

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

**3/2023**

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

*Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научной степени доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.*

*The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.*



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**В. А. Адольф**, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

**Е. А. Александрова**, доктор педагогических наук, профессор, Саратов

**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск

**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Ю. М. Первозкина**, доктор психологических наук, доцент, Новосибирск

**О. С. Попова**, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

**T. A. Romm**, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

**V. A. Adolph**, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Novosibirsk

**E. A. Aleksandrova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov

**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Novosibirsk

**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**J. M. Perevozkina**, Dr. Sci. (Psychol.), Assoc. Professor, Novosibirsk

**O. S. Popova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Т. А. Абдырахманов**, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент НАН КГ, Бишкек (Кыргызстан)

**Р. О. Агавелин**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Т. Азатян**, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)

**С. В. Алехина**, кандидат психологических наук, доцент, Москва

**Р. И. Айзман**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск

**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казakhstan)

**T. A. Abdyrakhmanov**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Corresponding Member of the NAN KG, Bishkek (Kyrgyzstan)

**R. O. Agavelyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**T. Azatyan**, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. professor, Yerevan (Armenien)

**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Professor, Moscow

**R. I. Aizman**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

**E. V. Andrienko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

**S. A. Bogomaz**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk

**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

**A. D. Gerasev**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

**A. K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

**И. Р. Лазаренко**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск  
**Н. С. Макарова**, доктор педагогических наук, доцент, Омск  
**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург  
**Л. Н. Рулиене**, доктор педагогических наук, профессор, Улан-Удэ  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)  
**В. Я. Сinenko**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск  
**Т. В. Склярлова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**Т. В. Цырлина-Спэди**, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)  
**М. Чернова**, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)  
**М. В. Шакурова**, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВО  
«Новосибирский государственный  
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном  
регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал «Сибирский педагогический журнал /  
Siberian Pedagogical Journal»  
зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций  
ПИ № ФС77-76346 от 19 июля 2019 г.

Распространяется по подписке и в розницу.  
Подписной индекс по каталогу  
«Урал-Пресс» – 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен  
в систему Российского индекса научного  
цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается  
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2023

© Сибирский педагогический журнал, 2023

**I. R. Lazarenko**, Dr. Sci. (Psedag.), Professor, Barnaul

**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

**N. S. Makarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Omsk

**A. V. Mudrik**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg

**L. N. Ruliene**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ulan-Ude

**N. L. Selivanova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

**V. Ya. Sinenko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

**T. V. Sklyarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

**T. V. Tsyrlina-Spady**, PhD, Professor, Seattle (USA)

**M. Chernova**, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

**M. V. Shakurova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

**M. S. Yanitsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSBEE HE  
“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international  
registration directory (4.11.2004)

The journal “Siberian Pedagogical Journal”  
is registered by Federal service on supervision  
in sphere of communication, information technologies  
and mass communications  
PI № FC77-76346 from July, 19th, 2019

Distributed by subscription and at retail.  
Subscription index in the directory  
“Ural-Press” – 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included  
in the system of the Russian Index  
of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed  
only in agreement with the editorial board. Links to the  
journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSBEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2023

© Siberian Pedagogical journal, 2023

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

## НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

# SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

## SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

**Мудрик А. В.** Социализация: новации последних десятилетий ..... 6

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Кувшинова Г. А.** Дизайн-образование как особая педагогическая область ..... 16

**Елисева С. В., Ромм Т. А.** Интегративный характер воспитательного пространства школы: потенциал и перспективы развития ..... 27

**Аль-Джазери М. К.** Традиции в системе художественного образования в Ираке ..... 36

**Смышляев Д. В., Казин Э. М., Кириченко В. В., Панина Т. С., Кошко Н. Н.** Особенности развития личностного потенциала подростков в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности ..... 46

**Хакимова Н. Г., Гумерова М. М., Садыкова Л. Р.** Развитие профессиональных компетенций педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школе ..... 58

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Тропникова В. В.** Становление системы среднего профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития ..... 68

**Сидорова Т. В., Цыдыпов Б. Ц., Шибанова Ю. В.** Личностно-профессиональная позиция куратора студенческой группы ..... 80

### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

**Огольцова Е. Г., Палецкая Т. В.** Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста в инклюзивном образовании как психолого-педагогическая проблема ..... 90

**Фур Е. П., Яковлев С. Б.** Особенности операций смыслового синтаксирования отдельных и связанных высказываний в устной и письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи ..... 99

## CONTENTS

### THEORETICAL MESSAGES

**Mudrik A. V.** Socialization: innovations of recent decades ..... 6

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

**Kuvshinova G. A.** Design education as a special pedagogical area ..... 16

**Eliseeva S. V., Romm T. A.** Integration of the educational space of the school: potential and prospects for development ..... 27

**Al-Jazaeri M. K.** Traditions in the system of art education in Iraq ..... 36

**Smyshlyayev D. V., Kazin E. M., Kirichenko V. V., Panina T. S., Koshko N. N.** Features of the development of the personal potential of adolescents in the system of additional education of physical culture and sports orientation ..... 46

**Khakimova N. G., Gumerova M. M., Sadykova L. R.** Development of professional competencies of teachers to prevent and eliminate bullying at school problem ..... 58

### PROFESSIONAL TRAINING

**Tropnikova V. V.** Formation of the system of secondary vocational education in Russia: problems and development prospects ..... 68

**Sidorova T. V., Tsydyпов B. Ts., Shibanova Yu. V.** Personal and professional position of the student group curator ..... 80

### CORRECTIONAL PEDAGOGY

**Ogol'tsova E. G., Palet'skaya T. V.** The formation of tolerance in older preschool children in inclusive education as a psychological and pedagogical problem ..... 90

**Fur E. P., Yakovlev S. B.** Specific features of operations of semantic syntaxing of separate and coherent statements in oral and written speech in younger schoolchildren with severe speech disorders ..... 99

Научная статья

УДК 316.7+316.6

DOI: 10.15293/1813-4718.2303.01

## Социализация: новации последних десятилетий

Мудрик Анатолий Викторович<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

*Аннотация.* Актуальность заявленного исследования определяется недостаточной изученностью того нового, что появилось в процессе социализации подрастающих поколений и того, как позитивно и негативно это новое сказывается на практике воспитания.

Цель статьи – предложить предварительную типологизацию новых феноменов социализации.

Ведущим методологическим подходом в исследовании стал феноменологический, в русле которого применялись методы монографического изучения организаций и сущностей, анкетирование респондентов и беседы с информантами, созерцательное и участвующее включенное наблюдение, изучение научных текстов, материалов прессы и интернет-ресурсов.

Результаты исследования. Исследование подтвердило, что абсолютно новым феноменом социализации стал интернет, породивший киберсоциализацию, которая влияет на факторы социализации, сферы жизнедеятельности детей, подростков, юношей и девушек, виды воспитания (семейное, социальное, религиозное, диссоциальное, коррекционное). Социализация подрастающих поколений в последние десятилетия происходит в условиях реконструкции ментальности социума, накладывающей отпечаток на соотношение традиционно-го и инновационного в процессе социализации. Охарактеризованы такие новые феномены, как включение подростков в зарабатывание денег, консьюмеризм, бродяжничество. Особое внимание уделено влиянию на социализацию подростков «челночества» родителей и их участие в «гаражной экономике». Обозначена социальная дифференциация семейной социализации, ее проявление в различных формах. Относительно социально контролируемая социализация получила новые организационные формы во всех видах воспитания, которые «инвентаризированы» в тексте.

Заключение. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями психолого-педагогических дисциплин, студентами и аспирантами в социогуманитарных областях подготовки.

*Ключевые слова:* социализация; стихийная социализация; относительно направляемая социализация; относительно социально контролируемая социализация; семейное воспитание; социальное воспитание; религиозное воспитание; диссоциальное воспитание

*Для цитирования:* Мудрик А. В. Социализация: новации последних десятилетий // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 6–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.01>

Scientific article

**Socialization: Innovations of Recent Decades****Anatoly V. Mudrik<sup>1</sup>**<sup>1</sup> Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

*Abstract.* The relevance of the stated research is determined by the insufficient study of what is new in the process of socialization of the younger generations and how positively and negatively this new phenomenon affects the practice of education. The purpose of the article is to offer a preliminary typology of new socialization phenomena. The leading methodological approach in the study was phenomenological, which used methods of monographic study of organizations and entities, questionnaires of respondents and interviews with informants, contemplative and participatory participant observation, study of scientific texts, press materials and Internet resources.

Results of the study. The study confirmed that a completely new phenomenon of the socialization was the Internet, which gave rise to cybersocialization, which affects the factors of socialization, spheres of life of children, adolescents, young men and women, types of education (family, social, religious, dissociational, correctional). Socialization of the younger generations in recent decades is taking place in the reconstruction of the mentality of society, which affects the ratio of traditional and innovative in the process of socialization. Such new phenomena as the inclusion of adolescents in making money, consumerism, vagrancy are characterized. Particular attention is paid to the influence on the socialization of adolescents of the “shuttle” parents and their participation in the “garage economy”. The social differentiation of family socialization and its manifestation in various forms is outlined. Relatively socially controlled socialization received new organizational forms in all types of education, which are “inventoried” in the text.

Conclusion. The materials of the article can be used by teachers of psychological and pedagogical disciplines, students and graduate students in socio-humanitarian training areas.

*Keywords:* socialization; spontaneous socialization; relatively directed socialization; relatively socially controlled socialization; family education; social education; religious education; dissocial education

*For citation:* Mudrik, A. V., 2023. Socialization: innovations of recent decades. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 6–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.01>

**Введение, постановка проблемы.** Предлагаемое исследование посвящено выявлению и предварительной типологизации новых для российского социума феноменов, которые влияют на социализацию подрастающих поколений: как на стихийную, так и на относительно направляемую, а также на относительно социально контролируемую. Его актуальность определяется тем, что на рубеже XX и XXI вв. в России произошли кардинальные изменения в сферах экономики, политики, идеологии. Они привели к появлению новых и к значительной трансформации традиционных институтов, общностей, механизмов и средств социализации подрастающих поколений. Это соз-

дало новую ситуацию, в первую очередь, относительно направляемой социализации, которая определяется названными процессами, происходящими в социуме и в государстве.

Феноменом, который в разной степени и по-разному содержательно проявился в процессах относительно направляемой социализации, можно считать произошедшую и не закончившуюся реконструкцию ментальности социума и составляющих его слоев и сегментов, больших, средних и малых групп. Реконструкция ментальности, понимаемая как когнитивная предпосылка социально-психологического и социально-педагогического познания

позволяет изучить и приблизиться к пониманию стихийного социального поведения детей, подростков, юношей, девушек в контактных и диффузных социальных группах и этих социальных групп в различных сегментах социума и в институтах государства. Новые феномены явно недостаточно изучены социогуманитарными отраслями знания, в том числе и психолого-педагогического. А это, в свою очередь, отрицательно влияет на процессы стихийной и относительно социально контролируемой социализации (воспитания).

**Цель статьи** – предложить предварительную типологизацию новых феноменов социализации.

**Методология исследования.** Ведущим в исследовании стал феноменологический методологический подход, позволяющий изучить и охарактеризовать социализацию подрастающих поколений как социокультурный и психолого-педагогический феномен. Исследование проводилось с разной степенью интенсивности в период с 1989 по 2020 гг. в Москве, Костроме, Пензе и частично в Екатеринбурге преподавателями, студентами и аспирантами МПГУ. Использовались методы монографического изучения различных формализованных и неформальных организаций и общностей; созерцательное и участвующее включенное наблюдение; анкетирование респондентов и беседы с информантами до 18 лет; изучение текущей прессы, научных публикаций и интернет-ресурсов.

**Результаты исследования.** Совершенно очевидно, что абсолютно новым феноменом как стихийной, так и относительно контролируемой социализации стал интернет, экспансия которого позволяет говорить о появлении процесса киберсоциализации [1–4]. Киберсоциализация подрастающих поколений в той или иной степени институционализированности протекает в рамках и под влиянием мегафакторов (мир, планета), макрофакторов (этнос, общество,

государство), мезофакторов (региональные и поселенческие условия, субкультурные тенденции, слои и общности, сети массовых коммуникаций), микрофакторов (семья, группы сверстников, организации различного типа, микросоциумы и др.). Она трансформировала и дополнила новым содержанием и средствами все сферы жизнедеятельности детей, подростков, юношей и девушек: общение, игру, познание, духовно-практическую и предметно-практическую деятельности, спорт, индивидуальное и групповое неформальное времяпрепровождение. Немалое влияние интернет оказал на все виды воспитания: семейное, социальное, религиозное, коррекционное, диссоциальное.

Поскольку интернет совмещает в себе массу позитивного и много негативного контента, постольку киберсоциализация может иметь весьма различный характер: просоциальный, асоциальный, антисоциальный, контркультурный. Киберсоциализация имеет определенные ограничения по сферам своего влияния. Так, например, некоторые группы детей, подростков, юношей, девушек, весьма продуктивно работая с различными гаджетами, в то же время в бытовой сфере, в сфере межличностных отношений ориентированы весьма слабо, порой довольно беспомощны как ментально, так и инструментально. И это не единственное ограничение.

Немало новых феноменов появилось наряду с интернетом за последние тридцать лет в процессе стихийной социализации подрастающих поколений. В зависимости от региональных, поселенческих, социокультурных, этно-конфессиональных условий проживания подрастающих поколений их стихийная социализация происходит в ауре ценностной основы и поведенческих практик соответствующих больших и средних по количеству групп поселения. Определенную и немалую роль в стихийной социализации играют стилевые слои и контактные общности, как новые, так



и уже существовавшие ранее, но претерпевшие большую или меньшую трансформацию, как позитивную, так и негативную.

Так, фиксировалось определенное разнообразие просоциальных течений и объединений подростков, юношей и девушек (Д. А. Колтунов, Л. В. Мосиенко, А. В. Мудрик и др.): реконструкторов, толкиенистов, ролевиков и ряда других, зародившихся несколько раньше, но разросшихся и, если можно в данном случае так сказать, неформально институционализировавшихся на рубеже 1980–1990-х гг. [5; 6; 7]. Особо следует сказать о многочисленных вполне просоциальных группах по интересам, сетевых объединениях, игровых и не только, возникших и продолжающих множиться на просторах интернета. Наибольшее количество субкультурных феноменов социального характера появилось и распространилось в 1990-е гг.: пикаперы, диггеры и сталкеры, трейсеры, зацеперы, руферы, городские командные экстремальные игры любителей фэнтэзи типа «Дозора» и т. п., просто групповые игры в интернете. При этом в интернете существует много других социальных групп и объединений, чьих-то фанатов или любителей чего-нибудь, например, фанаты корейских поп-групп. К асоциальным можно отнести довольно многочисленное племя геймеров, любителей японских и корейских субкультур – «анимешников», вышедших из субкультуры панков, готов, эмо и т. д. Продолжили традиционное функционирование футбольные фанаты и скинхеды. Тех и других вряд ли можно отнести к новациям.

Антисоциальные феномены в сфере стихийной социализации подрастающих поколений в последние десятилетия появлялись редко и обычно ненадолго. Так, на рубеже 1980–1990-х гг. появились хулиганствующие довольно многочисленные группировки, например, в Казани и Люберцах, о которых давно не слышно. В последнее время появилось очень опасное дви-

жение АУЕ («арестантский уклад един»), получившее довольно большое распространение в сфере межличностных отношений как в воспитательных организациях, особенно в школах, условно определяемых как «дворовые», так и в микросоциумах (во многом благодаря интернету).

К специфической новации последних трех десятилетий в сфере стихийной социализации можно отнести расцвет феномена консьюмеризма в сфере подрастающих поколений. Это, вероятно, связано с экономическими изменениями в стране: развитием сферы услуг, импорта и производства того, что традиционно называлось товарами народного потребления. Консьюмеризм как феномен стихийной социализации детей, подростков, юношей и девушек проявляется в стремлении обладать определенным набором гаджетов, одежды и обуви, спорттоваров, аксессуаров. Он проявляется также в том, что современные торгово-развлекательные центры стали довольно существенной локацией их свободного времяпрепровождения.

Витрины ТРЦ – объекты изучения меняющихся тенденций моды, разнообразия товаров; формирования потребностей, притязаний, интересов; эталоны для сравнения самооценки с оценками сверстников и самих сверстников. В ТРЦ большой популярностью у ребят пользуются кинозалы и игровые зоны. Особняком стоят зоны фастфуда как центры общения. В 1990-е гг. большую роль играли залы игровых автоматов и интернет-кафе, возможно, они могут возродиться вновь. Новыми локациями общения и образования неформальных групп стали ролледромы, скейт-парки, различного вида «качалки», нередко находящиеся в плохо приспособленных помещениях типа подвалов.

Социализация подрастающих поколений в семье за последние тридцать лет, с одной стороны, сохранила традиционные ценности, формы и средства. Но с другой – вследствие экономических трансфор-

маций и следовавшего за ними социально-го расслоения социума явила ряд новых тенденций и феноменов.

Так, социальное расслоение и своеобразный религиозный ренессанс рубежа 1980–1990-х гг. сделал довольно явной тенденцию фрагментации семей, проявляющуюся в особенностях социализации подрастающих поколений в зависимости от различных обстоятельств. В первую очередь следует назвать фрагментацию семей по социально-экономическому статусу (семьи верхнего слоя, верхнего среднего класса, самозанятых, бедных, о которых речь пойдет дальше) и по степени практической религиозности. Фактически капсулированные практикующие религиозные семьи в большей или меньшей степени представлены во всех деноминациях и особенно в квази-сектантской среде.

Взрывной рост количества мигрантов в последние тридцать лет породил тенденцию появления в городах этнических анклавов, в которых социализация детей в семье происходит в соответствии с этническими нормами, ценностями, социальными практиками. Причем дети из семей мигрантов рано или поздно оказываются в ситуации большей или меньшей социальной депривации за пределами этнического анклава.

Социальная ситуация транзитивного социума породила ряд новых или почти новых феноменов социализации в семьях.

В 1990-е гг. подростки, юноши и девушки из обнищавших семей нередко стали самостоятельно зарабатывать и даже содержать лишившихся доходов родителей и других членов семьи. Варианты заработков были различны: от мойки машин или просто протирки стекол у стоящих на светофорах машин до выполнения чьих-то разовых платных поручений, эпизодической разгрузки товаров, прогулок с домашними животными, вплоть до проституции и съемок в порнофильмах. В 2000-е физический «детский» труд пошел на спад.

Но, к сожалению, мы не застрахованы от увеличения вновь его объемов и номенклатуры в условиях появившихся экономических и демографических проблем.

Специфическим феноменом девяностых годов стало появление относительно многочисленных в сравнении с предыдущими годами беглецов из семей, которые превращались в беспризорников. У многих из них формировался синдром бродяжничества, препятствующий их социальной реабилитации. По мнению экспертов, это явление по не очень изученным причинам якобы пошло на спад в середине двухтысячных годов.

Девяностые годы породили совершенно новое явление – «челночество». По экспертным оценкам (О. Салмова, Е. Н. Ядова и др.), в России функционировало двенадцать миллионов «челноков» [8; 9]. Затем в двухтысячные это количество существенно пошло на спад. Но по прогнозам в ближайшие годы количество челноков (которых теперь называют байерами) опять существенно возрастет. Естественно, что в семьях челноков социализация младших членов испытывает на себе существенное влияние, как ментальное (в большинстве своем довольно образованные челноки в ходе своей новой работы сохраняя ряд базовых, усваивали новые ценности, теряя и отказываясь от ряда старых), так и инструментальное (по различным данным подростков нередко привлекают в качестве подсобников для реализации привезенного товара). Кроме того, дети, подростки, юноши и девушки из семей этого социального слоя нередко оказываются в более благополучной ситуации по сравнению со сверстниками.

Особо следует остановиться на стихийной социализации детей в семьях, в которых отцы, а порой и матери, и другие старшие члены относятся к категории самозанятых, точнее, к лицам, занятым неидентифицируемой трудовой деятельностью. Их количество в рассматриваемый период,

по данным вице-премьера О. Ю. Голодец, достигало 30 % работоспособного населения. Насколько я знаю, в психолого-педагогических текстах о детях этой категории населения речь не идет. Поэтому позволю себе уделить некоторое внимание тем из них, родители которых могут быть отнесены к субъектам так называемой «гаражной экономики». О ней есть интересные исследования [10].

Гаражная экономика – теневые, незарегистрированные диверсифицированные производства товаров и услуг, сконцентрированные в ГСК – гаражных кооперативах и промзонах. В различных городах от 8 до 55 % гаражей используются не по прямому назначению. В гаражных боксах в 1990–2000-е гг., после разрешения строить гаражи на земле гаражно-строительных кооперативов без специальных согласований и процедур, появились автомойки, авторемонтные и шиномонтажные мастерские и даже небольшие мебельные цеха. В гаражах иногда изготавливают не только «паленую» водку, но и корпуса гоночных катеров, запчасти для автомобилей и даже детали космических ракет (например, в Ульяновске). В ряде ГСК в боксах открылись кафе, магазинчики, ночлежки, ночные и игровые клубы и даже офисы и медицинские кабинеты. Но основными в гаражной экономике остаются производства, формой организации которых нередко становятся артели с соответствующими деловыми и межличностными отношениями.

Работа в гаражах нацелена на репутацию, поддерживаемую с помощью «сарафанного радио» и способствующую появлению стабильной клиентуры. «Гаражник» – обычно малопьющий, что очень важно, мужчина 30–55 лет, имеющий семью, ради благополучия которой он и трудится. Попутно следует заметить, что в «гаражной экономике» весьма мало криминальных кейсов, хотя различные «серые» схемы в зависимости от «профиля» гаража часто присутствуют.

Гаражная деятельность насквозь пронизана многочисленными, в основном горизонтальными, но и отчасти вертикальными связями. Они не остаются незамеченными в семейной жизни, в разговорах на кухне, по телефону, на скамейке у подъезда и т. д. Младшие члены семьи в той или иной мере оказываются слушателями разговоров, свидетелями принятия родителями социальных решений, критериев и текстов их оценок не только соседей, но и других «гаражников», их жизнедеятельности, человеческих и рабочих качеств и т. п. Независимость взрослых от институций создает определенную ауру семейных отношений, не всегда гуманных, но, как правило, способствующих развитию самостоятельности. Во многих «гаражных семьях» дети довольно рано привлекаются к простой работе, а порой и более квалифицированной, нередко оплачиваемой родителями.

«Научить работать руками» – один из принципов «гаражного воспитания». Это может влиять не только на актуальное содержание и формы жизнедеятельности подростков и/или юношества, но и определять их профессиональную и в целом жизненную траекторию. По данным исследователей (С. С. Селеев, А. Б. Павлов), появившиеся в последние десятилетия относительно многочисленные блогеры-гаражники создали неформальную систему «гаражного образования» с элементами специфической «гаражной дидактики». Дополнительные исследования в тех городах, где «гаражная экономика» достаточно развита, позволят более существенно охарактеризовать ее как микрофактор социализации подрастающих поколений «гаражников».

Весьма своеобразно складываются условия социализации детей, подростков, юношей и девушек, растущих в семьях с высоким и очень высоким уровнями дохода. Некоторая часть из них социализируется в зарубежных учебных заведениях, преимущественно англоязычных. Живущие в России оказываются в специфиче-

ских жизненных обстоятельствах, которые являются следствием их принадлежности к верхнему среднему или верхнему слоям населения.

В 1990-е гг. стало получать распространение семейное обучение, не связанное с особенностями развития ребенка. Параллельно появились элитарные частные детские сады и школы, которые либо служат «камерами хранения», либо, наоборот, обеспечивают весьма высокий уровень обучения и развития своих питомцев. Это, зависит от притязаний родителей и от целей владельца заведения. В Москве и некоторых городах-миллионниках сложился рынок элитарных клубов и секций как специализированных для детей, так и для совместных занятий детей и взрослых: верховая езда, картинг, пейнтбол, горные лыжи, яхтинг и т. п. Особо следует отметить появление, в первую очередь в столице, элитарных жилых локаций. Это клубные дома и закрытые коттеджные поселки за городом. То, что стихийная социализация в этих локациях имеет свою специфику, не подлежит сомнению. Но изучить эту специфику пока не удалось, и исследований других авторов не обнаружено.

В целом можно сделать вывод о том, что стихийная социализация подрастающих поколений за последние тридцать лет характеризовалась несколькими тенденциями.

Во-первых, нарастало разнообразие вариантов социализации в связи с социальным расслоением. Это расслоение порождало такие процессы, как сегментация социума, а внутри этого процесса вело к атомизации индивидов и малых социальных групп.

Во-вторых, проведенное исследование принесло несколько неожиданные результаты. Полученные данные позволяют считать, что за последние тридцать лет произошли довольно существенные изменения в самой, казалось бы, консервативной сфере – в сфере относительно социально контролируемой социализации, т. е. воспитании. Во всяком случае даже

довольно поверхностная ценностная характеристика новых организаций во всех видах воспитания об этом свидетельствует.

В социальном воспитании произошла и продолжает происходить дифференциация воспитательных организаций. Сохраняется множество общеобразовательных «дворовых» школ, но растет количество иных: от школ типа и уровня «Интеллектуал» (в Москве) до кадетских корпусов различного профиля, и кадетских и различных профильных классов, появившихся в общеобразовательных школах. Появились частные и корпоративные детские сады, школы, детские оздоровительные лагеря. Они существенно дифференцируются по характеру организуемых в них смен: игровых, туристических, языковых, реконструкторских и др. В школах развиваются детские и подростковые организации: Юнармия, РДШ, РДДМ, волонтерские. В школах реже, вне школ чаще, но в целом в небольших количествах в 1990-е г. возникли отряды скаутов, новых пионеров и другие подобные. Возникли конфессиональные общеобразовательные школы, воскресные школы, детские и подростковые секции, кружки, клубы при молитвенных домах, летние и зимние лагеря отдыха.

Начиная с рубежа 1980–1990-х гг. очень большое развитие получила система высшего образования. В начале нового тысячелетия количество вузов и их филиалов достигало шести с лишним тысяч. Затем это количество стало целенаправленно сокращаться, но, тем не менее, если в 2000-м году из группы граждан 18–35 лет количество людей, имевших высшее образование, было 26 %, то в 2021 году их стало уже 38 %. Однако надо заметить, что доля имеющих высшее образование в этой возрастной категории существенно ниже среди сельской молодежи и среди детей из семей без высшего образования.

Многообразие общеобразовательных воспитательных организаций создает более или менее вариативные условия от-

носителем социально контролируемой социализации. Однако, например, в звене основного общего образования разработанные ФГОСы позволяют обозначить ряд инвариантных интенций, которые ими должны реализовываться: сочетание развития конкретных когнитивных навыков (критического мышления и решения проблем), а также социально-поведенческих навыков (творчества и стремления узнавать новое), умение работать в команде, самостоятельность, предприимчивость, в том числе предпринимательская инициатива, умение заниматься самообразованием.

Относительно социально контролируемая социализация подрастающих поколений в рассматриваемые тридцать лет приобрела новый по своему институционализированному размаху вид воспитания – диссоциальное [7]. Его суть в том, что в контркультурных организациях у их членов последовательно формируются антисоциальные сознание и поведение (в зачаточных формах это существовало и раньше). Диссоциальное воспитание осуществляется в различных более или менее (обычно более) институционализированных организациях. Назову наиболее распространенные с относительно большим охватом членов: тоталитарные квазирелигиозные секты; экстремистские политические организации; организованные преступные сообщества. Эти организации влияют на подростков и юношей, используя в том числе ряд видов спортивных секций – различных видов борьбы и бокса и др. Организованное преступное сообщество – ОПС и экстремистские организации – часто создают бесплатные палаточные лагеря для подростков. Очень опасным стало уже упоминавшееся ранее движение АУЕ, вовле-

кающее уже младших подростков в сферу криминальных интересов и поступков. По мнению исследователей (Д. В. Меняйло, Ю. А. Иванова, Л. Н. В. Завражин, М. В. Карманов, И. В. Шубина), благодаря интернету в этом движении в разных регионах страны уже более восьмисот тысяч человек [11; 12]. Особым каналом диссоциального воспитания стали группы футбольных фанатов – «фирмы», отличающиеся своей организованностью и контркультурной направленностью. Характеристика диссоциального воспитания инноваций стихийной социализации позволяет предполагать, что в современном социуме усилились традиционные негативные механизмы социализации и появился спектр инноваций десоциализирующего характера (как «выращенных» на отечественной почве, так и заимствованных из иных культур, а также появившихся вследствие «хитроумных» мутаций традиционных, вполне вроде бы позитивных механизмов).

**Заключение.** Традиционные и инновационные реалии и ценности, социальные практики и пр., определяющие характер социализации подрастающих поколений на рубеже веков, находятся между собой в различных соотношениях: замещения традиционных реалий инновационными; большей или меньшей трансформации традиционных реалий под влиянием инновационных; более или менее продуктивного, контрпродуктивного, конфликтного сосуществования традиционных и инновационных реалий, ценностей, практик и их фрагментов; поглощения инновационных реалий традиционными (как по форме, так и/или по содержанию); полного неприятия вплоть до агрессивного отвержения инновационных реалий традиционными.

### Список источников

1. Воронаев М. В. Воспитание в виртуальных средах: монография / науч. ред. А. В. Мудрик. – М.: МГПУ, 2010. – 277 с.
2. Плеваков В. А. Киберсоциализация че-

ловека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография. – М.: МПГУ, 2012. – 212 с.

3. Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского уни-

верситета. Новая серия. Серия: Акреология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, вып. 4 (40). – С. 360–366. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366>

4. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Том 9, № 3. – С. 71–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.20180903085>.

5. Колтунов Д. А. Современные молодежные субкультуры: характерные черты, факторы формирования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2011. – № 3. – С. 60–64.

6. Мосиенко Л. В., Новикова С. А. Социально-педагогический аспект исследования молодежных субкультур // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32525> (дата обращения: 04.06.2023).

7. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.

8. Салмова О. В. Феномен «челночества»: историко-социологический аспект // Вестник Мордовского университета. Серия «Социологические науки». – 2011. – № 3. – С. 81–84.

9. Ядова Е. Н. Предпринимательство в России 90-х годов. Челночество как социальный ресурс трансформационного периода. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 216 с.

10. Селеев С. С., Павлов А. Б. Гаражники: монография. – М.: Страна ОЗ, 2016. – 168 с.

11. Меняйло Д. В., Иванова Ю. А., Меняйло Л. Н. АУЕ – криминальное молодежное движение: сущность и способы распространения // Вестник Московского университета МВД России. – 2019. – № 3. – С. 107–111.

12. Завражин А. В., Карманов М. В., Шубина И. В. Молодежная субкультура АУЕ как объект прикладного исследования // Право и образование. – 2021. – № 2. – С. 56–63.

## References

1. Voropaev, M. V., 2010. Education in virtual environments: monograph. Moscow: MPSU Publ., 277 p. (In Russ.)

2. Pleshakov, V. A., 2012. Cybersocialization of Man: from Homo Sapiens to Homo Cyberus. Monograph. Moscow: MPSU Publ., 212 p. (In Russ., abstr. in Eng.)

3. Romm, T. A., Romm, M. V., 2021. Teaching personal development in the digital age. Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, vol. 10, iss. 4 (40), pp. 360–366. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366> (In Russ., abstr. in Eng.)

4. Soldatova, G. U., 2018. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. Social Psychology and Society, vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI: [10.17759/sps.2018090308](https://doi.org/10.17759/sps.2018090308) (In Russ., abstr. in Eng.)

5. Koltunov, D. A., 2011. Modern Youth Sub-Cultures: Characteristic Features, Forming Factors. RUDN Journal of Sociology, no. 3, pp. 60–64. (In Russ., abstr. in Eng.)

6. Mosienko, L. V., Novikova, S. A., 2023. Socio-pedagogical aspect of the study of youth subcultures. Modern problems of science and

education, no. 2. Available at: <https://science-education.ru/article/view?id=32525> (accessed: 04.06.2023). (In Russ.)

7. Mudrik A. V., 2011. Socialization of Man. Moscow-Voronezh: MODEC Publ., 624 p. (In Russ.)

8. Salmova, O. V., 2011. Phenomenon of “shuttle business”: historical and sociological aspect. Bulletin of the Mordovian University. Series “Sociological Sciences”, no. 3, pp. 81–84.

9. Yadova, E. N., 2011. Entrepreneurship in Russia in the 90s. Humanity as a social resource of the transformational period. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 216 p. (In Russ.)

10. Seleev, S. S., Pavlov, A. B., 2016. Garazhniky. Monograph. Moscow: OZ Land Publ., 2016. 168 p. (In Russ.)

11. Subculture of AWO. Why it is despised in the world of thieves. Available at: <http://russian7.ru/post/subkultura-ae-pochemu-eyo-prezirayut-v/> (accessed: 19.12.2018).

12. Zavrazhin, A. V., Karmanov, M. V., Shubina, I. V., 2021. AUE youth subculture as an object of applied research. Law and Education, no. 2, pp. 56–63 (In Russ.)

**Информация об авторе**

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0410-9487>, amudrik@yandex.ru, Москва, Россия

**Information about the author**

Anatoly V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Corresponding member of RAE, Prof. of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0410-9487>, amudrik@yandex.ru, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 09.04.2023

Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 09.04.2023

Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья

УДК 72.012

DOI: 10.15293/1813-4718.2303.02

## Дизайн-образование как особая педагогическая область

Кувшинова Галина Анатольевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Национальный институт дизайна, Москва, Россия

*Аннотация.* Введение. Дизайн-образование в России проходит сложный, более чем столетний, путь реформирования и реорганизации учебных заведений и педагогического процесса. Переосмысление и переработка педагогических концепций в отраслях образования, ориентированных на подготовку востребованных специалистов, происходит параллельно с внешними глобальными процессами на фундаменте имеющихся и новых научных знаний, развития технологий, а также представлений о творческом потенциале личности в целом и задачах дизайнера как специалиста в частности, что является остро актуальным в современных реалиях.

Цель статьи заключается в изучении смысловых наполнений таких ключевых терминов педагогики, как образовательная область и система образования, а также выведении дизайн-образования в отдельную образовательную систему.

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования выступили следующие научные методы: феноменологический метод, благодаря которому мы выявили основные особенности использования тех или иных терминов в противоречивых значениях, в частности таких терминов, как «образовательная среда», «образовательная область», «образовательная отрасль», «предметная область»; структурно-функциональный метод, анализирующий устойчивые отношения и взаимосвязи между элементами рассматриваемых в статье понятий; метод сравнительно-сопоставительного анализа, позволивший нам выявить общее и различное в исследуемых понятиях и предложить собственное видение системы дизайн-образования на современном этапе.

Результатом нашего исследования является вывод о том, что дизайн-образование, имея особую предметную область (область профессиональной деятельности), может быть определено в отдельную образовательную систему, отвечая запросам современной индустрии дизайна.

В качестве заключения мы предлагаем рассматривать дизайн-образование с точки зрения самостоятельной образовательной системы, что даст возможность образовательным учреждениям пересмотреть структуру и содержание дизайн-образования для повышения эффективности в деле подготовки высококлассных специалистов и, как следствие этого, повышения уровня экономических достижений страны.

*Ключевые слова:* дизайн-образование; педагогическая область; педагогическая система; система образования; педагогическая отрасль

*Для цитирования:* Кувшинова Г. А. Дизайн-образование как особая педагогическая область // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 16–26. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.02>



## Design Education as a Special Pedagogical Area

Galina A. Kuvshinova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>National Design Institute, Moscow, Russia

*Abstract.* Introduction. Design education in Russia has been going through a complex, more than a century-long path of reforming and reorganizing educational institutions and the pedagogical process. The rethinking and processing of pedagogical concepts in the fields of education focused on training in-demand specialists takes place in parallel with external global processes on the basis of existing and new scientific knowledge, technology development, as well as ideas about the creative potential of the individual as a whole, and the tasks of the designer as a specialist, in particular, which is acutely relevant in modern realities. The purpose of the article is to study the semantic content of such key terms for pedagogy as the educational field and the education system, as well as the derivation of design education into a separate educational system. Methodology and methods of research. The methodological basis of the research was the following scientific methods: the phenomenological method, through which we identified the main features of the use of certain terms in contradictory meanings, in particular such terms as “educational environment”, “educational field”, “educational industry”, “subject area”; structural and functional method analyzing stable relationships and the relationship between the elements of the concepts considered in the article; the method of comparative analysis, which allowed us to identify common and different in the concepts under study and offer our own vision of the design education system at the present stage. The result of our research is the conclusion that design education, having a special subject area (area of professional activity), can be defined into a separate educational system, meeting the needs of the modern design industry. As a conclusion, we propose to consider design education from the point of view of an independent educational system, which will enable educational institutions to revise the structure and content of design education to increase efficiency in training highly qualified specialists and, as a consequence, to increase the level of economic achievements of the country.

*Keywords:* design education; pedagogical field; pedagogical system; education system; pedagogical branch

*For citation:* Kuvshinova, G. A., 2023. Design education as a special pedagogical area. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 16–26. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.02>

**Введение, постановка проблемы.** Образовательная область – это понятие, связанное с областями знания и науки. Оно является структурной единицей в образовании. Причем для каждого уровня образования (школа, вуз, дополнительное образование и т. д.) образовательные области могут различаться. Понятие образовательной области (области обучения) имеет различные трактовки. В целом это понятие, описывающее группу знаний, навыков и компетенций в образовании.

Общеизвестно, что в России существу-

ет ОКСО – общероссийский классификатор специальностей по образованию. Он закрепляет за образовательными специальностями коды для упрощения обмена данными. Данная классификация – это стандарт для российского образования, и это деление на предметные области и специальности является приоритетным при разработке образовательных стандартов и концепций. Понятие образовательной области также закреплено в ОКСО. В классификаторе под образовательной областью понимается «совокупность укрупненных

групп, относящихся к определенной сфере деятельности»<sup>1</sup>.

**Цель статьи.** В основе выделения той или иной образовательной области лежит сфера деятельности, профессиональная область практического применения набора знаний и навыков. Иными словами, это комплекс предметных знаний, навыков или шире – компетенций, которые человек должен освоить в ходе обучения по соответствующей программе. Выделение дизайн-образования в самостоятельную область и является целью настоящей статьи.

Перечень существующих в российском образовании областей также закреплен в классификаторе. В ОКСО использован перечень областей образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. № 1059<sup>2</sup>. Это широкие области, внутри которых существует большая детализация:

- математические и естественные науки;
- инженерное дело, технологии и технические науки;
- здравоохранение и медицинские науки;
- сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки;
- науки об обществе;
- образование и педагогические науки;
- гуманитарные науки;
- искусство и культура;
- оборона и безопасность государства; военные науки.

Выделение той или иной образовательной области связано с исторически сложившейся с советских времен традицией деления. Причем образовательные области

базируются на научных областях. Согласно одному из определений, «образовательная область является дидактическим эквивалентом соответствующей научной области» [1].

Для России истоки современного перечня образовательных областей лежат в советской системе научного знания. Так, в СССР классификацию, которая стала основной для современного деления областей, предложил Б. М. Кедров [2]. В основе его подхода лежит разделение знания на естественные, общественные и философские науки в зависимости от объекта изучения. В результате мы получаем перечень образовательных областей, которые – вслед за научными – были выделены на основе объекта деятельности, будь то профессиональная или исследовательская работа.

**Методология и методы исследования.** Образовательная область выделяется в том случае, если для нее можно определить предмет изучения – «фактические, практические и теоретические знания, приобретенные во время обучения на программе и подтвержденные соответствующей квалификацией» [3]. Подобный предметно-содержательный подход позволяет преодолеть разделение наук и дисциплинарную замкнутость, сформировав образовательную область, исходя из условий практической деятельности. Это приводит, например, к пересечению изучаемых предметов и гибкости образовательных областей. Например, физику будут изучать как в медицинском вузе, так и в инженерном, однако содержание курса будет отличаться в зависимости от потребностей каждой образовательной области.

<sup>1</sup> ОК 009-2016. Общероссийский классификатор специальностей по образованию (принят и введен в действие Приказом Росстандарта от 08.12.2016 № 2007-ст) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс: сайт. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_212200/fe0fcde01af39800bd620af2a8e83bd5634875f4/#:~:text=Для обобщенной характеристики проф% \(дата обращения: 14.01.2023\).](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_212200/fe0fcde01af39800bd620af2a8e83bd5634875f4/#:~:text=Для обобщенной характеристики проф% (дата обращения: 14.01.2023).)

<sup>2</sup> Об утверждении порядка формирования перечней профессий, специальностей и направлений подготовки [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации // Документы Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2013. – Ст. 1059. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-12.09.2013-N-1059/> (дата обращения: 14.01.2023).

При определении содержания конкретных образовательных программ учитывается как специфика образовательной области по ОКСО, так и уровень образования (школа, вуз, дополнительное образование)<sup>3</sup>. Таким образом, можно утверждать, что образовательная область в образовательной практике дополняется условиями обучения на конкретном уровне образования.

Теперь перейдем к трактовке понятия «образовательная отрасль». В широком смысле образование – это самостоятельная отрасль экономики, общественной жизни, представляющая собой «систему образовательных учреждений, организаций и предприятий, осуществляющих главным образом образовательную деятельность, направленную на удовлетворение многообразных потребностей населения в образовательных услугах и подготовку квалифицированных работников» [4]. Поэтому под образовательной отраслью понимается именно экономический аспект этой деятельности.

В образовательной отрасли есть субъекты и объекты, то есть те, кто оказывает образовательные услуги, и те, кто их получает. Кроме того, в образовательной отрасли действуют рыночные субъекты, «которые занимаются воспитательными процессами, производят профессионалов и компетентных граждан для хозяйственной жизни, разных сфер жизнедеятельности» [5]. Точка зрения на образование как на отрасль создает экономическую перспективу для осмысления деятельности всех участников процесса.

Таким образом, в образовательную отрасль входят все участники образовательного процесса, который рассматривается с точки зрения рынка и экономики. И хотя в современной литературе наблюда-

ется тенденция уйти от таких определений образования, которые используют терминологию «рынка» и «услуги», все же в широком понимании образования и в контексте рассмотрения образования как отрасли такие определения неизбежны.

Содержательно такой термин эквивалентен «системе образования», который используется гораздо чаще. В обоих вариантах речь идет об образовании именно как о совокупности организаций, институций, которые выполняют функции, востребованные в обществе.

Образование может в целом определяться через понятие отрасли: «как отрасль социально-культурной сферы, обеспечивающая передачу знаний, формирование умений и навыков» [6]. Так, под образовательной отраслью подразумевается совокупность экономических процессов, которые системно существуют наравне, например, с нефтегазовой отраслью или отраслью общественного питания. В данном термине подчеркивается роль образования как отрасли народного хозяйства, то есть экономический и общественный статус.

Рассматривая сопряжение понятий отрасли и области в образовании, мы отмечаем, что эти понятия сосуществуют в одном терминологическом поле. Они не противопоставляются друг другу, хотя между ними существуют различия, определяемые фокусом каждого из них. Образовательная область очерчивает больше вопросы содержания образования, тогда как образовательная *отрасль* определяется по наличию институциональной структуры, с помощью которой реализуются образовательные программы в разных областях.

Говоря об образовательной области, мы подразумеваем набор содержательных компонентов обучения: набора знаний, на-

<sup>3</sup> ОК 009-2016. Общероссийский классификатор специальностей по образованию (принят и введен в действие Приказом Росстандарта от 08.12.2016 № 2007-ст) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс: сайт. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_212200/fe0fcde01af39800bd620af2a8e83bd5634875f4/#:~:text=Для обобщенной характеристики проф%,\(дата обращения: 14.01.2023\).](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_212200/fe0fcde01af39800bd620af2a8e83bd5634875f4/#:~:text=Для обобщенной характеристики проф%,(дата обращения: 14.01.2023).)

выков, компетенций, которые осваивает обучающийся. Образовательные области связаны одновременно с профессиональными областями, так как задача образования – это подготовка рабочих кадров. Но, с другой стороны, образовательные области также соответствуют научным областям, которые выделяются на основе того, какой объект становится в центр исследования.

Образовательная отрасль, по нашему мнению, – это инфраструктура, за счет которой реализуются образовательные процессы в разных областях. То есть в образовательной отрасли есть субъекты, объекты, оказываемые услуги, условия, на которых они оказываются, и т. д., то есть все признаки экономического рынка. В основе такого деления лежит хозяйственно-экономическая и организационная структура, которая характеризует работу той или иной группы организаций образовательной отрасли.

Исследуя понятие «образовательная система», мы отмечаем, что оно имеет разную традицию употребления. Из-за этого в исследованиях образования возникают разночтения относительно того, что подразумевать под образовательной системой. Как следствие, это приводит к исследовательской полифонии и создает сложности в коммуникации.

В самом широком смысле образовательная система – это комплекс, состоящий из трех подсистем: образовательной стратегии, педагогической технологии и дидактических технологий (моделей обучения) [7]. Образовательная система формируется вокруг предметной области. То есть в центре образовательной системы стоит объект, на который направлен образовательный процесс.

Важно отметить, что образовательную систему следует отличать от системы образования, под которой подразумевается весь комплекс оказания образовательных услуг. В термине «система образования» подчеркивается институциональный и экономический аспект, о котором сказано выше. Часто наблюдается смешение исторически

сложившегося и формально закрепленного понимания образовательной системы и системы образования. Разграничим их для более точной формулировки в дальнейшем.

Так, система образования представляется как комплекс образовательных учреждений и органов управления ими. В систему образования включают «государственные и негосударственные учреждения начального, общего среднего, профессионального (начальное, среднее, высшее звенья), дополнительного, специального образования, специализированные и комплексные образовательные учреждения федерального, регионального и муниципального подчинения» [8]. Важным элементом системы образования являются стандарты и образовательные программы, которые обеспечивают преемственность и связность между организациями разных уровней [9]. Целью системы образования вообще и входящих в нее учреждений в частности является «воспитание поколений, подготовка их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей» [9].

Подобное определение включает в себя все уровни образования: от дошкольного до высшего. Также оно объединяет все образовательные области. Используя понятие «система образования», мы имеем в виду совокупность норм и институтов, которые задействованы в реализации образовательной деятельности. Как правило, это применяется к национальным системам, например, система образования России.

Такой подход формализует образование и сужает его до системы учреждений и регламентных документов, через которую проходит человек от детского сада до университета. Однако такой подход позволяет исключить все спорные моменты и акцентировать внимание на том, что безоговорочно закреплено в нормативных документах и не допускает разночтений.

Для образовательной системы подобная строгость определения не свойственна. Поэтому возникают сложности с тем, чтобы выделить отдельную образовательную систему среди множества процессов, организаций и стандартов. Определяющим признаком выделения образовательной системы, как представляется, должно быть содержание образования, а не наличие формальной структуры в виде цепочки учреждений или стандартов.

При этом подходе в образовательную систему входит множество компонентов от материального обеспечения до конкретных педагогических технологий. Учреждения, регламентные документы и непосредственно педагогическое содержание оказываются взаимосвязаны не по формальному признаку, а содержательно. Эта связность обеспечивается единым предметом образования, который определяет характер каждого элемента и их связь.

Внутри образовательной системы в широком смысле (как индустрии образования в целом) может выделяться подсистема, направленная на реализацию специфических образовательных программ. Примерами такого обособления могут стать система педагогического образования, система инженерного образования или более узконаправленные системы, такие как музыкальное образование, спортивное образование и др. Это выделение связано с тем, как определяется предметная область, которой подчинены остальные элементы системы.

Связь между образовательной системой и образовательной областью заключается в том, что содержание образовательной области будет определять характеристики образовательной системы. Так, например, если в центре системы спортивного образования стоит образовательная область физической подготовки, то элементы системы будут подчинены этой области. Их работа, характеристики, взаимосвязь будут определяться именно образовательной областью, которая стоит в основе образовательной

системы.

Мы полагаем, что для дальнейшего анализа образовательных систем требуется выделить ключевые свойства, которые их характеризуют. Это позволит формально подойти к вопросу о том, когда можно говорить о появлении какой-либо самостоятельной образовательной системы.

**Обзор научной литературы по проблеме.** С этой целью был проведен анализ работ, в которых авторы высказывают свое отношение к понятию и сущности образовательной системы. К примеру, предлагая собственную концепцию образовательной системы, М. П. Воюшина и П. Е. Суворова выделяют ее свойства, которые, как они считают, позволят успешно обучать школьников [10]. Однако определения образовательной системе не дается. С. М. Маркова, применяя системный подход к технологии профессионального образования, выводит ряд принципов, на которых такое образование должно основываться [11]. Ю. Г. Татур аналогичным образом использовал системный подход, чтобы обосновать принципы проектирования высшего образования [12]. В. Н. Марзина исследует локальные образовательные системы с точки зрения организации процесса образования. И в данном случае использование термина «образовательная система», а не система образования подчеркивает, что речь идет о локальной системе в рамках конкретного учебного заведения [13].

Во всех указанных работах смешивается понятие образовательной системы и системы образования, предлагаются как содержательные, педагогические, так и институциональные решения. Они тяготеют скорее к тому, что подразумевается под системой образования.

Резюмируя вышесказанное, мы делаем вывод о том, что образовательная система создает условия, при которых образование может осуществляться непрерывно с учетом особенностей предметной области и межпредметных связей. При этом все

конкретные проявления образовательной системы подчиняются одному и тому же – цели образования.

Институциональный аспект в виде взаимосвязанных образовательных учреждений или стандартизированные образовательные программы (ФГОСы) – это форма реализации и поддержки образовательной системы, которая не является абсолютной, так как стандарты претерпевают регулярные изменения в связи с реформами в области образования. Гораздо более важным и определяющим является внутрисистемная сбалансированность, которая следует из единого понимания предмета образования.

Теперь необходимо, на наш взгляд, через призму образовательной системы рассмотреть дизайн-образование как самостоятельную систему.

Под системой дизайн-образования мы видим сложную совокупность различных компонентов (как содержательных, так и организационных, и методических), которые объединены в целое. У дизайн-образования есть системообразующий фактор (обучение людей, которые будут создавать смыслы), которым определяются содержание образовательного процесса, методики и техники обучения, формы организации учебного процесса и т. п.

Отталкиваясь от определения понятия «образование», данного в статье 2 ФЗ № 273 «Закон об образовании в Российской Федерации», в котором говорится: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов», мы

приходим к пониманию того, что дизайн как отдельная область знаний, направленная на проектную деятельность, объединяющую художественно-предметное творчество и научно-обоснованную инженерную практику в сфере индустриального производства, гармонично включается в процесс образования, так как отвечает фундаментальным установкам, включенным в понятие «образование»: в образовательном процессе, направленном на подготовку дизайнеров, человек приобретает целый комплекс знаний, умений, компетенций, опыта, что развивает его интеллектуальные, духовно-нравственные, творческие, в определенной мере физические и профессиональные потребности.

Очевидно, что профессии «дизайнер» можно научить, обучить, развить и воспитать профессионала в этой области, используя целостный педагогический процесс, так как педагогика – наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения.

Однако дизайн как образовательная специальность или деятельность выделяется в российских документах, регламентирующих образование и науку, как часть области искусства или технической эстетики.

В научных областях дизайн относится к технической эстетике. В ГРНТИ [14]:

- «81.95: ТЕХНИЧЕСКАЯ ЭСТЕТИКА. ЭРГОНОМИКА
  - 81.95.01 Общие вопросы технической эстетики, художественного конструирования, дизайна
    - <...>
    - 81.95.33 Графический дизайн
      - <...>
  - 18: ИСКУССТВО. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ».

Понятие «дизайн» здесь не встречается, но в эту рубрику входят элементы, которые ассоциируются с дизайном: декоративно-

прикладное искусство, графика, изобразительное искусство.

В законе об образовании отдельно выделена область образовательных программ по искусству: «Статья 83. Особенности реализации образовательных программ в области искусств»<sup>1</sup>. И хотя в этом законе слово «дизайн» не называется, в связанном документе (Приказ Минкультуры России от 16.07.2013 № 998 «Об утверждении перечня дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств») дизайн упоминается в перечне дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств<sup>2</sup>.

Во ФГОС дизайн упоминается, начиная с начального общего образования в программе «Технология» как «художественно-конструкторские задачи»<sup>3</sup>. В стандарте для основного общего образования (5–9 кл.) дизайн упоминается как элемент предметной области «Искусство» – «Изобразительное искусство» наряду с живописью, графикой и архитектурой<sup>4</sup>. Аналогичный контекст указания на дизайн мы находим во ФГОС «Начальное общее образование обучающихся (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья)»<sup>5</sup>. Он включает упоминание дизайна в двух областях: область «Искусство» – «Изо-

бразительное искусство» и предметная область «Технология».

В программу «ФГОС среднего общего образования (10–11 кл.)» дизайн не входит как элемент какой-либо образовательной области. Но указывается, что в учебный план может быть включен курс по дизайну. В данном случае он выделяется как самостоятельным предметом, что нетипично для регламентных документов.

ФГОС среднего профессионального образования относит дизайн к наукам «Искусство и культура», группе «54.00.00 Изобразительное и прикладные виды искусств»<sup>6</sup>. При этом в программе «ФГОС 54.02.01 Дизайн (по отраслям)» от 2020 года<sup>7</sup> поясняется, что применять навыки выпускники могут и в других областях от геодезии до общественного питания. Аналогично для высшего образования: дизайн отнесен к искусству, но в стандарте уточняется, что осуществлять профессиональную деятельность выпускники могут в разных сферах, в которую входят и технические специальности<sup>8</sup>.

В других документах, связанных с образованием, но не регулирующих его напрямую, дизайн также находится в области искусств. Например, в Концепции развития образования в сфере культуры и искус-

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Консультант плюс. – 2012. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.01.2023).

<sup>2</sup> Приказ Минкультуры России от 16.07.2013 № 998 «Об утверждении перечня дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств» (ред. от 25.11.2015) [Электронный ресурс] // Консультант плюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_150499/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_150499/) (дата обращения: 15.01.2023).

<sup>3</sup> ФГОС Начальное общее образование [Электронный ресурс] // ФГОС: сайт. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-poo/> (дата обращения: 15.01.2023).

<sup>4</sup> ФГОС Основное общее образование [Электронный ресурс] // ФГОС: сайт. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 15.01.2023).

<sup>5</sup> ФГОС Начальное общее образование обучающихся (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья) // ФГОС: сайт. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (дата обращения: 15.01.2023).

<sup>6</sup> ФГОС 54.02.01 Дизайн (по отраслям) [Электронный ресурс] // ФГОС: сайт. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-02-01-dizayn-po-otraslyam-1391/> (дата обращения: 15.01.2023).

<sup>7</sup> ФГОС 54.02.01 Дизайн (по отраслям) [Электронный ресурс] // ФГОС: сайт. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-02-01-dizayn-po-otraslyam-658/> (дата обращения: 15.01.2023).

<sup>8</sup> ФГОС 54.03.01 Дизайн [Электронный ресурс] // ФГОС: сайт. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-03-01-dizayn-1015/> (дата обращения: 15.01.2023).

ства в Российской Федерации на 2008–2015 годы<sup>1</sup> дизайн отнесен в укрупненную группу «культура и искусство» наряду с музыкальным, театральным образованием и декоративно-прикладным искусством. Стоит отметить, что на сегодняшний момент это единственный хоть и устаревший документ, отражающий взаимосвязь образования и культуры. Надеемся, что в ближайшее время проекты документов в области культуры и образования приобретут статус действующих.

**Результаты исследования.** Таким образом, в стандартах, которые напрямую определяют подход к образованию, дизайн относится скорее к искусству или – что реже – к технологии. При этом подчеркивается, что специалист с образованием в области дизайна может применять свои знания и навыки в совершенно разных областях – от автомобилестроения до СМИ.

Поэтому даже на уровне одних только документов проявляется напряжение между определением места дизайна в образовательной структуре (тяготеет к искусству) и ожиданиями от специалистов в этой области (разнородные сферы).

Далее рассмотрим, как определяется предметная область дизайна и дизайн-образования в самой индустрии дизайна.

Очевидно, что дизайн-образование напрямую связано с тем, как сама область дизайна определяется в обществе. История дизайна показывает, как наполнение этой отрасли расширялось за счет включения в понимание дизайна новых компе-

тентностных установок. Это иллюстрируют примеры Баухауса и ВХУТЕМАСа. Постепенно формировался комплексный подход к дизайну.

На сегодняшний день дизайн-образование соответствует тому, как дизайн воспринимается в индустрии. Это понимание дизайна как производства смыслов, понимание его межотраслевой природы, ориентация работы дизайнеров на выработку стратегии и повышение конкурентоспособности, на проектирование пользовательского опыта и разработку новых идей.

Хотя и существует подход среди исследователей, согласно которому дизайн-образование относится к области художественного образования, однако нам такой взгляд кажется некорректным в силу большой вариативности задач, которые стоят перед дизайнерами и индустрией [15].

Предметная область дизайн-образования определяется предметом профессиональной деятельности дизайна. Поэтому область дизайн-образования в разных направлениях наполняется разными составляющими, тяготеющими, например, к технической или творческой части.

**Заключение.** Таким образом, дизайн-образование (вслед за дизайном) стало областью, в которой пересекаются различные науки, практики и специалисты. Это самостоятельная область, которая не сводится только к искусству или только к техническому проектированию. Поэтому дизайн-образование предметно разнообразно и неоднородно.

### Список источников

1. Педагогическая энциклопедия: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://didacts.ru/termin/obrazovatel'naja-oblast.html> (дата обращения: 14.01.2023).

2. Кедров Бонифатий Михайлович [Электронный ресурс] // Электронная би-

блиотека ИФ РАН: сайт. – URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01b0ea7a473b0feb3df681b0> (дата обращения: 14.01.2023).

3. Области образования и профессиональной подготовки [Электронный ресурс] //

<sup>1</sup> Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 годы [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: сайт. – URL: <https://base.garant.ru/193788/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.01.2023).



- ЮНЕСКО. – Монреаль: Институт статистики ЮНЕСКО, 2014. – 23 с. DOI: <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-159-7-ru>
4. *Ростовский Р. В.* Место отрасли образования в системе народно-хозяйственного комплекса // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 153–157.
  5. *Шагбанова Ю. Б.* Педагогические методы преподавания профессиональных дисциплин в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN418.pdf> (дата обращения: 14.01.2023).
  6. *Шишкин С. В.* Экономика образования [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия: сайт. – URL: <https://bigenc.ru/text/5051427> (дата обращения: 14.01.2023).
  7. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Электронный ресурс] // Академик: сайт. – URL: [https://current\\_pedagogy.academic.ru/1098/ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ\\_СИСТЕМА](https://current_pedagogy.academic.ru/1098/ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ_СИСТЕМА) (дата обращения: 14.01.2023).
  8. Образовательная система [Электронный ресурс] // Педагогическая система: сайт. – URL: <https://didacts.ru/termin/obrazovatel'naja-sistema.html> (дата обращения: 14.01.2023).
  9. Педагогическая энциклопедия: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://didacts.ru/termin/sistema-obrazovanija.html> (дата обращения: 14.01.2023).
  10. *Войущина М. П., Суворова Е. П.* Инновационная образовательная система «Диалог»: подходы, принципы, структура: сб. науч. тр. РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: Астерион, 2013. – С. 17–34.
  11. *Маркова С. М., Уракова Е. А.* Системный подход к технологии профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 155–157.
  12. *Таур Ю. Г.* Системное проектирование высшего образования: концептуальные основы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000. – 45 с.
  13. *Марзина В. Н.* Локальная образовательная система профессиональной подготовки студентов к самореализации в информационном обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2010. – 21 с.
  14. ГРНТИ – Государственный рубрикатор научно-технической информации представляет собой универсальную иерархическую классификацию областей знания, принятую для систематизации всего потока научно-технической информации: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://grnti.ru/> (дата обращения: 15.01.2023).
  15. *Плотникова Е. В., Пурик Э. Э.* Художественный образ в дизайн-образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 5 (166). – С. 223–226.

## References

1. Pedagogical encyclopedia: site. Available at: <https://didacts.ru/termin/obrazovatel'naja-oblast.html> (accessed: 14.01.2023). (In Russ.)
2. Kedrov Bonifatij Mikhailovich. Electronic Library of the Institute of Physics of the Russian Academy of Sciences: site. Available at: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01b0ea7a473b0feb3df681b0> (accessed: 14.01.2023). (In Russ.)
3. Areas of education and training. UNESCO. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2014, 23 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-159-7-ru>. (In Russ.)
4. Rostovsky, R. V., 2013. The place of the education sector in the system of the national economic complex. Bulletin of the Transbaikal State University, no. 2, pp. 153–157 (In Russ.)
5. Shagbanova, Yu. B., 2018. Pedagogical methods of teaching professional disciplines in a higher educational institution. World of Science. Pedagogy and psychology, vol. 6, no. 4 (In Russ.)
6. Shishkin, S. V. Economics of Education. Great Russian Encyclopedia: website. Available at: <https://bigenc.ru/text/5051427> (accessed: 14.01.2023). (In Russ.)
7. Modern educational process: basic concepts and terms. Academician: website. Available at: [https://current\\_pedagogy.academic.ru/1098/EDUCATIONAL\\_SYSTEM](https://current_pedagogy.academic.ru/1098/EDUCATIONAL_SYSTEM) (accessed: 01.14.2023). (In Russ.)
8. Educational system. Pedagogical system: site. Available at: <https://didacts.ru/termin/obrazovatel'naja-sistema.html> (accessed: 14.01.2023). (In Russ.)
9. Pedagogical encyclopedia: site. Available at: <https://didacts.ru/termin/sistema-obrazovanija.html> (accessed: 14.01.2023). (In Russ.)
10. Voyushina, M. P., Suvorova, E. P., 2013. Innovative educational system “Dialogue”: approaches, principles, structure: Sat. scientific tr.

RGPU them. A. I. Herzen, St. Petersburg. Asterion, pp. 17–34 (In Russ.)

11. Markova, S. M., Urakova, E. A., 2021. A systematic approach to the technology of vocational training. Problems of modern pedagogical education, no. 72-2, pp. 155–157 (In Russ.)

12. Taur, Yu. G., 2000. System design of higher education: conceptual foundations: Abstract Dr. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 45 p. (In Russ.)

13. Marzina, V. N., 2010. Local educational system of vocational training of students for

self-realization in the information society: Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Samara, 21 p. (In Russ.)

14. SRSTI – State rubricator of scientific and technical information is a universal hierarchical classification of areas of knowledge, adopted to systematize the entire flow of scientific and technical information: site. Available at: <https://grnti.ru/> (accessed: 15.01.2023). (In Russ.)

15. Plotnikova, E. V., Purik, E. E., 2014. Artistic image in design education. Bulletin of the Orenburg State University, no. 5 (166), pp. 223–226 (In Russ.)

### **Информация об авторе**

Г. А. Кувшинова, кандидат педагогических наук, доцент, ректор Национального института дизайна, член Союза дизайнеров России, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2446-2168>, Москва, Россия

### **Information about the author**

Galina A. Kuvshinova, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Rector of the National Institute of Design, Member of the Union of Designers of Russia, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2446-2168>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 11.04.2023

Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 11.04.2023

Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья

УДК 373+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2303.03

## Интегративный характер воспитательного пространства школы: потенциал и перспективы развития

Елисеева Светлана Владимировна<sup>1</sup>, Ромм Татьяна Александровна<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Норильская детская художественная школа имени Николая Павловича Лоя, Норильск, Россия

<sup>2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема актуализации воспитательной стратегии школы посредством интеграции дополнительного образования в воспитательное пространство школы.

Цель статьи – обосновать социально-педагогические условия интеграции дополнительного образования в воспитательное пространство школы.

Методология исследования строится на основе системного и сетевого подходов. Доказательной базой послужили результаты опытно-экспериментальной работы по апробации интегрирующей программы «Школа космонавтики», полученные с помощью методов анализа, проектирования, анкетирования, интервью, реализации системы мер, интегрированных по своему содержанию, комплексных по видам, формам и технологиям воспитательной деятельности.

Результаты исследования. Воспитательное пространство школы рассматривается как педагогически организованный процесс, в который на основе интеграции включены заинтересованные субъекты воспитательной среды, а также как результат инициативной деятельности ее внутренних и внешних элементов, между которыми возникают отношения, направленные на обеспечение реализации субъектной позиции школьника. В рамках интеграционной модели воспитательного пространства школы отработаны образовательные программы, в которых отдельные компоненты видов деятельности могли соединиться друг с другом в зависимости от интересов и способностей школьников, традиций школы, что позволяло формировать содержание всех модулей программы воспитательной работы. Воспитательный процесс осуществлялся в различных средах и ситуациях при реализации принципа совместной деятельности через создание социально-педагогических условий. В результате отмечена положительная динамика развития воспитательного пространства, интегрирующего и сочетающего потенциал дополнительного и общего образования, доказано наличие качественных изменений ценностных ориентиров школьников.

Заключение. Опыттно-экспериментальная работа подтвердила эффективность дополнительного образования как равноправного субъекта интеграционных процессов в воспитательном пространстве школы по обеспечению творческого взаимодействия всех субъектов воспитательного пространства. Результаты апробации программы интеграции дополнительного образования в воспитательное пространство школы подтвердили ее значимость и воспроизводимость как опыт расширения возможностей внешней и внутренней интеграции.

*Ключевые слова:* воспитательное пространство; дополнительное образование; интеграция

*Для цитирования:* Елисеева С. В., Ромм Т. А. Интегративный характер воспитательного пространства школы: потенциал и перспективы развития // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.03>

## Integration of the Educational Space of the School: Potential and Prospects for Development

Svetlana V. Eliseeva<sup>1</sup>, Tatiana A. Romm<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Norilsk Children's Art School named after Nikolai Pavlovich Loy, Norilsk, Russia

<sup>2</sup> Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article deals with the problem of updating the educational strategy of the school by integrating additional education into the educational space of the school.

The aim of the article is to substantiate the socio-pedagogical conditions of supplementary education integration into the educational space of the school.

The research methodology is based on the system and network approaches. Evidence base served as the results of experimental work on approbation of the program "School of Cosmonautics" to integrate additional education in the educational space of the school, obtained through the methods of analysis, design, comparison, questioning, interviews, implementation of a system of measures, integrated in its content, comprehensive in types, forms and technologies of educational activities.

Results of the study. The educational space of the school is considered as a pedagogically organized process, which on the basis of integration includes interested subjects of the educational environment, as well as the result of proactive activities of its internal and external elements, between which there are relations aimed at ensuring the implementation of the subjective position of the schoolchild. Within the integrative model of the educational space of the school there have been worked out educational programs in which individual components of activities could be combined with each other depending on the interests and abilities of students, school traditions, which allowed forming the content of all modules of the educational work program. The educational process was carried out in different environments and situations with the implementation of the principle of joint activities through the creation of socio-pedagogical conditions. As a result, the positive dynamics of the development of educational space, integrating and combining the potential of additional and general education, proved the presence of qualitative changes in the value orientations of schoolchildren.

Conclusion. Experimental work has confirmed the effectiveness of additional education as an equal subject of integration processes in the educational space of the school to ensure the creative interaction of all subjects of educational space. The results of approbation of the program of integration of additional education in the educational space of the school confirmed its significance and reproducibility as an experience of expanding the possibilities of external and internal integration.

*Keywords:* educational space; additional education; integration

*For citation:* Eliseeva, S. V, Romm, T. A., 2023. Integration of the educational space of the school: potential and prospects for development. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.03>

**Введение.** «Знаниевая» модель пространства именно дополнительное образование современной школы не в состоянии рассматривается как надежный в одиночку обеспечить эффективные партнер школы, эффективно обеспечивающие условия формирования гражданских, социокультурных, социальных компетенций, необходимых взрослеющей личности, поэтому в структуре воспитательного процесс и индивидуальный воспитательный процесс и индивидуальное развитие личности школьника. В «Концепции дополнительного образования детей до 2030 года» актуализируется

проблема усиления воспитательной составляющей в содержании дополнительных общеобразовательных программ; ставится задача распространения эффективных моделей интеграции начального общего, основного общего и среднего общего образования и дополнительного образования<sup>1</sup>. Это может быть достигнуто как в программах внеурочной работы, так и в процессе воспитательной деятельности, что зафиксировано в реализуемой на современном этапе программе воспитания в общеобразовательных организациях, где внеурочная деятельность выделена отдельным модулем, который направлен на обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся в рамках выбранных ими курсов, занятий, реализуемых в общеобразовательной организации<sup>2</sup>.

Исследования проблем дополнительного образования (напр.: [1; 2; 3]) характеризуют его потенциал как сферу образования, самостоятельного института социального воспитания, при этом оно выступает инструментом для обеспечения разнообразных социальных устремлений человека в реализации своей потребности в общении, творческой индивидуальности, удовлетворении своих профессиональных и социальных проб, формируя продуктивное просоциальное поведение [4, с. 36]. Особое внимание авторы (И. А. Ардабацкая, Д. А. Данилов, А. А. Попов, и др.) уделяют возможностям интегративных процессов, социально-сетевому взаимодействию общего и дополнительного образования [5; 6; 7].

Оптимизация задач личностного развития в образовательной организации может быть связана с созданием в ней воспитательного пространства (Н. М. Борытко, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.),

которое принципиально имеет интегративный характер [8; 9]. Воспитательное пространство возникает вследствие целенаправленной преобразующей работы со средой, обеспечивает психологический комфорт и условия для развития и самореализации человека [8, с. 132–143], для чего необходимо создание оптимального комплекса условий, реализуемых при помощи событийных механизмов формирования заданных характеристик личности [10, с. 74]. В основе процессов целенаправленной интеграции в воспитательном пространстве школы действуют сложные нелинейные связи между его субъектами, в качестве которых выступают учреждения дополнительного образования детей и профессионального образования, культуры, спорта, СМИ, общественные организации, сфера бизнеса, ориентируясь на общие воспитательные цели.

Хотя в теории акцентируется внимание на том, что воспитательное пространство – результат не только созидательной, но и интегрирующей деятельности [9, с. 36], на практике воспитательное пространство школы и дополнительного образования взаимодействуют не всегда эффективно, активизируясь при подготовке и проведении конкретных дел и мероприятий; программы дополнительного образования часто разрабатываются педагогами без учета актуальных интересов и запросов обучающихся, что делает дополнительное образование неконкурентоспособным в сравнении с предпочтительными для детей развлечениями и игровыми формами досуга, не требующими образовательных усилий. Остается насущной задача создания эффективно работающей коллаборации учреждений дополнительного образования

<sup>1</sup> Концепция дополнительного образования детей до 2030 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs> (дата обращения: 04.12.2022).

<sup>2</sup> Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafo0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/ooy/programma-vospitaniya> (дата обращения: 20.04.2023).

детей, общественных организаций и родителей в рамках единого воспитательного пространства школы во внешней среде микрорайона, города, закреплённой в новых стандартах образования и подтвержденной социальным заказом общества.

**Цель статьи** – обосновать социально-педагогические условия интеграции дополнительного образования в воспитательное пространство школы.

**Методология и методы исследования.** Современная постнеклассическая наука позволяет более глубоко проиллюстрировать интеграцию в описании таких смысловых конструктов, как «система», «состояние», «процесс», «взаимодействие», «развитие», «результат», представляя их в диалектическом единстве [11, с. 9]. В рамках системного подхода интеграция понимается как процесс выстраивания сущностных связей между различными элементами, ориентированными на целостность как на результат [5, с. 37]. В данном контексте Б. А. Дейч справедливо отмечает, что несмотря на ряд специфических отличий, дополнительное образование является частью интегрированной системы образования, воспитания и развития детей в нашем обществе и достижение качественных результатов возможно только в процессе тесного взаимодействия всех институтов социального воспитания [12, с. 242]. В исследовании интеграционных процессов перспективными являются положения методологии сетевого анализа, которая «обосновывает необходимость устремленности сетевой активности любой организации к сближению с другими организациями или партнерами. Благодаря этому формируется пространство взаимодействия участников партнерских отношений, которые могут выполнять функции развития, поддержки, мотивирования, стимулирования (особенно в ситуации нестабильности); открытость становится нормой жизнедея-

тельности и развития образовательной организации» [4, с. 38].

В исследовании были применены методы социального проектирования, анкетирования, опроса, интервьюирования родителей, педагогов, учащихся. Исследование проводилось на базе МБОУ «СШ № 8 имени Г. С. Титова» города Норильска. Сравнительный анализ входной и итоговой диагностики воспитанности учащихся был выполнен по адаптированной методике С. С. Гомбожалова [13, с. 14] на выборке, сформированной методом основного массива, что связано с ограниченным числом генеральной совокупности, в которую входили ребята из актива Музея авиации и космонавтики школы (всего 19 ребят) и из групп дополнительного образования (33). Всего 52 школьника.

**Результаты исследования.** Воспитательное пространство школы рассматривается нами как педагогически организованный процесс, в который на основе интеграции включены заинтересованные субъекты воспитательной среды для наиболее благоприятного развития личности школьника, а также как результат инициативной деятельности множества внутренних и внешних элементов воспитательной среды, между которыми возникают отношения, направленные на обеспечение реализации субъектной позиции школьника.

Для создания подобного воспитательного пространства группой учителей школы, педагогов дополнительного образования в обсуждении с активом школьников и родителей в 2019 г. была разработана программа интеграции дополнительного образования в воспитательное пространство школы<sup>1</sup>. При проектировании и дальнейшей реализации программы «Школа космонавтики» нами учитывались стартовые условия и опыт сотрудничества школы с организациями дополнительного образования Норильска, традиции школы (в шко-

<sup>1</sup> <http://8school.net/index/dokumenty/0-102>

ле активно развивается Музей авиации и космонавтики), календарь годовых дел и мероприятий.

Интеграционные процессы в воспитательном пространстве школы развиваются по двум векторам. Внутренняя интеграция дополнительного и основного образования в условиях общеобразовательной школы (начальной, средней и т. д.) и как интеграция дополнительного и основного образования по развитию воспитательного пространства в пределах микрорайона школы. *Внешняя интеграция* основного и дополнительного в образовательном пространстве города и как межведомственная коллаборация заинтересованных субъектов воспитательного пространства школы.

На первых этапах опытно-экспериментальной работы по программе часть школьных учителей рассматривали «настройку» процессов интеграции дополнительного образования в воспитательное простран-

ство школы как возможность «подчинительной» организации познавательной деятельности во внешкольном режиме по отношению к учебной. При выборе форм дополнительного образования, определении их направленности не всегда учитывались актуальные интересы и запросы обучающихся. В рамках *интеграционной модели воспитательного пространства школы* отработаны образовательные программы, в которых отдельные компоненты видов деятельности могли соединяться друг с другом в зависимости от интересов и способностей школьников, традиций школы, что позволяло формировать их в содержание всех модулей программы воспитания.

Важным аспектом исследования было определение по степени важности условий достижения интеграции воспитательной деятельности школы и дополнительного образования. Данные ответов респондентов после обработки отражены в таблице.

Таблица

**Условия интеграции воспитательной деятельности школы и дополнительного образования**

Способы интеграции воспитательной деятельности школы и дополнительного образования	Количество выборов, %
Конструирование единого воспитательного пространства с учетом направленности школы имени Г. С. Титова и Музея авиации и космонавтики	64,9
Совместная работа по созданию гуманистической, лично-ориентированной воспитывающей среды, индивидуальных образовательных маршрутов развития школьников	62,2
Педагогические советы с воспитательной повесткой	45,9
Совместная работа с организациями культуры, досуга, туризма, спорта	45,9
Привлечение высококвалифицированных педагогов	43,2
Сохранение и развитие общешкольных традиционных событий	37,8
Мониторинг опытно-экспериментальной работы	27,0
Привлечение общественности, бизнес-структур в процессе реализации Программы	21,6
Согласование расписания уроков и занятий дополнительного образования, режима пребывания ребят в школе	21,6
Совместная работа с семьями школьников	16,2
Совместная работа педагогов дополнительного образования, учителей-предметников, классных руководителей на педагогических консилиумах	10,8

Практика подтвердила, что воспитательный процесс осуществлялся постоянно в различных средах и ситуациях при реализации принципа совместной деятельности (в планировании, организации, рефлексии). На занятиях дополнительного образования воспитание преимущественно реализовывалось через создание определенных социально-педагогических условий. В качестве таких созданных условий нами рассматривался:

- оперативный анализ педагогической ситуации, готовность педагогов дополнительного образования и школы к согласованным действиям в рамках единого воспитательного пространства, разработка инновационных программ дополнительного образования;

- приоритет интересов школьников, творческое сотрудничество всех участников образовательных отношений, коллаборация воспитательных усилий заинтересованных институтов общества, города, микрорайона, опора на лучшие отечественные практики;

- вовлечение школьников в интересную и полезную для них деятельность, предоставление им возможности позитивной социальной адаптации и творческого развития;

- готовность к развитию важных психических свойств и личностных качеств, социально одобряемых образцов поведения;

- получение опыта участия в практической работе, социально значимых делах, добровольчестве;

- поддержка лидеров;

- формирование установки на успех и признание коллектива;

- поощрение самостоятельности, инициатив и самоуправления;

- организация досуга школьников социализирующей направленности.

Сравнительный анализ входной и итоговой диагностики подтвердил положительную динамику уровня воспитанности школьников в интервале от 0 до +0,4 по

десяти из одиннадцати показателям. Кроме этого, в интервью 62,2 % учителей школы, педагогов дополнительного образования отметили, что ребята стали более активно включаться в общешкольные дела, социальную жизнь микрорайона, города; 43,2 % опрошенных подтвердили, что межпредметные знания в системе дополнительного образования реализовывались в практической деятельности, стало больше лидеров в группах. Родители указывали на расширение пространства индивидуального развития детей благодаря их включению в совместную творческую деятельность с педагогами и другими ребятами в кружках, студиях, участии в праздниках, соревнованиях, выставках, экскурсиях и пр. При проведении ряда диагностических процедур был сформирован запрос ребят на востребованные виды дополнительного образования: конструирование авиамodelей, работа с квадрокоптерами, видеосъемка, основы медицинских знаний, экология, выращивание грядок на окне, обучение деятельности блогера.

В рамках итоговой диагностики педагоги также называли наиболее значимые личностные качества, наблюдаемые в поведении школьников в различных учебных и внеучебных ситуациях. Наиболее очевидные оценочные результаты педагогических наблюдений после ранжирования, касающиеся активно проявляющихся качеств личности школьников, участвующих в исследовании, следующие: «доброта» – 83,8 %, «ответственность» – 75,7 %, «патриотизм» – 64,9 %, «уважение других» – 51,4 %, «целестремленность» – 37,8 %, «следование семейным ценностям» – 35,1 %, «творческое отношение к делу» – 27,0 %.

Таким образом, в результате реализованных социально-педагогических условий отмечена положительная динамика развития воспитательного пространства, интегрирующего и сочетающего потенциал дополнительного и общего образования,



доказано наличие качественных изменений ценностных ориентиров школьников, проявлений положительных общечеловеческих, гражданских, лидерских качеств личности школьников в процессе обучения в классных и разновозрастных коллективах дополнительного образования. Нароботан ценный опыт поддержания у школьников мотивации к саморазвитию, созидательному труду, творческой самоактуализации и профессиональной ориентации, к развитию актуальных компетенций, индивидуальных способностей в конкретных областях культуры, спорта, технического творчества.

**Заключение.** Поиск инновационных подходов сущностного наполнения воспитательного пространства школы, изменения роли и назначения дополнительного образования в его структуре предполагал исключение отталкивающего восприятия школьниками организованных дополнительных занятий, превращение их в творческий процесс самопознания и самореализации личности, формирование единого педагогического коллектива, расширение возможностей совместной работы с семьей, с организациями культуры, досуга, туризма, спорта, с общественностью и бизнес-структурами, развитие общешкольных традиционных событий.

Воспитательный потенциал дополни-

тельного образования связан с тем, что оно дает возможность школьнику добиться успеха и признания, поскольку «может осуществляться за пределами классной комнаты – в музее, в парке, в лесу, на улице и т. п., предлагать контент, выходящий за границы учебника, использовать дополнительные резервы времени, соединять учащихся разных возрастов, школ и даже стран» [2, с. 14]. Опыттно-экспериментальная работа подтвердила эффективность дополнительного образования как равноправного субъекта интеграционных процессов в воспитательном пространстве школы по обеспечению творческого взаимодействия всех субъектов воспитательного пространства, эффективной работы по индивидуализации личностных результатов, решению проблемы преваширования групповых интересов школьников над индивидуальными, что сделало интеграционные процессы более управляемыми. Результаты апробации программы интеграции дополнительного образования в воспитательное пространство школы подтвердили ее значимость и воспроизводимость как опыт расширения возможностей внешней интеграции, а воспитательное пространство школы может быть расширено за счет введения новых (внешних) субъектов дополнительного образования, определения более сложных воспитательных целей и задач.

### Список источников

1. Голованов В. П. Воспитательная составляющая социализации в системе дополнительного образования детей // Социально-политические исследования. – 2022. – № 1 (14). – С. 81–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.20323/2658-428X-2022-1-14-81-94>
2. Груздев И. А., Косарецкий С. Г., Иванов И. Ю., Щеглова И. А., Дремова О. В., Макарьева А. Ю. Дополнительное образование и внеучебная деятельность для развития навыков (5 том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека»). – М.: НИУ ВШЭ, 2023. – 51 с. – URL: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/805026194.pdf> (дата обращения: 04.03.2023).
3. Сафонова П. Н., Шамрай И. Н. Современная система дополнительного образования детей: особенности, стратегии, тенденции // Вестник МГУКИ. – 2020. – № 4 (96). – С. 158–171.
4. Ромм М. В., Ромм Т. А. Сетевой подход в дополнительном образовании: стратегия и тактика // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2019. – № 3 (200). – С. 35–41. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-3-35-41
5. Ардабацкая И. А. Процессы интеграции

в образовательном пространстве современной школы // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 36–40.

6. Попов А. А. Дополнительное образование: от новаций без системы к системной инновации [Электронный ресурс]. – DOI: [https://vogazeta.ru/articles/2020/12/25/quality\\_of\\_education/16093](https://vogazeta.ru/articles/2020/12/25/quality_of_education/16093) (дата обращения: 12.12.2022).

7. Данилов Д. А., Корнилова А. Г., Корнилов Ю. В. Социально-педагогическая интеграция в системе воспитания // Современные наукоёмкие технологии. – 2017. – № 3. – С. 88–91.

8. Новикова Л. И., Соколовский М. В. Воспитательное пространство как открытая система (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–143.

9. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педа-

гогика. – 2000. – № 6. – С. 35–39.

10. Луканенкова Д. М. Понимание воспитательного пространства вуза как ключевого элемента реализации воспитательной программы российского студенчества // Человеческий капитал. – 2022. – № 6 (162). – С. 70–75.

11. Перминова Л. М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 7–14.

12. Дейч Б. А. Дополнительное и основное образование: проблема демаркации // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 162. – С. 234–243.

13. Алиева Л. В., Григорьев Д. В., Селиванова Н. Л., Степанова И. В., Степанов П. В. Оценка качества воспитания в образовательных учреждениях города Москвы: методическое пособие. – М., 2010. – 55 с.

## References

1. Golovanov, V. P., 2022. Educational component of socialization in the system of children's supplementary education. Social and political researches, no. 1 (14), pp. 81–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.20323/2658-428X-2022-1-14-81-94> (In Russ., abstract in Eng.)

2. Gruzdev, I. A., Kosaretsky, S. G., Ivanov, I. Y., Scheglova, I. A., Dremova, O. V., Makarieva, A. Y., 2023. Supplementary Education and Extracurricular Activities for Skills Development (Volume 5 of the report “The Global Landscape of Research and Promising Developments in Human Strengthening”) [online]. Moscow: HSE, 51 p. Available at: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/805026194.pdf> (accessed 04.03.2023). (In Russ.)

3. Safonova, P. N., Shamray, I. H., 2020. The modern system of supplementary education for children: Features, strategies, trends. Bulletin of Moscow state university of culture and arts, no. 4 (96), pp. 158–171. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Romm, M. V., Romm, T. A., 2019. Network approach to the additional education: strategy and tactic. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, no. 3 (200), pp. 35–41. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-3-35-41 (In Russ., abstract in Eng.)

5. Ardabatskaya, I. A., 2017. Integration processes in the educational space of a modern school. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, no. 6, pp. 36–40. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Popov, A. A., 2022. Additional education: from innovation without a system to systemic in-

novation [online]. Available at: [https://vogazeta.ru/articles/2020/12/25/quality\\_of\\_education/16093](https://vogazeta.ru/articles/2020/12/25/quality_of_education/16093) (accessed 12.12.2022). (In Russ.)

7. Danilov, D. A., Kornilova, A. G., Kornilov, Yu. V., 2017. Socio-pedagogical integration in the education system. Modern high-tech technologies, no. 3, pp. 88–91. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Novikova, L. I., Sokolovsky, M. V., 1998. Educational space as an open system (Pedagogy and synergetics). Social Sciences and modernity, no. 1, pp. 132–143. (In Russ.)

9. Selivanova, N. L., 2000. Modern ideas about educational space. Pedagogy, no. 6, pp. 35–39. (In Russ.)

10. Lukanenkova, D. M., 2022. Understanding the educational space of the university as a key element in the implementation of the educational program of Russian students. Human capital, no. 6 (162), pp. 70–75. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Perminova, L. M., 2009. From classical to post-non-classical representations in didactics and teaching. Pedagogy, no. 8, pp. 7–14. (In Russ.)

12. Deich, B. A., 2013. Additional and basic education: the problem of demarcation. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences, no. 162, pp. 234–243. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Aliyeva, L. V., Grigoriev, D. V., Selivanova, N. L., Stepanova, I. V., Stepanov, P. V., 2010. Assessment of the quality of education in educational institutions of the city of Moscow: methodical. manual. Moscow, 55 p. (In Russ.)

**Информация об авторах**

С. В. Елисеева, директор, Норильская детская художественная школа имени Николая Павловича Лоя, Eliseevansk@yandex.ru, Норильск, Россия

Т. А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tromm@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>, Новосибирск, Россия

**Information about the authors**

Svetlana V. Eliseeva, Director, Norilsk Children's Art School named after Nikolai Pavlovich Loy, Eliseevansk@yandex.ru, Norilsk, Russia

Tatiana A. Romm, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, tromm@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.04.2023

Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 11.04.2023

Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья  
УДК 37.0(567)  
DOI: 10.15293/1813-4718.2303.04

## Традиции в системе художественного образования в Ираке

Аль-Джазаери Мохаммед Кадхим<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования системы иракского художественного образования посредством включения в нее объективно существующих и целесообразных традиций в различные исторические периоды его развития.

Обращено внимание на творческие искания художников во множестве появившихся художественных школ в Ираке в начале XX века, профессиональная деятельность которых отражала реализацию идей современности или/и примирения её с культурным наследием страны. В качестве примера в области скульптуры приведен Памятник Свободе Д. Селим, воплощение которого строилось на идеи сочетания древней истории Ирака с используемыми на тот момент современными темами, техниками и методами в искусстве.

Представлена нынешняя система художественного образования Ирака, отправной точкой которой является Академия изящных искусств, выступающая сегодня в качестве ведущего образовательного учреждения художественной направленности среди находящихся в таких городах, как Вавилон, Басра, Девания, Мосул и других институтов искусств. Само художественное образование нами рассматривается как образовательный процесс, помогающий молодым людям с различными взглядами и убеждениями учиться понимать язык искусства, использовать существующие традиции в своем художественном творчестве.

В заключении делается вывод, что система художественного образования в Ираке продолжает работать и развиваться с учетом давно существующих и вновь приобретенных традиций в разнообразных художественных школах, отражающих взгляды, убеждения художников в своем творчестве, формирующихся под влиянием истории, культуры, политики своей страны.

*Ключевые слова:* традиции; система художественного образования в Ираке; художественное образование

*Для цитирования:* Аль-Джазаери М. К. Традиции в системе художественного образования в Ираке // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 36–45. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.04>

Scientific article

## Traditions in the System of art Education in Iraq

Mohammed Kadim Al-Jazaeri<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

*Abstract.* The article presents the results of a study of the system of Iraqi art education by including objectively existing and expedient traditions in it in various historical periods of its development.

---

© Аль-Джазаери М. К., 2023

Attention is drawn to the creative searches of artists in the many art schools that appeared in Iraq at the beginning of the 20th century, whose professional activities reflected the implementation of the ideas of modernity or/and its reconciliation with the cultural heritage of the country. As an example in the field of sculpture, the D. Selim Freedom Monument is given, the embodiment of which was based on the idea of combining the ancient history of Iraq with the modern themes, techniques and methods used in art at that time.

The current system of art education in Iraq is presented, the starting point of which is the Academy of Fine Arts, which today acts as the leading educational institution of artistic orientation among those located in cities such as Babylon, Basra, Devaniya, Mosul and other art institutions. We consider art education itself as an educational process that helps young people with different views and beliefs learn to understand the language of art, use existing traditions in their artistic work.

In conclusion, it is concluded that the system of art education in Iraq continues to work and develop, taking into account long-standing and newly acquired traditions in various art schools, reflecting the views, beliefs of artists in their work, formed under the influence of history, culture, politics, etc. of their country.

*Keywords:* traditions; system of art education in Iraq; art education

*For citation:* Al-Jazaeri, M. K., 2023. Traditions in the system of art education in Iraq. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 36–45. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.04>

**Введение, постановка проблемы.** Искусство является одним из важных отражений народной культуры и отображает ценности человеческого наследия, выступает инструментом цивилизационного прогресса и движущей силой художественного творчества.

Получение Ираком в XX в. независимо способствовало появлению в нем различных художественных школ, установлению контактов в сфере образования и культуры со многими европейскими странами. Возникшие в арабском мире с начала 40-х гг. XX в. художественные школы в результате объективных воздействий внутреннего и внешнего интеллектуального движения считаются отправной точкой к обновлению в арабском пластическом искусстве, которое было ориентировано первоначально на западное искусство в соответствии с его культурными правилами и традициями. В этот период в художественном образовании «отсутствие собственных традиций, обучение многих иракских художников за рубежом привело к широкому заимствованию чужих стилей» [1]. Но при этом национальное своеобразие прослеживалось в работах мастеров.

Этот поворот в искусстве был связан с началом национального правления в таких арабских странах, как Ирак, Египет, Сирия и Ливан. Исследования в данном направлении ряда арабских сообществ отражали современное состояние жизни людей в арабских странах, были связаны с определением отношения между народными рисунками и арабским наследием, что позволило обозначить многочисленные проблемы в пластическом искусстве арабского мира в течение XX в. Сами же исследователи принимали участие в проведении различных инноваций и обновлений, уделяя при этом особое внимание художественному образованию, его культурному наследию, связанному с подлинностью и самобытностью арабского народа, что позволило сделать его открытым для всех заинтересованных лиц в данном направлении искусства. Поэтому художники в арабском мире адаптировали пластические и визуальные инструменты и словарный запас в пользу своего видения современного искусства, а культурное и народное наследие с середины XX века для многих из них стало источником вдохновения.

В связи с этим важным представляется

суждение Р. А. Мельхем, который считает, что музыка, обычаи, традиции, образ жизни арабского народа связаны с их культурным наследованием, а иногда и их полным копированием, опирающимся на два столпа. Первый – устный, то есть сохраняющийся в памяти и продолжающийся, и тем самым представляющий известную в XIX в. науку о фольклоре, специализирующуюся на изучении народной культуры общества. Второй представляет собой письменную запись, которая служит справочным материалом для изучения истории [2].

При этом А. Балвахем отмечает, что исследователи на проблему наследия должны смотреть объективно, исходя из его познавательного, исторического и социального контекстов, а рациональное взаимодействие должно достигаться через современный взгляд на современность, подчиняя его условиям и механизмам эпохи. Поэтому нам импонирует существующая среди исследователей точка зрения, заключающаяся в том, что вопросы, связанные с наследием и традициями, являются необходимым и существенным условием для понимания современности.

**Цель статьи.** Показать, что вопросы, связанные с наследием и традициями, являются необходимым и существенным условием для понимания процессов, протекающих в современном художественном образовании Ирака.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Обращение к словарю позволяет рассматривать понятие «традиция» в переводе с латинского языка как «передача», т. е. традиция – это то, что передается от одного поколения другому. В качестве традиции могут выступать определенные общественные установки, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды, праздники и т. д. Бережно наследуемая из поколения в поколение традиция носит исторический характер и потому трансэпохальна.

В. В. Бабияк отмечает, что в художественном образовании традиции объек-

тивно существуют и целесообразны всегда. Нецелесообразными могут быть лишь иные порядки, нормативы и привычки. По его мнению, традиции в художественном образовании могут подвергаться исторической корректировке [3].

Традиции в системе художественного образования в Ираке – одна из составных частей культурного наследия иракского народа. В системе художественного образования Ирака они открывают огромные возможности для обучающихся, позволяют им осваивать знания, умения и навыки художественной деятельности, опыт ее организации и саморегуляции, помогают выработать способность управлять собственными действиями, переживаниями и состояниями, поступками в соответствии с интересами других людей, требованиями общественного долга.

Х. Хайри обычаи и традиции в художественном образовании в Ираке относят к наследию арабской культуры. В то же время они выступают в качестве одного из ее компонентов, сущность которых выражает исламскую самобытность данной эпохи, совместимой с преобразованиями, затронувшими все слои общества.

Необходимо отметить, что арабская культура, как и культура отдельно взятого государства не существует без взаимодействия с соседними культурами и цивилизациями, которое стало одной из важнейших составляющих культурного развития и прогресса в эпоху, когда границы в различных областях знаний наук открыты по отношению друг к другу, а география выбыла из списка препятствий культурной открытости.

Формирование традиций в культуре Республики Ирак обусловлено месторасположением этого государства, находящегося в Месопотамской низменности в долине рек Тигр и Евфрат, омываемой водами Персидского залива, в соседстве с такими странами, как Кувейт, Саудовская Аравия, Иордания, Сирия, Турция и Иран. Это означает,

что культура народов, населяющих эти государства, оказывала и оказывает непосредственное влияние на культуру народов Ирака и на их традиции. С этих позиций основой традиции иракских художников А. С. Махди считает их восприимчивость к чужому опыту, универсальную открытость эстетики в результате изучения и осмысления достижений персидской, египетской, коптской, древнегреческой и других культур, реализуемых арабами уже «в системе своих координат» [4]. И как замечает Хамид Аям Тахир, уникальность и самостоятельность некоторый этнос может сохранить и развить только в рамках общения-диалога со своей культурой прошлого, на которой строится культура будущего, и с общечеловеческими культурными ценностями самых разных мировых этносов [5].

Так сложилось, что арабское общество наполнено множеством культур, например, курдской культурой, на которую невозможно не обращать внимания в изучении вопросов культуры государства Ирак. В то же время мы не должны забывать древние цивилизации, от которых мы произошли, и их роль в формировании современной культуры.

Что же касается рассмотрения традиций в арабском искусстве, то важно обратить внимание на проблему сочетания традиции и новаторства в нем, которая острее проявляется именно в арабском искусстве по сравнению с европейским и является актуальной как в культурологии, искусствоведении, так и в художественном образовании. Создание нового без опоры на традиции приводит к разрушению органической целостности культуры, а без введения обновлений человечеству пришлось бы топтаться на месте. В художественном образовании в появлении нового всегда есть необходимость и неизбежность, которые проявляются согласно использованию традиций и новаторства как сбережение накопленного и создание нового, как со-

хранение сложившегося стереотипа и его преодоление, органическое соединение которых обеспечивает его развитие.

В выделении традиции и/или новаторства в художественном образовании важно видеть и понимать связь между экономикой, политикой и культурой в современном арабском мире, в Ираке в частности. Столь же важным представляется понимание контекста общеарабской традиции в современных процессах Ирака, которое должно основываться на памяти и знании продолжительного исторического движения национальной мысли о художественном новаторстве в процессе создания картин, в частности – фресок [6]. Участие иракских живописцев и дизайнеров в международных дискуссиях, диалог иракской культуры с культурами других народов, защита кандидатских диссертаций исследователей из Ирака в области художественного образования [7; 8; 9], проведение многочисленных выставок иракского искусства в Институте арабского мира в Париже, Культурного фонда в Абу Даби и других странах под руководством Карин Адриан фон Рок, а также в Москве Государственным музеем Востока, одна из которых проводилась под названием «От Вавилона до Багдада. Современная живопись Ирака 1960–2003 гг.» [10], и другие мероприятия, на наш взгляд, способствовали творческому росту иракских художников и дизайнеров, становлению индивидуального имиджа в профессиональном художественном искусстве и личных воззрений, с учетом национальных и культурных иракских традиций.

**Методология и методы исследования.** Основные методологические положения и методы исследования в изучении традиций в системе художественного образования Ирака опираются на концепции арабских ученых о национальном искусстве и орнаменте как особом труде художественного творчества и философии мироощущения в исламском мире

(А. Балвахем, Р. А. Мельхем, А. С. Махди, Х. Хайри и др.), а также на труды философов, искусствоведов, педагогов и психологов, составляющих ведущие положения гуманистической философии, основным вопросом которой выступает человек, способный к саморазвитию, самореализации в субъектно-субъектных отношениях.

**Результаты исследования, обсуждение.**

В XX в. в Ираке появляется множество художественных школ благодаря росту творческих исканий современных художников, большинство из которых были нацелены на отражение современности или ее примирения с культурным наследием страны. Таким образом, у художников поиск себя превращался в поиск новых методов, приемов, техник и их решений согласно их замыслам, идеям и осуществлялся по двум направлениям. Первое направление было связано с обращением к местному историческому наследию, а второе направление заключалось в поиске социальной и политической реальности, природы, символики и их представлении в произведениях. Реализация первого направления, с одной стороны, рассматривалась в виде выделения местной специфики в искусстве как иракской специфики, а с другой стороны, представляла собой арабскую национальную специфику, основанную на арабском наследии и направленную на то, чтобы представить его в современном виде.

Раскрывая второе направление, отметим, что опыт художников из Ирака недалеко ушел от опыта художников некоторых арабских стран. Во-первых, это связано с запретом в исламских культурах на изображения людей, что приводило художественное искусство в Ираке, как и в других арабских странах, к меньшей популярности по сравнению с литературой, драматургией, музыкой, киноискусством. Эта ситуация способствовала поиску других объектов для реализации художниками своего вдохновения. В основном все 400 лет в результате османского господства они находили

себя в области орнаментики и каллиграфии, достигнув в каждой из них высокого уровня совершенства.

Во-вторых, опыт иракских художников был тождественен опыту художников, например, из Египта, так как художественные школы в этих странах возглавляли художники из Европы.

Первопроходцем в художественном образовании Ирака в 1950 г. стал Фаек Хассан (1914–1974), а основателями были художники Исмаил Аль-Шейхли (1924–2002), Махмуд Сабри (1927–2012) и Казем Хайдар (1932–1985), творчество которых отличалось экспериментаторством и отсутствием художественного стиля, объединяющего участников той или иной школы. Позже к ним присоединился Джавад Селим (1919–1961), который вскоре отделился от них, основав в 1951 г. Багдадскую группу современного искусства вместе с Джаброй Ибрагимом Джабра (1920–1994) и Шакиром Хасаном Аль Саидом (1925–2004). Они поставили вопрос о примирении арабского наследия с создаваемыми произведениями искусства, попытались использовать новые методы, техники в теории и практике художественной деятельности и ориентировались на современные художественные ценности.

В 1955 г. в области художественного образования ими были введены такие понятия, как «местная личность», «коллективный подход» и «национальная история», изучение сущности которых приводило к обсуждению вопросов взаимосвязи между принадлежностью к наследию и национальной ответственности [11].

Ярким примером, иллюстрирующим изложенное, является самый важный в области скульптуры Ирака Памятник Свободы, в воплощении которого автор Д. Селим обобщил накопленный им художественный опыт и применил идею сочетания древней истории Ирака с используемыми на тот момент современными темами, техниками и методами в искусстве (рис.).



Памятник, состоящий из 14 бронзовых элементов, разделен на три части, каждая из которых отражает современную историю Ирака, представляет собой иллюстрированную запись, написанную художником через символы, посредством которых он хотел рассказать о событиях, сопровождавших историю Ирака под влиянием таких древних цивилизаций, как шумерская и вавилонская, а также исламская цивилизация. Это самый известный и любимый иракским народом

памятник города Багдада, находящийся в его центре. Самым главным С. Аль Кассеми считает тот факт, что с первого взгляда человека на памятник его взор привлекает находящийся в центре монумента солдат, ломающий тюремную решетку благодаря своей силе и решительности, переломному моменту, который передает история памятника от стадии потрясения, гнева и страдания до мира и процветания [12].



Рис. Памятник Свободы в Ираке

В современной иракской живописи большое внимание уделяется связанным с природой художественным продуктам от искусства древней цивилизации Ирака через исламское искусство и фольклор к современному европейскому искусству, которое заняло важное место в произведениях иракских художников. Но, несмотря на явное влияние европейского искусства, современный иракский художник все время обращается к истокам иракской цивилизации, ее корням, которые находят отражение в произведениях художников, пронизанных восточным духом.

Таким образом, художественные школы в Ираке с начала 50-х гг. работали над консолидацией идеи иракской идентичности в современном иракском образовании, а также над кристаллизацией новых горизонтов и множественных видений, начало которым было положено в первоначально созданных в Багдаде художественных школах. Зародившееся современное искусство нашло свое продолжение в художественных школах 60-х гг. XX в., которые укрепи-

ли наработанные предыдущими авторами идеи развития иракского художественного образования и, как утверждает исследователь Р. Алгебры [13], с разнообразным стилистическим подтекстом. Р. Аль-Обейдли объясняет это тем, что художник создает свои работы в соответствии со своими видениями, которые окрашиваются стилем и таким образом выходят из его узких рамок к миру, не теряя приватности и не отделяясь от окружающей его среды [14].

Современные живописцы и скульпторы Ирака также находятся в поиске современных художественных форм, которые способствовали бы отражению самобытной культуры и традиций их родины. Лучшие из них состоят в Обществе художников и скульпторов Ирака.

Изучая художественное образование уже современного Ирака, И. А. Королева выделила исламские и европейские традиции в данном виде образования, опираясь на существующие в стране основные художественные тенденции [15]. Это позволило автору еще раз посмотреть совре-

менным взглядом на наследие иракского народа во всех его оттенках, переосмыслить их, подчеркнуть их культурную самобытность. Работа в данном направлении должна проводиться постоянно с целью защиты иракских традиций от вымирания.

Понимая, что художественное образование в жизни художников и скульпторов играет огромную роль, министр образования Сатех аль-Хусри в 1936 г. выступил с инициативой открытия в системе образования вузов Ирака отделения соответствующего направления. В этом же году при Багдадском университете была открыта Академия изящных искусств, представленная как Иракский музыкальный институт. В 1940 г. создан еще и Институт изобразительного искусства, в котором стали обучаться живописцы и скульпторы.

В настоящее время Академия изящных искусств расположена в новом здании в Аль-Мансуре, в распоряжении которой с 1973 г. находятся просторные залы и театр, отлично оборудованные студии для живописи и т. д.

Можно сказать, что создание Академии изящных искусств стало точкой отсчета в развитии системы художественного образования, выступающей в виде подсистемы всей системы образования Ирака, структура которой и ее особенности подробно представлены А. А. Хабибуллиным и другими авторами [16]. Сегодня в Багдадском университете основаны различные педагогические колледжи искусств (Ибн Рашд), институты искусств находятся также во многих городах Ирака: Вавилон, Басра, Девания, Мосул и др.

В том же 1973 г. кафедра художественного образования художественного факультета, как одного из пяти факультетов Академии, начинает готовить будущих педагогов соответствующего направления подготовки. Впоследствии она получила название «Департамент художественного образования» [17]. За годы своего существования данная кафедра претерпела множество

различных изменений в образовательной, научной и творческой деятельности. В то же время она всегда являлась ведущей кафедрой среди кафедр в системе высшего образования, реализующей художественное направление, активно устанавливающей связи, отношения и взаимодействия как с кафедрами внутри вуза, так и с родственными кафедрами других вузов. Кафедра выступала с новаторскими идеями на местных конференциях и семинарах, которые были направлены на решение проблем подготовки учителей искусства, совершенствования содержания их образования и других вопросов.

Само художественное образование в вузе нами рассматривается как образовательный процесс, помогающий молодым людям с различными взглядами и убеждениями учиться понимать язык искусства и его функцию в обществе, узнавать степень воздействия искусства на рукотворную среду. Художественное образование направлено на развитие личности обучающегося посредством формирования у него представлений о вкусе, художественном чутье, умственных и физических процессах и т. д. Художественное образование способствует развитию у обучающихся способности к воображению, различению и восприятию посредством художественного самовыражения и углублению связи с культурным, национальным и религиозным наследием.

Вопрос о традициях в системе художественного образования по сей день поднимается в арабских странах, которые как зеркало отражают их прошлое и для большинства художников выступают в качестве силы, направляющей их на проявление особенностей арабской личности, особенно иракской. В настоящее время художники призывают сохранять существующие традиции и возрождать утраченные.

**Заключение.** Процесс становления и развития системы художественного образования в Ираке на протяжении тысячелетий представлял собой концентрацию

многообразных знаний, принципов организации художественной деятельности. В этом процессе важное место занимает формирование традиций, которые явились основой иракской художественной школы. Они развивались, видоизменялись, наполнялись новым содержанием, дошли до наших дней и в современной системе иракского художественного образования используются и сохраняются в сочетании с постоянным поиском нового в нем с целью подготовки профессиональных кадров для различных сфер художественной культуры.

Созданное разнообразие и множественность художественных школ, проводимые различные мероприятия с целью обозначения или решения проблем художественного образования свидетельствуют о том, что иракские художники в своих произведениях стремились подчеркнуть свою подлинность, искренность своих чувств при-

надлежности к родине, позицию, которой они придерживались в своем творчестве согласно их политическим и социальным убеждениям. Ведь рожденный в Ираке художник, испытывающий влияние со стороны истории, культуры, политики своей страны, отражает все в своем творчестве.

В условиях культурной глобализации современного мира система художественного образования в Ираке продолжает работать и развиваться на основе вступления в открытый диалог с культурами других стран, но соблюдая и сохраняя при этом свои традиции. Влияние обозначенной глобализации затрагивает и сам образовательный процесс в вузах художественной направленности, который постоянно подвергается модернизации, сохраняя при этом национальную самобытность, являющуюся стержнем государственных образовательных стратегий.

### Список источников

1. *Аль-Маххадани Х. Х. М., Шевченко Е. П.* Место Академии изящных искусств в культуре современного Ирака // Развитие личности средствами искусства: материалы V Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Ю. Ю. Андреевой и И. Э. Рахимбаевой. – Саратов, 2018. – С. 3–7.
2. *Мельхем Р. А.* Арабское наследие и укоренение концепции идентичности в пластическом искусстве, арт-группах и арабских форумах как модели // Журнал популярной культуры. – 2022. – № 56 (15). – С. 14–25.
3. *Бабияк В. В.* Традиции и новаторство в художественном образовании (историко-искусствоведческий аспект) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2004. – Т. 4, № 7. – С. 198–207.
4. *Махди А. С.* Эстетическое воспитание в иракских вузах: проблемы, традиции и новации // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 1 (22). – С. 54–56.
5. *Хамид Аям Тахир.* Особенности развития творческого воображения у иракских студентов в процессе дизайн-образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – № 2-3. – С. 231–233.
6. *Махди А. С.* Диалектика традиционного и новаторского в искусстве современного Ирака // Вестник Дагестанского научного центра РАН. – 2013. – № 49. – С. 126–129.
7. *Садун С. Х.* Теоретическое и методическое обеспечение обучения живописи студентов 1–2 курсов факультетов искусств в высших учебных заведениях Ирака: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2003. – 24 с.
8. *Халаф Абдулкадхим А.* Ценностно-ориентированное развитие личности будущего дизайнера в процессе восприятия женского образа в культуре Ирака (на занятиях по живописи): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2015. – 26 с.
9. *Халаф Намир Кассам.* Формирование ценностного отношения у студентов-дизайнеров к арабской художественной культуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2011. – 24 с.
10. *Аль Ш. А. Б. С. М., Колесник И. И.* Изобразительное искусство Ирака XX века (по материалам Государственного музея Востока в Москве) // Вестник Санкт-Петербургского

государственного университета технологии и дизайна. Серия 2: Искусствоведение. Филологические науки. – 2018. – № 2. – С. 3–10.

11. *Аль-Аззави М.* Пластическое искусство, переплетенное с мировой литературой: свидетельство Ирака // Алиф: Журнал сравнительной поэтики. – 2014. – С. 10–26.

12. *Аль Кассеми С.* Паломничество в память об иракском художнике Джеваде Селиме [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.thenationalnews.com/opinion/comment/2021/12/28/a-pilgrimage-to-remember-iraqi-artist-jewad-selim/> (дата обращения: 28.12.2021).

13. *Алгебры Р.* Разнообразие стилистического видения в современной иракской живописи // Журнал Вавилонского университета. – 2016. –

Т. 24, № 2. – С. 12–15.

14. *Аль-Обейдли Р.* Фольклор. Эстетические измерения [Электронный ресурс]. – URL: <https://cutt.us/cbR02> (дата обращения: 28.11.2022).

15. *Королева И. А.* Исламские и европейские традиции в художественном образовании современного Ирака // Человек в мире искусства: векторы развития и образования: сборник научно-методических трудов. Выпуск II. – Саратов, 2020. – С. 25–28.

16. *Хабibuллин А. А.* Система образования в вузах Ирака // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – Т. 2, № 2 (5). – С. 58–63.

17. Колледж изящных искусств Багдадского университета [Электронный ресурс]. – URL: [https://cofarts.uobaghdad.edu.iq/?page\\_id=15009](https://cofarts.uobaghdad.edu.iq/?page_id=15009) (дата обращения: 25.11.2022).

### References

1. Al-Mashkhadani, Kh. Kh. M., Shevchenko E. P., 2018. Place of the Academy of Fine Arts in the culture of modern Iraq. Development of personality by means of art. Materials of the V International Scientific and Practical Conference. Saratov, pp. 3–7. (in Russ)

2. Melhem, R. A., 2022. Arab heritage and the rooting of the concept of identity in plastic arts, art groups and Arab forums as models. Journal of Popular Culture, no. 56 (15), pp. 14–25. (In Iraq)

3. Babiyak, V. V., 2004. Traditions and innovation in art education (historical and art history aspect). Proceedings of the Russian State Pedagogical University A. I. Herzen, vol. 4, no. 7, pp. 198–207. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Mahdi, A. S., 2013. Aesthetic education in Iraqi universities: problems, traditions and innovations. Bulletin of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences, no. 1 (22), pp. 54–56. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Hamid, Ayam Takhir, 2014. Features of the development of creative imagination among Iraqi students in the process of design education. Bulletin of the Voronezh State Technical University, no. 2-3, pp. 231–233. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Mahdi, A. S., 2013. Traditional and innovative dialectics in the art of modern Iraq. Bulletin of the Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, no. 49, pp. 126–129. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Sadun, S. Kh., 2003. Theoretical and methodological support for teaching painting to stu-

dents of 1-2 courses of the faculties of arts in higher educational institutions in Iraq. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Krasnodar, 24 p. (In Russ.)

8. Khalaf, Abdulkadhim A., 2015. Value-oriented development of the personality of the future designer in the process of perceiving the female image in the culture of Iraq (in painting classes). Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Voronezh, 26 p. (In Russ.)

9. Khalaf, Namir Kassam, 2011. Formation of student-designers' value attitude to Arab artistic culture. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Voronezh, 24 p. (In Russ.)

10. Al Sh. A. B. S. M., Kolesnik I. I., 2018. Fine Arts of Iraq in the 20th century (based on materials from the State Museum of the East in Moscow). Bulletin of the St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 2: Art history. Philological Sciences, no. 2, pp. 3–10. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Al-Azzavi, M., 2014. Plastic Art Intertwined with World Literature: Evidence from Iraq. Alif: A Journal of Comparative Poetics, pp. 10–26. (In Iraq)

12. Al Qassemi, S. Pilgrimage in memory of the Iraqi artist Jawad Selim [online]. Available at: <https://www.thenationalnews.com/opinion/comment/2021/12/28/a-pilgrimage-to-remember-iraqi-artist-jewad-selim/> (accessed 12.28.2021). (In Iraq)

13. Algebras, R., 2016. Diversity of stylistic vision in contemporary Iraqi painting. Journal of the Babylon University, vol. 24, no. 2, pp. 12–15. (In Iraq)

14. Al-Obeidli, R. Folklore. Aesthetic measurements [online]. Available at: <https://cutt.us/cbR02> (accessed 11.28.2022). (In Iraq)
15. Koroleva, I. A., 2020. Islamic and European traditions in the art education of modern Iraq. Man in the world of art: vectors of development and education. Collection of scientific and methodical works. Issue II. Scientific publication. Saratov, pp. 25–28. (In Russ.)
16. Khabibullin, A. A., Khabibullin, A., Fakhrutdinova, A. V., 2018. The system of education in the universities of Iraq. Kazan Bulletin of Young Scientists, vol. 2, no. 2 (5), pp. 58–63. (In Russ., abstract in Eng.)
17. College of Fine Arts, University of Baghdad [online]. Available at: [https://cofarts.uobaghdad.edu.iq/?page\\_id=15009](https://cofarts.uobaghdad.edu.iq/?page_id=15009) (accessed 11.25.2022). (In Iraq)

### **Информация об авторе**

М. К. Аль-Джазери, аспирант кафедры методологии образования факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, mohammed.kadim2021@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-0962-7806>, Саратов, Россия

### **Information about the autor**

Mohammed K. Al-Jazaeri, Postgraduate Student, faculty of psychological-pedagogical and special education, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, mohammed.kadim2021@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0002-0962-7806>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 11.04.2023  
Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 11.04.2023  
Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья  
УДК 373.3/.5+796.0  
DOI: 10.15293/1813-4718.2303.05

**Особенности развития личностного потенциала подростков  
в системе дополнительного образования  
физкультурно-спортивной направленности**

**Смышляев Дмитрий Валентинович<sup>1</sup>, Казин Эдуард Михайлович<sup>2</sup>, Кириченко Владимир Владимирович<sup>3</sup>, Панина Татьяна Семеновна<sup>4</sup>, Кошко Наталья Николаевна<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> Кузбасский центр физического воспитания детей, Кемерово, Россия

<sup>2</sup> Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

<sup>3</sup> Средняя общеобразовательная школа № 36, Кемерово, Россия

<sup>4</sup> Российская государственная специализированная академия искусств, Москва, Россия

<sup>5</sup> Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», Кемерово, Россия

*Аннотация.* Цель статьи заключается в выявлении особенностей развития личностного потенциала подростков в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности на основе психофизиологических и психолого-социальных характеристик обучающихся подросткового возраста.

В статье актуализирована проблема создания организационно-педагогических условий в процессе реализации тренировочного цикла, адекватных выбранной специализации и регуляторно-поведенческим вегетативным характеристикам обучающихся.

Методология. Одной из центральных методологических проблем, рассматриваемых в статье, является использование комплекса психофизиологического и психолого-социального мониторинга. Исследование психофизиологических и психолого-социальных характеристик проводится с помощью программного комплекса «Школа – Адаптация – Здоровье», имеющего авторское свидетельство.

Результаты исследования. В статье представлены материалы, отражающие особенности развития личностного потенциала подростков; педагогические средства, методы и технологии, использованные с учетом профиля спортивной специализации, индивидуально-типологических, регуляторно-поведенческих механизмов вегетативного статуса индивида.

В заключении делается вывод о том, что развитие личностного потенциала подростков представляет собой процесс комплексного воздействия психолого-педагогических факторов, определяемых организационно-педагогическими условиями, спецификой спортивной специализации обучающихся на основе использования здоровьесориентированного ресурса образовательной организации, обеспечивающей повышение физической подготовленности, психологической устойчивости индивида, коммуникативности, совершенствования морально-нормативных ценностей, социализации индивида, реализуемый с учетом возрастных, психофизиологических (регуляторно-типологических) особенностей.

*Ключевые слова:* личностный потенциал; дополнительное образование физкультурно-спортивной направленности; подростки; спортивная специализация; вегетативный статус; психосоциальные и психофизиологические характеристики личности

*Для цитирования:* Смышляев Д. В., Казин Э. М., Кириченко В. В., Панина Т. С., Кошко Н. Н. Особенности развития личностного потенциала подростков в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.05>

© Смышляев Д. В., Казин Э. М., Кириченко В. В., Панина Т. С., Кошко Н. Н., 2023

## Features of the Development of the Personal Potential of Adolescents in the System of Additional Education of Physical Culture and Sports Orientation

Dmitry V. Smyshlyaev<sup>1</sup>, Eduard M. Kazin<sup>2</sup>, Vladimir V. Kirichenko<sup>3</sup>, Tatyana S. Panina<sup>4</sup>, Natalia N. Koshko<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Kuzbass Center for Physical Education of Children, Kemerovo, Russia

<sup>2</sup> Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

<sup>3</sup> Secondary School № 36, Kemerovo, Russia

<sup>4</sup> Russian State Specialized Academy of Arts, Moscow, Russia

<sup>5</sup> Kuzbass Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Health and Personal Development”, Kemerovo, Russia

*Abstract.* The purpose of the article is to identify the features of the development of the personal potential of adolescents in the system of additional education of physical culture and sports orientation on the basis of psychophysiological and psychological and social characteristics of adolescent students.

The article actualizes the problem of creating organizational and pedagogical conditions during the implementation of the training cycle, adequate to the chosen specialization and regulatory and behavioral vegetative characteristics of students.

*Methodology.* One of the central methodological problems considered in the article is the use of a complex of psychophysiological and psychological-social monitoring. The research of psychophysiological and psychological-social characteristics is carried out with the help of the program complex “School – Adaptation – Health”, which has an author’s certificate.

The results of the study. The article presents materials reflecting the peculiarities of the development of the personal potential of adolescents; pedagogical tools, methods and technologies used taking into account the profile of sports specialization, individual typological, regulatory and behavioral mechanisms of the vegetative status of an individual.

In conclusion, it is concluded that the development of the personal potential of adolescents is a process of complex influence of psychological and pedagogical factors determined by organizational and pedagogical conditions, the specifics of sports specialization of students based on the use of a health-oriented resource of an educational organization that provides increased physical fitness, psychological stability, individual, communication, improvement of moral and normative values, socialization of the individual, implemented taking into account age, psychophysiological (regulatory-typological) features.

*Keywords:* personal potential; additional education of physical culture and sports orientation; adolescents; sports specialization; vegetative status; psychosocial psychophysiological characteristics of the personality

*For citation:* Smyshlyaev, D. V., Kazin, E. M., Kirichenko, V. V., Panina, T. S., Koshko, N. N., 2023. Features of the development of the personal potential of adolescents in the system of additional education of physical culture and sports orientation. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.05>

**Введение. Постановка проблемы.** Очевидно, что специфика вида спорта (взаимодействие с партнерами, сложность правил соревнований, вариативность соревнова-

тельных движений) оказывает влияние на становление параметров психосоциальных характеристик подростков.

В связи с этим актуальным стано-

вится вопрос специфики формирования психофизиологических характеристик подростков в зависимости от опыта их соревновательной деятельности, средств, методов и технологий проведения занятий по программам дополнительного образования в общеобразовательных школах и организациях дополнительного образования, о которых сообщалось в нашем предыдущем исследовании.

Анализируя особенности развития личностного потенциала у обучающихся подросткового возраста при использовании различных форм организации учебно-тренировочной деятельности, мы обратили особое внимание на познавательные мотивы, которые побуждают обучающихся-подростков к упорной и системной спортивной и учебной деятельности.

Особую актуальность познавательно-мотивационный подход имеет в процессе реализации дополнительных общеразвивающих программ физкультурно-спортивной направленности на базах общеобразовательных организаций.

*Мотив саморазвития* характеризуется направленностью на постоянное совершенствование знаний и компетенций в области физической культуры и спорта.

*Мотивация достижения* взаимосвязана с результатом деятельности, избеганием неудач, потребностью закрепления успеха. Обучающиеся с доминированием мотива достижения быстрее находят решения задач, способы преодоления испытаний, готовы принимать решения и нести за них ответственность.

Нами было показано также наличие выраженной тесноты взаимосвязи между познавательной активностью, успешностью в общении (по среднему баллу успеваемости в общеобразовательной школе), уровнем физической подготовленности и адаптивными возможностями индивида в различных стрессовых ситуациях.

**Цель данной статьи** заключается в выявлении особенностей развития личност-

ного потенциала подростков в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, изучении необходимости учета психофизиологических и психосоциальных характеристик обучающихся в образовательной деятельности в системе дополнительного образования.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Стимулируемая действием эндогенных и экзогенных раздражителей мышечная деятельность является фактором, вызывающим после ее прекращения не просто восстановление, а сверхвосстановление энергетических и пластических ресурсов организма, которые в дальнейшем могут быть использованы в большем объеме для осуществления процессов роста и развития [1–4].

Согласно исследованиями П. М. Якобсона [5], в период 11-13 лет начинается снижение роли внешней мотивации в процессе обучения, и увеличение внутренней осознанной мотивации.

На наш взгляд, ведущим методом для определения восстановительного и мобилизационного компонента функциональной системы саморегуляции является определение исходного тонуса вегетативной нервной системы.

Интерпретируя результаты наших предыдущих исследований и литературные данные, можно предположить, что особенности развития социально-психологической адаптации либо дезадаптации обучающихся подросткового возраста в определенной степени определяются их исходным вегетативным статусом, что согласуется с литературными данными [6; 7].

Согласно общеизвестным физиологическим представлениям, для ваготоников (с доминирующей парасимпатической активностью) характерно медленное привыкание к любым умственным и физическим нагрузкам, склонность не демонстрировать свои эмоции (интравертированность), способность легко выдерживать продолжительные, умеренно интенсивные на-



грузки [8–14].

Для лиц с преобладанием симпатометической активности (симпатотоников) свойственны быстрая мобилизация, привыкание к внешним воздействиям, склонность бурно выражать свои эмоции (экстравертированность), способность легко переносить интенсивные, но кратковременные умственные или физические нагрузки [6; 13; 15].

В задачу настоящего исследования входило изучение возможностей совершенствования организации учебно-тренировочного процесса в системе дополнительного образования подростков на основе дифференцированной оценки познавательной мотивации и адаптационного потенциала с учетом различной спортивной профилизации, а также специфики реализации восстановительного и мобилизационного компонентов функциональной системы саморегуляции индивида.

#### **Методология и методы исследования.**

Основой управления совершенствованием и реализацией личностного потенциала подростков должна являться эффективная система мониторинга параметров физиологической и психосоциальной адаптации, с учетом их личностных и адаптивно-ресурсных характеристик; построение образовательной деятельности с учетом параметров личностного потенциала индивида.

На *аналитическом этапе* мониторинга мы провели исследование психолого-физиологических характеристик, идентифицирующих доминирующие взаимосвязи между адаптивно-развивающими личностными показателями подростков в зависимости от особенностей вида спорта (коллективных – групповых, индивидуальных – одиночных).

На *технологическом этапе* мониторинга оценивалась эффективность влияния педагогических воздействий на уровень работоспособности подростков, занимающихся различными видами спорта, уровень интеграции двигательной и познавательной деятельности с учетом их регуляторно-по-

веденческих особенностей вегетативной регуляции.

На *корректирующем этапе* мониторинга нами также оценивалась эффективность влияния педагогических воздействий на уровень работоспособности подростков, занимающихся различными видами спорта, уровень интеграции двигательной и познавательной деятельности с учетом регуляторно-поведенческих особенностей вегетативной регуляции.

С учетом полученных нами данных по специфике развития личностного потенциала подростков-спортсменов в целях улучшения показателей адаптивного и развивающего потенциала обучающихся и повышения их социально-психологических и физиологических адаптационно-ресурсных возможностей, компенсации недостатков психосоматического развития, обусловленных негативным влиянием образовательных и жизнедеятельностных сред, с которыми взаимодействуют обучающиеся, мы использовали дифференциацию и индивидуализацию мышечной нагрузки обучающихся с учетом суммарной учебной нагрузки в течение дня на основе шкалы трудности образовательных предметов и особенностей реакции организма обучающегося на различные режимы двигательной деятельности на занятии.

Нами в соответствии с дополнительной общеразвивающей программой по рукопашному бою подготовительные периоды были обозначены с сентября по декабрь и с января по март, соревновательные периоды – декабрь и апрель, переходные периоды – первые две недели января и май; продолжительность программы составляет 36 недель.

В соответствии с дополнительной общеразвивающей программой по волейболу подготовительные периоды нами были обозначены с сентября по ноябрь, с января по февраль и с апреля по май, соревновательные периоды – ноябрь – декабрь, февраль – март и май – июнь, переход-

ные периоды – декабрь, март, июнь; продолжительность программы составила 40 недель.

**Результаты исследования.** Как показали наши исследования на аналитическом этапе, особенностью юных спортсменов, занимающихся волейболом, является по-

иск социальной поддержки, как преобладающего типа поведения; по показателям дезадаптации достоверно лидируют представители рукопашного боя и легкой атлетики. Подростки, занимающиеся легкой атлетикой, чаще выбирают «разрешение конфликтных ситуаций» (табл. 1).

Таблица 1

**Значения некоторых психофизиологических характеристик подростков, занимающихся различными видами спорта в организациях дополнительного образования**

Показатель	Волейбол		Единоборства		Лёгкая атлетика		P < 0,05
	N = 100		N = 152		N = 99		
	M	m	M	m	M	m	
СПА (баллы)	156,6	1,57	159,3	1,10	144,2	1,42	3–1,2
СПД (баллы)	55,9	1,58	59,2	1,19	60,6	1,53	1–3
Копинг «Разрешение проблем» (баллы)	26,2	0,37	26,8	0,31	26,9	0,37	
Копинг «Поиск социальной поддержки» (баллы)	18,6	0,58	17,3	0,42	16,1	0,34	3–1,2
Копинг «Избегание проблем» (баллы)	18,8	0,55	18,0	0,32	15,2	0,30	3–1,2
Среднее суммарное время отклонений по тесту РДО (мс)	24,5	0,76	26,4	1,34	27,9	1,04	1–3
Время латентного периода зрительно-моторной реакции (мс)	320,6	4,93	287,5	3,44	300,8	5,22	1–2,3; 2–3
Познавательная активность (баллы)	27,4	0,30	31,6	0,18	31,7	0,23	1–2,3
Мотивация достижения (баллы)	24,9	0,27	27,7	0,20	27,1	0,23	1–2,3; 2–3
Тревожность	19,2	0,37	16,4	0,32	16,9	0,40	1–2,3
Гнев	14,5	0,45	13,8	0,28	13,5	0,34	
Мотивация учения, суммарный балл	85,9	0,70	89,4	0,46	89,2	0,57	1–2,3
ОФП, очки	362,2	3,74	351,1	4,39	346,9	5,23	1–3
Школьная успеваемость	3,9	0,04	3,9	0,04	4,0	0,05	2–3

Выявлено, что физическая подготовленность обучающихся имеет высокую взаимосвязь с уровнем тревожности у представителей коллективных видов спорта ( $r = - 0,79$ ), тогда как у занимающихся индивидуальными видами спорта (единоборства, легкая атлетика), такие связи выраже-

ны в меньшей степени ( $r = - 0,58$ ). У лиц, занимающихся игровыми видами спорта достоверно выше, чем у занимающихся общефизической подготовкой, показатели психических функций памяти и внимания, что согласуется с данными литературы ( $p < 0,05$ ) [3].

Показано, что представители индивидуальных видов спорта (легкая атлетика, единоборства) имеют более тесную взаимосвязь между познавательной активностью

и социально-психологической адаптацией ( $r = 0,54; 0,47$ ), чем представители игровых видов спорта (волейбол) ( $r = 0,31$ ) (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь некоторых психофизиологических характеристик подростков, занимающихся различными видами спорта в организациях дополнительного образования**

Психофизиологическая характеристика	СПД	СПА	Копинг разрешение	Уровень ОФП	Успеваемость (оценка)	Опыт спортивной деятельности	РДО (ср. откл.)	ПЗМР (свр)	Уровень спортивного мастерства
Познавательная активность обучающихся УДО (волейбол)	-0,46	0,31	0,22	0,23	0,31	0,13	-0,43	-0,52	0,08
Мотивация достижения обучающихся УДО (волейбол)	-0,64	0,28	0,27	0,57	0,37	0,58	-0,48	-0,59	0,46
Познавательная активность обучающихся УДО (легкая атлетика)	-0,51	0,54	0,50	0,51	0,32	0,29	-0,53	-0,68	0,54
Мотивация достижения обучающихся УДО (легкая атлетика)	-0,8	0,42	0,32	0,67	0,41	0,55	-0,5	-0,66	0,43
Познавательная активность обучающихся УДО (единоборства)	-0,78	0,47	0,33	0,43	0,30	0,31	-0,54	-0,66	0,28
Мотивация достижения обучающихся УДО (единоборства)	-0,6	0,27	0,21	0,49	0,35	0,44	-0,41	-0,63	0,46

На *технологическом этапе* мониторинга была проведена оценка содержания образовательных программ, по которым занимались обучающиеся, позволившая установить, что в организациях дополнительного образования планирование подготовки происходит с определением основного соревновательного мероприятия в учебном году, выделяются подготовительный (общеподготовительный и специально-подготовительный), соревновательный (непосредственной специальной подготовки и этап главных соревнований) и переходный периоды. Объем средств общефизической подготовки достигает максимальных величин в первой половине подготовительного периода и постепенно снижается по мере приближения

к соревновательному сезону. Равномерное размещение основных тренировочных средств физической подготовки в годичном цикле и комплексное использование их для параллельного решения задач совершенствования умения позволяют реализовывать личностный потенциал обучающихся через технико-тактическую подготовку.

Показано, что в зависимости от вида спорта содержание образовательных программ и планирование тренировочной нагрузки имеют свою специфику: в волейболе до 60 % объема нагрузки составляют технико-тактические упражнения; взаимодействие игроков происходит в основном в тройках и парах. Специальная физическая подготовка составляет 20 % от общего объема средств программы, обще-

физическая подготовка – 15 % и соревновательные действия – 5 %. Подростки определяют игровое амплуа, тактическое и техническое совершенствование происходит в основном с учетом индивидуальных особенностей. В течение года запланированы два основных соревнования, а подготовка к соревнованиям происходит путем волнообразного увеличения нагрузки.

Особенностью обучающей программы по рукопашному бою является наличие 10 соревнований, которые равномерно распределены в течение учебного года, планирование разделено на недельные микроциклы (два дня тренировочных, один день отдыха, три дня тренировочных высокой интенсивности, один день отдыха); в процессе подготовки к соревнованиям в начале подготовительного периода используются преимущественно силовые упражнения, в середине – скоростно-силовые упражнения, совершенствуется скоростная и силовая выносливость, ближе к соревнованиям – скоростные упражнения и восстановление перед соревнованием. Объем средств специальной физической подготовки составляет 75 %, общефизической подготовки – 15 %, соревновательных упражнений – 10 %. Взаимодействие происходит в парах и индивидуально; в период интенсивных нагрузок ЧСС достигает отметки 180–190 уд/мин, восстановление происходит до 120 уд/мин.

В легкой атлетике объем средств специальной подготовки составляет до 70 %, общефизической подготовки – до 20 % и 10 % – соревновательные упражнения. Количество основных стартов 5 в течение учебного года; планирование нагрузки происходит индивидуально.

В группе легкоатлетов спортсмены-подростки имеют различные специализации (спринтеры, стайеры) и подготовка к соревнованиям происходит путем волнообразного увеличения нагрузки; основными методами являются повторный, интервальный, переменный.

На *корректирующем этапе* мониторинга было определено, что подросткам-ваготоникам свойственны более высокие значения дезадаптации, времени простой двигательной реакции и меньшие значения социально-психологической адаптации. Для подростков-симпатотоников характерны средние значения психофизиологических характеристик, познавательной активности. Подростки-эйтоники демонстрируют высокие значения уровня физической подготовленности, мотивации достижения, социально-психологической адаптации, школьной успеваемости и на более низкие значения дезадаптации среди всех участников исследования (табл. 1).

Мы выявили, что у всех испытуемых подросткового возраста с доминированием симпатикотонии регистрируется высокий уровень ситуативной тревожности, общее беспокойство и страх.

Подростки, занимающиеся различными видами спорта, показали неоднородное распределение на группы по критерию «исходный вегетативный статус»: наибольшее количество подростков-эйтоников было обнаружено в группах волейболистов (18 %), в группах легкоатлетов регистрировалось наибольшее количество симпатикотоников (70 %) и ваготоников (17 %) (рис. 1).

Анализ результатов реакций на нагрузку в различных тренировочных режимах с учетом исходного тонуса вегетативной нервной системы спортсменов-подростков позволил констатировать, что обучающиеся-ваготоники демонстрируют большую утомляемость по окончании тренировочных занятий с преимущественным использованием переменного-непрерывного метода и игрового метода (ЧСС – до 170 уд/мин). Наиболее комфортными методами являются интервальный, повторный (ЧСС – от 170 до 180 уд/мин), равномерно-непрерывный (ЧСС – до 160 уд/мин); эта тенденция наблюдается для всех ваготоников – участников исследования независимо от пола и спортивной специализации (табл. 3).

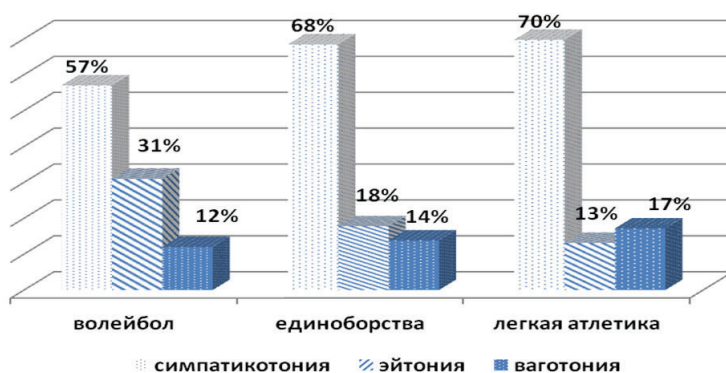


Рис. 1. Вегетативный статус обучающихся различных спортивных специализаций организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности

Таблица 3

**Реакция организма занимающихся на различные виды нагрузки в зависимости от типа вегетативной нервной системы, баллы**

Тонус ВНС	Режим тренировки				
	Переменный непрерывный метод (ЧСС – до 170 уд/мин)	Повторный, интервальный (ЧСС – от 170 до 180 уд/мин)	Равномерный непрерывный (ЧСС – до 160 уд/мин)	Игровой метод (ЧСС – до 170 уд/мин)	Соревновательный метод (ЧСС до 180 уд/мин)
Обучающиеся-ваготоники	2,9	1,4	1,6	2,5	2,4
Обучающиеся-симпатотоники	1,7	1,5	1,7	1,4	1,6
Обучающиеся-эйтоники	1,8	1,5	1,7	1,5	1,7

Выявлено, что у обучающихся-симпатотоников наибольшее утомление вызывают упражнения, выполняемые равномерно-непрерывным и переменным-непрерывным методами; комфортным режимом физической активности для симпатотоников оказались методы: интервальный, повторный, игровой.

Для подростков-эйтоников развитие утомляемости наиболее значимо вызвал метод переменного-непрерывного упражнения; комфортно лица с недифференцированным вегетативным статусом перенесли нагрузку с использованием игрового, интервального, повторного методов.

Корректировка учебно-тренировочного цикла позволила установить, что в экспериментальных группах снизились показатели уровня тревожности, повысилась мотивация к занятиям, существенно возросли значения показателя копинг-стратегии «разрешение», уровня физической подготовленности обучающихся.

**Заключение.** Полученные нами результаты исследования подтверждают необходимость дифференцированного и индивидуального подходов к организации образовательной деятельности в организациях дополнительного образования физ-

*культурно-спортивной направленности.* При составлении учебно-тренировочных программ и проведении занятий необходимо учитывать возрастные, гендерные и типологические особенности юных спортсменов, возможности их функциональной саморегуляции.

Полученные результаты позволили нам сформулировать общепедагогический системно-деятельностный подход к проблеме, связанной с особенностями развития личностного потенциала подростков в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Анализ приведенных результатов комплексного психолого-физиологического и социально-педагогического мониторинга выявил взаимосвязи различных компонентов познавательной мотивации с другими адаптивными и развивающими характеристиками обучающихся школьных спортивных клубов и организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Представленные материалы свидетельствуют о том, что в целях совершенствования и реализации личностного потенциала обучающихся *необходимо применение таких педагогических средств и технологий, которые, с одной стороны, способствуют повышению социально-психологических и физиологических адаптационно-развивающих возможностей, а с другой – обеспечивают частичную компенсацию недостатков психосоматического развития, обусловленных негативным влиянием других образовательных и жизнедеятельностных сред, с которыми взаимодействует каждый обучающийся.* В качестве одного из подходов к решению проблем может быть дифференциация и индивидуализация физической нагрузки обучающихся на занятии с учетом суммарной учебной нагрузки обучающегося в течение дня на основе шкалы трудности предметов и особенностей реакции организма на различные режимы двигательной деятельности

на занятиях.

Показано также, что наличие индивидуальных регуляторно-поведенческих особенностей произвольной саморегуляции обучающихся в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности предполагает необходимость реализации образовательно-тренировочных программ, позволяющих предотвращать развитие психоэмоционального стресса, купировать состояние функционального перенапряжения и таким образом существенно снижать психосоматическую «стоимость» процесса адаптации к регулярным физическим нагрузкам.

Таким образом, *особенности развития личностного потенциала подростков в системе физкультурно-спортивного дополнительного образования* определяются спецификой форм организованной двигательной активности, выбранным профилем спортивной деятельности и направлены в целом на активизацию психофизических и когнитивных функций индивида; поддержание высокого уровня физической подготовленности, адаптивных возможностей и стрессоустойчивости организма; совершенствование коммуникативной и самоорганизующей мотивации обучающихся, их социализации на фоне достаточно разноплановых изменений в учебно-познавательной и спортивной деятельности, что, в свою очередь, свидетельствует о необходимости использования индивидуальных и дифференцированных средств, методов и технологий в тренировочном и образовательном процессе, обеспечивающих сбалансированное формирование двигательной и познавательной сфер жизнедеятельности в чувствительные («критические») периоды онтогенеза человека.

Обобщая в целом данные экспериментальных наблюдений, представленные в двух статьях (первая в СПЖ № 2), следует прийти к выводу, что аналитический, технологический и корректировочный этапы комплексного мониторинга могут

быть реализованы достаточно результативно только при совместном взаимодействии учителей физической культуры, спортивных тренеров с педагогами-предметниками, социальными педагогами, классными руководителями, психологами, медицинскими работниками, родителями в рамках

школьной службы психолого-педагогического сопровождения, поскольку это позволяет использовать полученную информацию в форме обратной связи для объективного прогноза индивидуальной траектории развития личности в сфере познавательной и двигательной деятельности.

### Список источников

1. Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // *Возрастная физиология: рук. по физиологии.* – М.; Л.: Наука, 1975. – С. 5–67.
2. Сухарев А. Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – 272 с.
3. Piercy K. L., Troiano R. P., Ballard R. M., Carlson S. A., Fulton J. E., Galuska D. A., George S. M., Olson R. D. The Physical Activity Guidelines for Americans // *JAMA.* – 2018. – Vol. 20, № 320. – P. 2020–2028.
4. Buscemi J., Kong A., Fitzgibbon M. L., Bustamante E. E., Davis C. L., Pate R. R., Wilson D. K. Society of Behavioral Medicine position statement: elementary school-based physical activity supports academic achievement // *Transl Behav Med.* – 2014. – Vol. 4, № 4. – P. 436–438.
5. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. – М.: МПСИ, 1998. – 304 с.
6. Казин Э. М., Смышляев Д. В., Тушина Г. И. Взаимосвязь показателей физической подготовленности и психосоциальных характеристик у подростков, занимающихся спортом // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* – 2020. – № 4. – С. 169–176.
7. Исаева Е. Р. Копинг-поведение: анализ возрастных и гендерных различий на примере российской популяции // *Вестник ТГПУ.* – 2009. – Вып. 11 (89). – С. 144–146.
8. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам / под ред. А. Г. Хрипковой, М. В. Антроповой. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
9. Баранов А. А., Кучма В. П., Сухарева Л. М. Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения и трудовой деятельности: руководство для врачей. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 350 с.
10. Кучма В. П., Ткачук Е. А., Тармаева И. Ю. Психофизиологическое состояние детей в условиях информатизации их жизнедеятельности и интенсификации образования // *Гигиена и санитария.* – 2016. – Т. 95, № 12. – С. 1183–1188.
11. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1972. – 320 с.
12. Авцын А. П. Адаптация и дизадаптация с позиций патологии // *Клиническая медицина.* – 1974. – Т. 52. – С. 3–15.
13. Артеменков А. А. Динамика вегетативных функций при адаптации к физическим нагрузкам // *Теория и практика физической культуры.* – 2006. – № 4. – С. 59–61.
14. Елаева Е. Е., Якимова Е. А., Мамаев А. Р. Мониторинговые показатели кардиореспираторной системы студентов как индикатор адаптационных реакций организма на физическую // *Теория и практика физической культуры.* – 2021. – № 2. – С. 43–45.
15. Кириченко В. В. Оптимизация здоровьесберегающего сопровождения учебно-тренировочного процесса в детско-юношеской спортивной школе // *Вестник Кемеровского государственного университета.* – 2013. – № 3-1. – С. 75–79.

### References

1. Arshavsky, I. A., 1975. Fundamentals of age periodization // *Age physiology: hands on physiology.* Moscow; Leningrad: Nauka Publ., pp. 5–67. (In Russ.)
2. Sukharev, A. G., 1991. Health and physical education of children and adolescents. Moscow: Medicine Publ., 272 p. (In Russ.)
3. Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., Olson, R. D., 2018. The Physical Activity Guidelines for Americans. *JAMA*, vol. 20, no. 320, pp. 2020–2028. (In Eng.)
4. Buscemi, J., Kong, A., Fitzgibbon, M. L., Bustamante, E. E., Davis, C. L., Pate, R. R., Wil-

son, D. K., 2014. Society of Behavioral Medicine position statement: elementary school-based physical activity supports academic achievement. *Translational Behavioral Medicine*, vol. 4, no. 4, pp. 436–438. (In Eng.)

5. Jacobson, P. M., 1998. *Psychology of feelings and motivation*. Moscow: MPSI Publ., 304 p. (In Russ.)

7. Isaeva, E. R., 2009. Coping behavior: analysis of age and gender differences on the example of the Russian population. *Vestnik TSPU*, iss. 11 (89), pp. 144–146. (In Russ.)

8. Khripkova, A. G., Antropova, M. V., ed., 1982. *Adaptation of the body of students to educational and physical exertion*. Moscow: Pedagogy Publ., 240 p. (In Russ.)

9. Baranov, A. A., Kuchma, V. R., Sukhareva, L. M., 2007. *Medical and social aspects of adaptation of modern adolescents to the conditions of upbringing, training and work: a guide for doctors*. Moscow: GEOTAR-Media Publ., 350 p. (In Russ.)

10. Kuchma, V. R., Tkachuk, E. A., Tarmaeva, I. Yu., 2016. The psychophysiological state of children in the conditions of informatization

of their vital activity and intensification of education. *Hygiene and sanitation*, vol. 95, no. 12, pp. 1183–1188. (In Russ.)

11. Bozhovich, L. I., 1972. *Studying the motivation of behavior of children and adolescents*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 320 p. (In Russ.)

12. Avtsyn, A. P., 1974. *Adaptation and disadaptation from the standpoint of pathology*. *Clinical medicine*, vol. 52, pp. 3–15. (In Russ.)

13. Artemenkov, A. A., 2006. Dynamics of vegetative functions during adaptation to physical exertion. *Theory and practice of physics culture*, no. 4, pp. 59–61. (In Russ.)

14. Yelaeva, E. E., Yakimova, E. A., Mamaev, A. R., 2021. Monitoring indicators of the cardiorespiratory system of students as an indicator of adaptive reactions of the body to physical. *Theory and practice of physical culture*, no. 2, pp. 43–45. (In Russ.)

15. Kirichenko, V. V., 2013. Optimization of health-saving support of the educational and training process in a children's and youth sports school. *Bulletin of Kemerovo State University*, iss. 3 (55), vol. 1, pp. 75–79. (In Russ.)

### Информация об авторах

Д. В. Смышляев, директор Кузбасского центра физического воспитания детей, cd-80@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0441-1651>, Кемерово, Россия

Э. М. Казин, доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-инновационного управления Кемеровского государственного университета, kazin\_valeol@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1462-5282>, Кемерово, Россия

В. В. Кириченко, кандидат педагогических наук, руководитель структурного подразделения «Бассейн» Средней общеобразовательной школы № 36, kirichenkov68@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2549-8784>, Кемерово, Россия

Т. С. Панина, доктор педагогических наук, профессор, советник ректора, Российская государственная специализированная академия искусств, panina1510@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7878-1669>, Москва, Россия

Н. Н. Кошко, кандидат биологических наук, методист, Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», koshko80@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2225-7918>, Кемерово, Россия

### Information about the authors

Dmitry V. Smyshlyaev, Director of Kuzbass Center for Physical Education of Children, cd-80@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0441-1651>, Kemerovo, Russia

Eduard M. Kazin, Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Physiology and Genetics, Kemerovo State University, kazin\_valeol@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1462-5282>, Kemerovo, Russia



Vladimir V. Kirichenko, Cand. Sci. (Pedag.), Head of structural division “Pool” of the Secondary School No. 36, kirichenkov68@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2549-8784>, Kemerovo, Russia

Tatyana S. Panina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Advisor to the Rector of the Russian State Specialized Academy of Arts, panina1510@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7878-1669>, Moscow, Russia

Natalya N. Koshko, Candidate of Biological Sciences, methodologist of the Kuzbass Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Health and Personal Development”, koshko80@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2225-7918>, Kemerovo, Russia

### **Вклад авторов**

Смышляев Д. В. – сбор эмпирических данных, обработка и анализ данных стандартизированных методик, оформление научного текста.

Казин Э. М. – научное руководство, концепция исследования, оформление научного текста.

Кириченко В. В. – научное руководство, концепция исследования, оформление научного текста.

Панина Т. С. – анализ и интерпретация текстовых данных, оформление научного текста.

Кошко Н. Н. – обработка и анализ данных стандартизированных методик, анализ и интерпретация текстовых данных, оформление научного текста.

### **Contribution of the authors**

Smyshlyayev D. V. – collection of empirical data, data processing and analysis of standardized methods, design of scientific text.

Kazin E. M. – scientific guidance, research concept, design of a scientific text.

Kirichenko V. V. – scientific guidance, research concept, design of scientific text.

Panina T. S. – analysis and interpretation of textual data, design of a scientific text.

Koshko N. N. – data processing and analysis of standardized techniques, analysis and interpretation of text data, design of scientific text.

Поступила в редакцию 10.03.2023

Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 10.03.2023

Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья  
УДК 371.13  
DOI: 10.15293/1813-4718.2303.06

## Развитие профессиональных компетенций педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школе

Хакимова Наиля Газизовна<sup>1</sup>, Гумерова Марина Миннегалиевна<sup>1</sup>, Садыкова Лилия Равилевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема школьной травли, представлен опыт работы по формированию профессиональной компетентности педагогов в вопросах, касающихся предупреждения и устранения буллинга в школьной среде. Профессиональная компетентность определяется нами как способность и готовность педагога к решению педагогических проблем, которая проявляется в способах профессиональных действий, в поведении, педагогической позиции педагога. Проблема статьи – каковы эффективные пути и средства развития компетенций педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школе.

Цель статьи – описать и обосновать эффективность предложенных путей и средств формирования профессиональных компетенций педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школе.

Методология. В статье представлено методическое описание деятельности по развитию компетенций педагогов во взаимодействии «университет – школа».

Содержание, структура и формы деятельности были спроектированы на основании диагностики уровня сформированности психолого-педагогических компетенций педагогов. Оценка осуществлялась путем решения кейс-задач.

Выявленные проблемы педагогов определили программу повышения квалификации педагогов, темы семинаров, а также выбор интенсивных форм работы. Анализ результатов реализации программы повышения квалификации основывался на данных, сопоставляемых «до» и «после» (test-retest) реализации программы повышения квалификации педагогов. Для оценки эффективности занятий по программе были использованы кейс-задачи.

Результаты исследования. Представлена программа повышения квалификации педагогов, направленная на формирование профессиональной компетентности педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школе.

Заключение. Материалы диагностики профессиональных компетенций педагогов представляют практическую ценность для разработки программ повышения квалификации педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школе.

*Ключевые слова:* педагог; воспитательная деятельность; профессиональная компетентность; кейс-задачи; буллинг; участники буллинга; предупреждение буллинга; преодоление школьного буллинга; программа повышения квалификации; методы профилактики

*Для цитирования:* Хакимова Н. Г., Гумерова М. М., Садыкова Л. Р. Развитие профессиональных компетенций педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школе // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 58–67. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.06>

*Финансирование.* Исследование выполнено по проекту «Обучение педагогов методам профилактики и преодоления буллинга» в рамках Соглашения о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания

на оказание государственных услуг (выполнение работ) между Министерством просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (дополнительное соглашение № 073-03-2023-015/1 от 14 февраля 2023 года к соглашению № 073-03-2023-015 от 26 января 2023 года)

## **Development of Professional Competencies of Teachers in the Prevention and Elimination of Bullying at School**

**Nailya G. Khakimova<sup>1</sup>, Marina M. Gumerova<sup>1</sup>, Liliya R. Sadykova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

*Abstract.* The article deals with the problem of bullying, presents the experience of working on the formation of professional competence of teachers in matters related to the prevention and elimination of bullying in the school environment. Professional competence is defined by us as the ability and readiness of a teacher to solve pedagogical problems, which is manifested in the methods of professional actions, in behavior, and in the pedagogical position of the teacher. The problem of the article is what are the effective ways and means of developing the competencies of teachers to prevent and eliminate bullying at school.

The purpose of the article is to describe and justify the effectiveness of the proposed ways and means of forming the professional competencies of teachers in the prevention and elimination of bullying at school.

*Methodology.* The article presents a methodological description of activities to develop the competencies of teachers in the interaction “university-school”.

The content, structure and forms of activity were designed on the basis of diagnosing the level of formation of psychological and pedagogical competencies of teachers. The assessment was carried out by solving case-tasks.

The identified problems of teachers determined the program of advanced training for teachers, the topics of seminars, as well as the choice of intensive forms of work. The analysis of the results of the implementation of the advanced training program was based on data compared “before” and “after” (test-retest) the implementation of the advanced training program for teachers. Case-tasks were used to evaluate the effectiveness of the program lessons.

*Research results. Discussion.* A program of advanced training for teachers is presented, aimed at developing the professional competence of teachers to prevent and eliminate bullying at school.

*Conclusion.* The materials for diagnosing the professional competencies of teachers are of practical value for the development of professional development programs for teachers to prevent and eliminate bullying at school.

*Keywords:* teacher; educational activities; professional competence; case studies; bullying; bullying participants; bullying prevention; overcoming school bullying; advanced training program; prevention methods

*For citation:* Khakimova, N. G., Gumerova, M. M., Sadykova, L. R., 2023. Development of professional competencies of teachers to prevent and eliminate bullying at school problem. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 58–67. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.06>

*Funding.* The study was carried out under the project “Training of teachers in methods of prevention and overcoming bullying” within the framework of the Agreement on the provision of subsidies from the federal budget for financial support for the implementation of the state task for the provision of public services (performance of work) between the Ministry of Education of the Russian Federation and the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (additional

**Введение. Постановка проблемы.** Статистика показывает, что все чаще школьники становятся жертвами детской травли.

На сложный характер школьной травмы указывают исследования, проводимые А. А. Бочавер [3], И. А. Баевой [1], И. С. Кон [7], Д. А. Кутузовой [8], С. В. Пазухиной [10], В. Р. Петросянц [11], А. Н. Шапкиной [16] и др. Особенности буллинга как социального феномена отражены в исследованиях Д. А. Лэйн [9], D. Olweus [20], однако в прикладном аспекте осмысление и интерпретация феномена «буллинг» являются недостаточно проработанными. Исследования, касающиеся оценки компетенций учителя, работающего с детьми, оказавшимися в ситуации травмы, в основном направлены на описание видов насилия и их особенности, на изучение и раскрытие типологических особенностей участников травмы. На основе изучения современных исследований и школьной практики можно констатировать наличие профессиональных затруднений учителей в вопросах, касающихся предупреждения и устранения школьного буллинга [4; 7].

У педагогов, как правило, не сформированы компетенции, которые позволяли бы им распознать и устранить ситуацию буллинга в классе. Наличие сформированных компетенций у педагогов позволило бы предупредить появление ситуации буллинга в детской среде или оказать своевременную помощь детям, оказавшимся в позиции жертвы.

На основе анализа школьной практики с ситуацией буллинга выявлено, что учителя не готовы противостоять травле в школе; у них отсутствуют необходимые компетенции профилактики буллинга; часто инициаторами буллинга становятся сами педагоги.

Таким образом, возникает необходимость в целенаправленной работе, направленной на преодоление буллинга в школе.

Профессиональная компетентность и профессиональная культура педагога – это то, с чего, на наш взгляд, начинается конструктивное преодоление школьной травмы.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Проблема школьной травмы была и остается предметом внимания отечественных и зарубежных ученых [3; 5; 7; 11; 17; 19; 21]. Большое теоретическое и практическое значение для нашего исследования имеют труды, посвященные вопросам профилактики буллинга и школьных конфликтов среди подростков в условиях образовательного процесса (D. Olweus, P. В. Иванов, Д. Н. Соловьев и др.); отношение подростков к буллингу и особенности буллинг-структуры школьного класса (Aroga [21], Н. Н. Беляева и др.); феномен буллинга в российских школах и особенности профессиональной позиции педагога и условиях буллинга в классе (В. И. Вишневская, Ю. А. Черненко и др.).

Анализ литературы показывает, что в педагогической теории и практике недостаточно освещены пути предупреждения и устранения буллинга в школе.

Поиск эффективных путей и способов работы с педагогами с целью развития профессиональных компетенций по предупреждению и устранению буллинга в школе является актуальным. Чаще всего проблема не может решаться на уровне сформированных компетенций у педагогов, то есть, испытывая дефицит психолого-педагогических, нормативных компетенций, педагоги, как правило, не могут самостоятельно выявить и восполнить профессиональные дефициты. Эффективным механизмом решения этой проблемы является повышение квалификации педагогов в вопросах, касающихся проблемы школьной травмы.

Таким образом, проблема статьи: како-

вы эффективные пути и средства развития компетенций педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школе.

В результате проведенного анализа отечественной и зарубежной литературы и школьной практики выделена проблема исследования, заключающаяся в необходимости формирования и развития профессиональных компетенций у педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школьной среде [12; 14; 15; 16].

**Цель статьи:** разработать программу повышения квалификации педагогов, направленную на формирование компетенций педагогов в решении вопросов, касающихся предупреждения и устранения буллинга в школе.

**Методология и методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анкетный опрос, решение кейс-задач.

В эмпирическом исследовании приняли участие 78 учителей общеобразовательных школ г. Набережные Челны.

Полученные результаты диагностики сформированности профессиональных компетенций позволят определить содержание направлений и форм профессионального развития учителей как неотъемлемой части педагогических знаний, раскрывающих суть и специфику работы учителя с проявлениями буллинга в школе.

Практическая значимость исследования: результаты эмпирического исследования, в частности, сформированные компетенции у педагогов позволят обеспечить эффективность воспитательной работы с обучающимися по предупреждению и устранению буллинга в школе.

С целью диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов в вопросах предупреждения и устранения школьной травли был проведен анкетный опрос для того, чтобы выявить в какой степени учителя профессионально готовы к решению проблемы буллинга в школе. В частно-

сти, в фокусе внимания были психолого-педагогические и социальные компетенции. Один из вопросов предполагал ответ на следующий вопрос: «Что вы предпримете, столкнувшись на практике с проблемой буллинга в вашем классе?»

Нами были получены следующие ответы.

– Приглашу на разговор все вовлеченные в конфликтную ситуацию стороны.

– Приглашу школьного психолога и проведу тренинг толерантности с учащимися класса.

– Приглашу родителей, проведу родительское собрание.

Надо отметить, что эффективных, быстрых в использовании способов, содержащих четкий алгоритм, у опрошенных практически нет. Есть отдельные примеры из опыта, хотя все эти варианты имеют право быть, но они не всегда эффективны, поскольку проблему надо решить быстро «здесь и сейчас».

При этом упускается один важный момент при работе с проблемой буллинга в конкретном классе. Учителя пытаются влиять на психологический климат в классе, как указала одна из респондентов «буду перевоспитывать буллеров, проведу тренинг толерантности». При этом никто из опрошенных не указал на работу с жертвами буллинга (реальными или потенциальными).

Учителям также была предложена следующая кейс-ситуация: «Ваша школа находится в маленьком городке, и в вашем классе есть ученик, который страдает от буллинга со стороны одноклассников. Он вынужден скрывать свои интересы и хобби, чтобы не стать объектом насмешек и издевательств. Вы, как учитель, заметили, что этот ученик стал чаще пропускать уроки и стал менее активным в классе. Как бы вы решили эту проблему?».

Предлагалось определить, какие действия целесообразны, а какие недопустимы в данной ситуации. Анализ полученных ответов позволил установить невысокий процент успешности выпол-

нения кейс-задания (39,7 %). Затруднения у учителей связаны не только с практическими аспектами, но и отсутствием теоретических знаний в области исследуемой проблемы, в частности знание особенностей возрастного развития, стадий и кризисов развития, особенностей социализации, возможных девиаций, видов буллинга и, что необходимо делать педагогу в ситуации травли в классе.

Мы получили следующие варианты решения кейса:

– Поговорить с учеником наедине и выяснить, что происходит. Попросить его рассказать о том, что его беспокоит, и предложить свою помощь. Поддержать его и дать понять, что он не одинок в своих проблемах (25,8 %).

– Провести классный час на тему буллинга и травли в школе. Объяснить ученикам, какие последствия могут возникнуть из-за их поступков, и как они могут помочь тому, кто страдает от насилия. Попросить учеников поделиться своими историями и поддержать того, кто страдает от буллинга (53,2 %).

– Обратиться к родителям ученика, чтобы сообщить им о том, что происходит. Попросить их помочь ребенку и совместно решить, что можно сделать, чтобы ситуация не ухудшилась (57 %).

– Провести индивидуальные беседы с учениками, которые насмехаются над своим одноклассником. Объяснить им, что их поступки неправильны и могут нанести психологическую травму. Попросить их понять, каково это чувствовать себя жертвой травли, и попросить помочь тому, кто страдает от буллинга (41,9 %).

– Развивать толерантность у подростков-агрессоров путем привлечения их к благотворительной деятельности, например, уход за бездомными животными (8,1 %).

В своем исследовании А. Н. Дахин [5] отмечает, что учителя реагируют на травлю, руководствуясь различными убеждениями о буллинге:

а) эмоционально;

б) невмешательством;

в) необходимостью самостоятельного разрешения детьми конфликтной ситуации, чтобы позволить им приобрести решительность и собственную точку зрения;

г) необходимостью организации педагогом дистанции между преследователем и преследуемым [17].

Полученные ответы опрошенных нами респондентов подтверждают данное исследование. Необходимо отметить, что, если ситуация травли не прерывается педагогом, а игнорируется, ребенок-агрессор воспринимает это как свою победу. Ошибаются те учителя, которые пускают на самотек процесс травли.

Анализ результатов диагностики позволил получить достаточно полное представление о проблемах и затруднениях учителей по широкому кругу вопросов, связанных с ситуацией буллинга в школе. Ведь именно учитель отвечает за безопасную психологическую обстановку в классе. Приведенные примеры показывают сложности в работе педагогов, связанные с недостаточностью знаний и пониманием механизмов и закономерностей буллинга.

Для преодоления этих трудностей необходима профессиональная компетентность учителя в вопросах, касающихся знаний личностных особенностей жертв травли, свидетелей травли, причин, возможности предотвращения травли, способов борьбы с травлей, способов изменения психологического климата в классе, в умении давать отпор агрессору и способов влияния на участников буллинга, умении решать возникающие проблемы в условиях агрессивности участников конфликта, умении изменить ситуацию, организовать диалог, не «застревать» в профессиональных деформациях, статусах, соблюдать этику и т. п.

Нами на формирующем этапе исследовательской работы была разработана и апробирована программа повышения квалификации для педагогов, направлен-

ная на предупреждение и устранение проблемы буллинга в школе.

Ожидаемые результаты реализации программы: освоение педагогами компетенций, необходимых для профилактики и предупреждения буллинга в школе. В представленной программе особое внимание уделялось усвоению теоретических знаний, касающихся вопросов буллинга в школе и их практического применения в реальной школьной практике в плане предупреждения и устранения; восполнению у педагогов профессиональных дефицитов, которые существуют в решении проблемы школьного буллинга. Содержательно программа включает 4 модуля. Каждый модуль состоит из нескольких тем, в содержание которых входят как обзорные теоретические материалы, так и практические задания.

В начале каждого блока имеется входная диагностика, включающая опросник по основным темам модуля. В конце каждого модуля слушателям предлагается кейс-ситуация и осуществляется индивидуальная рефлексия по результатам решения поставленной в кейсе проблемы.

Приведем в качестве примера кейс-задачу, которая была предложена слушателям: «Ученики класса постоянно выкладывают фото мальчика из малообеспеченной семьи в социальные сети, под которым учащиеся класса пишут оскорбительные комментарии, унижающие честь и достоинство ребенка. Как поступить учителю в данной ситуации?». Нами получены следующие ответы, которые дали слушатели курсов на данную в кейсе ситуацию:

– Учителю необходимо срочно провести классный час и индивидуальную работу, разъяснив недопустимость оскорбления со стороны одноклассников по отношению к мальчику, поскольку он является членом их коллектива. Показать, что это не индивидуальная проблема, а проблема нашего классного коллектива.

– Четко назвать: то что делают ученики – это насилие. «Видимо, кто-то хочет зара-

ботать таким образом себе статус в коллективе. Это проблема нашего коллектива, причем серьезная. Есть проблемы, болезни, которые поражают коллектив. Так у нас и произошло. Надо срочно принимать меры, вам нужна помощь».

– Давайте разработаем совместно и примем правила жизни нашего класса: у нас не оскорбляют друг друга. Если случилась ситуация унижения, у нас не смотрят на это спокойно.

– Учителю необходимо поддерживать позитивные изменения в классе и т. п.

Однако большинство педагогов ответили, что родителям мальчика требуется обратить внимание на данный факт, принять срочные меры. Данные ответы говорят о том, что учителя готовы переложить ответственность по решению проблемы на родителей ученика.

В рамках реализации программы повышения квалификации также предусмотрена работа слушателей на созданном нами тренажере, где педагогам предлагается конкретная ситуация буллинга в классе и дается несколько вариантов ответа, среди которых есть как верные, так и неверные ответы. Это меняет отношение слушателей к процессу решения конкретной ситуации, требует критического осмысления полученной информации. Разные точки зрения на предложенную ситуацию мотивируют и побуждают искать верные ответы. Работа с тренажером способствует формированию профессиональных умений и профессиональных действий у учителей в конкретной ситуации школьных издевательств, запугивания, унижений и оскорблений со стороны организаторов травли, агрессоров, преследователей (поскольку часто к буллингу присоединяется группа преследователей, с которыми буллер осуществляет свою агрессию).

Показателем того, что слушатели занимают единую позицию в разрешении ситуации, является разработка стратегий поведения по улучшению текущей ситуации, а также система обмена информацией

о ходе выполняемых действий по предупреждению буллинга. Таким образом, работа с тренажером может рассматриваться как отработка умений слушателей в области пропедевтики проблем буллинга и организации самообразовательной деятельности педагога.

По завершении курсов педагогам предлагалось решить кейсовые задания, связанные с выбором последовательности действия учителя в ситуации буллинга в классе. Также предлагались теоретические задания, связанные с определением форм и видов агрессии. Диагностический материал состоял из четырех блоков: нормативно-правовые основы разрешения проблемы буллинга; коррекционно-развивающая работа с обучающимися по предупреждению буллинга; психолого-педагогическая помощь обучающимся, оказавшим в ситуации буллинга; психолого-педагогическое консультирование участников образовательных отношений. Педагоги продемонстрировали положительные результаты в вопросах общетеоретической подготовки (73,9 %),

однако необходимо обеспечить систему профессионального сопровождения педагогов, отвечающую на актуальные запросы, адресно решать выявленные профессиональные дефициты.

Таким образом, организация научно-методического сопровождения педагогов, построенная на диагностической основе, позволяет оперативно реагировать на актуальные запросы педагогов. Результаты диагностической работы позволяют определить профессиональные дефициты педагогов и оказывать помощь учителям в условиях постоянных вызовов и многозадачности деятельности.

Профилактика буллинга в школе должна включать в себя такие аспекты деятельности педагога, как предупреждение, предостережение, устранение и контроль [21].

Материалы диагностики профессиональных компетенций педагогов представляют практическую ценность для разработки программ повышения квалификации педагогов.

### Список источников

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Союз, 2002. – 472 с.

2. Беляева Н. Н. Отношение подростков у буллингу и особенности буллинг-структуры школьного класса // Альманах мировой науки. – 2017. – №2–2 (17). – С. 79–82.

3. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. – 2020. – Т. 11, №3. – С. 178–191.

4. Вишневецкая В. И., Бутовская М. Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 2. – С. 55–68.

5. Дахин А. Н. Буллинг в школе и не только... // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 208–214.

6. Иванов Р. В., Ермилов К. В. Профилактика буллинга и школьных конфликтов среди подростков в условиях образовательного процесса: сборник трудов конференции // Образование

и педагогика: перспективы развития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 окт. 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 145–149.

7. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15–18.

8. Кутузова Д. А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога. – 2007. – Вып. 1. – С. 72–90.

9. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера; пер. Н. Мухина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240–276.

10. Пазухина С. В., Бобровникова Н. С. Социально-личностные ресурсы субъектов образовательной среды как основа профилактики буллинга среди подростков // Психолог. – 2018. – № 1. – С. 49–56.

11. Петросяну В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вест-



ник ТГПУ. – 2011. – Вып. 6 (108). – С. 151–153.

12. Селиванова Е. А. Роль учителя в возникновении и разрешении педагогических конфликтов [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchitelya-v-vozniknovenii-i-razreshenii-pedagogicheskikh-konfliktov> (дата обращения: 15.04.2023).

13. Собкин В. С., Маркина О. С. Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1. – С. 48–57.

14. Соловьев Д. Н. Обзор зарубежных программ профилактики и преодоления буллинга в школе // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: I Международная научно-практическая конференция. – Таганрог: ООО «Научно-образовательное учреждение «Вектор науки», 2014. – С. 91–96.

15. Черненко Ю. А., Сапрыкина Д. И. Феномен буллинга в российских школах: учителя – жертвы [Электронный ресурс] // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2018. – Т. 3, № 2. – URL: <https://cmd-journal.hse.ru/article/view/8075> (дата обращения: 03.10.2022).

16. Шапкина А. Н. Из опыта антибуллинговой работы в Германии // Известия АСОУ, научный ежегодник. – 2015. – Т. 2, № 3. – С. 59–68.

17. Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. E. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peervictimization // Journal of School Psychology. – 2008. – № 46. – С. 431–453.

18. Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W. Cyberbullying: Bullying in the digital age. N. Y.: Wiley-Blackwell, 2011.

19. Olweus D., Limber S. P., Flerx V. C., Mullin N., Riese J., Snyder M. Olweus bullyingprevention program: Schoolwide guide. Center City, MN: Hazelden, 2007.

20. Olweus D. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program // The development and treatment of childhood aggression / eds. K. Rubin & D. Pepler. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. – P. 85–128.

21. Arora C. M. J. Measuring bullying with the life in School checklist // Patoral Care in Education. – 1994. – № 12. – P. 11–15.

## References

1. Baeva, I. A., 2002. Psychological safety in education: Monograph. St. Petersburg: Soyuz, 472 p. (In Russ.)

2. Belyaeva, N. N., 2017. Attitude of adolescents in bullying and features of bullying-structures of school class. Almanac of World Science, no. 2–2 (17), pp. 79–82 (In Russ.)

3. Bochaver, A. A., Khlomov, K. D., 2020. Cyberbullying: trawling in the space of modern technologies. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, vol. 11, no. 3, pp. 178–191 (In Russ., abstract in Eng.)

4. Vishnevskaya, V. I., Butovskaya, M. L., 2010. Phenomenon of school bullying: aggressors and victims in the Russian school. Ethnographic Review, no. 2, pp. 55–68 (In Russ., abstract in Eng.)

5. Dakhin, A. N., 2015. Bullying in school and not only... Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 208–214 (In Russ., abstract in Eng.)

6. Ivanov, R. V., Ermilov, K. V., 2020. Prevention of bullying and school conflicts among adolescents in the conditions of the educational process: collection of proceedings of the conference. Education and pedagogy: prospects for de-

velopment: materials Vseross. nauch.-prakt. conf. (Cheboksary, Oct. 16, 2020) / ed. Zh. V. Murzina [et al.]. Cheboksary: Publishing House "Sreda", pp. 145–149. (In Russ.)

7. Kon, I. S., 2006. What is bullying and how to fight with it. Family and school, no. 11, pp. 15–18. (In Russ.)

8. Kutuzova, D. A., 2007. Bullying in school: what is it and what can be done with it. Journal of practical psychologist, vol. 1, pp. 72–90 (In Russ.)

9. Lane, D. A., 2001. School bullying (bullying). Children's and adolescent psychotherapy. St. Petersburg: Piter Publ., pp. 240–276 (In Russ.)

10. Pazukhina, S. V., Bobrovnikova, N. S., 2018. Social and personal resources of the subjects of the educational environment as the basis for the prevention of bullying among adolescents. Psychologist, no. 1, pp. 49–56. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Petrosyants, V. R., 2011. Problem of bullying in the modern educational environment. Vestnik TSPU, iss. 6 (108), pp. 151–153. (In Russ.)

12. Selivanova, E. A., 2010. The role of the teacher in the emergence and resolution of pedagogical conflicts [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchitelya-v-vozniknovenii-i-razreshenii-pedagogicheskikh-konfliktov>

- berleninka.ru/article/n/rol-uchitelya-v-vozniknovenii-i-razreshenii-pedagogicheskikh-konfliktov (accessed: 15.04.2023). (In Russ.)
13. Sobkin, V. S., Markina, O. S., 2009. Influence of experience of experiences of “school bullying” on the understanding of adolescents of the film “Scarecrow”. Bulletin of practical psychology of education, no. 1, pp. 48–57 (In Russ.)
14. Solovyov, D. N., 2014. Review of foreign programs of prevention and overcoming bullying in school. Psychological and pedagogical problems of personality and social interaction: I International scientific and practical conference. Taganrog: LLC “Scientific and Educational Institution “Vector of Science”, pp. 91–96. (In Russ.)
15. Chernenko, Yu. A., 2018. Phenomenon of bullying in Russian schools: teachers – victims. Communications. Media. Design, vol. 3, no. 2 [online]. Available at: <https://cmd-journal.hse.ru/article/view/8075> (accessed: 03.10.2022) (In Russ.)
16. Shapkina, A. N., 2015. From the experience of anti-bullying work in Germany. Izvestiya ASOU, scientific yearbook, vol. 2, no. 3, pp. 59–68. (In Russ.)
17. Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. E., 2008. Teachers’ views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students’ coping with peervictimization. Journal of School Psychology, no. 46, pp. 431–453. (In Eng.)
18. Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W., 2011. Cyberbullying: Bullying in the digital age. N.Y.: Wiley-Blackwell, 2011. (In Eng.)
19. Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J., Snyder, M., 2007. Olweus bullyingprevention program: Schoolwide guide. Center City, MN: Hazelden, 2007. (In Eng.)
20. Olweus, D., 1991. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. The development and treatment of childhood aggression, pp. 85–128. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (In Eng.)
21. Arora, C. M. J., 1994. Measuring bullying with the life in School checklist. Patoral Care in Education, no. 12, pp. 11–15. (In Eng.)

### Информация об авторах

Н. Г. Хакимова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики им. З. Т. Шарафутдинова, Набережночелнинский государственный педагогический университет, 340268@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8232-5009>, Набережные Челны, Россия

М. М. Гумерова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики им. З. Т. Шарафутдинова, Набережночелнинский государственный педагогический университет, roelg@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6928-4676>, Набережные Челны, Россия

Л. Р. Садыкова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, Набережночелнинский государственный педагогический университет, s.l.r73@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7697-984X>, Набережные Челны, Россия

### Information about the authors

Nailya G. Khakimova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of Department of Pedagogy named after Z. T. Sharafutdinov, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, 340268@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8232-5009>, Naberezhnye Chelny, Russia

Marina M. Gumerova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., head of Department of Pedagogy named after Z.T. Sharafutdinov, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, roelg@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6928-4676>, Naberezhnye Chelny, Russia

Liliya R. Sadykova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of Department of Psychological-Pedagogical and Specialized Defectology Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, s.l.r73@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7697-984X>, Naberezhnye Chelny, Russia

Поступила в редакцию 11.04.2023

Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 11.04.2023

Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья

УДК 377.5

DOI: 10.15293/1813-4718.2303.07

## Становление системы среднего профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития

Тропникова Валерия Валерьевна<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Новосибирский медицинский колледж, Новосибирск, Россия

<sup>2</sup> Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Подготовка кадров как ресурса преобразований связана с эффективностью государственных управленческих решений отрасли образования; использованием как прямых, законотворческих инструментов, так и косвенных, воздействующих на развитие человеческого капитала, таких как мотивация, индивидуализация, увеличение запаса знаний и профессионального опыта при обучении. Цель статьи – обоснование роли государства в развитии системы среднего профессионального образования (СПО) с выявлением факторов, влияющих на этапы ее трансформации.

*Методология.* Использован анализ литературы по теме исследования в единстве логического и исторического методов познания.

*Результаты.* Показано, что во все исторические периоды государственное регулирование системы образования было значительным. В настоящее время социальная миссия образования усилена; выработаны современные позитивные образовательные стратегии для наполнения рынка труда.

*Заключение.* Определено, что становление системы СПО как исторически сложившейся системы подготовки кадров связано с единством и целостностью общего образовательного пространства России, уникальностью национальной образовательной системы. Достоинством российского опыта является сохранение традиций и преемственности педагогического опыта, непрерывная организация естественно-научного образования, методического наполнения предметов. Инициативы дальнейшего развития системы СПО связаны с политико-экономическими основаниями трансформации. Потребность в сохранении традиционных российских национальных ценностей при подготовке специалиста для технократического общества представляется предметом дальнейших обсуждений.

*Ключевые слова:* система среднего профессионального образования; естественно-научное образование; государственное регулирование; рынок труда

*Благодарность:* Качаловой Галине Семеновне, кандидату педагогических наук, профессору кафедры химии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Для цитирования:* Тропникова В. В. Становление системы среднего профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 68–79. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.07>

Scientific article

## Formation of the System of Secondary Vocational Education in Russia: Problems and Development Prospects

Valeriya V. Tropnikova<sup>1, 2</sup><sup>1</sup>Novosibirsk Medical College, Novosibirsk, Russia<sup>2</sup>Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The training of personnel as a resource for transformations is associated with the effectiveness of state management decisions in the education sector; the use of both direct, legislative tools, and indirect ones that affect the development of human capital, such as motivation, individualization, increasing the stock of knowledge and professional experience during training. The purpose of the article is to substantiate the role of the state in the development of the system of secondary vocational education; with the identification of factors influencing the stages of its transformation.

*Methodology.* The analysis of literature on the topic of research in the unity of logical and historical methods of cognition is used.

*Results.* It is shown that in all historical periods the state regulation of the education system is significant. At present, the social mission of education has been strengthened; modern positive educational strategies have been developed to fill the labor market.

*Conclusion.* It is determined that the formation of the education system, as a historically established system of personnel training, is associated with the unity and integrity of the general educational space of Russia, the uniqueness of the national educational system. The advantage of the Russian experience is the preservation of traditions and continuity of pedagogical experience, the continuous organization of natural science education, the methodological content of subjects. Initiatives for the further development of the system of secondary vocational education are connected with the political and economic foundations of the transformation. The need to preserve traditional Russian national values while preparing a specialist for a technocratic society seems to be the subject of further discussions.

*Keywords:* system of secondary vocational education; science education; state regulation; labor market

*Acknowledgments:* Galina S. Kachalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Chemistry, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*For citation:* Tropnikova, V. V., 2023. Formation of the system of secondary vocational education in Russia: problems and development prospects. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 68–79. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.07>

**Введение. Постановка проблемы.** Пути модернизации отечественного среднего профессионального образования могут быть рассмотрены через призму государственного регулирования отрасли образования и связывать воедино этапы ее исторического движения и накопленный педагогический опыт. Проблемы регулирования государством системы среднего профессионального образования сложны и многогранны, требуют сотрудничества заинтересованных сторон по вопросам финансирования инициатив в области профессионального образования в условиях ограниченных ресурсов, разработки обновленных учебных программ, деятельности регулирующих органов, стандартов качества системы и других. Показано, что

госрегулирование системы образования связано с национальными целями развития страны.

**Цель статьи** – обоснование целей государственного регулирования сферы образования, изучение возможностей традиционного обучения, использованных отечественной педагогикой форматов педагогической поддержки для унифицированных социальных практик в цифровой среде.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Система среднего профессионального образования, имея несколько форм развития, традиционно коррелировала с общественно-политическим устройством страны. Так, натуральное хозяйство способствовало индивидуальному профессиональному обучению. Товарное хозяйство (с IX–X вв.) как более развитая форма экономической организации, основными чертами которого являются общественное разделение труда и специализация при выпуске товаров, использовало ремесленное обучение, при котором проявляется специализация знаний и умений. Именно в ремесленном обучении в системе «мастер – подмастерье» формировалась социальная общность, связь сферы производства и рынка труда. Ремесленные профессии, по мнению исследователей А. В. Ефанова, А. В. Моисеева и др., формировали в педагогических моделях безупречное отношение к делу, высокую производственную культуру русского национального хозяйствования [1]. Особенности национального ремесленничества явились идеи «русской философии труда», более высокий уровень культуры, социальная защищенность, в отличие от крестьянства и работных, вотчинных людей [2, с. 124]. Основанием для развития института ремесленничества явилась частная форма собственности на средства производства; содержание и характер труда ремесленника значительно отличался от труда наемного рабочего, получаемый доход был выше зарплаты рабочего, что формировало соответствующий более вы-

сокий статус. В XVII в. при приказах (заводах, госпиталях) стало осуществляться государственное профессиональное обучение для отдельных отраслей, получившее в XVIII в. реформами Петра I официальный статус. Это была централизованная подготовка в военной, пушкарской, морской, инженерной и других отраслях, особенностью которой являлось сочетание теоретического и практического обучения на базе конкретного предприятия – завода, госпиталя, верфи, в лабораториях, то есть у работодателя. Таким образом, объем знаний, осваиваемых в трехгодичных профессиональных учебных заведениях, был подкреплен практической деятельностью. Так, в артиллерийской школе теоретическое обучение подкреплялось обязательной практикой в действующей армии или на пушечных заводах с общим сроком обучения, составлявшим 15 лет. Повсеместно получила признание классно-урочная система. Особенностью российской государственной образовательной системы явилось развитие естественных наук; педагогические идеи, роль воспитания, ценность образования, затратная составляющая «расходов на просвещение в России» была изложена В. Н. Татищевым [3, с. 161]. Методическое обеспечение состояло, в основном, из практических пособий, российские учебники по дисциплинам удовлетворяли образовательную практику ограниченно [4]. Отметим, что особое воспитательное значение имела нацеленность на подготовку индивида к самостоятельному труду. Региональное развитие товарного производства способствовало продвижению бытового (гончарное производство и др.), художественного (иконописного и др.), ремесленного обучения крепостных. Принятый в 1786 г. Устав народных училищ позволил открыть в 26 губернских городах народные училища, к которым стали относиться земские, ведомственные, церковно-приходские школы. Реформы 1804 г. преобразовали народные училища в гимназии, уездные училища.

В течение 4-летнего срока обучения представители разных сословий (купечество, крестьянство, рабочие), получали возможность освоить программу начального образования. С XIX в. во многих областях российской науки и экономики наблюдалось динамичное развитие, включившее реформирование системы образования на всех уровнях: от Министерства народного просвещения до местного самоуправления; включившее открытие университетов, гимназий в губерниях, училищ (духовных, приходских, уездных, военного ведомства, благотворительных императорской семьи) [1; 2]. Расширена образовательная доступность для низших слоев (крестьянства, ремесленников и рабочих) за счет бессословности, бесплатной формы обучения на низших, в основном, одноклассных приходских и, редко, трехклассных уездных училищах, в которых обучались в основном мещане и купечество. Основными предметами начального одногодичного обучения являлись арифметика, чтение, письмо, «закон Божий»; при трехгодичном обучении – добавлена история, геометрия, география. Государство финансировало развитие материально-технической базы учебных заведений в регионах. Так, исследователи Т. А. Магсумов и А. И. Шилов на примере Восточной Сибири и Поволжья выделили характерные черты – непрерывность и положительную динамику развития их региональной сети за счет финансирования образовательных учреждений [2; 6]. Издержки на годовое обучение воспитанника с 1877 г. до 1908 г. увеличились с 0,2 тыс. руб. до 0,5 тыс. руб. соответственно. Содержание в среднем образовательного учреждения в год увеличено за аналогичный период в 2,2 раза [6, с. 61]. По мнению А. И. Хамитовой и соавторов [7], научная информация находила отражение в содержании, методическое обеспечение (учебные планы, программы) регламентировалось, значительная работа проведена

А. Н. Каблуковым, М. И. Коноваловым, А. Н. Реформаторским. Отметим, что с начала XIX в. на государственном уровне введены инженерные училища с углубленным качественным естественно-научным образованием; техническая профилизация усиливалась значительным увеличением количества часов в неделю по дисциплинам «Математика», «Физика», «Химия». Основной формой занятий оставалась классно-урочная, дополненная в технических училищах обязательными учебными экскурсиями на производство; лабораторными и практическими работами [6, с. 4]. Педагогические кадры, приток которых составляли выходцы из учительских семинарий и университетов, старались сочетать формы и методы обучения в целях выравнивания знаний обучающихся, включая наглядные, часто использовали опыт наставничества.

До 1917 г. Российская империя насчитывала 123,7 тыс. начальных учебных заведений, из которых 65,3 % были в составе Министерства народного просвещения, 40,5 % – ведомства православного исповедания. Охват обучающихся в начальной школе составлял 30,1 %.

После 1917 г. управленческие решения государства были направлены на ликвидацию безграмотности; достоинства образования того периода – бесплатность, бессословность, обязательность образования (обоим полам до 16 лет). Воспитательные модели были направлены на формирование личности на основе пролетарского интернационализма, патриотизма, коммунистических взглядов. Взрослым с 16 до 50 лет было доступно образование в «Ликвидационных пунктах неграмотности» [8]. По мнению О. Л. Анкист, радикальные изменения в государственной образовательной политике система профессионального образования получила уже в первые пятилетки [9]. В обучение введено значительное количество политехнических дисциплин;

что снижало узкопрофильный подход для технических специальностей; по примеру дуального образования, при котором освоение теоретических знаний дополнялось практикой на рабочем месте, что, в итоге, позволяло удовлетворять запросы Народного комиссариата труда в кадрах [10]. Ликвидация неграмотности как приоритетная задача реализовывалась для значительного количества беспризорников и крестьян, с совмещением идей теории трудовой школы А. У. Зеленко, С. Т. Шацкого, по мнению А. А. Фортунатова, в целях формирования необходимых новому коммунистическому поколению трудовых навыков [11]. С 30-х гг. методические педагогические решения включают метод проектов [12]. Среднее образование – семилетнее. Созданы трудовые политехнические техникумы с 9–10-летним образованием. В обучении используется лабораторно-бригадный метод [12].

Особенности становления СПО в регионах, по мнению Л. Н. Маркеловой, связаны с процессами трансформации аграрной направленности в промышленный сектор, что, начиная с 30-х гг. XX в., привело к активному развитию системы СПО [13, с. 23]. Приоритеты отдавались среднему и низшему профессиональному образованию. Дальнейшее развитие промышленности только, например, в Башкортостане, способствовало увеличению количества техникумов в 5,8 раз – с 12 в 1925 г. до 70 в 1985 г.

Общие расходы на финансирование системы просвещения в 1929–1930 гг. составляли 1781,0 тыс. руб., или 13,37 % бюджета [14]. В средних специальных учебных заведениях (рабфаках, ФЗУ, техникумах) в данный период обучается около 189 тыс. студентов. Кадровые потребности определили развитие системы СПО, значимые отрасли имели техникумы отраслевой направленности, остальные (учреждения просвещения, культуры) – территориальные, то есть превалировала смешанная форма организации и управления системой

СПО.

Особенностью системы СПО в период с 1940 г. по 1956 г. является введение платного обучения во всех техникумах и училищах, что было объяснено возросшим уровнем материального благосостояния граждан и увеличивающимися государственными расходами в системе просвещения. Оплата составила для студентов столичных городов (Москва и Ленинград) 200 руб., в остальных – 150 руб. в год. Отметим, что в 1940/1941 учебном году в СССР общее количество средних специальных учебных заведений составляло 3,773 тыс. ед., количество обучающихся составило 975,0 тыс. чел. [15]. В 1940/1941 учебном году в средние специальные учебные заведения на дневную, вечернюю и заочную форму обучения было принято 382,9 тыс. чел., в 1945/1946 учебном году – 387,6 тыс. чел. [15]. Особенностью периода 1950–1960 гг. была полная ликвидация безграмотности населения; в системе СПО сформирован собственный учебно-методический опыт осуществления учебной деятельности, увеличилось количество часов практики и совмещение работы на предприятиях с учебными занятиями. Значительна методическая роль научно-исследовательских институтов Министерства просвещения РСФСР, Академии педагогических наук РСФСР в повышении квалификации специалистов. С середины 1950-х гг. отмечен противоречивый путь становления и развития российских профессиональных учебных заведений, происходило изменение форм организации и методов обучения; в 1956 г. плата за обучение была ликвидирована; уделено значительное внимание системе СПО как институту воспроизводства квалифицированной рабочей силы [16].

Временной период 1960–1970 гг. характеризуется введением новых учебных планов и программ, добавлением новых предметов; приведением содержания образования в соответствие с новыми требо-



ваниями государства в опережающем развитии науки и техники; изданием новых учебников с обновленным содержанием. Достоинством системы образования данного периода следует отметить закрепленное в Конституции СССР (1977 г.) право на бесплатное образование всех уровней и государственные стипендии. Ведомственные средние профессиональные учреждения по программам обучения не отличались от всех остальных. По данным 1976 г. количество профессионально-технических учреждений составило 6,272 тыс. ед., количество обучающихся составляло 3,08 млн чел. Примечательно, что численность студентов на 10 тыс. человек населения за данный период значительно превосходила Японию, Францию и Великобританию. Рынок труда через систему распределения гарантировал трудоустройство выпускников СПО. В целом отличительной особенностью 1970-х гг. явилось дальнейшее совершенствование форм и методов обучения, расширение политехнического образования обучаемых, укрепление материально-технического обеспечения системы СПО. Урок как основная форма организации деятельности учащихся базировался на принципах научности и доступности, последовательности и наглядности, единства обучения и воспитания. Типы уроков различались: урок-лекция, урок-беседа, лабораторный урок; широкое распространение получили практические занятия. Учебные планы и типовые штаты преподавательского состава соответствовали номенклатурам специальностей в профессиональной школе.

В 1980-е гг. стали накапливаться проблемы среднего профессионального образования, связанные с материально-техническим и учебно-методическим обеспечением, на что указано Б. А. Кузьминым [17] и Д. И. Чупруновым [18]. Т. В. Поликарпова [19], С. Я. Батышев [20] и другие выделяют системные проблемы, такие как инерционность процесса обучения и отсутствие необходимого качества

обучения. Обозначена необходимость реформирования системы СПО. Несмотря на то что объем образовательных программ был значительно увеличен, среднее число лет обучения с 1917 до 1987 г. также увеличено с 1,1 до 8,8 года соответственно, по мнению И. И. Гориной [21], в 1990-е гг. был необходим новый методологический уровень.

О новых образовательных парадигмах, финансировании, тенденциях развития системы СПО писали В. М. Жураковский [22] и А. М. Новиков [23].

Анализ исследований показал высокий интерес ученых к изучению исторических аспектов, тенденций развития системы СПО, пристальное внимание государства к проблемам ее преобразований и развития. Краткий ретроспективный анализ истории становления и развития системы СПО в России показал, что система СПО пережила сложные государственные трансформации, связанные с социально-экономическим реформированием страны; имела национальную уникальность, характеризовалась целостностью образовательного пространства.

Смена экономической формации в российском государстве обозначила остро имеющиеся проблемы, преодоление которых вновь решалось государственным регулированием.

**Методология и методы исследования.** Методология исследования базируется на положениях системного подхода, прочно вошедшего в педагогическую науку; интегральное понятие данного подхода – «система», рассматривается как комплекс взаимосвязанных компонентов государственного регулирования, внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие образования. Решением поставленных задач явилось единство логического и исторического методов познания.

**Результаты исследования, обсуждение.** Анализ изученной психолого-педагогической и методической литературы обозна-

чил логику государственного регулирования системы образования, предпосылки которого обусловлены переходами от одного вида экономической системы к другому. Эволюционные преобразования затрагивали все общественные системы, включая образование; магистральная линия реформирования образования строилась с учетом внешних и внутренних факторов, тенденций развития общества и науки.

Начало 1990-х гг. считается новым этапом развития системы СПО, государственная образовательная политика меняется, начинаются процессы реформирования, появляется новый тип специального учебного заведения системы СПО – колледж. Законодательная база сформирована, выделены приоритеты качества подготовки специалистов среднего звена для секторов экономики [24]. В исследованиях В. И. Жукова [25] анализируются происходящие процессы реформирования системы образования, роль социального образования как направления в решении образовательных задач. Б. С. Гершунский [26] рассматривает причины и последствия кризиса в образовании, дает ориентиры политики в новых условиях развития общества. И. А. Маврина акцентирует внимание на проблемах развития образования в условиях поляризации российского социума [27]. А. М. Новиков анализирует развитие образования в условиях перехода к постиндустриальному обществу; указывает на парадоксы в российской системе образования; обосновывает идеи непрерывного и опережающего развития [28]. Дидактическая концепция как система взглядов на процесс обучения в системе СПО характеризовалась как традиционная [20, с. 10]. Однако авторами монографии «История профессионального образования в России» период с 1991 по 2000 г. обозначен «периодом дифференциации и диверсификации» системы СПО [29]. Исследователь В. П. Попов [4] показал не-

обходимость проведения инновационной работы в содержании образования, в образовательном процессе, в методиках, в формах и методах воспитания.

С 2018 г. государством проводятся процессы оптимизации системы СПО. Число образовательных организаций, реализующих программы СПО, составило в 2019 г. 4 627 [30, с. 4], в 2021 г. – 4617 ед. (включая филиалы) [31, с. 14]. Частный сектор системы СПО в РФ незначителен, доля в 2016 г. составляла 10,9 %, в 2021 г. – 12,3%; доля обучающихся в 2016 г. и 2021 г. составляла 5,6 и 10 % соответственно, что говорит о том, что государство остается практически единственным институтом, обеспечивающим непрерывное развитие системы СПО и личности [31].

Региональное распределение представлено максимальной концентрацией организаций системы СПО в административных центрах субъектов РФ (31,1 %), минимальной – в Ханты-Мансийском автономном округе (6,5 %). Вопросы модернизации материально-технической базы учреждений профессионального образования как необходимого условия для качественной подготовки квалифицированных кадров стоят остро. Оборудование не старше пяти лет в общей стоимости оборудования системы СПО составило 32,2 %; в СФО – 27,8 % [30, с. 16]. Обновление оборудования происходило часто только за счет его безвозмездной передачи профильными организациями. Так, в 2019 г. 129 колледжей обновили оборудование за счет безвозмездной передачи 66 профильными организациями.

Особенностью системы СПО с 2012 г. явилось введение государственными органами новой формы аттестации для освоивших программы СПО с процедурой демонстрационного экзамена. Дальнейшее развитие данной формы аттестации получено в соответствии с федеральным

проектом «Молодые профессионалы»<sup>1</sup>. В 2021 г. оценка готовности студентов системы СПО к профессиональной деятельности с использованием механизма демонстрационного экзамена была проведена у 19 % выпускников [31]. Модернизация системы образования, идеи либерализации всей системы управления образованием связаны с формированием системы непрерывного образования на основе квалификационной рамки и модульных программ [5].

**Заключение.** В системе СПО исторически был заложен прочный фундамент и методологические знания в виде понятий, законов, методов, теорий и картины мира, позволявший обучающимся осуществлять процесс познания на общенаучном уровне в формальном образовании. Вбирая исторические педагогические традиции как неотъемлемую составляющую современной системы СПО, в фокусе внимания всегда было понимание: «без образования у народа не может быть будущего» [29, с. 4]. На любом историческом этапе изменения, как и современные тренды модернизации, связаны с национальными целями и стратегическими задачами<sup>2</sup>.

Регионализация системы СПО усиливала региональные компоненты содержания образования. Основной проблемой является низкая доля расходов федерального бюджета на СПО среди общих расходов на сферу образования (1,66 %) и износ основных фондов [31]. Однако интеграция системы СПО в производственную экосистему с планируемым развитием материально-

технической базы обучения остается для государства приоритетом<sup>3</sup>.

В настоящее время перспективы развития системы СПО связаны с ее внутренней эффективностью, зависящей от преподавания и обучения; условий обучения, гарантий качества и результатов обучения. Как концептуальная основа реализуется компетентный подход; образовательные стандарты планируют универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Используется ряд теорий (проблемного обучения, поэтапного формирования умственных действий и понятий, развивающего обучения), педагогические технологии контекстного образования. «Педагогическое творчество педагога» включает «в комплекс конкретных технологий» как известные формы и методы традиционного обучения, так и инновационные, создаваемые самим педагогом [32], рационализирует процесс обучения [33].

Госрегулирование системы СПО определило с 2018 г. национальные цели:

- глобальную конкурентоспособность российского образования;
- повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина;
- увеличение удельного веса выпускников, трудоустроившихся в течение года после завершения обучения по программам СПО;
- создание условий, соответствующих ос-

<sup>1</sup> Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный проект «Молодые профессионалы». [Электронный ресурс] // Минпросвещения России: сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/professionals/> (дата обращения: 04.04.2023).

<sup>2</sup> О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 [Электронный ресурс] // Президент России: сайт. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 05.04.2023).

<sup>3</sup> Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [Электронный ресурс]. – М., 2022. – 142 с. – URL: <http://static.government.ru/media/files/GcesxuJA113AntFYxDYzпноNgsv7T1vX.pdf>. (дата обращения: 04.04.2023).

новным современным требованиям в соответствии с ФГОС; увеличение охвата программами дополнительного образования;

– повышение качества и расширение возможностей непрерывного образования за счет развития российского цифрового образовательного пространства и др.

Прямые инструменты правового регулирования образовательной сферы включили обновление 33 постановлений Правительства РФ, 125 приказов Минобрнауки РФ и Минпросвещения РФ, 1516 федеральных государственных образовательных стандартов, что свидетельствует о значимой роли

государства и понимании роли человеческого капитала в информационном обществе [34]. Перспективы развития среднего профессионального образования как части системы связаны с пониманием общечеловеческой ценности образования. Именно система образования, имеющая опережающий характер прогрессивных преобразований, способна противостоять глобальным разрушительным процессам, решать проблемы педагогического обеспечения индивидуализации и дифференциации в цифровых форматах учебного процесса.

### Список источников

1. *Ефанов А. В.* и др. Ремесленное образование в России: ценности, содержание, технологии. – Екатеринбург: РГППУ, 2014. – 141 с.
2. *Шилов А. И.* Профессиональное образование Восточной Сибири в конце XIX – начале XX в.: монография. – Красноярск: КГАУ, 2014. – 544 с.
3. *Татищев В. Н.* Разговор о пользе наук и училищ // Антология педагогической мысли России XVIII века. – М., 1985. – 171 с.
4. *Попов В. П.* Система среднего профессионального образования в СССР и Российской Федерации в 1917– 2000-е гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 24 с.
5. Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации. Реформа среднего профессионального образования (отечественный и зарубежный опыт) [Электронный ресурс]. – URL: <https://ac.gov.ru/archive/files/publication/a/12464.pdf> (дата обращения: 05.04.2023).
6. *Магсумов Т. А.* Средняя профессиональная школа Казани в конце XIX – начале XX века. – СПб.: Инфо-да, 2010. – 302 с.
7. *Хамитова А. И., Иванов В. Г.* Основные этапы развития методики преподавания химии // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. – № 6. – С. 179–193.
8. *Юдин Э. Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
9. *Аникст О. Г.* Актуальные проблемы профобразования // Народное просвещение. – 1929. – № 3/4. – С. 88–96.
10. *Борзилов Ю. П., Федотова О. Д.* Теоретическое наследие О. Г. Аникст: педагогический радикализм и его современные проекции. – М.: Мир науки, 2015. – 94 с.
11. *Фортунатов А. А.* Теория трудовой школы в ее историческом развитии. От Томаса Мора до Карла Маркса. Ч. 1. – М.: Мир, 1925. – 374 с.
12. *Фарафонова И. В.* Метод проектов в России в начале XX века // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 302–307.
13. *Маркелова Л. Н.* Среднее профессиональное образование Башкортостана 1925–1985 гг.: становление и развитие. – Sterлитамак: СГПА, 2005. – 185 с.
14. *Дьяченко В. П.* История финансов СССР (1917–1950 гг.). Проблемы советской экономики. – М.: Наука, 1978. – 493 с.
15. Народное хозяйство СССР в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.: статсборник. – М.: Информационно-издательский центр, 1990. – 236 с.
16. *Осовский Е. Г.* Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917–1940). Профтехобразование. Профпедагогика. – М.: Высшая школа, 1980. – 287 с.
17. *Кузьмин Б. А.* Техникумы и училища СССР. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
18. *Чупрунов Д. И.* Специалисты среднего звена: планирование, подготовка, использование. – М.: Экономика, 1984. – 200 с.
19. *Поликарпова Т. В.* Партийное руководство подготовкой и воспитанием специалистов среднего звена в 1971–1980 гг.: автореф. дис. ...

канд. ист. наук. – М., 1984. – 16 с.

20. *Батышев С. Я.* Реформа профессиональной школы: Опыт поиск, задачи, пути реализации. – М.: Высшая школа, 1987. – 340 с.

21. *Горина И. И.* Среднее профессиональное образование России в условиях системных реформ (1990-е гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 2004. – 16 с.

22. *Жураковский В. М.* Упрепление российской государственности: место и роль системы образования. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 423 с.

23. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России. Перспективы развития. – М.: ИЦПО НПО РАО, 1997. – 254 с.

24. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

25. *Жуков В. И.* Российское образование: проблемы и перспективы развития: монография. – М.: Финстатинформ, 1998. – 327 с.

26. *Гершунский Б. С.* Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XX века: научно-педагогическая публицистика. – Челябинск: Челябинский филиал ИПО, 1993. – 240 с.

27. *Маврина И. А.* Социальность как существенная характеристика современного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2000. – 44 с.

28. *Новиков А.* Постиндустриальное общество – общество знаний // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/postindustrialnoe-](https://cyberleninka.ru/article/n/postindustrialnoe-obschestvo-obschestvo-znaniy-1)

[obschestvo-obschestvo-znaniy-1](https://cyberleninka.ru/article/n/postindustrialnoe-obschestvo-obschestvo-znaniy-1) (дата обращения: 23.05.2023).

29. История среднего профессионального образования в России / авторский коллектив, руководитель авторского коллектива В. М. Жураковский. – М.: НМЦ СПО, 2000. – 704 с.

30. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2019 году // Информационный бюллетень. – М.: МИРЭА – РТУ, 2019. – 39 с.

31. *Шуцаль Н. Б., Кузнецова В. И., Кузьмичева Л. Б. и др.* Среднее профессиональное образование в России: статистический обзор. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 72 с.

32. *Вербицкий А. А.* Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода [Электронный ресурс] // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. – 2016. – № 2 (2). – С. 6–12. – URL: [www.j-chr.com](http://www.j-chr.com) (дата обращения: 05.04.2023).

33. *Герус С. А.* Теория и практика рационализации процесса обучения химии в средней школе: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 160 с.

34. *Боровская М. А., Беспалов Д. Н., Кирик В. А., Фалалеев А. П., Шевченко И. К.* Политико-экономические основания трансформации педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / науч. ред. Ю. П. Зинченко. – Ростов н/Д.; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – 612 с.

## References

1. Efanov, A. V., et al., 2014. Handicraft education in Russia: values, content, technologies. Yekaterinburg: RGPPU, 141 p. (In Russ.)

2. Shilov, A. I., 2014. Vocational education in Eastern Siberia in the late XIX – early XX centuries: monograph. Krasnoyarsk: KSAU, 544 p. (In Russ.)

3. Tatishchev, V. N., 1985. Conversation about the benefits of sciences and schools. Anthology of pedagogical thought in Russia of the XVIII century. Moscow, 171 p. (In Russ.)

4. Popov, V. P., 2001. The system of secondary specialized education in the USSR and the Russian Federation in 1917–2000s. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 24 p. (In Russ.)

5. Reform of secondary vocational education (domestic and foreign experience). Analyti-

cal Center under the Government of the Russian Federation [online]. Available at: <https://ac.gov.ru/archive/files/publication/a/12464.pdf> (accessed 04. 04.2023). (In Russ.)

6. Magsumov, T. A., 2010. The secondary vocational school of Kazan in the late XIX – early XX century. St. Petersburg: Info-da Publ., 302 p. (In Russ.)

7. Khamitova, A. I., Ivanov, V. G., 2006. The main stages of development of the methodology of teaching chemistry. Bulletin of the Kazan Technological University, no. 6, pp. 179–193. (In Russ.)

8. Yudin, E. G., 1997. Methodology of science. Consistency. Activities. Moscow: Editorial URSS, 444 p. (In Russ.)

9. Anikst, O. G., 1929. Actual problems of vocational education. National education, no. 3/4,

pp. 88–96. (In Russ.)

10. Borzilov, Yu. P., Fedotova O. D., 2015. Theoretical heritage of O. G. Anikst: pedagogical radicalism and its modern projections. Moscow: World of Science, 94 p. (In Russ.)

11. Fortunatov, A. A., 1925. The theory of labor school in its historical development. Part 1. Moscow: Mir Publ., 374 p. (In Russ.)

12. Farafonova, I. V., 2016. Method of projects in Russia at the beginning of the 20th century. *Uchenye zapiski Oryol State University*, no. 2, pp. 302–307. (In Russ.)

13. Markelova, L. N., 2005. Secondary vocational education in Bashkortostan 1925–1985: formation and development. Sterlitamak: SGPA Publ., 185 p. (In Russ.)

14. Dyachenko, V. P., 1978. History of Finance of the USSR (1917–1950). Problems of the Soviet economy. Moscow: Nauka Publ., 493 p. (In Russ.)

15. National Economy of the USSR in the Great Patriotic War 1941–1945: Statistical Collection. Moscow: Information and Publishing Center, 1990, 236 p. (In Russ.)

16. Osovsky, E. G., 1980. Development of the theory of vocational education in the USSR (1917–1940). Vocational education. Vocational pedagogy. Moscow: Higher School Publ., 287 p. (In Russ.)

17. Kuzmin, B. A., 1974. Technical schools and colleges of the USSR. Moscow: Higher School, 112 p. (In Russ.)

18. Chuprunov, D. I., 1984. Middle-level specialists: planning, preparation, use. Moscow: Economics Publ., 200 p. (In Russ.)

19. Polikarpova, T. V., 1984. Party leadership in the training and education of mid-level specialists in 1971–1980. *Cand. Sci. (Historical)*. Moscow, 16 p. (In Russ.)

20. Batyshev, S. Ya., 1987. Vocational School Reform: Experience, Search, Tasks, Ways of Implementation. Moscow: Higher School Publ., 340 p. (In Russ.)

21. Gorina, I. I., 2004. Secondary vocational education in Russia under the conditions of systemic reforms (1990s). *Abstract Cand. Sci. (Historical)*. Moscow, 16 p. (In Russ.)

22. Zhurakovsky, V. M., 2000. Strengthening the Russian statehood: the place and role of the education system. Moscow, 423 p. (In Russ.)

23. Novikov, A. M., 1997. Vocational education in Russia. Development prospects. Moscow: ITsPO NPO RAO Publ., 254 p. (In Russ.)

24. Novikov, A. M., 2000. Russian education in the new era. Heritage paradoxes, vectors of development. Moscow: Egves Publ., 272 p. (In Russ.)

25. Zhukov, V. I., 1998. Russian education: problems and development prospects: monographs. Moscow: Finstatinform Publ., 327 p. (In Russ.)

26. Gershunsky, B. S., 1993. Russia: education and the future. The Crisis of Education in Russia on the Threshold of the 21st Century: Scientific and Pedagogical Journalism. Chelyabinsk: Chelyabinsk branch of the IPO Publ., 240 p. (In Russ.)

27. Mavrina, I. A., 2000. Sociality as an essential characteristic of modern education. *Abstract Dr. Sci. (Pedag.)*. Tyumen, 44 p. (In Russ.)

28. Novikov, A. M., 2008. Post-industrial society – knowledge society. Higher education in Russia, no. 3, pp. 7–13. (In Russ.)

29. Zhurakovsky, V. M. et al., 2000. History of secondary vocational education in Russia. Moscow: NMTs SPO Publ., 704 p. (In Russ.)

30. On the results of monitoring the quality of training in 2019. *Information Bulletin*. Moscow: MIREA. RTU Publ., 2019, 39 p. (In Russ.)

31. Shugal, N. B., Kuznetsova, V. I., Kuzmicheva, L. B., et al., 2022. Secondary vocational education in Russia: a statistical review. Moscow: NRU HSE Publ., 72 p. (In Russ.)

32. Verbitsky, A. A., 2016. Theory of contextual education as a conceptual basis for the implementation of the competence-based approach. *Collection of Humanitarian Studies. Electronic scientific journal*, no. 2 (2), pp. 6–12 [online]. Available at: [www.j-chr.com](http://www.j-chr.com) (accessed 05.04.2023). (In Russ.)

33. Gerus, S. A., 2003. Theory and practice of rationalizing the process of teaching chemistry in high school: monograph. St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 160 p. (In Russ.)

34. Borovskaya, M. A., Bespalov, D. N., Kirik, V. A., Falaleev, A. P., Shevchenko, I. K., 2020. Political and economic foundations for the transformation of pedagogical education. Pedagogical education in modern Russia: strategic guidelines for development: monograph. Rostov on Don; Taganrog: Yuzhny Federal University Publ., 612 p. (In Russ.)

**Информация об авторе**

В. В. Тропникова, преподаватель, Новосибирский медицинский колледж, Новосибирский государственный университет экономики и управления, v.v.tropnikova@edu.nsuem.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2727-8470>, Новосибирск, Россия

**Information about the author**

Valeriya V. Tropnikova, Lecturer, Novosibirsk Medical College, Novosibirsk State University of Economics and Management, v.v.tropnikova@edu.nsuem.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2727-8470>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.04.2023  
Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 11.04.2023  
Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья  
УДК 378+37.0  
DOI: 10.15293/1813-4718.2303.08

## Личностно-профессиональная позиция куратора студенческой группы

Сидорова Татьяна Владимировна<sup>1</sup>, Цыдыпов Баян Цыренович<sup>1</sup>, Шибанова Юлия Валентиновна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие личностно-профессиональной позиции кураторов, работающих в системе средне-профессионального образования. Наставническая работа куратора требует от преподавателя не только психолого-педагогических знаний, но и высоких интеллектуальных, морально-волевых и нравственных качеств. Авторы провели исследование среди кураторов Колледжа Бурятского госуниверситета им. Д. Банзарова на предмет выявления их личностно-профессиональной позиции, определения ее продуктивности. Анализ результатов показал, что педагогическая позиция куратора зависит прежде всего от внутренних причин, нежели от внешних обстоятельств.

Целью данной статьи является выявление личностно-профессиональной позиции кураторов Колледжа БГУ им. Д. Банзарова, определение ее продуктивности.

Главными методами настоящего исследования являются анализ научной литературы по теме, нормативной документации, связанной с деятельностью куратора; эмпирические методы: анкетирование и интервьюирование кураторов колледжа БГУ, обработка полученных результатов.

В заключении делается вывод о том, что современный куратор должен обладать целым рядом личностных качеств, способствующих эффективному учебному процессу и формированию личности студента. Как показало исследование, развитие продуктивной личностно-профессиональной позиции кураторов может способствовать совершенствованию воспитательной деятельности в системе СПО.

*Ключевые слова:* личностно-профессиональная позиция педагога; куратор; наставник; средне-профессиональное образование; воспитание; воспитательная деятельность

*Для цитирования:* Сидорова Т. В., Цыдыпов Б. Ц., Шибанова Ю. В. Личностно-профессиональная позиция куратора студенческой группы // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.08>

Scientific article

## Personal and Professional Position of the Student Group Curator

Tatiana V. Sidorova<sup>1</sup>, Bayan T. Tsydyпов<sup>1</sup>, Yulia V. Shibanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Buryat State University named after Dorzhi Banzarova, Ulan-Ude, Russia

*Abstract.* The article discusses the concept of the personal and professional position of curators working in the system of secondary vocational education. The mentoring work of a curator requires from the teacher not only psychological and pedagogical knowledge, but also high intellectual, moral-volitional and moral qualities. The authors conducted a research among the curators of the College of the Buryat State University named after D. Banzarov to identify their personal and professional position, to determine its productivity. Analysis of the results showed



that the pedagogical position of the curator depends primarily on internal causes rather than on external circumstances.

The purpose of this article is to identify the personal and professional position of the curators of the BSU College, determination of its productivity.

The main methods of this research are the analysis of scientific literature on the topic, regulatory documentation related to the activities of the curator; empirical methods: questioning and interviewing curators of the Buryat State University college, processing the results.

In conclusion, it is concluded that a modern curator must have a number of personal qualities that contribute to an effective educational process and the formation of a student's personality. As the research showed, the development of a productive personal and professional position of curators can contribute to the improvement of educational activities in the system of secondary vocational education.

*Keywords:* personal and professional position of a teacher; curator; mentor; secondary vocational education; upbringing; educational activities

*For citation:* Sidorova, T. V., Tsydyrov, B. Ts., Shibanova, Yu. V., 2023. Personal and professional position of the curator of a student group. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.08>

**Введение, постановка проблемы.** Работа куратора студенческой группы по своим функциям приближена к работе классного руководителя в школе, существенное отличие заключается в возрасте субъектов образовательного процесса и степени их самостоятельности. Однако данный факт не умаляет важности воспитательной работы, проводимой куратором со студентами. В последние годы деканы и директора структурных подразделений вузов и ссузов отмечают снижение эффективности воспитательной деятельности студенческих наставников. Одной из главных причин ухудшения результативности является не в полной мере продуктивная личностно-профессиональная позиция, занимаемая кураторами в процессе воспитания обучающихся.

**Целью** данной статьи является выявление личностно-профессиональной позиции кураторов Колледжа БГУ им. Д. Банзарова, определение ее продуктивности.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Проблема кураторства рассматривается различными авторами: Н. В. Быстровой, Л. Я. Жилиной, Е. Р. Зинкевич, Е. Н. Кролевецкой, О. С. Кульбах, В. Л. Левицким, Н. Н. Мальчуковой, А. В. Петровским, О. Н. Шапошниковой, А. В. Хижной и др. [1; 10].

Исследователи раскрывают аспекты эффективного кураторства, условия, необходимые для организации воспитательной работы в вузах и ссузах. А. В. Петровский писал о многослойности студенческой группы и роли куратора как «связующего слоя коллектива». По мнению В. Л. Левицкого и О. Н. Шапошниковой, главная функция куратора – формирование профессионально значимой культуры студентов. А. В. Середина анализировал роль куратора в формировании социально значимых компетенций: самоорганизации, взаимодействия и самоуправления [2]. А. В. Хижная и Н. В. Быстрова видят цель кураторства в формировании эффективного взаимодействия куратора и студентов, развитии универсальных компетенций обучающихся и личностных качеств [3].

Многочисленные исследования функциональных обязанностей куратора студенческой группы показывают, что данная работа требует от преподавателя высоких интеллектуальных, психолого-педагогических и морально-волевых качеств. Для эффективного общения со студентами, для проведения профилактической работы куратору необходимо иметь представление о современных субкультурах, о политических и социальных проблемах общества,

особенно молодежи. В основе деятельности куратора лежат информативные, организационные, коммуникативные, контролирующие и творческие функции [4].

**Методологией и методами исследования** являются анализ научной литературы по теме, нормативной документации, связанной с деятельностью куратора; эмпирические методы: анкетирование и интервьюирование кураторов колледжа БГУ, обработка полученных результатов.

К современным преподавателям СПО и ВО предъявляется множество требований: в должностных инструкциях можно обнаружить списки необходимых компетенций, умений, навыков на несколько страниц. В числе требований – высокий уровень знаний преподаваемого предмета, методики его преподавания, специальные психолого-педагогические знания; сформированные навыки эффективного взаимодействия с детьми, родителями и коллегами, навыки организации конструктивного взаимодействия с различными субъектами образовательных отношений и т. д. Практически во всех должностных инструкциях различных вузов и сузов приводятся одинаковые задачи куратора по развитию личности обучающихся:

- выработка у студентов навыков саморазвития и самообразования;
- развитие активной гражданской позиции;
- сплочение коллектива учащихся с целью создания условий для всестороннего развития каждого студента в группе.

В педагогической науке существуют разные подходы к определению понятия *позиция педагога*, чаще всего в исследованиях обосновывается тесная взаимосвязь и взаимообусловленность личностной и профессиональной позиции (В. П. Бедерханова, Д. В. Григорьев, И. Д. Демакова, Н. Ф. Радионова, В. А. Сластенин [5], Н. Е. Щуркова).

В данной статье будем опираться на определение личностно-профессиональной позиции, сформулированное

Е. Н. Степановым на одноименном вебинаре в сентябре 2022 г.: «*Личностно-профессиональная позиция педагога-наставника* – это личностное системное образование, основой которого выступает отношение педагога к детям и их развитию, включающее в себя общеличностную и профессиональную составляющие, являющееся важнейшей детерминантой организации классным наставником процесса воспитания в учебной группе». Из определения четко следует, что позицию педагога можно рассматривать в тесной взаимосвязи двух частей: общеличностной и профессиональной, – причем в ходе многочисленных исследований был сделан вывод о том, что внутриличностные особенности в большей степени влияют на профессиональную позицию педагогов, а не наоборот.

Одним из выводов В. П. Бедерхановой в докторской диссертации стало положение о том, что «ценностно-ориентационная сфера в первую очередь детерминирует позицию личности и соответственно направленность и содержание профессионального самоопределения и профессиональной самореализации человека. От ценностных приоритетов учителя зависит степень личностной ориентированности его деятельности, общей гуманистической ориентации школы. Принятие учителем ребенка как ценности необходимо для создания оптимальных психологических условий освоения социальных и нравственных ценностей детьми» [6]. Среди ценностей гуманистического порядка отметим особо важные для современного учителя-воспитателя, такие как любовь к людям в целом и к детям в частности, доверие к ним, доброта, милосердие, самопринятие, стремление к саморазвитию и самоактуализации, гибкость в развитии, открытость новому опыту. Когда ценности будут персонально приняты педагогом, то и вся его практическая деятельность будет транслировать их. Например, В. П. Бедерхановой в ходе исследования была выявлена взаимозависим-

мость уровня самоактуализации учащихся старших классов и студентов от уровня самоактуализации педагогов.

Безусловно, портрет современного куратора может включать многие другие характеристики, такие как высокий жизненный тонус, многозадачность [7], сострадательность, стрессоустойчивость, склонность к сотрудничеству и компромиссность при решении проблем, деликатность, креативность и др. Список можно продолжать бесконечно в зависимости от тех педагогических задач, которые решает студенческий наставник в единицу времени. Для того чтобы зафиксировать личностно-профессиональную позицию кураторов, было проведено сплошное анкетирование всех кураторов колледжа БГУ и выборочное интервьюирование кураторов разных возрастов.

**Результаты исследования, обсуждение.** Анкетирование кураторов колледжа рассматривается как важное исследовательское мероприятие, позволяющее выявить их личностно-профессиональную позицию. Задачей анкетирования является определение представлений студенческих наставников о своей работе по организации процесса воспитания современной молодежи.

Анкетирование проходило с 30 марта по 15 апреля 2023 года. В нем приняли участие 44 куратора колледжа БГУ. В исследовании использовались электронные анкеты, которые заполнялись и отправлялись в удобное для преподавателей время. Это исключало какое-либо давление на анкетлируемых, в том числе административное. Анкеты состояли из 6 закрытых и 5 открытых вопросов и заданий. Их обработку осуществляли сотрудники кафедры общей педагогики БГУ им. Доржи Банзарова.

Данные, полученные в результате анкетирования, указывают на то, что большинство опрошенных респондентов считают куратора универсальным человеком, который выполняет несколько социальных ролей. Давая свое определение понятию

«куратор студенческой группы», респонденты называли такие роли, как наставник, воспитатель, посредник и менеджер. Кроме того, опрошенные кураторы рассматривают свою позицию не только как профессиональную, но и шире – являются для учащихся близким человеком, который сравним с родителями.

На вопрос «Удовлетворены ли вы как куратор своей работой?» 11 % респондентов ответили «безусловно да», 48,1 % – «больше да, чем нет», 37 % – «и да, и нет» и 3,7 % – «больше нет, чем да». Стоит отметить, что среди кураторов не оказалось тех, кто недоволен своей работой. Данные результаты говорят о том, что большинство кураторов подходят к своей работе ответственно и стараются всячески помогать студенческой группе в обучении, в адаптации к жизни в колледже.

Большинству кураторов нравится в своей работе общение со студентами как представителями молодого поколения, способность оказать помощь в решении серьезных задач, таких как академическая неуспеваемость или психологические проблемы.

На вопрос «Что не нравится вам в этой работе?» опрошенные кураторы выразили негативное отношение к работе с документами, которая занимает большое количество времени. Также был отмечен высокий уровень ответственности за безопасность, успеваемость, жизнь и здоровье обучающихся, так как многие еще несовершеннолетние дети живут в общежитиях, без родительского контроля. Если количество студентов в группе велико, то для куратора это становится дополнительной временной и психологической нагрузкой.

Большинство опрошенных кураторов выделили нехватку времени для работы со студентами (59,3 %) как основное препятствие для эффективной организации воспитательной деятельности в группе. Упоминаются другие препятствия, такие как низкая мотивация студентов к участию в делах группы (48,1 %), чрезмерная

загруженность одних учащихся внеурочной деятельностью и неучастие в ней других (22,2 %), недостаток свободного времени для профессионально-личностного развития (18,5 %), отсутствие поддержки со стороны родителей учащихся (14,8 %), большое количество мероприятий в соответствии с указаниями сверху и объем отчетной документации (7,4 %).

Исходя из этих данных, можно заключить, что кураторы играют важную роль в студенческой жизни и стараются выполнять свою работу как можно более эффективно. Однако для того чтобы успешно организовать воспитательную деятельность в группе, необходимо решить различные проблемы, такие как нехватка времени и низкая мотивация студентов. Решение этих проблем позволит кураторам

эффективнее выполнять свою важную и ответственную работу.

Отвечая на следующий важный для нашего исследования вопрос «От каких причин в большей мере зависит лично-профессиональная позиция куратора в воспитательной работе со студентами?», 92,9 % опрошенных кураторов назвали внутренние причины, такие как: индивидуально-личностные потребности, мотивы, интересы, цели, ценностные ориентации, мировоззренческие взгляды самого педагога. Остальная часть опрошенных (7,1 %) отмечают, что государственная политика и идеология, отражающаяся в нормативно-правовых актах, общественных ожиданиях и запросах, профессиональных установках и требованиях, являются основополагающими причинами (рис. 1).



Рис. 1. Причины, от которых зависит лично-профессиональная позиция куратора в воспитательной работе со студентами

Для анкетируемых главными целями воспитательной деятельности являются помощь студентам в самореализации, развитии личностных потенциалов, создание хорошей атмосферы в группе, устранение задолженностей по обучению, способствование дисциплине и ответственности, воспитание инициативности, успешности и нравственности, формирование сплоченности группы и достижение высокой успеваемости.

Однако, как показал контент-анализ ответа на вопрос о главной цели куратора в настоящее время, основное предна-

значение воспитательной деятельности им видится в формировании всесторонне развитых, творческих личностей, подготовленных к профессиональной карьере и успешно адаптированных в реальном мире.

Следующий вопрос анкеты был посвящен ценностям, которые, по мнению кураторов, важно воспитывать у учащихся. Респондентам были предложены 18 групп ценностей, включающие патриотизм, гражданственность, уважение, взаимоуважение, доброту, ответственность, нравственность, честность, помощь, взаимопомощь, семью,

трудолюбие, коллективизм, важность получения диплома, толерантность, терпение, здоровый образ жизни, отзывчивость, гуманизм, дружбу, товарищество, порядочность, сопереживание, сострадание и справедливость и др. Включенные значения представлены в процентах.

Результаты исследования показали, что наивысший процент ответов был отдан пунктам взаимоуважения (92,9 %), ответственности (89,3 %), толерантности (85,7 %) и порядочности (71,4 %), что подчеркивает важность этих ценностей в образовательном процессе и воспитании учащихся. Эти результаты могут быть использованы в качестве ориентира для курирования и развития группы, а также организации воспитательных мероприятий в группе.

Поскольку главным объектом педагогической деятельности являются студенты и процесс их развития, то кураторам было предложено охарактеризовать несколькими словами или фразами современное поколение учащихся колледжа. В анкетах педагогов было перечислено около 100 характерных черт их воспитанников. Даже объединив их по схожим признакам, получилось 56 обобщенных характеристик. Наиболее высокий рейтинг из них получили следующие:

1. Поколение NEXT, умеющие хорошо пользоваться цифровыми технологиями, схватывать на лету необходимую для них информацию – 25.
2. Необычные, креативные, талантливые, энергичные – 23.
3. Инфантильные, расслабленные, ленивые, неопределившиеся – 1.
4. Нацелены на материальное благосостояние, выбирают профессию часто исходя от заработной платы – 15.
5. Низко мотивированы, нет цели, нет базовых знаний – 10.
6. Менее воспитанное, более активное, менее образованное, более свободное, менее отзывчивое, более равнодушное – 7.

Анализ ответов на этот вопрос вызвал у нас затруднения, потому что встречались как самые негативные отзывы о современном поколении (*«Безответственность, не мотивированность, аморфность, живущие только для себя»*), так и самые позитивные (*«Самостоятельные, деловые, хорошие, отзывчивые, легко обучаемые, талантливые»*). Как ни парадоксально, но у одного и того же респондента часто бывают диаметрально противоположные суждения о новом поколении студентов. Например, один из педагогов-кураторов так характеризует нынешних учеников: *«Более расслабленное, менее воспитанное, более активное, менее образованное, более свободное, менее отзывчивое, более равнодушное»*. Данный факт может быть показателем характера взаимоотношений между студенческим наставником и его воспитанниками, а еще свидетельствовать о противоречивости образа нынешних обучающихся как следствие отражения ими условий, в которых они живут и развиваются.

Одной из главных задач в настоящее время является определение возможностей и средств результативного влияния на развитие детей – представителей нового поколения. В этой связи исследователями был задан вопрос: «Что является очень важным для эффективного влияния куратора на студентов своей группы?» и предлагалось выбрать один из трех ответов:

- 1) его личностно-характерологические качества (черты);
- 2) профессионально-педагогические составляющие (компетенции, знания, умения, навыки) классного наставника;
- 3) и то, и другое.

Большинство кураторов предпочли выбрать третий ответ, тем самым подчеркнув важность воспитательного влияния на развитие воспитанников как личностно-характерологических качеств педагога, так и профессионально-педагогических составляющих деятельности (см. рис. 2).

Респонденты отмечают, что для достижения этой цели необходимо учитывать как личностно-характерологические качества куратора, такие как эмпатия, позитивность, открытость и доверие (3,6 % в общей структуре влияния), так и профессионально-педагогические составляющие, такие

как компетенции, знания, умения и навыки (7,1 % в структуре влияния). Таким образом, основным фактором влияния является комбинация личностных и профессиональных аспектов, которые образуют более 89,3 % в общей структуре влияния куратора на студентов.



Рис. 2. Факторы влияния куратора на студентов

Для более эффективного влияния на поколение студентов NEXT необходимо учитывать и дальше развивать как личностные, так и профессиональные качества куратора.

В период неопределенности, неустойчивости воспитательной системы в нашей стране [8] в целях обновления воспитательного процесса педагогам и кураторам целесообразно опираться не только на собственный опыт педагогической деятельности, но и на существующие источники информации о воспитании детей. Последний вопрос анкеты «Где вы находите полезную информацию для совершенствования своей воспитательной деятельности?» выявляет то, из каких источников педагоги-воспитатели черпают полезную информацию для более эффективной педагогической деятельности. Кураторам было предложено 6 вариантов ответа:

- в педагогических журналах и газетах (17,9 %);
- в интернете (53,6 %);
- в издаваемых книгах (14,3 %);
- на заседаниях методических объединений кураторов или других мероприятиях научно-методического характера (28,6 %);
- в общении с другими педагогами-вос-

питателями (89,3 %);

- на курсах повышения квалификации педагогов (35,7 %).

Полученные результаты свидетельствуют, что наиболее востребованными источниками информации о воспитании школьников являются интернет (53,6 %) и общение с коллегами (89,3 %), что указывает на значимость коллективной работы и обмена опытом в этом процессе. Для трети преподавателей значимыми в получении информации остаются методические объединения и курсы повышения квалификации педагогических кадров. Существенно снизилась информационно-методическая роль научно-методических журналов и книг.

По завершении анализа ответов респондентов на конкретные вопросы анкеты необходимо сделать выводы по итогам анкетирования в целом:

1. Результаты анкетного опроса обусловливают формирование оптимистических взглядов на воспитательную деятельность кураторов и на возможность роста ее качества, т. к. педагоги испытывают чувство удовлетворенности процессом и результатами своей работы, в частности

им нравится общение и взаимодействие со студентами, что часто мотивирует педагогов на совершенствование воспитательной деятельности.

2. Существуют реальные шансы для развития продуктивной личностно-профессиональной позиции кураторов колледжа в воспитании обучающихся, так как большинство из них осознает, что их педагогическая позиция зависит прежде всего от внутренних причин, т. е. от самих себя, а не от внешних обстоятельств, а также от деятельности по совершенствованию как личностно-характерологических качеств, так и профессионально-педагогических компетенций.

3. Наблюдается двуединый характер целеполагания в процессе воспитания обучающихся в группе: первая цель – формирование коллектива как благоприятной среды для развития студентов, вторая – содействие развитию (саморазвитию) обучающихся и их профессиональному становлению.

4. Интервьюирование с отдельными представителями кураторского сообщества показало, что во взаимодействии со студентами преобладают традиционные формы и методы работы педагогов-воспитателей, которые в большей мере имеют информационно-просветительский характер и в меньшей – интерактивный.

**Заключение.** Современный куратор должен обладать целым рядом личност-

ных качеств, способствующих эффективному учебному процессу и формированию личности студента. Это включает в себя способность к эмпатии, коммуникативные навыки, способность к адаптации и интеллектуальные способности. Куратор колледжа является наставником, психологом, консультантом и доверенным лицом для студентов, а также связующим звеном между родителями и учебным заведением. Как показало исследование, развитие продуктивной личностно-профессиональной позиции кураторов может способствовать совершенствованию воспитательной деятельности в системе СПО.

Кураторство предполагает вынужденную необходимость взаимодействовать с разными сообществами: другими студенческими группами, педагогическим сообществом вуза (ссуза) и города, родительским коллективом, социальными партнерами и т. д. Взаимодействуя одновременно с обществом и с образом «Я» в процессе жизненного самоопределения, куратор, как и любой педагог, оказывается включенным в процесс полисубъектного взаимодействия, в котором он выступает в нескольких субъектных позициях [9]. Полисубъектность педагогического работника, которая в реальной жизни воплощается в многозадачности, может стать еще одним аспектом тщательного изучения в ходе дальнейшего исследования.

#### Список источников

1. Быстрова Н. В., Хижная А. В., Емельяна А. В., Сундеева М. О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. – 2017. – № 4 (21). – С. 25–28

2. Серeda А. В., Тутова Г. Ю. Кураторская деятельность как средство развития профессиональной компетентности студентов педувуза // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – Вып. 2 (12). – С. 84–91.

3. Быстрова Н. В. Роль куратора студенче-

ской группы в современной системе высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 67–70.

4. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. – Ташкент: Ташк. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Ф. Энгельса, 1986. – 95 с.

5. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 248 с.

6. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2002. – 41 с.

7. Сидорова Т. В. Многозадачность как социально-психологическая характеристика современного учителя // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2020. – Вып. 3. – С. 60–64.

8. Петраш Е. А., Сидорова Т. В. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности // Вестник Самарского государственного

технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2021. – № 4. – С. 101–114.

9. Иванова С. П. Взаимодействие человека в социально-образовательной среде как многоуровневый полисубъектный феномен // Человек как субъект социально-педагогического взаимодействия. – Псков, 2016. – С. 56–62.

10. Oprea Corina The end of the curator: on curatorial acts as collective production of knowledge. – Loughborough: Loughborough University, 2017. – 165 p.

## References

1. Bystrova, N. V., Khizhnaya, A. V., Emelina, A. V., Sundeeva, M. O., 2017. Basic principles of functioning and development of the educational system of a general educational organization. Karelian scientific journal, vol. 6, no. 4 (21), pp. 25–28. (In Russ.)

2. Sereda, A. V., Titova, G. Y., 2016. Curatorial activity as a means of developing professional competence of students of pedagogical university. Pedagogical Review, iss. 2 (12), pp. 84–91. (In Russ.)

3. Bystrova, N. V., 2020. The role of student group supervisor in the modern system of higher education. Problems of modern pedagogical education, no. 66-2, pp. 67–70. (In Russ.)

4. Luzina, L. M., 1986. Formation of creative individuality of a teacher in a pedagogical university. Tashkent: Tashkent State Pedagogical Institute of Foreign Languages n. a. F. Engels, 95 p. (In Russ.)

5. Slstenin, V. A., 1998. Holistic pedagogical process as an object of teacher's professional activity. Moscow: Publishing Center "Academy", 248 p. (In Russ.)

6. Bederkhanova, V. P., 2002. The formation

of a personality-oriented position of the teacher. Abstract Dr. Sci. (Pedag.). Krasnodar: Kuban State University Publ., 41 p. (In Russ.)

7. Sidorova, T. V., 2020. Multitasking as a socio-psychological characteristic of a modern teacher. Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society, iss. 3, pp. 60–64 (In Russ.)

8. Petrash, E. A., Sidorova, T. V., 2021. Portrait of a modern teacher in the new digital reality. Bulletin of the Samara State Technical University. Series "Psychological and pedagogical sciences", vol. 18, no. 4, pp. 101–114. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.8> (In Russ.)

9. Ivanova, S. P., 2016. Human interaction in the socio-educational environment as a multi-level polysubjective phenomenon. Man as a subject of social and pedagogical interaction. Pskov, p. 56–62 (In Russ.)

10. Oprea, Corina, 2017. The end of the curator: on curatorial acts as collective production of knowledge. Loughborough: Loughborough University Publ., 165 p. (In Eng.)

## Информация об авторах

Т. В. Сидорова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, педагогический институт, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, [botkina@yandex.ru](mailto:botkina@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9496-6188>, Улан-Удэ, Россия

Б. Ц. Цыдыпов, преподаватель кафедры общей педагогики, педагогический институт, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, [bayan.tsydyrov2409@mail.ru](mailto:bayan.tsydyrov2409@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0009-0000-8523-3273>, Улан-Удэ, Россия

Ю. В. Шибанова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, педагогический институт, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, [shibanova1001@mail.ru](mailto:shibanova1001@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0009-0001-2135-5682>, Улан-Удэ, Россия



**Information about the authors**

Tatiana V. Sidorova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of General Pedagogy, pedagogical institute, Buryat State University named after Dorzhi Banzarova, botkina@yandex.ru, Ulan-Ude, Russia

Bayan Ts. Tsydypov, Lecturer at the Department of General Pedagogy, pedagogical institute, Buryat State University named after Dorzhi Banzarova, bayan.tsydypov2409@mail.ru, Ulan-Ude, Russia

Yulia V. Shibanova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of General Pedagogy, pedagogical institute, Buryat State University named after Dorzhi Banzarova, shibanova1001@mail.ru, Ulan-Ude, Russia

Поступила в редакцию 11.04.2023

Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 11.04.2023

Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья

УДК 378.6:94(574)

DOI: 10.15293/1813-4718.2303.09

## Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста в инклюзивном образовании как психолого-педагогическая проблема

Огольцова Елена Геннадиевна<sup>1, 2</sup>, Палецкая Татьяна Витальевна<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

<sup>2</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье поднимается проблема необходимости формирования толерантного отношения к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного дошкольного образования. Обоснована объективная необходимость воспитания дошкольников в духе толерантности в связи с изменениями последних десятилетий в экономической, политической, культурной жизни страны и активно развивающейся системой инклюзивного образования.

Цель статьи – теоретически и эмпирически исследовать процесс формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной организации.

Методология. Проведен анализ сформированности толерантного отношения к сверстникам с особыми возможностями здоровья по трем критериям: когнитивному, эмоциональному и действенно-практическому. Для этого были использованы следующие методы и методики: наблюдение; беседа; диагностические методики измерения уровня толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ (исследование эмоционального интереса к ровеснику по тесту «Рисунок человека» К. Махвер, исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР), социометрическое исследование «Два домика» Т. Д. Марцинковской). Результаты исследования показали необходимость поиска эффективных педагогических и психологических инструментов для развития доброжелательного и открытого взаимодействия старших дошкольников со сверстниками с ОВЗ. Предложен план психолого-педагогических мероприятий по дальнейшему формированию толерантного отношения к сверстникам с особыми возможностями здоровья в инклюзивном пространстве дошкольной организации.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование; толерантность; дошкольный возраст; принятие

*Для цитирования:* Огольцова Е. Г., Палецкая Т. В. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста в инклюзивном образовании как психолого-педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 90–98. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.09>

## The Formation of Tolerance in Older Preschool Children in Inclusive Education as a Psychological and Pedagogical Problem

Elena G. Ogoltsova<sup>1,2</sup>, Tatyana V. Paletskaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

<sup>2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article raises the problem of the need to form a tolerant attitude towards peers with disabilities in the framework of inclusive preschool education. The objective necessity of educating preschoolers in the spirit of tolerance in connection with the changes of recent decades in the economic, political, cultural life of the country and the actively developing system of inclusive education is substantiated.

The purpose of the article is to theoretically and empirically investigate the process of forming a tolerant attitude towards children with disabilities in a preschool organization.

*Methodology.* The analysis of the formation of a tolerant attitude towards peers with special health opportunities according to three criteria: cognitive, emotional and effective-practical. To do this, the following methods and techniques were used: observation; conversation; diagnostic methods for measuring the level of tolerant attitude towards peers with disabilities (a study of emotional interest in a peer on the test "Human Drawing" by K. Mahover, a study of subjective assessment of interpersonal relationships of a child (SOMOR), a sociometric study "Two houses" by T. D. Marcinkovskaya). The results of the study showed the need to search for effective pedagogical and psychological tools for the development of friendly and open interaction of older preschoolers with peers with disabilities. A plan of psychological and pedagogical measures for the further formation of a tolerant attitude towards peers with special health opportunities in the inclusive space of a preschool organization is proposed.

*Keywords:* inclusive education; tolerance; preschool age; acceptance

*For citation:* Ogoltsova, E. G., Paletskaya, T. V., 2023. The formation of tolerance in older preschool children in inclusive education as a psychological and pedagogical problem. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 90–98. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.09>

**Введение.** Проблема толерантности является актуальной на протяжении длительного периода. Отечественные и зарубежные ученые активно обсуждают как саму природу этого явления, так и развитие толерантности на различных возрастных и социальных этапах. В последние годы в России происходит полномасштабное включение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную среду совместно с норморазвивающимися сверстниками. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплены положения об инклюзивном, то есть совместном, обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья [1]. В свете этого вопрос о толе-

рантном отношении детей к сверстникам с ограниченными особенностями здоровья приобретает особую актуальность.

Для полноценной реализации инклюзивного образования на всех возрастных этапах необходима не только организация переподготовки специалистов и педагогов, создание доступной среды, но и готовность общества, особенно детей, к полному включению особого ребенка в образовательную среду. Под готовностью мы подразумеваем именно толерантность, то есть чувство принятия сверстника с ОВЗ [2; 3].

Анализ статистических данных показал, что в современных реалиях не все готовы к инклюзивному образованию, родители имеют массу стереотипных установок, ко-

торые транслируют своим детям, показывая привычные им паттерны поведения. Таким образом, развитие толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ необходимо начинать уже на этапе дошкольного образования.

**Цель** данной работы – теоретически и эмпирически исследовать процесс формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной организации.

Толерантность стала объектом изучения многих отечественных ученых: В. А. Тишков дает следующее определение толерантности: «Толерантность – это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию в чью-то пользу» [4]. Г. М. Коджаспирова дает определение толерантности как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию; способности человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации» [5]. Проанализировав различные подходы к пониманию термина «толерантность», в данном исследовании взято за основу определение из Декларации принципов терпимости, утвержденной резолюцией ЮНЕСКО: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности; признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность» [6].

Многие педагоги-психологи в разное время обращались в своих исследованиях к данной теме [7–9]. Е. В. Моцковина

и А. С. Балуща в своей работе «Толерантное отношение к детям с ОВЗ как один из ключевых компонентов инклюзии» делают вывод, что «...без толерантного отношения со стороны педагогов, учеников, родителей об успешной интеграции ребенка в социум не может быть и речи. Равное, уважительное отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья поможет ему принять себя, принять свои особенности и не бояться того, что он будет не принят обществом» [10]. Вопросы интеграции детей с ОВЗ в общество посвящены работы Т. Л. Кремневой. Она считает, что именно в дошкольном возрасте следует формировать у детей толерантное отношение к сверстникам с особыми возможностями здоровья [12]. В. В. Ермолина и Е. В. Малыгина в своей работе «Организация образовательной среды в аспекте формирования толерантных взаимоотношений у старших дошкольников» рассматривают практические аспекты данного вопроса, а именно работу педагога дошкольной образовательной организации [13]. На наш взгляд, заслуживает внимания опытно-экспериментальная работа по формированию толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ, анализ которой представлен С. К. Кудряшовой и В. И. Кудряшовым. Ими сделан вывод о том, что процесс формирования толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ необходимо начинать с дошкольного возраста: учить уважительно и терпимо относиться к окружающим, особенно к людям, имеющим особенности и нуждающимся в нашей помощи [14].

**Методы исследования** включают анализ научно-методической литературы, наблюдение, беседу, диагностические методики измерения уровня толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ (исследование эмоционального интереса к ровеснику по тесту «Рисунок человека» К. Махвер, исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР), социометрическое исследование

«Два домика» Т. Д. Марцинковской); методы количественного и качественного анализа результатов исследования [15].

**Результаты исследования.** Эмпирическое исследование по выявлению уровня сформированности толерантного отношения к детям с ОВЗ проводилось в ДОО № 54 г. Новосибирска. Общая численность старшей группы 23 человека, 7 человек имеют статус ОВЗ (у курирующих группу специалистов находятся заключения тПМПК). Учитывая особенности посещения и эпидемиологическую ситуацию, была выделена группа детей, которая приняла участие в исследовании. Основную выборку исследования составили дети с условной нормой развития: общее количество детей – 16 человек; дети со статусом ОВЗ – 7 человек (ОНР – 4 человека, ЗПР – 3 человека); нейротипичные дети – 9 человек. Исследование проводилось с января по апрель 2022 г.

Для получения полноценной картины сформированности толерантного отношения в группе сада, опираясь на работы как отечественных, так и зарубежных психологов, таких как А. Г. Асмолов, Г. В. Безюлева, Майкл Уолцер, были выделены и адаптированы под дошкольный возраст основные критерии толерантности [16–18]:

- когнитивный критерий – сформирован-

ность представлений о детях с ОВЗ, понимание различий между людьми;

- эмоциональный критерий – эмоциональная отзывчивость, сопереживание, способность к эмоциональному отклику на эмоциональное состояние другого человека;

- действенно-практический критерий – способность устанавливать позитивные отношения с другими людьми, стремление к совместной коллективной деятельности [22].

Для определения когнитивного критерия использовалось исследование эмоционального интереса к ровеснику (по тесту «Рисунок человека» Карен Махвер), в первую очередь оценивалось то, как дошкольники понимают и могут описать ребенка с особенностями в развитии.

Для определения эмоционального критерия использовалось исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка М. М. Семаго (СОМОР). Методика ориентирована на исследование эмоционально-личностных отношений с другими людьми.

Действенно-практический критерий определялся через социометрическое исследование «Два домика» Т. Д. Марцинковской.

Представляя результаты по анализу когнитивного критерия, хотелось бы прокомментировать две наиболее яркие работы (рис.).



1



2

Рис. Исследование эмоционального интереса к ровеснику

На первом рисунке заметны слабо выраженные представления о детях с ОВЗ. По сути, обе инструкции респондент выполнил в одном направлении. На уточняющие вопросы о детях с особенностями в развитии отвечал неоднозначно, уклонялся от ответа и начинал рассказывать о своих рисунках.

На втором рисунке видно, что опрашиваемый хорошо осведомлен о детях с ОВЗ, может привести примеры основных «трудностей» таких детей. Относительно отношения к такому ребенку респондент проявил сочувствие, на вопрос, смог бы он подружиться с таким ребенком, ответил неуверенно, но возможность такую допускает.

Анализ исследования эмоционального интереса к ровеснику в исследуемой группе детей показал, что большинство (6 человек из 9) имеют представления о детях с ОВЗ, могут обозначить свою личностную позицию, 4 ребенка способны привести примеры, где бы они могли видеть таких детей или с какими трудностями они могут сталкиваться.

Оставшаяся часть детей (3 человека) продемонстрировала слабо выраженные представления о детях с ОВЗ.

Таким образом, сформированность представлений о детях с ОВЗ в исследуемой группе есть, часть дошкольников замечают и демонстрируют принимающую позицию к данной категории детей. Но также около трети группы имеет слабо выраженные представления о детях с ОВЗ.

Анализ эмоционального критерия по методике «Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР)» [19] показал, что в исследуемой группе около половины детей активно обозначают сверстников с ОВЗ на стимульных изображениях, могут выразить свое личностное отношение к ним и в целом обозначают свое отношение как положительное. Четверо респондентов обозначают свои близкие связи с детьми с ОВЗ, рассказывают о совместной деятельности.

Также выделяется около трети детей, которые демонстрируют свою неоднозначную позицию к некоторым детям со статусом ОВЗ. Наблюдаются две реакции: либо равнодушное отношение к выделенной категории детей, либо выраженное неприятие и обозначение конфликтных отношений.

При анализе данных социометрического исследования выделены два основных критерия, представленных в методике, – средняя сумма положительных выборов, которая позволила оценить преобладающие позиции детей группы и коэффициент сплоченности группы. Уровень групповой сплоченности можно считать оптимальным (0,6–0,7) – 0,73.

Подавляющее большинство детей с ОВЗ занимают позицию пренебрегаемых – 7 человек. Здесь можно говорить о том, что дети данной категории не вытеснены из групповых процессов, к ним нет резко негативного отношения со стороны сверстников с ОВЗ, но полноценной включенности в детскую группу у них нет.

Действенно-практический критерий определялся через социометрическое исследование «Два домика» Т. Д. Марцинковской. Оценивалось социальное положение детей с ОВЗ в дошкольной группе, насколько их принимают или отвергают. Данная методика позволяет выделить особенности взаимоотношений в группе и определить уровень толерантного отношения в группе сада. В качестве стимульного материала используется лист с изображением двух домиков. Один – мрачный и заброшенный. Второй – красивый, ухоженный и большой. Беседа проводится индивидуально с каждым ребенком и состоит из двух основных вопросов, кого из группы он хотел бы поселить в красивый дом, а кого – в мрачный. В социометрическом исследовании приняли участие 9 детей с условной нормой развития и 7 человек с подтвержденным статусом ОВЗ. Важно выявить, выбирают ли нормотипичные дети детей с ОВЗ, являют-

ся ли эти выборы взаимными. Необходимо определить, какие выборы (положительные или отрицательные) преобладают в группе, что является важным показателем благополучия или неблагополучия межличностных отношений между детьми группы.

Анализ действенно-практического критерия показал, что дети с ОВЗ включены в групповые процессы, со стороны детей условной нормы нет акцента на их особенностях, они ограничивают общение, лишь наблюдая яркие негативные поведенческие реакции отдельных детей, однако, даже несмотря на это, стараются приглашать их в игру, в совместную деятельность.

Проанализировав результаты по каждой методике, можно подвести общий итог эмпирического исследования. Дети с условной нормой развития в большинстве своем показывают толерантное отношение к сверстникам со статусом ОВЗ, большая часть опрошенных имеет хоро-

шую осведомленность об особом ребенке, положительно настроена на взаимодействие. Но также результаты социометрии и наблюдения показали, что не все дети готовы устанавливать доброжелательные отношения со сверстниками с ОВЗ, проявляют равнодушие по отношению к ним или находятся в конфликтных отношениях [20; 21]. Поэтому необходимо помочь воспитателям в развитии доброжелательного и открытого взаимодействия между детьми. В связи с этим для данной группы разработан план психолого-педагогических мероприятий, при подборе которых был сделан акцент на соблюдение обозначенных критериев толерантности. Целью составления плана мероприятий является потребность в воспитании у дошкольников желания и готовности к конструктивному взаимодействию, создание благополучной и толерантной среды в группе детского сада (табл.).

Таблица

**План психолого-педагогических мероприятий по формированию толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ**

№ п/п	Критерий толерантности	Мероприятие	Форма/методы проведения
1	Когнитивный	Занятие с детьми на тему «Открой свое сердце»	– Сказкотерапия. – Беседа
2	Эмоциональный	Представление по мотивам сказки Г. Х. Андерсена «Гадкий утенок»	– Театрализованная деятельность
3	Действенно-практический	Творческое занятие «Мы разные, но мы вместе»	– Игровая деятельность. – Совместная творческая деятельность

На занятии на тему «Открой свое сердце» у ребят посредством сказки и мультфильма развиваются представления о детях с ОВЗ, что способствует развитию анализа и самоанализа.

Организация театральной постановки способствует развитию в детском коллективе позитивных и доброжелательных отношений детей друг с другом, умения сопереживать и способности к эмоциональному

отклику на эмоциональное состояние другого человека, что немаловажно, также происходит формирование у детей с ОВЗ положительного «Я»-образа.

Занятие на тему «Мы разные, но мы вместе» поможет организовать коллективную деятельность детей с выполнением совместного творческого продукта. Особенно ценно, что совместное коллективное творчество позволит детям

быстрее наладить диалог, снизить уровень конфликтности в группе. В процессе выполнения такой работы дети учатся договариваться, уступать и помогать друг другу.

С небольшой долей адаптации данный комплекс может быть использован в других группах дошкольных образовательных организаций.

**Обсуждение результатов.** Авторы согласны с утверждением М. В. Гришко о том, что для нормотипичных детей «совместное обучение с особыми детьми тоже важно, потому что позволяет принимать окружающих такими, какие они есть, осознать, что все они равны» [11]. Также авторы поддерживают мнение Т. Л. Кремневой о том, что формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ нужно начинать как можно раньше, еще в дошкольной организации [12]. В продолжение работы В. В. Ермолина и Е. В. Малыгина [13] предложен план мероприятий по форми-

рованию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном пространстве дошкольной организации.

**Заключение.** Итоги эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование толерантности – процесс сложный и длительный. Начинать его необходимо как можно раньше, с дошкольного возраста.

В результате анализа когнитивного, эмоционального и действенно-практического критериев толерантного отношения старших дошкольников к сверстникам с ОВЗ было выявлено у них в большей степени сформированное взаимное уважение, доброжелательность, терпимость к различиям, способность к сотрудничеству, умение слушать, любознательность, способность к сопереживанию. Для дальнейшего формирования представленных критериев разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий.

#### Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: офиц. текст. – М.: Кремль, 2012. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lguz1kswt192227204](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lguz1kswt192227204) (дата обращения: 04.03.2023).
2. Алтухова Т. А., Российская Е. Н. Развитие толерантности субъектов образовательной деятельности к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в обеспечении благоприятного психического климата в инклюзивной образовательной среде // Ученые записки. – 2017. – № 4 (44). – С. 128–134.
3. Огольцова Е. Г. Развитие инклюзивного образования: историко-теоретический аспект // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 74–77.
4. Тишков В. А. Российский народ. История и смысл национального самосознания. – М.: Наука, 2013. – 650 с.
5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. – М.; Ростов н/Д., 2005. – 448 с.
6. Декларация принципов терпимости. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО. – URL: <https://base.garant.ru/2561350/?ysclid=lgluuu65do869584291> (дата обращения: 04.03.2023)
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
8. Рахимова Р. Ф. Толерантная среда как основа инклюзивного образования // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: мат-лы X Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – С. 84–88.
9. Смолянинова А. А. Социально-нравственное воспитание дошкольников с ОВЗ, посещающих группу комбинированного вида в ДОО // Молодой ученый. – 2020. – № 11 (301). – С. 187–188.
10. Балуца А. С., Моцовкина Е. В. Толерантное отношение к детям с ОВЗ как один из ключевых компонентов инклюзии // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Ю. В. Богинской. – Симферополь, 2022. – С. 12–15.



11. Гришко М. В. Толерантность у дошкольников и их родителей в процессе внедрения инклюзивного образования // Преемственность в образовании. – 2019. – № 21 (03). – С. 51–55.
12. Кремнева Т. Л. Инклюзивное образование как шаг к развитию толерантности // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 11–15.
13. Ермолина В. В., Малыхина Е. В. Организация образовательной среды в аспекте формирования толерантных взаимоотношений у старших дошкольников // СМАЛБТА. – 2017. – № 3. – С. 23–26.
14. Кудряшова С. К., Кудряшов В. И. Формирование толерантного отношения к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74 (4). – С. 137–140.
15. Коротовских Т. В., Чуйкова И. В., Некрасова О. А. Изучение уровня сформированности толерантного отношения дошкольников к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 1 (70). – С. 21–25.
16. Мартынова В. А., Трубицына М. В. Психолого-педагогические приемы формирования толерантности у детей дошкольного возраста // Социальные отношения. – 2021. – № 2 (37). – С. 34–42.
17. Ледовских Н. К. Нравственные понятия в речи и сознании дошкольника // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 2 (74). – С. 36–43.
18. Челнокова Т. А., Климова Н. В., Паранина Н. А. Развитие инклюзивных практик в зарубежных и отечественных школах в 90-е годы XX века // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7, № 1. – С. 7–17.
19. Чернов Д. В., Парышкова А. О. Толерантное отношение к детям с ОВЗ как условие инклюзии в системе образования // Педагогический профессионализм в образовании: сб. науч. тр. XIII Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2018. – С. 277–281.
20. Огольцова Е. Г. Развитие инклюзивного образования: историко-теоретический аспект // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 74–77.
21. Огольцова Е. Г., Катаева У. С. Инклюзия как новая форма образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. – 2021. – № 25. – С. 218–223.
22. Linkov A. Y., Klinkov G. T. Person-oriented learning based on its sociological derivation // Научен вектор на Балканите. – 2018. – № 1. – С. 5–7.

## References

1. On Education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 № 273-FZ: ofic. text. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lg1uz1kswt192227204](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lg1uz1kswt192227204) (accessed: 04.03.2023). (In Russ.)
2. Altukhova, T. A., Rossiyskaya, E. N., 2017. Development of tolerance of subjects of educational activity to students with disabilities in ensuring a favorable mental climate in an inclusive educational environment. Scientific notes, no. 4 (44), pp. 128–134. (In Russ.)
3. Ogoltsova, E. G., 2022. Development of inclusive education: historical and theoretical aspect. Trends in the development of science and education, no. 2, pp. 74–77. (In Russ.)
4. Tishkov, V. A., 2013. The Russian people. The history and meaning of national identity. Moscow: Nauka Publ., 650 p. (In Russ.)
5. Kojaspirova, G. M., 2005. Dictionary of pedagogy. Moscow: Rostov on Don, 448 p. (In Russ.)
6. Declaration of Principles of Tolerance. Approved by resolution 5.61 of the UNESCO General Conference of 16.11.1995. Available at: <https://base.garant.ru/2561350/?ysclid=lg1uuu65do869584291> (accessed: 04.03.2023) (In Russ.)
7. Elkonin, D. B., 1989. Selected psychological works. Moscow: Pedagogy Publ., 560 p. (In Russ.)
8. Rakhimova, R. F., 2019. Tolerant environment as the basis of inclusive education. Pedagogical skills and modern pedagogical technologies: materials of the X International Scientific and Practical Conference. Cheboksary: CNS “Interactive plus”, pp. 84–88. (In Russ.)
9. Smolyaninova, A. A., 2020. Socio-moral education of preschoolers with disabilities attending a group of a combined type in the preschool educational institution. Young scientist, no. 11 (301), pp. 187–188. (In Russ.)
10. Balutsa, A. S., Motsovkina, E. V., 2022. Tolerant attitude to children with disabilities as one of the key components of inclusion. Socio-pedagogical support for persons with disabilities: the theory and practice: collection of articles on the mate-

rials of the VI International Scientific and Practical Conference. Simferopol, pp. 12–15. (In Russ.)

11. Grishko, M. V., 2019. Tolerance among preschoolers and their parents in the process of implementing inclusive education. Continuity in education, no. 21 (03), pp. 51–55. (In Russ.)

12. Kremneva, T. L., 2018. Inclusive education as a step towards the development of tolerance. Humanities, no. 2 (42), pp. 11–15. (In Russ.)

13. Ermolina, V. V., Malykhina, E. V., 2017. Organization of the educational environment in the aspect of the formation of tolerant relationships among older preschoolers. SMALTA, no. 3, pp. 23–26. (In Russ.)

14. Kudryashova, S. K., Kudryashov, V. I., 2022. The formation of a tolerant attitude towards peers with disabilities. Problems of modern pedagogical education, no. 74 (4), pp. 137–140. (In Russ.)

15. Korotovskikh, T. V., Chuikova, I. V., Nekrasova, O. A., 2017. Studying the level of formation of a tolerant attitude of preschoolers to children with disabilities in inclusive education. Global scientific potential, no. 1 (70), pp. 21–25. (In Russ.)

16. Martynova, V. A., Trubitsyna, M. V., 2021. Psychological and pedagogical methods of tolerance formation in preschool children. Social relations, no. 2 (37), pp. 34–42. (In Russ.)

17. Ledovskikh, N. K., 2017. Moral concepts in speech and consciousness of a preschooler. Kindergarten: theory and practice, no. 2 (74), pp. 36–43. (In Russ.)

18. Chelnokova, T. A., Klimko, N. V., Paraniina, N. A., 2018. Development of inclusive practices in foreign and domestic schools in the 90s of the twentieth century. Modern foreign psychology, vol. 7, no. 1, pp. 7–17. (In Russ.)

19. Chernov, D. V., Paryshkova, A. O., 2018. Tolerant attitude to children with disabilities as a condition of inclusion in the education system. Pedagogical professionalism in education: Collection of scientific papers of the XIII International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk, pp. 277–281. (In Russ.)

20. Ogoltsova, E. G., 2022. Development of inclusive education: historical and theoretical aspect. Trends in the development of science and education, no. 2, pp. 74–77. (In Russ.)

21. Ogoltsova, E. G., Kataeva, U. S., 2021. Inclusion as a new form of education for people with disabilities. Young scientist, no. 25, pp. 218–223. (In Russ.)

22. Linkov, A. Yu., Klinkov, G. T., 2018. Personality-oriented learning based on its sociological derivation. Scientific editor in the Balkans, no. 1, pp. 5–7. (In Bal.)

### Информация об авторах

Е. Г. Огольцова, кандидат педагогических наук, доктор PhD, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, cmaffia72@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3743-879X>, Новосибирск, Россия

Т. В. Палецкая, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, tpaletskaya@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1176-006X>, Новосибирск, Россия

### Information about the authors

Elena G. Ogoltsova, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, cmaffia72@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3743-879X>, Novosibirsk, Russia

Tatiana V. Paletskaya, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Psychology and Pedagogy of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, tpaletskaya@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1176-006X>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.04.2023

Принята к публикации 25.04.2023

Submitted 11.04.2023

Accepted for publication 25.04.2023

Научная статья  
УДК 376.1-056.264:811.161.1'367  
DOI: 10.15293/1813-4718.2303.10

## Особенности операций смыслового синтаксирования отдельных и связных высказываний в устной и письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Фур Екатерина Петровна<sup>1,2</sup>, Яковлев Сергей Борисович<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Центр образования и здоровья «Магистр», Новосибирск, Россия

<sup>2</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

<sup>3</sup> Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

*Аннотация.* Научная статья посвящена проблеме сформированности смыслового уровня синтаксирования в устной и письменной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Цель статьи – познакомить научное сообщество с результатами исследования смыслового уровня синтаксического компонента языковой способности обучающихся 3–4 классов с тяжелыми нарушениями речи.

Долгое время суть синтаксического компонента языковой способности рассматривалась с позиции поверхностной структуры. В большинстве случаев существующие исследования описывают внешние проявления синтаксических нарушений и не раскрывают их механизмы. В настоящее время вопрос поиска несформированности механизмов синтаксического компонента языковой способности приобрел актуальность.

Согласно научным взглядам Т. В. Ахутиной, А. Р. Лурии, А. А. Леонтьева синтаксис состоит из трех операций синтаксиса разных уровней. Несформированность операции на смысловом, семантическом или уровне формально-грамматического структурирования препятствует успешному становлению синтаксического компонента и языковой способности в целом.

Актуальность выявления особенностей сформированности смыслового уровня синтаксирования у обучающихся младших классов обусловлена значимостью его сформированности для становления языковой способности.

Ошибки, свидетельствующие о несформированности смыслового уровня синтаксирования у обучающихся 3–4 классов с тяжелыми нарушениями речи, заключаются в несформированности процесса структурирования речевой ситуации, трудностях вычисления ее компонентов, что в свою очередь вызвало сложности в формировании программы отдельного и связного высказывания в устной и письменной речи на доязыковом уровне.

*Ключевые слова:* языковая способность; синтаксис; уровни синтаксирования; смысловый уровень синтаксирования; тяжелые нарушения речи; младшие школьники

*Для цитирования:* Фур Е. П., Яковлев С. Б. Особенности операций смыслового синтаксирования отдельных и связных высказываний в устной и письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 99–106. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.10>

## Specific Features of Operations of Semantic Syntaxing of Separate and Coherent Statements in oral and Written Speech in Younger Schoolchildren with Severe Speech Disorders

Ekaterina P. Fur<sup>1,2</sup>, Sergey B. Yakovlev<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Center of Education and Health “Master”, Novosibirsk, Russia

<sup>2</sup> Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

<sup>3</sup> Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia

*Abstract.* The article is devoted to the problem of formation of semantic level of syntaxing in the oral and written speech of younger schoolchildren with severe speech disorders.

The purpose of the article is to present the results of the research of the semantic level of the syntactic component of the language ability of younger students with severe speech disorders.

For a long time, the essence of the syntactic component of language ability was considered from the position of surface structure. In most cases, existing studies describe the external manifestations of syntactic disorders and do not reveal their mechanisms. At present, the issue of searching for the unformed mechanisms of the syntactic component of language ability has become relevant.

According to T. V. Akhutina's point of view, there are three multi-level syntax operations, that are carried out as an actualization of the frame, the slots of which are filled with the help of operations of selecting elements from the semantic-lexical paradigms of the appropriate level: meaningful, semantic and the level of formal-grammatical structuring (T. V. Akhutina, A. R. Luria, A. A. Leontiev and others). The lack of formation of one of the components prevents from successful making the syntactic component and the language ability in general.

The topicality of identifying the features of the formation of the semantic level of syntax of primary school students is due, on the one hand, to the importance of its formation for the development of language ability, and on the other hand, to the insufficient development of the content and methods of speech therapy work in this direction.

Errors that indicate the lack of formation of the semantic level of syntax of younger students with severe speech disorders consist in violation of the process of structuring a non-speech situation, the impossibility of calculating its components, which caused errors in the formation of the program of a separate and coherent statement in oral and written speech even at the pre-linguistic stage.

*Keywords:* language ability; syntax; syntax levels; semantic level of syntax; severe speech disorders; younger schoolchildren

*For citation:* Fur, E. P., Yakovlev, S. B., 2023. Specific features of operations of semantic syntaxing of separate and coherent statements in oral and written speech in younger schoolchildren with severe speech disorders. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 99–106. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2303.10>

### Введение, постановка проблемы.

У обучающихся 3–4 классов с тяжелыми нарушениями речи имеют место особенности сформированности синтаксического компонента языковой способности (В. К. Воробьева [1], Б. М. Гриншпун [2], Л. Н. Ефименкова [3], Н. С. Жукова [4], Р. И. Лалаева [5], Р. Е. Левина [6], Л. Ф. Спиро-

ва [7], Т. Б. Филичева [8], С. Н. Шаховская [9], С. Б. Яковлев [10] и др.). Смысловое синтаксирование является начальным уровнем синтаксиса. На смысловом уровне говорящий производит первичное структурирование неречевой ситуации (Т. В. Ахутина [11], Л. С. Выготский [12], А. А. Леонтьев [13]). Этот процесс обеспечивается работой

комбинации мыслительных операций, основной среди которых является симультанное восприятие. Выявленные у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи нарушения структурирования неречевой ситуации свидетельствуют о специфичности протекания процесса смыслового синтаксирования [11] и как следствие нарушениях построения «малой» и «большой» программ. Все это приводит к нарушениям синтаксического компонента языковой способности в целом, отрицательно влияет на процесс речевой коммуникации и социальное взаимодействие, а также негативно сказывается на формировании познавательной деятельности.

**Цель статьи** – представление материалов исследования сформированности операций смыслового синтаксирования отдельных и связных высказываний в устной и письменной речи, полученных при диагностике синтаксического компонента языковой способности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Современная наука рассматривает проблему продуцирования речевого высказывания с позиции разных подходов: психолингвистического, лингвистического и нейролингвистического. Одновременно существует несколько моделей речеобразования, которые условно делятся на аналитические и порождающие.

Аналитические модели рассматривают текст как продукт речевой деятельности (А. В. Гладкий и И. А. Мельчук [14], J. Van Hillel [15], F. Lounsbury [16] и др.).

Порождающие модели дают противоположное объяснение: смысл рождает текст, «при этом предметом анализа является не изолированное предложение, высказывание или текст, как продукты процессов речеобразования, а сами процессы» [17, с. 87] (И. А. Зимняя [19], J. J. Katz, P. M. Postal [18] и др.).

Нейролингвистический подход в описании механизмов синтаксиса в виде трех

его уровней сформулирован в работах Т. В. Ахутиной [11]. Согласно мнению Т. В. Ахутиной, процесс речепроизводства имеет сложную многоуровневую постройку, состоящую из смыслового, семантического уровней синтаксиса и уровня формально-грамматического структурирования (Т. В. Ахутина [11], А. Р. Лурия [20], А. А. Леонтьев [13] и др.). По мнению Т. В. Ахутиной, нарушения языковой способности могут быть связаны с несформированностью синтаксирования на любом из этих уровней, в том числе на смысловом.

**Методология и методы исследования.** Методологию исследования составил психолингвистический подход в описании механизмов синтаксиса в виде трех его уровней, который позволил проанализировать специфику сформированности синтаксического компонента языковой способности на смысловом уровне. Методика исследования основывалась на методических рекомендациях Т. В. Ахутиной [11], О. Е. Грибовой [22], Р. И. Лалаевой [5], Е. А. Логиновой [23], С. Б. Яковлева [10] и была направлена на выявление степени выраженности и структуры несформированности операций смыслового уровня синтаксирования у обучающихся 3–4 классов с тяжелыми нарушениями речи отдельных и связных высказываний в устной и письменной речи.

**Результаты исследования.** Для исследования сформированности симультанных процессов, участвующих в структурировании неречевой ситуации, младшим школьникам предлагалось подобрать к сюжетной картинке, содержание которой можно описать простым предложением, предметные картинки с изображением участников ситуации.

В ходе анализа полученных данных исследования выявлены особенности, характерные для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Обучающиеся с дизартрией часто в своих ответах проявляли смысловую избыточность

при восприятии ситуации, что объясняется стремлением выделить элементы и реализовать всплывающие в процессе анализа ситуации ассоциативные связи. Обучающиеся с алалией допускали большое количество ошибок при попытке анализа изображенной на картинке ситуации. Ошибки свидетельствовали о несформированности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи симультанных процессов, лежащих в основе анализа наглядной ситуации, и о трудностях выделения участников действия. Обучающиеся с алалией не могли выделить отдельные составные части целого изображения и сравнить их с изображениями на предметных картинках. При выполнении заданий у младших школьников с алалией страдали целенаправленность, планирование, регуляция и контроль.

Таким образом, результаты исследования показали, что у большинства обучающихся 3–4 классов с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются нарушения аналитико-синтетической деятельности, затрудняющие построение «малой» программы речевого высказывания уже на доязыковом этапе.

Построение внутренней программы связного высказывания требует понимания целой цепочки связей и предполагает установление иерархии предикатов, определяющей алгоритм развертывания связных высказываний. Создание этой смысловой модели высказывания обеспечивается сложной аналитико-синтетической деятельностью, в результате которой происходит выделение компонентов ситуации и определяется смысловая связь между ними.

Исследование способности обучающихся понимать общий смысл сложной многокомпонентной ситуации выявило особенности, характерные для различных групп обучающихся. У обучающихся с дизартрией наблюдались ошибки, вызванные недостаточностью произвольного внимания и слабостью регулирующей функции вну-

тренней речи. Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи тратили большое количество времени на обработку наглядного материала, что говорит о недостаточной сформированности симультанных процессов даже на вербальном уровне, в рамках наглядного мышления. Вследствие задержки формирования процесса перевода внешних действий во внутренние, процесс анализа неречевой ситуации у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи недостаточно автоматизирован, что в свою очередь влияет на скорость протекания мыслительной деятельности.

Обучающиеся с алалией при понимании смысла отдельной сюжетной картинке затруднялись в определении смысловых связей между сюжетными картинками. При определении способности обучающихся к восприятию неречевой ситуации, обучающиеся с алалией показали выраженные нарушения способности устанавливать последовательность сюжетных картинок, что свидетельствует о несформированности у них смыслового программирования. В структуре деятельности обучающихся с алалией отсутствовали действия по сравнению картинок друг с другом, они не стремились установить логическую связь между картинками, деятельность характеризовалась недостаточной целенаправленностью и фрагментарностью. Продуктивная деятельность по анализу и синтезу изображенных на картинках ситуаций замещалась простым манипулированием картинками. Кроме этого обучающиеся с алалией в большинстве случаев испытывали затруднения при попытке синтезировать отдельные элементы в систему. Это объясняется снижением объема оперативной памяти, трудностями распределения внимания, приводящими к невозможности манипулирования множеством элементов с целью составления из них единого целого. Поэтому объяснение изображенных на картинках событий не способствовало осознанию последовательности событий

и организации смысловой программы.

Таким образом, полученные в ходе исследования особенности операций смыслового синтаксирования отдельных и связных высказываний в устной речи у обучающихся 3–4 классов с тяжелыми нарушениями речи данные позволили сделать следующие выводы:

1. Обучающиеся с дизартрией испытывали трудности смыслового синтаксирования, затруднялись при выделении участников неречевой ситуации и установлении связей между ее компонентами, допускали грубые ошибки при структурировании сложной, многокомпонентной, развернутой во времени ситуации. Среди обучающихся с дизартрией выделилась незначительная группа обучающихся с высоким уровнем сформированности смыслового синтаксирования.

2. У обучающихся с алалией особенности смыслового синтаксирования имели более выраженный характер, чем у обучающихся с дизартрией, в большинстве случаев они проявлялись в излишней развернутости структуры детальности в ее операциональной части, несформированности функции регуляции речи и слабости функции контроля при выполнении деятельности. У определенной части обучающихся с алалией нарушения регуляции и контроля сочетались со значительными затруднениями сукцессивного и симультанного восприятия, что свидетельствует о недостаточной сформированности смыслового уровня синтаксирования.

При исследовании сформированности смыслового синтаксирования отдельных высказываний в письменной речи обучающиеся с дизартрией и алалией демонстрировали затруднения в выполнении заданий, которые свидетельствуют о несформированности у них симультанных процессов. При попытке выделить отдельные элементы заданной темы обучающиеся с алалией испытывали затруднения, не могли вычленили участников ситуации и ее

элементы, а также не могли сопоставить их с темой. При выполнении этого задания у обучающихся, как и в устной речи, страдали целенаправленность, планирование, ее регуляция и контроль.

Таким образом, у большинства обучающихся с алалией и дизартрией выявлены нарушения построения «малой» программы речевого высказывания в письменной речи, вызванные несформированностью аналитико-синтетической деятельности.

Исследование способности осуществлять анализ и синтез информации в ходе структурирования сложной многокомпонентной ситуации в письменной речи выявило недостаточную автоматизированность процесса анализа неречевой ситуации у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Кроме этого обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи испытывали заметные трудности при определении последовательности предложений.

При определении способности обучающихся к одновременному симультанному и сукцессивному восприятию речевой ситуации обучающиеся с дизартрией продемонстрировали недостаточность процесса сравнения и анализа предложений, выделения существенных компонентов ситуации. Обучающиеся с дизартрией неправильно определяли причинно-следственные связи, не замечали значимые отличия действий в предложении.

У обучающихся с алалией отмечались выраженные нарушения способности устанавливать последовательность предложений. В данном случае наводящие вопросы взрослого (Что было сначала? Что случилось потом?) не способствовали осознанию последовательности событий и организации смысловой программы. Обучающиеся допускали ошибки при попытке синтезировать отдельные элементы ситуации в систему.

Полученные в ходе исследования особенностей операций смыслового синтаксирования отдельных и связных выска-

званий в письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи данные позволяют сделать следующие выводы:

1. У большинства обучающихся с дизартрией наблюдаются трудности смыслового синтаксирования в письменной речи. Они испытывают сложности при выделении участников речевой ситуации, а также в установлении связей между компонентами речевой ситуации. Затруднения, наблюдаемые у обучающихся с дизартрией при структурировании сложной, многокомпонентной, развернутой во временном плане ситуации, самостоятельно ими преодолеваются.

2. У обучающихся с алалией особенности смыслового синтаксирования письменной речи имеют более выраженный характер, чем у обучающихся с дизартрией, в большинстве случаев проявляющийся в несформированности функции регуляции речи, а также контроля за своей деятельностью. У части обучающихся с алалией нарушения регуляции и контроля сочетаются с затруднениями сукцессивного и симультанного восприятия, что свидетельствует о недостаточной сфор-

мированности смыслового синтаксирования в письменной речи.

**Заключение.** У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи не сформирован не только уровень формально-грамматического структурирования, но и уровни, ответственные за продуцирование глубинных синтаксических структур – семантической и смысловой. У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи есть особенности дязыкового уровня процесса продуцирования речи, затрудняющие создание глубинной синтаксической структуры высказывания.

Качественный и количественный анализ результатов исследования дал полное представление о картине несформированности синтаксического компонента языковой способности у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и позволил выработать систему логопедической работы. Полученные данные помогли определить направления логопедической работы по развитию синтаксического компонента языковой способности у обучающихся 3–4 классов с тяжелыми нарушениями речи, среди которых на первом этапе развитие операций смыслового синтаксирования в отдельных и связных высказываниях в устной и письменной речи.

### Список источников

1. Воробьева В. К. О некоторых особенностях построения фразы в устной речи детей алаликов // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С. С. Ляпидевского. – М.: Учпедгиз, 1967. – С. 219.

2. Гриншпун Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов // Нарушение речи и голоса у детей / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – М.: Просвещение, 1975. – С. 31–39.

3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 1991. – С. 224.

4. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи: учебное пособие. – М.: УНПЦ «Энергомаш», 1994. – С. 128.

5. Лалаева Р. И., Логинова Е. А., Титова Т. А. Теория речевой деятельности: хресто-

матия. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – С. 413.

6. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / ред. Р. Е. Левина. – Репр. воспроизведение изд. – М.: Альянс, 2013. – С. 367.

7. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1980. – С. 192.

8. Филичева Т. Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1999. – С. 87–98.

9. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Патология речи / под ред. С. С. Ляпидевского. Уч. зап. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1971. – С. 40–56.

10. Яковлев С. Б. К вопросу об аграмматизме на письме у школьников с тяжелыми



- нарушениями речи // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л.: Ленинградский педагогический институт, 1985. – С. 66–74.
11. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ механизмов синтаксической организации высказывания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: Изд-во Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. 1989. – 52 с.
12. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Изд. 5-е, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
13. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: МГУ, 1967. – С. 6–16.
14. Гладкий А. В., Мельчук И. А. Элементы математической лингвистики. – М.: Наука, 1969. – 192 с.
15. Bar-Hillel J. Language and information // Selected essays on their theory and application. – 1966. – № 2. – P. 192–199.
16. Lounsbury F. Transitional probability linguistic structure and systems of habit-family hierarchies // Psycholinguistics. – 1954. – № 4. – P. 78–89.
17. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – С. 87.
18. Katz J. J., Postal P. M. An integrated theory of linguistic descriptions. – Cambridge: The MIT Press, 1964. – P. 37–44.
19. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: сб. статей / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – С. 17–29.
20. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 335 с.
21. Моисеенко Е. М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 26 с.
22. Грибова О. Е., Бессонова Т. П., Ипатова Н. Л. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 89 с.
23. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.

## References

1. Vorobyova, V. K., 1967. On some features of the construction of a phrase in the oral speech of Alalik children. Essays on pathology of speech and voice. Moscow: Uchpedgiz Publ., 219 p. (In Russ.)
2. Grinshpun, B. M., 1975. On the principles of logopedic work at the initial stages of speech formation in motor alalia. Speech and voice disorders in children. Moscow: Education Publ., pp. 31–39. (In Russ.)
3. Efimenkova, L. N., 1991. Correction of oral and written speech of primary school students. Moscow: Education Publ., 224 p. (In Russ.)
4. Zhukova, N. S., 1994. Deviations in the development of children's speech. Moscow: UNPTs "Energomash" Publ., 128 p. (In Russ.)
5. Lalaeva, R. I., 2000. Theory of speech activity: Reader. St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 413 p. (In Russ.)
6. Fundamentals of the theory and practice of speech therapy. Moscow: AlyanS Publ., 367 p. (In Russ.)
7. Spirova, L. F., 1980. Peculiarities of speech development of students with severe speech disorders. Moscow: Pedagogy Publ., 192 p. (In Russ.)
8. Filicheva, T. B., 2002. The state of the lexical and grammatical means of the language in children with the IV level of speech development. Modern speech therapy: theory, practice, prospects. Moscow, pp. 73–81. (In Russ.)
9. Shakhovskaya, S. N., 1971. Logopedic work on the formation of the grammatical structure of the speech of children suffering from motor alalia. Speech pathology. Moscow, pp. 40–56. (In Russ.)
10. Yakovlev, S. B., 1985. To the question of agrammatism in writing among schoolchildren with severe speech disorders. Speech and neuropsychic disorders in children and adults. Leningrad: Leningrad Pedagogical Institute, pp. 66–74. (In Russ.)
11. Akhutina, T. V., 1989. Neurolinguistic analysis of the mechanisms of the syntactic organization of the utterance. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 52 p. (In Russ.)
12. Vygotsky, L. S., 1999. Thinking and speech.

Moscow: Labyrinth Publ., 352 p. (In Russ.)

13. Leontiev, A. A., 1967. Inner speech and processes of grammatical generation of an utterance. Issues of speech generation and language learning. Moscow: MSU Publ., pp. 6–16. (In Russ.)

14. Gladkiy, A. B., Melchuk, I. A., 1969. Elements of Mathematical Linguistics. Moscow: Nauka Publ., 192 p. (In Russ.)

15. Bar-Hillel, J., 1966. Language and information. Selected essays on their theory and application, no. 2, pp. 192–199.

16. Lounsbury, F., 1954. Transitional probability linguistic structure and systems of habit-family hierarchies. Psycholinguistics, no. 4, pp. 78–89.

17. Chomsky, N., 1972. Aspects of the theory of syntax. Moscow: Moscow University Publishing House, 87 p. (In Russ.)

18. Katz, J. J., Postal, P. M., 1964. An integrated theory of linguistic descriptions. Cambridge: The MIT Press, pp. 37–44.

19. Zimnyaya, I. A., 1969. Speech mechanism in the speech generation scheme. Psychological

and psycholinguistic problems of language proficiency and mastery: Sat. articles Ed. A. A. Leontiev, T. V. Ryabova. Moscow: Publishing House of Moscow State University, pp. 17–29. (In Russ.)

20. Luria, A. R., 1998. Language and consciousness. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 335 p. (In Russ.)

21. Moiseenko, E. M., 2002. Formation of the syntactic structure of a sentence in preschool children with general underdevelopment of speech. Abstract Cand. Sci. (Pedagogy.). St. Petersburg, 26 p. (In Russ.)

22. Gribova, O. E., Bessonova, T. P., Ipatova, N. L., 1992. Formation of the grammatical structure of speech of primary school students for children with severe speech disorders: A guide for the teacher. Moscow: Education Publ., 89 p. (In Russ.)

23. Loginova, E. A., 2004. Writing disorders. Features of their manifestation and correction in younger schoolchildren with mental retardation: Textbook. Ed. L. S. Volkova. St. Petersburg: CHILDHOOD-PRESS Publ., 208 p. (In Russ.)

### Информация об авторах

Е. П. Фур, заведующий отделом психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, Центр образования и здоровья «Магистр», старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи, Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, fur-ekaterina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9575-0346>, Новосибирск, Россия

С. Б. Яковлев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, yakovlevsb@yandex.ru, Санкт-Петербург, Россия

### Information about the authors

Ekaterina P. Fur, Head of the Department of Psychological and Pedagogical Support of Inclusive Education, Center of Education and Health “Master”, Department of Logopedics and Children’s Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, fur-ekaterina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9575-0346>, Novosibirsk, Russia

Sergey B. Yakovlev, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Speech Therapy, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, yakovlevsb@yandex.ru, St. Petersburg, Russia

Поступила в редакцию 15.04.2023

Принята к публикации 30.04.2023

Submitted 15.04.2023

Accepted for publication 30.04.2023

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений (Пример б).

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 1500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предпочитая словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются

в редакторе Corel Draw (Пример 1).

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводят в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (Пример 7).

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекгией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: (присваивается издательством после принятия статьи к публикации)

### Название статьи

**Иванова Ирина Геннадьевна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

*Ключевые слова:* ...

*Для цитирования:* Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

*Пристатейные материалы на английском языке*

### Название статьи (на английском языке)

**Irina G. Ivanova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.*

*Keywords:*

*For citation:* Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Текст статьи.

### Список источников

.....

### References

.....

### Информация об авторе

И. Г. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры ..., Новосибирский государственный педагогический университет, [irina-ivanova@yandex.ru](mailto:irina-ivanova@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Новосибирск, Россия

### Information about the author

Irina G. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department..., Novosibirsk State Pedagogical University, [irina-ivanova@yandex.ru](mailto:irina-ivanova@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов (оформляется, если у статьи 3 и более авторов, на русском и английском языках – Пример 7).

При наличии грантовой поддержки оформляется ссылка на грант.

Поступила в редакцию 11.11.2021

Submitted 11.11.2021

Принята к публикации 18.12.2021

Accepted for publication 18.12.2021

© Ф. И. О. автора, 2022

## Пример 2. Оформление списка источников различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

### Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.

2. *Алфидиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.

3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.

5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.

6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.

7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.

8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное констру-

ирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.

9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.

10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Ин-



тернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

### Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: AdobeAcrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, ос-

новы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

### Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на автореферат диссертации:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Abstract Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (In Russ.)

**При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].**

**Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале**

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

**Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования**

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

**Пример 6.**

**Асратян Арпик Ашотовна<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup> Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

<sup>2</sup> Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

**Пример 7.**

#### **Вклад авторов**

Артемьева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

#### **Contribution of the authors**

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**3/2023**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Корректор:** О. А. Разумова

**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Вилнойская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Уч.-изд. л. 9,0. Усл.-печ. л. 10,6. Тираж 600 экз. Заказ № 68.

Дата выхода в свет: 05.07.2023 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилнойская, 28