поступающих материалов, соответствующих тематике журнала.

В основе решения о публикации лежит научная новизна и теоретическая значимость представленного материала, количественная и качественная обоснованность полученных результатов и выводов.

К публикации принимаются статьи, отражающие основные результаты оригинальных исследований, а также научные обзоры и рецензии на монографии, учебники и учебные пособия. Научные обзоры должны представлять собой теоретический анализ содержащейся в них проблемной области, подготовленный с определенных концептуальных позиций автора обзора.

Целью журнала является обеспечение научной общественности объективной информацией о современном состоянии педагогических и психологических наук в области образования. Редакция журнала «Педагогика и психология образования» ставит перед собой следующие задачи:

- отражение хода и результатов современных теоретических, методологических и опытно-экспериментальных исследований по педагогике и психологии, направленных на научное обеспечение повышения качества содержания всех уровней системы непрерывного образования;
- освещение процессов интеграции российского образования в образовательное пространство стран СНГ и мировое образовательное пространство;
- обсуждение дискуссионных вопросов, касающихся педагогической, психолого-педагогической и научно-методической поддержки реализации основных направлений развития педагогического образования в России.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссия при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

Издание
подготовили
к печати:
редакторы
А. А. Алексеева,
А. А. Козаренко,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2024.4

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 28.12.2024 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 9,5 п. л. Тираж 1000 экз.