

Новосибирский государственный педагогический университет

# Вестник педагогических инноваций

№ 3 (71) 2023

ВСЕРОССИЙСКИЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ



*Марущак Евгения Борисовна*  
главный редактор, кандидат  
психологических наук, проректор по  
региональному взаимодействию  
и дополнительному образованию, директор  
Института непрерывного образования

*Хомченко Татьяна Викторовна*  
заместитель главного редактора,  
зам. директора Института  
непрерывного образования

## Редакционная коллегия

*Агавелян Р. О.*, д-р психол. наук, проф. (Новосибирск);  
*Андрюченко Е. В.*, д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);  
*Баряева Л. Б.*, д-р пед. наук, проф. (Москва);  
*Ковригина Л. В.*, канд. пед. наук, доцент (Новосибирск);  
*Серый А. В.*, д-р психол. наук, проф. (Кемерово);  
*Смолянинова О. Г.*, д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск)

## Редакционный совет

*Герасёв А. Д.*, председатель, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);  
*Алтыникова Н. В.*, канд. пед. наук, чл.-корр. МАНПО (Москва);  
*Азатян Т. Ю.*, канд. пед. наук, доцент (Ереван, Армения);  
*Андронникова О. О.*, канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);  
*Артамонова Е. И.*, д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);  
*Жафяров А. Ж.*, д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);  
*Кондратьева С. Ю.*, д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург);  
*Кудинов С. И.*, д-р психол. наук, проф. (Москва);  
*Нечаев В. Д.*, д-р полит. наук, проф. (Севастополь);  
*Синенко В. Я.*, д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);  
*Сидоркин А. М.*, проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США);  
*Шульга И. И.*, д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);  
*Яницкий М. С.*, д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

## Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки: 5.8.1; 5.8.2; 5.8.7)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023

Все права защищены

Журнал Вестник педагогических инноваций/ Journal of Pedagogical Innovations зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г. Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

## СОДЕРЖАНИЕ

### КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<b>Пищик О. Г.</b> (г. Минск) Функциональная грамотность как педагогическая проблема .....	5
<b>Андрienко Е. В.</b> (г. Новосибирск) Психолого-педагогические основы организации творческой деятельности студентов .....	15
<b>Басалаева Е. Г., Шпильман М. В.</b> (г. Новосибирск) Анализ модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике .....	26

### ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<b>Шульга И. И., Капустин А. Н.</b> (г. Новосибирск) Иммерсивная театрализация: арт-педагогическая технология в профессиональном образовании .....	45
<b>Байтуганов В. И.</b> (г. Новосибирск) Проектирование инновационной модели содержания образования на традиционных ценностях народной культуры в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования .....	56
<b>Кондратьева С. Ю.</b> (г. Санкт-Петербург) Развитие зрительно-моторных функций у детей раннего и младшего дошкольного возраста с целью профилактики дискалькулии .....	67

### ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Савельева О. Е.</b> (г. Смоленск) Использование бихевиористских техник для формирования у школьников умения принимать себя и других, не осуждая .....	77
<b>Скрышников Е. М.</b> (г. Новосибирск) Актуальные направления деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями .....	90
<b>Таранова М. В., Одинокова Е. В.</b> (г. Новосибирск) Разработка содержания школьного образовательного проекта в рамках сетевого взаимодействия методического объединения учителей математики: проблемы и опыт их решения .....	102

Журнал основан в 2002 г.  
Выходит 4 раза в год  
Электронная верстка И. Т. Ильюк  
Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск,  
ул. Виллюйская, 28, т. 8 (383) 244-30-22  
Адрес издательства и типографии:  
630126, г. Новосибирск,  
ул. Виллюйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 9,9. Уч.-изд. л. 8,0.  
Тираж 550 экз. Заказ № 107.  
Формат 70×108/16.  
Цена свободная  
Дата выхода в свет 05.10.2023  
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

# Journal of Pedagogical Innovations

№ 3 (71) 2023

ALL-RUSSIA  
SCIENTIFIC-PRACTICAL  
JOURNAL



*Evgeniya Borisovna Maruschak*  
Editor-in-Chief, Candidate of Psychological  
Sciences, Vice-Rector for Regional  
Cooperation and Continuing Education,  
Head of the Institute of Continuing Education

*Tatyana Viktorovna Khomchenko*  
Editor-in-Chief Assistant,  
Head Assistant of the Institute  
of Continuing Education

## Editorial Board

*R. O. Agavelyan*, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk);  
*E. V. Andrienko*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE (Novosibirsk);  
*L. B. Baryaeva*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow);  
*L. V. Kovrigina*, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);  
*A. V. Seryj*, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo);  
*A. G. Smolyanynova*, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE (Krasnoyarsk)

## Editorial Council

*A. D. Gerasev*, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE (Novosibirsk);  
*N. V. Altynikova*, Cand. of Pedagogical Sciences, Corr.-Member of ASMPE (Moscow);  
*T. Yu. Azatyan*, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Yerevan, Armenia);  
*O. O. Andronnikova*, Cand. of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);  
*E. I. Artamonova*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE (Moscow);  
*A. Zh. Zhafyarov*, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE (Novosibirsk);  
*S. Yu. Kondratieva*, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Saint Petersburg);  
*S. I. Kudinov*, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Moscow);  
*V. D. Nechaev*, Dr. of Political Sciences, Professor (Sevastopol);  
*V. Ya. Sinenko*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE (Novosibirsk);  
*A. M. Sidorkin*, PhD, Professor, Road Island College (Providence, USA);  
*I. I. Shulga*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk);  
*M. S. Yanickiy*, Dr. of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo)

## The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences: 5.8.1; 5.8.2; 5.8.7)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2023  
All rights reserved

The journal Journal of Pedagogical Innovations is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76344 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

## CONTENTS

### THE QUALITY OF INNOVATIONS IN EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

<b>Pischik O. G.</b> (Minsk). Functional Literacy as a Pedagogical Problem .....	5
<b>Andrienko E. V.</b> (Novosibirsk). The Psychological and Pedagogical Foundations of the Organization of Creative Activity of Students.....	15
<b>Basalaeva E. G., Shpilman M. V.</b> (Novosibirsk). Analysis of the Model of Organizational, Methodological and Personnel Support of Educational Activities in Russian Language in the People's Republic of China .....	26

### INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

<b>Shulga I. I., Kapustin A. N.</b> (Novosibirsk). Immersive Theatricalization: Art-Pedagogical Technology in Professional Education .....	45
<b>Baituganov V. I.</b> (Novosibirsk). Designing Innovative Model of Education Content Based on Traditional Values of Folk Culture in Context of Interaction of General and Additional Education .....	56
<b>Kondratieva S. Yu.</b> (St. Petersburg). Development of Visual-Motor Functions in Children Early and Junior Preschool Ages for the Purpose of Prevention of Dyscalculia.....	67

### PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

<b>Savelyeva O. E.</b> (Smolensk). The Use of Behavioristic Techniques for Building Schoolchildren's Ability to Accept Themselves and Others without Judgment.....	77
<b>Skrypnikova E. M.</b> (Novosibirsk). Current Areas of Activity of the Adviser to the Director for Education and Interaction with Children's Public Associations .....	90
<b>Taranova M. V., Odnikova E. V.</b> (Novosibirsk). Development of the Content of the School Educational Project within the Framework of the Network Interaction of the Methodical Association of Mathematics Teachers: Problems and Experience of Their Solution .....	102

The journal is based in 2002 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-30-22 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 9,9. Publisher's sheets: 8,0. Circulation 550 issues Order № 107. Format 70×108/16 Release date 05.10.2023
--	--

# КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

---

Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71)

Journal of Pedagogical Innovations, 2023, no. 3 (71)

Научная статья

УДК 37.011

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.01

## Функциональная грамотность как педагогическая проблема

Пищик Ольга Геннадьевна

*Национальный институт образования, г. Минск, Республика Беларусь*

*Аннотация.* В статье рассматриваются содержание и соотношение понятий «грамотность», «функциональная грамотность». Затронуты вопросы эволюции понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике на различных этапах общественного развития, расширения понятия «грамотность» до понятия «функциональная грамотность» в связи с ростом требований общества к образовательному процессу, неоднородности восприятия понятия «функциональная грамотность» различными исследователями. Акцентируется внимание на роли школы в формировании функционально грамотной личности. Автор приходит к выводу, что в современной педагогике функциональная грамотность рассматривается как основа для проявления личностью адаптационных способностей к условиям социума и расширения диапазона ее востребованности в различных сферах деятельности. Целью статьи является рассмотрение проблемы функциональной грамотности в контексте педагогических наук.

*Ключевые слова:* грамотность, функциональная грамотность, элементарная грамотность, минимальное поле функциональной грамотности, этапы развития, исследование PISA, «предел» функциональной грамотности, функционально грамотный человек.

*Для цитирования:* Пищик О. Г. Функциональная грамотность как педагогическая проблема // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.01>

Original article

## Functional Literacy as a Pedagogical Problem

Olga G. Pischik

*National Institute of Education, Minsk, Republic of Belarus*

*Annotation.* The article discusses the content and correlation of the concepts of “literacy”, “functional literacy”. The issues of the evolution of the concept of “functional literacy” in

© Пищик О. Г., 2023



pedagogical theory and practice at various stages of social development, the expansion of the concept of “literacy” to the concept of “functional literacy” in connection with the growing demands of society to the educational process, the heterogeneity of the perception of the concept of “functional literacy” by various researchers are touched upon. Attention is focused on the role of the school in the formation of a functionally literate personality. The author comes to the reasonable conclusion that in modern pedagogy functional literacy is considered as the basis for the manifestation of adaptive abilities to the conditions of society by a person and the expansion of the range of demand in various fields of activity. The purpose of the article is to consider the problem of functional literacy in the context of pedagogical sciences.

*Keywords:* literacy, functional literacy, basic literacy, minimal field of functional literacy, stages of development, PISA Study, “limit” of functional literacy, functionally literate person.

*For Citation:* Pischik O. G. Functional Literacy as a Pedagogical Problem. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 5–14. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.01>

Понятие «функциональная грамотность» на рубеже XX–XXI вв. в педагогических науках приобрело особую популярность. Возникнув в последней трети прошлого столетия, данный феномен стал своеобразным ответом на трансформационные процессы, связанные с переходом общества к постиндустриальной эпохе и изменением требований общества к образовательному процессу. Основой развития понятия стала направленность образования на личность обучающегося, способного к жизненному самоопределению, применению полученных знаний и умений на практике, самостоятельному нахождению решений в проблемных ситуациях. На необходимость формирования функциональной грамотности учащихся указывают положения концептуальных документов, базовых программ и проектов международного уровня, раскрывающих направления развития образования в контексте международного опыта [13], а также нормативных документов Республики Беларусь [10; 12]. Так, обозначенная в «Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» цель, направленная на «обеспечение доступного и каче-

ственного общего среднего образования для успешной социализации учащихся в динамичных условиях цифрового общества, подготовки к осознанному выбору профессии и продолжению образования на протяжении всей жизни», конкретизируется в ожидаемом результате на уровне общего среднего образования – росте «уровня функциональной грамотности учащихся» [10]. Образовательный стандарт базового образования также определяет необходимость достижения «выпускниками уровня функциональной грамотности, необходимой в современном обществе», в качестве основополагающей цели системы образования [12, с. 36].

Для понимания феномена функциональной грамотности необходимо проследить направления его развития, содержание понятий «грамотность», «элементарная грамотность» как понятий предшествующих, определить их общее и различное.

Содержание понятия «грамотность» (от греч. *grammata* – чтение, письмо) эволюционировало в зависимости от этапов общественного развития. Так, одним из первых считают упоминание о грамотности в древнерусских летописных ис-





точниках X–XI вв., и связано оно с просветительской деятельностью князей Владимира и Ярослава (обучение детей грамоте и открытие школ «ученья книжного»). В словаре В. И. Даля понятие включает лишь первоначальные умения только читать (при этом неграмотного человека называли скудограмотным, малограмотным или полуграмотным) [8]; в словаре Д. Н. Ушакова грамотность означает определенную степень владения навыками устной и письменной речи.

В середине XX в. неоднородность трактовки понятия «грамотность» вышла на международный уровень. Работа по упорядочиванию используемой терминологии по проблеме грамотности населения была начата под эгидой ЮНЕСКО. Так, в 1958 г. ЮНЕСКО было рекомендовано «считать грамотными только тех жителей, которые умеют читать тексты с пониманием прочитанного и в состоянии написать краткое изложение о своей повседневной жизни» [13]. При этом полуграмотным человеком рекомендуется считать лицо, умеющее только читать.

Как видим, содержание понятия «грамотность» постепенно расширялось: от первоначального «читать», «читать и писать» к «читать, писать, считать» и т. д. Впоследствии данный термин получил название «элементарная грамотность».

Современное понимание грамотности также усложняется. Специалистам удалось поднять данную проблему на концептуальный уровень, считая, что в постиндустриальном обществе, характеризующемся постоянно меняющимся соотношением уровня развития личности с индивидуальным и национальным благосостоянием, именно грамотность является нитью, «связывающей все аспекты жизни и живущего в современном мире человека» [20, с. 183]. По мнению российского ученого П. И. Фроловой, понятие «грамотность»

связано уже не только со способностью читать и писать, но и со способностью «использовать различные уровни анализа, степени абстракции, более сложные игры символами, применение теоретических знаний и других навыков, которые лежат вне простого умения читать и писать» [20, с. 182–183]. Мнение П. И. Фроловой созвучно с научной позицией специалиста из Санкт-Петербурга В. Ю. Кричевского, утверждавшего, что, только столкнувшись с отсутствием грамотности у человека, мы узнаем о ее существовании и в ходе истории понятие «грамотность» рассматривается в диалектическом единстве с понятием «неграмотность» [9].

Термин «функциональная грамотность» впервые прозвучал на Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране в 1965 г. Данный вид грамотности стал актуален в связи с обозначенной учеными темой поиска механизмов и способов ускоренной ликвидации неграмотности. В таком ракурсе понятие «грамотность» вышло за рамки заявленной ранее научной проблематики [15]. Не случайно исследователи, выделяя двойственность данной проблемы, обозначают ее социокультурный и общественно-политический статус: «...высокий уровень функциональной грамотности указывает на определенные социокультурные достижения общества; низкий – является предостережением возможного социального кризиса» [3, с. 140–144] или «уровень функциональной грамотности социального субъекта можно рассматривать как своеобразный показатель успешности его социальной адаптации» [5, с. 17].

Особый интерес к проблеме функциональной грамотности обозначился в конце XX – начале XXI в. Многообразие публикаций указывает на существование некоторого разночтения термина. Общим маркером функциональной



грамотности, с точки зрения ученых, является мнение о том, что данный вид грамотности выступает индикатором общественного благополучия.

Так, о взаимосвязи исследуемого понятия с потребностями человека участвовать в экономической, политической, культурной сферах жизни пишет российский исследователь Н. Ф. Виноградова. В работе «Функциональная грамотность младшего школьника. Дидактическое сопровождение. Книга для учителя» она утверждает, что функциональная грамотность «выходит за рамки простых умений-навыков читать – писать – понимать – ориентироваться и постепенно начинает включать более широкие сферы общественной и культурной жизни. Происходит попытка предусмотреть интеграцию личности в общество, проявление индивидуальности в созидательной деятельности на благо общества. И тогда изменяется назначение функциональной грамотности: она становится ценной не только для человека, но и для общества» [4, с. 15]. Данное утверждение согласуется с исследованиями процессов развития личности, проведенных российским академиком А. В. Петровским. По его мнению, развитие личности связано с процессом ее вхождения в социум и постоянной сменой общностей. Вне зависимости от типа и уровня развития таких общностей человек, проходя универсальные стадии вхождения в общность, решает возникающие перед ним задачи [16].

Содержание дефиниции «функциональная грамотность», по сравнению с дефинициями «грамотность» и «элементарная грамотность», расширено социальной составляющей. «Вопрос о связи элементарной и функциональной грамотности представляет интерес прежде всего с точки зрения изучения возможностей и условий школы как проблема преемственности в образовании

и обучении, где приоритетным является обеспечение развития личности, социальной адаптации и самореализации человека» [15, с. 8].

Если в первой половине XX в. понятие «функциональная грамотность» было связано преимущественно с социально-адаптационной деятельностью людей в части компенсации и недостающих знаний и умений в сфере деятельности, то переход от «аналогово-текстового мира» к «визуально-цифровому» во второй половине прошлого столетия потребовал значительного переосмысления этого понятия. Понятие «функциональная грамотность» специалисты в большей степени стали связывать с культурой повседневности, рассматривая его как «способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни, деятельности, в профессии на основе преимущественно прикладных знаний (прежде всего, правил) и умений, – наиболее простым случаем является умение действовать по алгоритму» [14, с. 163–164].

Определяя теоретические подходы к формированию функциональной грамотности, российский автор Л. М. Перминова ссылается на труды В. де Ландшеера, Х. Левина, Д. Каллена, в которых выделены педагогический, прагматический и научный подходы к формированию функциональной грамотности. Педагогический подход связан с процессом преобразования школьных программ и обогащением их полезными сведениями и общими умениями; прагматический – с конкретизацией задач и деятельности, которые должны уметь выполнять взрослые; научный – с установлением предполагаемых областей и уровней компетентности для взрослых и соответствующих норм [15, с. 10–11].

Соглашаясь с тем, что данные подходы отражают противоречия, существующие между школой и жизнью, наукой





и практикой, Л. М. Перминова указывает на необходимость их комплексного использования и сочетания, но отмечает, что разделяет позиции тех авторов, «которые ориентируются на культурно-исторический подход в понимании развития личности (Л. С. Выготский) и более “культурно” наполненную концепцию функциональной грамотности, а следовательно, и минимальной компетентности, согласно которой “функциональная грамотность рассматривается с точки зрения умения использовать язык во всех его формах для расширения знаний, развития мышления, обогащения воображения и выработки суждений. Культурное использование языка должно сочетаться с подобным же применением знаний и других приобретенных умений и навыков”, а “минимальная компетентность должна совпадать с минимально полным развитием – интеллектуальным, эмоциональным, физическим и социальным”... (В. де Ландшээр), – в достижении которого должна помочь школа» [15, с. 12]. (Отметим, что понятием «минимальная компетентность» пользуются некоторые исследователи (Броди, Ландшээр и др.) при изучении проблемы функциональной грамотности, полагая, что она позволит личности успешно интегрироваться в экономически развитое общество и играть в нем активную роль [15, с. 10].)

Для характеристики функциональной грамотности Л. М. Перминова вводит понятие «минимальное поле функциональной грамотности», включающее сферы «человек», «природа», «город», «учреждение (организация)», «СМИ (тексты)», «приборы, модели, техника». Эти сферы соотносимы с предметным полем культуры, включающим два вида бытия – материальное и духовное [14, с. 165]. В отношении всех объектов, образующих минимальное поле функциональной грамотности, отмечает иссле-

дователь, следует формировать у учащихся функциональную грамотность, связывая ее результаты с возможностью социализации личности. «Взаимодействию человека с минимальным полем функциональной грамотности должно научить школьное обучение, – а это, в свою очередь, требует конкретизации содержания учебного материала и методик его освоения» [3, с. 14]. Таким образом, роль системы образования в формировании функциональной грамотности подрастающего поколения подчеркивается еще раз.

В этой связи особую актуальность приобретает исследование уровня функциональной грамотности выпускников школ «как одного из показателей их готовности к жизни во взрослом сообществе» [5]. Исследование PISA (Programme for International Student Assessment), проведенное в Республике Беларусь в 2018 г., было направлено на изучение уровня сформированности функциональной грамотности (читательской, математической, естественно-научной, финансовой), навыков разрешения проблем (глобальная компетентность) и креативного мышления у 15-летних обучающихся. Данные, полученные в ходе исследования, способствовали пересмотру направлений в обеспечении конкурентоспособности отечественного образования и повышении его эффективности. В качестве приоритетного было определено формирование функциональной грамотности обучающихся. Изменение запроса общества на качество образования нашло отражение в векторах развития системы общего среднего образования в Республике Беларусь.

Актуальность проблемы формирования функциональной грамотности и интерес к ней ученых и практиков неизбежно привели к неоднородности восприятия понятия и возникновению различных дефиниций, отличающихся

содержательным и структурным наполнением. Ученые, изучающие данный феномен, используют различающиеся формулировки, стремясь наиболее полно описать функциональную грамотность современного человека.

Президент Международной Ассоциации чтения (IRA), ученый Уильям С. Грей отмечает, что функционально грамотный человек владеет операциями письма и чтения, которые обеспечивают ему должное выполнение ежедневных потребностей в его привычном социокультурном пространстве [2].

Российский социолог С. И. Григорьев определяет функционально грамотного человека как способного дифференцированно использовать информацию и моделировать ситуации принятия решения, а также вырабатывать оптимальные стратегии жизни и применять их на практике [6]. Г. Г. Сорокин также в социологическом исследовании утверждает, что уровень функциональной грамотности личности должен быть дополнен знаниями, необходимыми для работы с разноплановой информацией, приемами, принципами, методами работы с информацией. Другими словами, в качестве одного из составляющих функциональной грамотности должен рассматриваться некоторый минимальный уровень информационной культуры [18, с. 6].

Выделенные структурные компоненты понятия «функциональная грамотность» подтверждают в своих исследованиях и психологи. Ведущий российский психолог, академик РАО А. А. Леонтьев определяет функционально грамотного человека как человека, «который способен использовать все *постоянно приобретаемые* в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отно-

шений» [10, с. 35]. При этом из определения, данного А. А. Леонтьевым, следует, что у функциональной грамотности отсутствует «предел», так как знания, умения и навыки, необходимые для решения задач, постоянно приобретаются в течение жизни. Эту точку зрения разделяют многие исследователи [5; 14; 18], указывая на ранжирование уровней функциональной грамотности человека (от минимального до максимального), при котором «максимальный уровень не имел четких границ, а значит, находился в постоянной точке роста» [2, с. 203]. По мнению А. С. Таняна, минимальная функциональная грамотность «означает *повышаемый* по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, в частности умения читать и писать, необходимый для полноценного и эффективного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [19].

Основное отличие функциональной грамотности от грамотности элементарной наиболее оптимально зафиксировано в словаре методических терминов и понятий: «В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, функциональная грамотность есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [1, с. 342].

Наиболее близким к проблематике современной школы нам представляется определение Н. Ф. Виноградовой: «Функциональная грамотность сегод-



ня – это базовое образование личности. Ребенок должен обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию» [4, с. 16–17].

Свой научный вклад в научный дискурс о функциональной грамотности внесли белорусские ученые. Как «интегративное качество, которое влияет на успешность социализации молодого человека в условиях современного общества», функциональную грамотность рассматривают В. Ф. Русецкий и О. В. Зеленко [17, с. 10]. Взяв за основу труды А. Г. Асмолова, А. А. Лентьева и И. Д. Фельдштейна и определение, данное Н. Ф. Виноградовой, сущностную характеристику исследуемого понятия предложила Е. А. Гулецкая. С ее точки зрения, функционально грамотная личность – это личность автономная, самостоятельная, познающая и умеющая жить среди людей [7, с. 197–202].

Анализ интерпретаций феномена «функциональная грамотность» позво-

лил выявить различные подходы к определению содержания этого понятия в отечественных и зарубежных теориях образования. Вместе с тем можно констатировать, что исследования в области функциональной грамотности отражают единство взглядов исследователей на такие аспекты понятия, как широта диапазона решаемых задач и проблем; многообразие сфер человеческой деятельности, в которых применяются приобретенные знания, умения; взаимодействие в социуме (построение социальных отношений), рефлексивные умения. Однако содержание жизненных задач постоянно диверсифицируется, что неизбежно ведет к расширению требований к образовательным достижениям учащихся и уровню их функциональной грамотности. В этой связи сохраняется актуальность дальнейшего уточнения структуры и содержания функциональной грамотности для организации деятельности по повышению адаптационных способностей личности к условиям социума и расширения диапазона ее востребованности в различных сферах деятельности.

### Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2021. – № 1. – С. 199–208. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya> (дата обращения: 19.04.2023).
3. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140–144.
4. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника. Дидактическое сопровождение. Книга для учителя. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
5. Гаврилюк В. В., Сорокин Г. Г., Фарахутдинов Ш. Ф. Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу. – Тюмень: Изд. ТюмГНГУ, 2009. – 244 с.
6. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. Неклассическая социология образования начала XXI века. – Барнаул: Изд-во АРНИЦ СО РАО, 2000. – 159 с.
7. Гулецкая Е. А., Ковальчук Т. А. Интегративные компоненты функциональной грамотности младшего школьника: сущность, структура, содержание [Электронный



ресурс]. – URL: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/35523/1/197-201.pdf> (дата обращения: 29.04.2023).

8. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1978. – Т. 1. – 390 с.

9. *Кричевский В. Ю.* Функциональная грамотность в развивающемся обществе // Функциональная грамотность взрослых: современное состояние исследований и их перспективы (материалы к международному семинару). – СПб., 1992. – С. 74–81.

10. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1> (дата обращения: 13.04.2023).

11. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – 368 с.

12. Образовательный стандарт базового образования [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 № 125. – URL: <https://adu.by/images/2023/obr/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 13.04.2023).

13. Пересмотренная рекомендация о международной стандартизации статистики образования // Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Париж, Франция, 27 ноября 1978 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/reviced-recommendation-concerning-international-standardization-educational> (дата обращения: 19.04.2023).

14. *Перминова Л. М.* Дидактическое обоснование формирования естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 4 (41). – С. 162–171.

15. *Перминова Л. М.* Функциональная грамотность учащихся. Современный урок. – М., 2009. – 129 с.

16. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

17. *Русецкий В. Ф., Зеленко О. В.* Формирование функциональной грамотности как научная и образовательная проблема // Веснік адукацыі. – 2020. – № 10. – С. 5–14.

18. *Сорокин Г. Г.* Влияние информационной культуры на функциональную грамотность социального субъекта: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Тюмень, 2006. – 23 с.

19. *Танган С. А.* «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 3–17.

20. *Фролова П. И.* Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов [Электронный ресурс] // Вестник СибАДИ. – 2014. – № 1 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-kak-osnova-razvitiya-uchebno-poznavatelnoy-kompetentnosti-studentov>. (дата обращения: 16.03.2023).

## References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)*. Moscow: Ikar Publ., 2009, 448 p. (In Russian)

2. Borshchevskaya A. Functional literacy in the context of the current stage of development of education [Electronic resource]. *Science and school*, 2021, no. 1, pp. 199–208. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya> (date of access: 19.04.2023). (In Russian)

3. Vershlovsky S. G., Matyushkina M. D. Functional literacy of school graduates. *Sociological Research*, 2007, no. 5, pp. 140–144. (In Russian)



4. Vinogradova N. F. *Functional literacy of a younger student. Didactic support. A book for a teacher*. Moscow: Russian textbook: Ventana-Count Publ., 2018, 288 p. (In Russian)
5. Gavriilyuk V. V., Sorokin G. G., Farakhutdinov Sh. F. *Functional illiteracy in the transition to the information society*. Tyumen: Publishing house of Tyumen State Oil and Gas University, 2009, 244 p. (In Russian)
6. Grigoriev S. I., Matveeva N. A. *Non-classical sociology of education at the beginning of the 21st century*. Barnaul: Publishing House of the Altai Regional Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Education, 2000, 159 p. (In Russian)
7. Guletskaya E. A., Kovalchuk T. A. *Integrative Components of Functional Literacy of a Primary School Student: Essence, Structure, Content* [Electronic resource]. URL: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/35523/1/197-201.pdf> (date of access: 29.04.2023). (In Russian)
8. Dal V. I. *Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language*. Moscow, 1978, vol. 1, 390 p. (In Russian)
9. Krichevsky V. Yu. Functional literacy in a developing society. *Functional literacy of adults: the current state of research and its prospects (materials for an international seminar)*. St. Petersburg, 1992, pp. 74–81. (In Russian)
10. *On the Concept for the Development of the Education System of the Republic of Belarus until 2030* [Electronic resource]: Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus dated November 30, 2021, no. 683. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1> (date of access: 13.04.2023). (In Russian)
11. *Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense*. Ed. A. A. Leontiev. Moscow: Balass Publ., 2003, 235 p. (In Russian)
12. *Educational standard of basic education* [Electronic resource]: Decree of the Ministry of Education of the Republic of Belarus of December 26, 2018, no. 125. URL: <https://adu.by/images/2023/obr/obr-standardy-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (date of access: 13.06.2023). (In Russian)
13. *Revised recommendation on the international standardization of education statistics. General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris, France, November 27, 1978 [Electronic resource]. URL: <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/revised-recommendation-concerning-international-standardization-educational> (date of access: 19.04.2023). (In Russian)
14. Perminova L. M. Didactic rationale for the formation of natural science literacy. *Domestic and foreign pedagogy*, 2017, vol. 1, no 4 (41), pp. 162–171. (In Russian)
15. Perminova L. M. *Functional literacy of students. Modern lesson*. Moscow, 2009, 129 p. (In Russian)
16. Petrovsky A. V. *Personality. Activity. Collective*. Moscow: Politizdat Publ., 1982, 255 p. (In Russian)
17. Rusetsky V. F., Zelenko O. V. Formation of functional literacy as a scientific and educational problem. *Bulletin of academia*, 2020, no. 10, pp. 5–14. (In Russian)
18. Sorokin G. G. *The influence of information culture on the functional literacy of a social subject*: abstract of the dissertation for the degree of candidate of sociological sciences. Tyumen, 2006, 23 p. (In Russian)
19. Tangyan S. A. "New literacy" in developed countries. *Soviet Pedagogy*, 1990, no. 1, pp. 3–17. (In Russian)
20. Frolova P. I. Formation of functional literacy as the basis for the development of educational and cognitive competence of students [Electronic resource]. *Vestnik SibADI*, 2014, no. 1 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-kak-osnova-razvitiya-uchebno-poznavatelnoy-kompetentnosti-studentov> (date of access: 16.03.2023). (In Russian)





### **Информация об авторе**

**Пищик Ольга Геннадьевна** – старший научный сотрудник лаборатории проблем воспитания личности, аспирант лаборатории гуманитарного образования, научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь, <https://orcid.org/0009-0001-1531-3136>, [pishchikolga8@gmail.com](mailto:pishchikolga8@gmail.com)

### **Information about the Authors**

**Olga G. Pischik** – Senior Researcher at the Laboratory of Personality Education Problems, Graduate Student at the Laboratory of Humanitarian Education, Scientific and Methodological Institution “National Institute of Education” of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus, <https://orcid.org/0009-0001-1531-3136>, [pishchikolga8@gmail.com](mailto:pishchikolga8@gmail.com)

Поступила: 10.05.2023; одобрена после рецензирования: 28.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 10.05.2023; approved after peer review: 28.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.





Научная статья

УДК 378+159.928

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.02

## **Психолого-педагогические основы организации творческой деятельности студентов**

**Андриенко Елена Васильевна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье раскрываются психолого-педагогические основы творческой деятельности студентов университетов. Объектом анализа статьи выступили концепции и теории творческой деятельности, разработанные в педагогике и психологии. Целью статьи является определение актуальных для организации творческой деятельности студентов концептуальных психолого-педагогических идей развития творчества. Охарактеризованы некоторые отечественные и зарубежные теории творчества, проанализированы различные подходы к исследованию творчества как особого вида человеческой созидательной деятельности, направленной на получение уникального результата в условиях решения сложной задачи или проблемы. Раскрыты некоторые психолого-педагогические подходы к организации творческой деятельности студентов в системе высшего образования. Дана краткая характеристика когнитивным процессам (латеральное и дивергентное мышление). Определены основные психолого-педагогические условия эффективной организации творческой деятельности студентов университетов.

*Ключевые слова:* творчество, творческая деятельность, латеральное мышление, дивергентное мышление, оптимум развития, инсайт, надситуативная активность, творческие задачи, психолого-педагогические условия организации творческой деятельности студентов в университете.

*Для цитирования:* Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы организации творческой деятельности студентов // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 15–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.02>

Original article

## **The Psychological and Pedagogical Foundations of the Organization of Creative Activity of Students**

**Elena V. Andrienko**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Annotation.* The article reveals the psychological and pedagogical foundations of the creative activity of university students. The object of the analysis of the article were the concepts and theories of creative activity developed in pedagogy and psychology. The purpose of the article is to determine the conceptual psychological and pedagogical ideas of creativity development that are relevant for the organization of students' creative activity. Some domestic and foreign theories of creativity are characterized, various approaches

© Андриенко Е. В., 2023



to the study of creativity as a special type of human creative activity aimed at obtaining a unique result in the conditions of solving a complex task or problem are analyzed. Some psychological and pedagogical approaches to the organization of creative activity of students in the system of higher education are revealed. A brief description of cognitive processes (lateral and divergent thinking) is given. The main psychological and pedagogical conditions for the effective organization of creative activity of university students are determined.

*Keywords:* creativity, creative activity, lateral thinking, divergent thinking, optimum development, insight, suprasituative activity, creative tasks, psychological and pedagogical conditions of the organization of creative activity at the university.

*For Citation:* Andrienko E. V. The Psychological and Pedagogical Foundations of the Organization of Creative Activity of Students. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 15–25. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.02>

Актуальность проблемы организации эффективной творческой деятельности студентов вузов определяется самой спецификой высшего образования, отличающегося единством учебно-познавательной и научной деятельности, связанной с созданием нового оригинального результата. Кроме того, обучение в современном университете предполагает весьма значительный объем самостоятельной работы, в рамках которой необходимо выполнять разнообразные задания, большинство из которых носит проблемный, а значит, творческий характер. Учитывая стремительно меняющиеся условия жизнедеятельности и динамику инновационных требований к образованию, а также неизбежность решения новых задач, не имеющих аналогов в прошлом, следует уделять все больше внимания опыту творческой деятельности как уникальной и необходимой компетенции человека.

Творческая деятельность имеет значение в процессе всех видов адаптации человека: к социуму, меняющимся условиям окружающей среды, новым требованиям образования, особенностям жизнедеятельности человека на разных возрастных этапах его развития, изменению социальной роли и социального статуса, а также многочисленным другим факторам, с которыми неизбежно стал-

киваются люди в современных реалиях. Кроме того, творческая деятельность обеспечивает максимальные возможности для саморазвития, самораскрытия и самоактуализации личности, не говоря уже о созидательном аспекте, имеющем значение как для самого субъекта, так и для окружающих его людей.

Существуют различные подходы к анализу творческой деятельности, в которой педагоги и психологи выделяют те или иные особенности проявления личности: открытость новому опыту; склонность выбирать сложные варианты; любознательность; интерес к совмещению несовместимого; любовь к поиску и др. С. И. Некрасов и Н. А. Некрасова [1] связывают творческую деятельность человека со своеобразной игрой в сфере его интеллекта и духовных сил. Они выделяют три главные черты такой деятельности: новизну, которая характеризует конечный результат и определяет специфику самого процесса; отсутствие этого качества на начальном этапе деятельности; наличие особого интеллектуального поиска, связанного с богатством внутренних духовных сил творца [1]. Авторы полагают, что все люди способны к творчеству, но не каждый человек может достичь высокого результата.

Несмотря на многообразие научных представлений о творчестве и творче-



ской деятельности, большинство исследователей приходят к общему мнению относительно ее ключевых особенностей. О. Л. Никольская [2], анализируя психолого-педагогические исследования, посвященные творчеству, выделила схожие для большинства авторов представления. Ученые рассматривают творческую деятельность как особый вид человеческой деятельности, характеризующуюся следующими *отличительными чертами*:

– решение *нестандартной проблемы* или творческой задачи;

– открытие *нового способа решения задачи* или проблемы для самого субъекта с учетом его *мотивационно-ценностного вовлечения* в творческую деятельность;

– *особенное комбинирование* доступной ранее *информации* и представлений для создания *качественного нового знания* (качественно нового результата), расширяющего границы предшествующего;

– наличие *личностных творческих качеств* и способностей субъекта, которые можно развивать в процессе обучения, воспитания и социализации [2].

Можно сказать, что творчество во многом связано с феноменом *надситуативной активности* как способности человека ставить и решать задачи, избыточные с точки зрения насущной необходимости и реальной цели, на основе глубокой личностной мотивации (интерес, любопытство, стремление к достижению и т. д.), с получением удовольствия и удовлетворения от самого процесса реализации каждого этапа деятельности, которая не имеет predeterminedного результата. В такой деятельности проявляется особая активность человека – сверхнормативная активность, связанная с «бескорыстным» риском, поскольку никому не известно, насколько впечатляющим будет результат. Поэтому

некоторые психологи и педагоги отмечают определенные риски творческой деятельности в ситуации, если она не приводит к достижениям личности. Иногда творчески одаренные люди, обладая высокой чувствительностью, весьма остро переживают неудачи и спады в своей работе. В рамках данной статьи мы будем рассматривать такую творческую деятельность, реализация которой возможна в процессе обучения каждого человека, тем более студента, обладающего уникальными возможностями для исследовательского поиска и достижений.

Б. Г. Ананьев и его научная школа еще в 1960–1970-х гг. экспериментально исследовали психофизиологические и когнитивные предпосылки развития сензитивности студенческого возраста по отношению к достижениям и инновационной деятельности, аффилированной с творчеством. [3; 4]. Ученые анализировали специфику развития человека в студенческом возрасте с учетом его успешности и достижений, связанными с целями, стремлениями и мотивацией молодых людей. Их исследования показали, что студенческий возраст является очень значимым для интеллектуального развития будущего профессионала и достижения *оптимума* развития как высшего проявления способностей и талантов. Особенно выделяется возраст от 18 до 20 лет, поскольку именно в этот период наблюдаются следующие особенности развития когнитивных и психофизиологических процессов:

– очень короткий латентный период реакций на простые, словесные и комбинированные сигналы;

– максимально высокий уровень абсолютной и разносторонней чувствительности анализаторов внешней среды;

– наиболее высокий уровень пластичности и переключаемости в образовании сложных психомоторных навыков;

– высокая скорость оперативной памяти и переключения внимания;



– максимальная скорость решения вербально-логических задач;  
– наиболее оптимальное и активное развитие нравственных и эстетических чувств [3; 4].

Таким образом еще в XX в. экспериментально доказано, что когнитивные и психофизиологические основания реализации творческой деятельности весьма существенны именно в период студенческого возраста, который является чувствительным для проявления способностей человека и достижения высоких результатов деятельности – самоактуализации в учебно-профессиональной и личностной сферах [5]. Организация эффективной творческой деятельности является важной для студентов педагогических университетов, поскольку будущие учителя должны быть готовы к профессиональной самоактуализации и реализации образовательного процесса с учетом креативного развития школьников на основе индивидуально-личностного подхода [6].

В рамках различных научных психологических школ по-разному рассматривалась проблема творчества и творческой деятельности человека. Е. П. Ильин, анализируя *зарубежные психологические подходы*, выделил четыре основные группы теорий творчества: психоаналитические, когнитивные, гуманистические и теории развития творческой личности [7]. Психоаналитические научные школы связывают творческую деятельность с подсознательными психическими процессами, при этом особое значение придается интуиции человека; когнитивные теории фиксируют значимость мыслительной работы (воображение, интеллектуальные процессы, специфика переработки информации и т. д.); гуманистические теории акцентируют идею саморазвития и самоактуализации личности, ее достижений и созидательной деятельности в контексте реализа-

ции определенного уровня мотивации личности (стремление к самовыражению и самоактуализации); теории развития творческой личности связаны с изучением особых психических состояний (вдохновение, инсайт и т. д.) и развития определенных способностей и качеств личности.

*Отечественные психологические подходы* к анализу творческой деятельности акцентируют наличие внутренних условий: задатков, способностей и одаренности как некую предрасположенность к высоким достижениям в определенной сфере деятельности человека, в том числе учебно-познавательной. Одаренность, рассматриваемая в качестве своеобразного уникального, присущего конкретному субъекту сочетания способностей, обеспечивает широкие возможности для творческой деятельности.

*Педагогические научные школы*, в отличие от психологических, акцентировали вопросы *формирования* творческой одаренности, развития творческих способностей человека в детском возрасте, обучения творчеству, эстетического воспитания и ряд других вопросов, связанных с образованием и социализацией личности. Педагогика рассматривает условия развития творческой личности и специфику организации творческой деятельности на всех уровнях развития современного образования. Педагогические исследователи ставят вопросы о необходимости приобретения творческого опыта в процессе обучения, осуществления обучающимися самостоятельного поиска и избирательной активизации уже известных знаний в процессе решения проблемы.

Многие исследователи творческой деятельности последних десятилетий опираются на идеи развития *латерального мышления* как особого типа мышления, «параллельного» логическому



мышлению. Латеральное мышление (от англ. lateral – боковой, побочный, направленный в сторону) – оригинальное, нестандартное, творческое, нешаблонное мышление, использующее такие способы решения задач и проблем, которые игнорируются логическим мышлением [8].

Основоположником теории латерального мышления выступает Эдвард де Боно, который впервые ввел данное понятие для обозначения необычного типа мышления, отличающегося от логического и помогающего человеку решить проблему нестандартно, но при этом весьма эффективно [8; 9]. В основе понимания сущности латерального мышления лежит идея «бокового зрения» (периферического зрения), при котором значительно расширяется диапазон восприятия человека. В отличие от центрального зрения, периферическое помогает ориентироваться в пространстве и увеличивает кругозор. Это самостоятельно воспринимающая система особого свойства, обладающая множеством невостробованных возможностей, она выполняет важнейшую поисковую и ориентационную функции, которые еще не в полной мере исследованы наукой. Конечно, центральное зрение для человека является основным, но периферическое дополняет его и расширяет возможности, особенно в опасных и сложных ситуациях. Аналогично происходит и с мышлением: логическое является основным, а латеральное дополняет его, что значимо в проблемных условиях.

Традиционная техника латерального мышления включает три основных этапа: фокусирование, латеральный разрыв и установление связи. Выбор фокуса выступает в качестве первого этапа и является очень важным. Субъект сам выбирает диспозицию анализа и решения: как смотреть на объект (проблему,

задачу, ситуацию, явление и т. д.), задает определенный контекст его изучения в своеобразном индивидуальном ракурсе. На этом уровне объект превращается в предмет, как это происходит в науке, т. е. когда предмет исследования рассматривается в качестве определенной (лично автором) модели объекта. Известно, что у одного объекта может быть сколько угодно предметов исследования, т. е. моделей, аспектов изучения. Сам факт неограниченного количества контекстов изучения (решения, рассмотрения и т. д.) определяет широкие возможности для субъекта, решающего проблему.

На втором этапе латерального мышления (латеральный разрыв) необходимо отказаться от типичных традиционных алгоритмов решения, осуществить так называемый «разрыв шаблона» и использовать разнообразие каких угодно идей, возможно даже и нелепых на первый взгляд. Хорошо известны методы «мозгового штурма», когда руководитель стремится максимально использовать потенциал членов команды. На уровне индивидуальной творческой деятельности студента «мозговой штурм» осуществляет он сам, «прокручивая в голове» множество разнообразных решений и необычных подходов для того, чтобы «соединить несоединимое».

Когда подходящее решение найдено, на третьем этапе (установление связи) происходит «приземление» идеи, осуществляется ее связь с реальностью [10]. Это довольно сложный креативный мыслительный процесс, который весьма широко используется в современной педагогике и психологии художественного творчества. Однако и при проведении научного исследования (особенно гуманитарного профиля) такой подход продуктивен, не говоря уже об организации творческой деятельности студентов вуза, которая предусматривает единство





учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности в процессе подготовки.

В качестве ключевого компонента творческой деятельности многие психологи фиксируют *инсайт* как внезапное понимание того, каким образом можно решить проблему, что связано с внутренней индивидуальной селекцией идей при продумывании и анализе проблемы. Выделяют три разновидности проявления инсайта: кодирование, комбинирование и сравнение. Британские исследователи R. J. Stenberg, J. E. Davidson [11] охарактеризовали специфику проявления каждого вида инсайта: селективное/избирательное кодирование как этимологическое и смысловое обозначение, отражающее его суть и содержание, определяющееся пониманием того, что из существующей информации имеет главное значение; селективное/избирательное комбинирование, включающее вариации разнообразных соединений фрагментов информации для создания нового качества объекта, связанное с пониманием того, как именно нужно соединить объекты; селективное/избирательное сравнение, представляющее собой определение связи между найденным решением с другими подобными проблемами, существующими в реальной практике. Как видим, многие концептуальные идеи обоснования латерального мышления и творческого инсайта весьма близки, по крайней мере не противоречат, а напротив, схожи и дополняют друг друга.

Нельзя не заметить определенно-го сходства данного подхода с теорией дивергентного мышления, разработанной J. P. Guilford в середине XX в. [12]. Д. Б. Богоявленская и И. А. Сусоколова [13] обращают внимание на парадоксальность широко известной теории J. P. Guilford, которая многие десятилетия существовала в науке без должных

доказательств, но и без опровержений. Исследователи рассматривают научную теорию дивергентного мышления как поворотный пункт в разработке научных направлений творческого/креативного развития человека. Центральным понятием теории J. P. Guilford стало понятие «дивергентность» для обозначения способности человека к многообразным решениям одной и той же задачи с учетом процессов расширения диапазона возможностей принятия решений.

Иногда дивергентное мышление рассматривают как метод творческого мышления, но чаще всего его отождествляют с самим понятием творческого мышления. Главными особенностями дивергентного мышления являются: высокие темпы и скорость его реализации (идеи принимаются быстро); способность принимать во внимание сразу несколько вариантов возможных решений и результатов; появление идей, которые не обсуждались ранее и не были использованы в подобных обстоятельствах; успешность практического воплощения придуманных решений. Дивергентное мышление выступает в качестве альтернативы традиционному конвергентному, т. е. линейному, мышлению, основанному на поэтапном выполнении задачи с предполагаемым результатом и относительной проработанностью типичных алгоритмических задач и процедур исполнения.

Креативное мышление стоит в одном синонимическом ряду с творческим мышлением, отражая те же самые феномены в различных контекстах. Р. В. Козьяков [14], анализируя многообразие отечественных и зарубежных теорий и концепций креативного мышления, обратил внимание на большое количество разработанных типологий, подходов и классификаций исследуемого феномена. Креативное мышление изучали в следующих контекстах: по сущност-





ным основаниям; типологии творческих достижений; выделении подходов, определяющих контекст изучения; по приоритетным успешным и признанным психолого-педагогическим практикам (например, ТРИЗ); по ключевым факторам, влияющим на творческое/креативное мышление и т. д. [14]. Исследователь отмечает широкое разнообразие подходов и невозможность создания какой-то единой теории креативности или творчества, особенно в меняющихся условиях.

Таким образом, анализ показал, что творческое/креативное мышление является главным фактором реализации творческой деятельности студентов, что во многом предопределяет ее особенности.

Особенности творческой деятельности:

- индивидуальный характер;
- имманентная направленность субъекта на процесс и результаты деятельности, отражающие индивидуально-личностные особенности, в том числе способности и ценности самого человека;
- непредсказуемый и неравномерный характер процесса деятельности, включающего подъемы и спады в работе;
- создание уникального результата – концепции, проекта, оригинального решения проблемы и т. д.;
- наличие авторского замысла как оригинальной концептуальной идеи, воплощающей главные связи компонентов решения;
- вдохновляющее влияние самой творческой деятельности и ее результатов на субъекта, способствующее дальнейшему развитию и самореализации личности;
- использование самого широкого разнообразия источников, средств, форм, методов деятельности;
- свобода выбора личности, осуществляющей творческую деятельность, во всех аспектах ее реализации.

Специфика творческой деятельности обуславливает психолого-педагогические возможности ее организации в системе высшего образования. Поскольку высшее образование изначально нацелено на единство учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов, именно в университете складываются необходимые предпосылки для творчества обучающихся. В этом процессе консультирование и «подсказки» (эксперта, преподавателя, куратора, специалиста) для фасилитации и психолого-педагогической поддержки в процессе реализации сложных и противоречивых решений являются одним из условий эффективности результата.

Н. Ю. Демченко, Е. Н. Сорокина, О. Е. Никуленкова [15] при исследовании особенностей развития студентов в образовательной среде вуза выделили определенные *психолого-педагогические условия эффективности творческой деятельности студентов*: изменение роли обучающихся, благоприятный психологический климат, внутреннюю мотивацию, педагогическую помощь, рефлексию обучающихся, различные формы работы, межпредметные связи, стимулирование самостоятельности, системность и последовательность, рефлексию и т. д. [15]. Профессиональная позиция преподавателя университета выступает в качестве важнейшего фактора организации творческой деятельности студентов и реализации условий ее эффективности, которые выражаются в следующих особенностях:

- изменение роли студента осуществляется на основе реализации личностно-деятельностного подхода в обучении с учетом повышения его субъектности, независимости, активности и интереса при выполнении самостоятельных заданий, которые должны быть интересны обучающимся и раскрывать их потенциал;

– создание благоприятного психологического климата в учебном процессе, активное поощрение, стимулирование творческой самостоятельной деятельности студентов со стороны преподавателей и одновременно избегание негативных педагогических реакций на процесс и результаты учебно-познавательной деятельности студентов;

– развитие внутренней мотивации студентов (в отличие от смешанной и внешней) на основе поддержки веры в свои силы; создание ситуации успеха в творческой деятельности, обучение рефлексии как фактору самооценки и самоорганизации самостоятельной учебной и научной деятельности;

– оказание поддерживающей педагогической помощи, основанной на фасилитации: доброжелательном и уважительном отношении к студенту, вере в его силы, креативность и потенциальные возможности на основе психолого-педагогического обеспечения определенной направленности творческой деятельности студентов с использованием хорошо продуманных и постепенно усложняющихся заданий;

– использование различных индивидуальных и групповых форм работы при организации деятельности студентов, способствование проектной творческой деятельности для решения сложных проблем во время аудиторной и внеаудиторной работы;

– опора на межпредметные связи, использование многообразного потенциала смежных наук и применение различных знаний студентов для получения уникального результата, имеющего как теоретическую, так и практическую ценность;

– стимулирование самостоятельности субъектов обучения на всех этапах творческой деятельности, акцентирование позитивных аспектов самостоятельности и поддержка повышения уровня сложно-

сти в разработке нового оригинального решения (задания, проекта и т. д.);

– использование разнообразных форм, методов, средств организации творческой работы и представления ее результатов с учетом соответствия творческого разнообразия заданий индивидуальным особенностям каждого студента;

– реализация системности и последовательности как основополагающих принципов в развитии творческих способностей студентов и организации их креативной деятельности; избегание ситуативности или эпизодичности творческих заданий при обеспечении креативного характера учебно-познавательной работы на постоянной основе;

– сочетание развития творческих способностей с развитием всех других способностей и особенностей обучающихся (характеризующих их индивидуальность), опора на актуальный уровень личностного и индивидуального развития человека;

– формирование постоянной готовности студентов к непрерывному образованию во всех аспектах вузовской подготовки с учетом ее рефлексивного характера, а также осознания собственных возможностей и ограничений для самостоятельного повышения качества будущей профессиональной деятельности.

Данные условия не являются исчерпывающими, однако они характеризуют значение именно психолого-педагогического аспекта деятельности любого преподавателя университета вне зависимости от того, какой учебной дисциплине он обучает. Поэтому творческое развитие и самоактуализация самого преподавателя также выступают в качестве важных условий эффективности организации творческой деятельности студентов.

Среди многообразия условий эффективности организации творческой деятельности студентов особо выделяется



подбор, разработка и последовательное усложнение задач для развития креативной активности. При этом рассматриваются основные этапы их решения, включающие различные виды и уровни когнитивной деятельности обучающихся. А. Н. Оськина и Л. А. Даринская [16] выделили различные типологии задач в зависимости от определенной фазы креативного процесса: 1 фаза – идентификация задачи или постановка/понимание проблемы (задачи репродуктивного уровня на воспроизведение знаний); 2 фаза – подготовка (задачи, предполагающие простые мыслительные операции); 3 фаза – генерирование идей (задачи, предполагающие сложные мыслительные операции); 4 фаза – обоснование идей и коммуникация (задачи на обобщение знаний); 5 фаза – результат (задачи на продуктивное мышление). Справедливости ради необходимо отметить, что исследователи рассматривали возможности конкретного электронного курса в развитии креативности студентов (средствами электронной образовательной среды), поэтому их аспект анализа касался только моделирования, реализации и оценки креативности/творчества. В любом случае каждая задача, связанная с творческим мышлением и творческой деятельностью студента, всегда включает определенную репродуктивность и простые мыслительные операции в качестве начальных предпосылок для дальнейшего решения.

В целом теоретический анализ психолого-педагогических основ организации творческой деятельности студентов университета показал, что развитие

креативности является обязательным условием подготовки специалистов в системе высшего образования с учетом сензитивности студенческого возраста к достижениям и инновациям.

Многообразие подходов к анализу творческой деятельности определяется приоритетом психологического и педагогического направлений, обуславливающих единство внутренних и внешних факторов развития творческой активности человека.

Специфика творческой деятельности определяется наличием особой проблемы/задачи (которую невозможно решить стандартным способом), а также способностью субъекта достигать нового оригинального результата в меняющихся условиях.

В качестве когнитивных основ творческой деятельности выступают латеральное и дивергентное мышление, схожие по сущности и отличающиеся избирательным кодированием и селективным комбинированием информации на основе оригинального авторского замысла с достижением уникального результата.

Психолого-педагогическими условиями эффективной организации творческой деятельности в системе высшего образования являются: субъектная роль студента; педагогическая фасилитация; развитие внутренней мотивации; разнообразие форм, средств, приемов работы; межпредметные связи; творческие задачи, стимулирование и поощрение обучающихся, реализация принципов системности и последовательности.

### Список источников

1. Некрасов С. И., Некрасова Н. А. Особенности творческой деятельности: комплексный философский анализ // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2021. – Т. 10, № 6А. – С. 181–188.
2. Никольская О. Л. Творческая деятельность как предмет психолого-педагогических исследований и публикаций // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 2 (8). – С. 69–80.



3. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
5. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: монография. – М.; Новосибирск : Изд. НГПУ, 2002. – 266 с.
6. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм в контексте профессиональной самоактуализации и социокультурной идентификации // Педагогический профессионализм в меняющемся образовательном пространстве: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 9–43
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 830 с.
8. Боно Э. де Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 172 с.
9. Boно E. de Lateral Thinking: Creativity Step by Step [Электронный ресурс]. – New York: Harper&Row Publishers, 1970. – 300 p. – URL: <https://archive.org/details/lateralthinking00debo> (дата обращения: 27.05.2023).
10. Абоимова И. С., Александрова И. Б. Развитие латерального мышления при формировании профессиональных компетенций у будущих дизайнеров // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75. – С. 4–7.
11. Stenberg R. J., Davidson J. E. The Nature of Insight [Электронный ресурс]. – Cambridge, MA: MIT Press, 1995. – URL: <http://websites.umich.edu/~bcalab/documents/SeifertMeyerDavidsonPY1995.pdf> (дата обращения: 27.05.2023).
12. Guilford J. P. Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications [Электронный ресурс]. – URL: [https://openlibrary.org/books/OL5618028M/Intelligence\\_creativity\\_and\\_their\\_educational\\_implications](https://openlibrary.org/books/OL5618028M/Intelligence_creativity_and_their_educational_implications) (дата обращения: 30.05.2023).
13. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 85–96.
14. Козьяков Р. В. Концепции креативного мышления и основные подходы к его изучению // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, № 4. – С. 117–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110410>
15. Демченко Н. Ю., Сорокина Е. Н., Никуленкова О. Е. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей студентов в образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65. – С. 319–321.
16. Оськина А. Н., Даринская Л. А. Возможности электронного учебного курса в развитии креативности студентов: моделирование, реализация, оценка // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, Вып. 9. – С. 895–901.

## References

1. Nekrasov S. I., Nekrasova N. A. Features of creative activity: complex philosophical analysis. *Context and reflection: philosophy about the world and man*, 2021, vol. 10, no. 6 A, pp. 181–188. (In Russian)
2. Nikolskaya O. L. Creative activity as a subject of psychological and pedagogical research and publications. *Scientific and pedagogical review*, 2015, no. 2 (8), pp. 69–79. (In Russian)
3. Ananyev B. G. *Some problems of adult psychology*. Moscow: Znanie Publ., 1972, 32 p. (In Russian)
4. Ananyev B. G. *On the problems of modern human knowledge*. 2nd ed. St. Petersburg: Piter Publ., 2001, 260 p. (In Russian)
5. Andrienko E. V. *Psychological and pedagogical foundations of the formation of professional maturity of a teacher*: Monograph. Moscow, Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2002, 266 p. (In Russian)



6. Andrienko E. V. Pedagogical professionalism in the context of professional self-actualization and socio-cultural identification. *Pedagogical professionalism in a changing educational space*: Monograph. Novosibirsk: Publishing House of Novosibirsk State Pedagogical University, 2014, pp. 9–43. (In Russian)

7. Ilyin E. P. *Psychology of creativity, creativity, giftedness*. St. Petersburg: Piter Publ., 2009, 830 p. (In Russian)

8. Bono E de. *The art of thinking: Lateral thinking as a way to solve complex problems*. Moscow: Alpina Publisher, 2015, 172 p. (In Russian)

9. Bono E de. *Lateral thinking: Creativity Step by Step* [Electronic resource]. New York: Harper&Row Publishers, 1970, 300 p. URL: <https://archive.org/details/laterthinking00debo> (date of access: 27.05.2023)

10. Aboimova I. S., Alexandrova I. B. Development of lateral thinking in the formation of professional competencies in future designers. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 75, pp. 4–7. (In Russian)

11. Stenberg R. J., Davidson J. E. *The Nature of Insight* [Electronic resource]. Cambridge, MA: MIT Press, 1995, pp. 65–124. URL: <http://websites.umich.edu/~bcalab/documents/SeifertMeyerDavidsonPY1995.pdf> (date of access: 27.05.2023).

12. Guilford J. P. *Intelligence, creativity, and their educational implications* [Electronic resource]. URL: [https://openlibrary.org/books/OL5618028M/Intelligence\\_creativity\\_and\\_their\\_educational\\_implications](https://openlibrary.org/books/OL5618028M/Intelligence_creativity_and_their_educational_implications) (date of access: 30.05.2023).

13. Bogoyavlenskaya D. B., Susokolova I. A. On the question of divergent thinking. *Psychological science and education*, 2006, no. 1, pp. 85–96. (In Russian)

14. Kozyakov R. V. Concepts of creative thinking and basic approaches to its study. *Modern foreign psychology*, 2022, vol. 11, no. 4, pp. 117–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110410> (In Russian)

15. Demchenko N. Yu., Sorokina E. N., Nikulenkova O. E. Psychological and pedagogical conditions for the development of creative abilities of students in the educational environment of the university. *Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 65, pp. 319–321. (In Russian)

16. Oskina A. N., Darinskaya L. A. The possibilities of an e-learning course in the development of students' creativity: modeling, implementation, evaluation. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, 2022, vol. 7, issue 9, pp. 895–901. (In Russian)

## Информация об авторе

**Андрienko Елена Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии ИФМИТО, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8345-4790>, [eva\\_andrienko@rambler.ru](mailto:eva_andrienko@rambler.ru)

## Information about the Author

**Elena V. Andrienko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head Department of Pedagogy and Psychology of Institute of Physical-Mathematical, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8345-4790>, [eva\\_andrienko@rambler.ru](mailto:eva_andrienko@rambler.ru)

Поступила: 03.06.2023; одобрена после рецензирования: 26.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 03.06.2023; approved after peer review: 26.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.





Научная статья

УДК 37.02+371.2

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.03

## **Анализ модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике**

**Басалаева Елена Геннадьевна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

**Шпильман Марина Владимировна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье представлен анализ существующих моделей центров русского языка, в том числе открытого образования на русском языке и обучения русскому языку, в Китайской Народной Республике. Изучение деятельности созданных в разное время центров русского языка в КНР выявило ряд проблем, требующих решения. К их числу можно отнести отсутствие информационного продвижения центров образования на русском языке в СМИ, несистемное финансирование проектов, осуществление деятельности центров преимущественно на базе образовательных организаций в КНР, отсутствие единого управляющего органа, контролирующего и координирующего деятельность центров, нехватка учителей-русистов, необходимость обновления методических материалов. Авторами намечены возможные пути решения проблем, направленные на повышение эффективности имеющихся и создаваемых центров русского языка в Китае, а также предложен проект модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике, включающий различные модули: нормативно-правовой, управленческий (кадровый), организационно-методический (образовательно-просветительский и собственно организационный), материально-технический, финансово-экономический, психолого-педагогический.

*Ключевые слова:* продвижение русского языка, обучение русскому языку, русский язык, центр открытого образования на русском языке, образовательная модель, Китайская Народная Республика, международное сотрудничество.

*Для цитирования:* Басалаева Е. Г., Шпильман М. В. Анализ модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 26–44. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.03>

*Финансирование.* Исследование выполнено в рамках проекта «Проектирование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Китайской Народной Республики: прикладное исследование», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-03-2023-027 от 27.01.2023.





## Analysis of the Model of Organizational, Methodological and Personnel Support of Educational Activities in Russian Language in the People's Republic of China

**Elena G. Basalaeva**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

**Marina V. Shpilman**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* Russian language centers, including centers of Open education in Russian language and Russian language teaching, in the People's Republic of China are analyzed in the article. The study of the functioning of the Russian language centers established at different times in the PRC revealed a number of problems that need to be solved. These include the lack of information promotion of education centers in Russian in the media, non-systemic financing of projects, the implementation of the centers' activities mainly on the basis of educational organizations in the PRC, the absence of a single governing body that controls and coordinates the activities of the centers, the shortage of Russian language teachers, the need to update methodological materials. The authors outline possible ways to solve problems aimed at improving the efficiency of existing Russian language centers in China and the centers that are in the process of establishing. The article also suggests a draft model of organizational, methodological and personnel support of educational activities in the Russian language in the People's Republic of China, including various modules: regulatory, managerial (personnel), organizational and methodological, material and technical, financial and economic, psychological and pedagogical.

*Keywords:* Russian language promotion, Russian language teaching, Russian language, open education center in Russian, educational model, People's Republic of China, international cooperation.

*For citation:* Basalaeva E. G., Shpilman M. V. Analysis of the Model of Organizational, Methodological and Personnel Support of Educational Activities in Russian Language in the People's Republic of China. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 26–44. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.03>

*Funding.* The study was carried out within the framework of the project “Designing a model of organizational, methodological and personnel support of educational activities in Russian in the education system of the People's Republic of China: applied research”, which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, within the framework of state task № 073-03-2023-027 dated 27.01.2023.

Как указано в «Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом», «в современных условиях востребованность и распространенность языка за рубежом являются важнейшими показателями авторитета государства и его влияния в мире. В связи с этим русский язык необходимо рассматривать в качестве одного из основных инструментов продвижения и реализации стратегических внешнеполитических интересов Российской Федерации. Его распространение за рубежом способствует формированию положительного отношения к Российской Федерации в мировом со-



обществе, укреплению и расширению российского присутствия на международной арене. Таким образом, деятельность по поддержке и продвижению русского языка за рубежом является важной частью внешней политики Российской Федерации»<sup>1</sup>.

На решение этой важнейшей задачи, а именно «реализации действенной системы поддержки русской языковой среды за рубежом в информационной, в образовательной, в гуманитарной сферах»<sup>2</sup>, был направлен ряд мероприятий, в частности Программа Министерства просвещения Российской Федерации «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Одним из важных инструментов продвижения русского языка на мировой арене является создание и поддержка различных русских образовательных центров, деятельность которых направлена на осуществление внедрения открытых образовательных ресурсов в обучение иностранцев русскому языку, а также на использование возможности сети Интернет для организации информационно-просветительских мероприятий о русском языке и культуре на русском языке для иностранной аудитории [2, с. 24].

В связи с этим актуальность изучения вопроса о том, каким образом обеспечивается координирующая функция центров русского языка, деятельность которых направлена на привлечение, активизацию внимания и повышение интереса к русскому языку среди иностранных граждан, не вызывает сомнений.

В последние годы учеными, общественными деятелями активно обсуждается вопрос о страновой специфике обучения русскому языку. Расширяющееся в последние годы социально-экономическое и культурно-образовательное сотрудничество Российской Федерации и Китайской Народной Республики обуславливает повышение спроса на специалистов в области русского языка в стране, поэтому преподавание русского языка сегодня отвечает интересам Китая.

Цель настоящей статьи – проанализировать сложившиеся практики взаимодействия российских и китайских образовательных организаций в вопросах обучения русскому языку и на русском языке, в том числе существующие условия и требования к организации образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике, а также представить проект модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике.

Территориальное соседство с КНР и давние торговые, экономические, политические, культурные и другие связи являются предпосылками для активного изучения китайского языка и китайской культуры в России (различные курсы, образовательные программы в университетах, Институты Конфуция в разных городах), а также русского языка и русской культуры в Китае.

Как пишет Е. Б. Яценко, КНР рассматривает сотрудничество в сфере образования как значимый элемент своей новой модели международного сотрудничества и развития под общим названием «Один пояс – один путь», которая призвана развивать региональное экономическое партнерство, укреплять куль-

<sup>1</sup> Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом от 03.11.2015 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 16.04.2023).

<sup>2</sup> Заседание Совета по русскому языку от 05.11.2019 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/61986> (дата обращения: 15.04.2023).



турный обмен и связи во всех областях между государствами [17].

Изучение русского языка занимает в Китае особое место: с давних времен правительство страны уделяло ему большое внимание. Качественно новый этап в истории преподавания и изучения русского языка в КНР начался в 1981 г., когда была создана Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ). Эта ассоциация объединяет 100 китайских специализированных лингвистических вузов и институтов русского языка в составе крупных университетов. Штаб-квартира КАПРЯЛ расположена в Институте иностранных языков Пекинского университета. КАПРЯЛ на системной основе осуществляет методическую поддержку преподавателей русского языка, регулярно организует курсы повышения квалификации, конференции, круглые столы, посвященные теории и практике преподавания русского языка, а также проводит языковые и страноведческие конкурсы, издает журналы «Русский язык в Китае», «Русский язык в средней школе» и «Русская литература».

Как отмечается в справке «О положении русского языка в КНР» Посольства Российской Федерации в КНР (апрель, 2023) [10], среднегодовая численность изучающих русский язык составляет 69–70 тыс. человек. В справке указано, что русский язык как специальность преподается в 169 вузах КНР, в том числе 107 реализуют профильные программы бакалавриата, 55 – бакалавриата и магистратуры, 7 – магистратуры, в 16 открыта аспирантура (докторантура). Кроме того, студенты других направлений подготовки, в том числе в сфере экономики, юриспруденции, естественных наук и инженерного дела, изучают русский как второй иностранный язык или факультативно [10].

Основными центрами изучения русского языка в Китае являются Пекин-

ский, Хэйлунцзянский и Даляньский университеты, Пекинский и Шанхайский университеты иностранных языков. Статус базового центра по изучению и преподаванию русского языка в Китае присвоен Хэйлунцзянскому университету [14, с. 185]. При этом география изучения русского языка в высших учебных заведениях постепенно расширяется и охватывает провинции Шаньдун, Ляонин, Хэйлунцзян, Цзилинь, Сычуань, Аньхой, Чжэцзян, Цзянсу, Хэбэй, Хэнань, Хунань, Шэньси, Шаньси, Ганьсу, Хайнань, города центрального подчинения Пекин, Шанхай, Тяньцзинь и Чунцин, специальные административные районы Гонконг и Макао, автономный район Внутренняя Монголия, Синьцзян-уйгурский автономный район [15, с. 78].

Таким образом, можно сказать, что продвижение русского языка и российского образования в Китайской Народной Республике и сотрудничество между странами в сфере образования осуществляется в следующих форматах:

– созданные совместные образовательные структуры (например, Университет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова и Пекинского политехнического института в Шэньчжэне, Совместный инженерный институт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и Цзянсуского педагогического университета, Российско-китайский транспортный институт Дальневосточного государственного университета путей сообщения и Даляньского транспортного университета, Лоян-Уральский университет и др.);

– совместные образовательные программы (как отмечает Г. И. Цвык, в китайских вузах открыты 98 совместных с российскими университетами программ по подготовке профильных специалистов со знанием русского языка [15, с. 78]);



– в рамках реализации основных образовательных программ средней и высшей школы в китайских образовательных организациях;

– в рамках программ академического и студенческого обменов (по данным Л. И. Ефремовой, к 2017 г. заключено более 950 партнерских соглашений между вузами и организациями РФ и КНР, в которых с российской стороны участвуют 150 вузов, с китайской – около 600) [7, с. 861];

– в процессе деятельности различных организаций (центры русского языка, кабинеты русского языка, классы русского языка, Русский дом за рубежом, центры открытого образования на русском языке, русские клубы, российские культурные центры, русские школы за рубежом и др.), инициируемых российской и/или китайской сторонами;

– работа представительств российских органов власти в стране, НКО, НПО, а также экспертов и экспертных площадок;

– взаимодействие российско-китайских ассоциаций<sup>3</sup> профильных университетов (в настоящее время создано 13 российско-китайских ассоциаций, ставших мощным инструментом развития российско-китайского академического партнерства);

– в рамках различных международных проектов (к примеру, «Национальные годы (2006–2007 гг.)», «Годы туризма России и Китая (2012–2013 гг.)», «Годы молодежных обменов России и Китая (2014–2015 гг.)», «Годы российских и китайских СМИ (2016–2017 гг.)», «Годы межрегионального сотрудничества России и Китая (2018–2019 гг.)» и др.).

Разнообразные формы сотрудничества между странами в области образования, в частности изучения русского языка в КНР, позволяют говорить об особенностях организации образовательной деятельности на русском языке в системе образования Китайской Народной Республики как об определенной модели, включающей следующие модули.

Модуль 1. Нормативно-правовой.

Модуль 2. Управленческий (кадровый).

Модуль 3. Организационно-методический (образовательно-просветительский и собственно организационный).

Модуль 4. Материально-технический.

Модуль 5. Финансово-экономический.

Модуль 6. Психолого-педагогический.

Рассмотрим подробнее, что представляет собой каждый из модулей этой модели.

#### **Модуль 1. Нормативно-правовой.**

В целом отметим, что нормативно-правовой базой для распространения русского языка в Китае и программными документами являются:

1) Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой от 16 июля 2001 г.<sup>4</sup>;

2) Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики об изучении русского языка в Китайской Народной Республике и китайского языка в Российской Федерации от 3 ноября 2005 г.<sup>5</sup>;

3) Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области образования от 9 ноября 2006 г.<sup>6</sup>;

<sup>3</sup> Платформа о российско-китайском сотрудничестве в сфере образования, науки и инноваций. Площадка взаимодействия российско-китайских ассоциаций профильных университетов [Электронный ресурс]. – URL: <https://ruschinalliance.unecon.ru/> (дата обращения: 02.04.2023).

<sup>4</sup> URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/3418> (дата обращения: 20.04.2023).

<sup>5</sup> URL: <https://docs.cntd.ru/document/901959023> (дата обращения: 20.04.2023).

<sup>6</sup> URL: <https://files.ined.ru/ined/iph/country/CN/CN.pdf> (дата обращения: 20.04.2023).



4) Меморандум о взаимопонимании между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством науки и техники Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области реализации совместных проектов по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники от 6 декабря 2012 г.<sup>7</sup>;

5) Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о развитии отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху, от 5 июня 2019 г.<sup>8</sup>;

6) Дорожная карта российско-китайского сотрудничества в области науки, технологий и инноваций на период 2020–2025 гг. от 26 августа 2020 г.<sup>9</sup>;

7) Протоколы Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству (подкомиссии по сотрудничеству в области образования);

8) Указ Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики»<sup>10</sup>;

9) Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом от 3 ноября 2015 г.<sup>11</sup>

Как видим, для изучения русского языка и его продвижения в Китае существует основательная нормативно-правовая база.

## **Модуль 2. Управленческий (кадровый).**

Несмотря на серьезную нормативно-правовую базу и существующие различные формы взаимодействия в рамках

образования между Россией и Китаем, распространение русского языка в КНР все еще нельзя считать масштабным. Причины кроются в том числе в нехватке учителей-русистов, низком уровне квалификации педагогического состава, особенно в сельских школах.

Преподавание русского языка осуществляется в разных регионах и университетах либо только китайскими специалистами-русистами, либо русскими специалистами, либо смешанным составом, при этом координация деятельности преподавателей осуществляется китайской стороной.

В исследовании Си Чжэньсинь [13] отмечается, что корпус китайских преподавателей русского языка складывается из выпускников образовательных организаций разных типов (многопрофильных университетов, где русский язык изучается на факультетах, отделениях или в институтах иностранных языков, языковых вузов, педагогических вузов), окончивших магистратуру и докторантуру (или аспирантуру в России). Подготовку кадров высшей квалификации (магистров и докторов наук) осуществляют также научно-исследовательские институты, которые являются, как правило, структурными подразделениями многопрофильных университетов [13, с. 20]. Среди нормативных документов, регламентирующих деятельность в сфере подготовки преподавателей русского языка, следует выделить Национальный стандарт качества преподавания иностранных языков и литературы (2018)<sup>12</sup> и Программу бакалавриата по специальности

<sup>7</sup> URL: <https://docs.cntd.ru/document/499014975> (дата обращения: 20.04.2023).

<sup>8</sup> URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5413> (дата обращения: 18.04.2023).

<sup>9</sup> URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/d8c/vfjupwjwbdy5e746blwqwnp7b2v8caeh.pdf> (дата обращения: 20.04.2023).

<sup>10</sup> URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208> (дата обращения: 21.04.2023).

<sup>11</sup> URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 20.04.2023).

<sup>12</sup> Национальный стандарт качества преподавания иностранных языков и литературы (2018) [Электронный ресурс] (на китайском языке). – URL: [https://www.sohu.com/a/227935754\\_507486](https://www.sohu.com/a/227935754_507486) (дата обращения: 02.04.2023).





«Русский язык» (2022)<sup>13</sup>. По наблюдениям Си Чжэньсинь, требования к вузовским преподавателям русского языка в настоящее время возрастают. Если еще несколько лет назад диплома магистра было достаточно для трудоустройства в качестве преподавателя русского языка, то теперь руководство университетов отдает предпочтение специалистам, имеющим ученую степень доктора (по китайской градации) или кандидата (по российской градации) наук [13, с. 22]. Что касается практики подготовки преподавателей русского языка, то здесь, по мнению Си Чжэньсинь, преобладает традиционный «знанийый» подход (у студентов формируются в большей степени механистические навыки чтения, письма и перевода, основанные на изучении грамматики и работе со словарем), при этом практически не внедряется культурологический, позволяющий изучать русский язык в широком культурном контексте, и коммуникативный подходы [13].

Помимо китайских преподавателей русского языка, необходимо отметить русистов, работающих в вузах, школах и языковых центрах КНР на правах иностранных специалистов (например, в 2018 г. было создано профессиональное интернет-сообщество «Преподаватели РКИ в Китае»). При этом, как пишет И. А. Поздняков, существующие правила в сфере трудоустройства иностранных граждан в Китае не позволяют находящимся здесь российским преподавателям и аспирантам вузов вести трудовую деятельность в других образовательных учреждениях, кроме тех, с которыми заключен контракт [11]. Поэтому нехватка носителей русского языка, а также отсутствие методической поддержки существенно снижают качество обучения русскому языку.

### **Модуль 3. Организационно-методический (образовательно-просветительский и собственно организационный).**

Открытие центров русского языка в Китайской Народной Республике по инициативе российской стороны осуществляется следующими структурами.

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации (Министерство образования и науки РФ): федеральная целевая программа «Русский язык» (расширение существующих направлений развития и поддержки русского языка, в том числе формирование и развитие партнерской сети «Институт Пушкина», обеспечивающей продвижение русского языка и открытого образования на русском языке). Головной организацией партнерской сети «Институт Пушкина» является Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина». В рамках партнерской сети «Институт Пушкина» открыты кабинеты русского языка в Пекинском институте языка и культуры, Пекинском объединенном университете, Суйчанском университете, Тяньцзиньском университете иностранных языков, Чжэнчжоуском университете авионавтики, Чжэцзянском институте иностранных языков, Шэньянском технологическом институте.

2. Министерство просвещения Российской Федерации: ведомственная целевая программа «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации на 2019–2025 годы». В рамках этой программы были созданы Центры открытого образования на русском языке на базе российских образовательных

<sup>13</sup> Программа бакалавриата по специальности «Русский язык» (2022) [Электронный ресурс] (на китайском языке). – URL: <https://www.docin.com/p-2319743146.html> (дата обращения: 02.04.2023).





организаций. При этом заметим, что центров, в которых целевой аудиторией являются китайские слушатели, достаточно немного. Так, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова создал российско-китайский клуб общения на русском языке «Алмаз» (на базе сети центров русского языка, литературы и культуры СВФУ в вузах северо-востока КНР) (2020); Алтайским политехническим университетом им. Ползунова были открыты Центры открытого образования в школе дополнительного образования «Дусин» (г. Цзинин), онлайн-школа «Русское слово в инженерном деле» для студентов и школьников из Китая в Харбинском политехническом университете (2021); Благовещенский государственный педагогический университет создал на своей базе Центр открытого образования на русском языке «Русский для всех» (курсы организованы для учащихся образовательных организаций КНР) (2020); методический кабинет при ЦОО и методическое объединение преподавателей-практиков русского языка как иностранного РФ и КНР «Онлайн-кафедра РКИ» (2022).

3. Фонд «Русский мир» (некоммерческая организация, учредители Министерство иностранных дел Российской Федерации, Министерство просвещения Российской Федерации): в партнерстве с ведущими мировыми образовательно-просветительскими структурами. Как отмечает Чжао Синь [16], в соответствии с уставом, организация поддерживает некоммерческие предприятия, научные и образовательные учреждения, профессиональные ассоциации, осуществляющие деятельность в областях культурологических исследований, преподавания русского языка, изучения истории России. Кроме того, фонд сотрудничает с организациями и учреждениями в РФ и за рубежом,

ориентированными на продвижение русского языка и культуры. Фонд «Русский мир» открывает центры не только за рубежом, но и в России для проведения академических и педагогических научных исследований, посвященных русскому языку как культурному наследию страны. В настоящее время в РФ организация представлена еще двумя филиалами – Дальневосточным и Санкт-Петербургским [16]. В рамках деятельности фонда открыто 7 Русских центров (в Цилиньском университете, Даляньском университете иностранных языков, Пекинском университете иностранных языков, Шанхайском университете иностранных языков, Гуандунском университете иностранных языков и внешней торговли, Шэньсийском педагогическом университете, Государственном университете Чжэнчжи (о. Тайвань)), а также 4 Кабинета русского языка (в Муданьцзянском педагогическом университете, Суйфэньхэском государственном профессиональном техникуме, Чаньчуньском университете, Университете китайской культуры).

4. Приморское отделение Общества российско-китайской дружбы. Инициаторами создания Центра изучения русского языка «Сто цветов» в Суйфэньхэ (провинция Хэйлуньцзян, КНР) выступили мэрия китайского города и Приморское отделение Общества российско-китайской дружбы в рамках проведения Года русского языка в Китае (2009).

5. Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Русские дома за рубежом, Российские центры науки и культуры (РЦНК)). Агентство предоставляет гранты по программе «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Феде-



рации», но лоты не ориентированы на создание центров русского языка (подробнее см. в [5]). В целом деятельность Россотрудничества имеет различную направленность: мероприятия, посвященные знакомству с культурой народов России (концерты, тематические выставки, творческие вечера с известными деятелями культуры, киносеансы, фестивали и спектакли), как правило, привязанные к конкретной памятной дате и носящие точечный характер; продвижение за границей русского языка (локальные мероприятия, связанные со знаковыми датами, конкурсы сочинений, олимпиады, курсы русского языка на базе РЦНК, поддержка за рубежом преподавателей русского языка и др.). Как пишут П. А. Артемьева и В. Л. Черноперов, в отличие от деятельности учреждений, созданных КНР, мероприятия Россотрудничества носят преимущественно односторонний характер, т. е. не ведется планомерная работа по подготовке людей, которые в перспективе могли бы активно взаимодействовать с Россией в реализации различных проектов [3]. Кроме того, как недостаток отмечается проведение курсов русского языка на платной основе, что также тормозит возможный позитивный эффект от их существования [9].

6. Международный союз общественных объединений «Российская ассоциация международного сотрудничества», среди направлений деятельности которого стимулирование изучения и популяризации русского языка за рубежом, всесторонняя поддержка и развитие связей с соотечественниками за рубежом, участие в разработке и осуществлении программ российских культурных центров за рубежом, сотрудничество с зарубежными информационными и культурными центрами в Российской Федерации, поддержка международных инициатив федеральных и региональных органов власти в области экономики, науки и техники, культуры, образования.

7. Высшие учебные заведения Российской Федерации. В рамках международной деятельности вузами России заключаются договоры о совместной деятельности с образовательными организациями Китая. Одной из форм такого взаимодействия является в том числе открытие Центра русского языка (на территории России или КНР). Например, по инициативе ректора РГГУ, чл.-кор. РАН Е. И. Пивовара в 2011 г. был открыт Центр русского языка и культуры РГГУ при Университете международного бизнеса и экономики в Пекине. При поддержке Казанского национального исследовательского технического университета на базе Северо-Западного политехнического университета в Сиане открылся Центр русского языка (2020). В 2022 г. Уральский федеральный университет и Циндаоский научно-технический институт Хэнсин подписали договор об открытии Центра русского языка в Китайской Народной Республике. Деятельность центров такого рода преимущественно направлена на подготовку студентов к поступлению в российские вузы.

Таким образом, отметим, что функционирование Центра русского языка всегда осуществляется на двусторонней основе.

Организациями-партнерами в России и Китае выступают чаще всего университеты, образовательные организации общего и среднего профессионального образования, коммерческие и некоммерческие организации.

Направления взаимодействия могут строиться на основе общего гуманитарного (к примеру, совместная подготовка филологов, переводчиков и т. п.), естественно-научного, технического и прочих профилей партнеров. Выбор партнера может быть обусловлен географическим (территориальная близость), научно-исследовательским (близость научных ин-



тересов, научные разработки в смежных областях) факторами, а также рейтингом и опытом интернационализации.

Как показывает анализ, формат и квалификация организуемых центров русского языка могут быть различны, это зависит от иницилирующей и принимающей сторон, направлений деятельности, целевой аудитории и т. п.

Можно выделить следующие структуры, занимающиеся продвижением русского языка, обучением русскому языку.

1. Центр русского языка, или Русский центр. Это международный культурный проект, осуществляемый российским фондом «Русский мир» в партнерстве с ведущими мировыми образовательно-просветительскими структурами, которые занимаются информационно-справочным, образовательным, творческим, коммуникативным направлениями деятельности (см. подробнее на официальном сайте фонда<sup>14</sup>).

2. Кабинет Русского мира. Создание Кабинета Русского мира фондом «Русский мир» может рассматриваться как начальный этап работы по организации Русского центра и предполагает обеспечение участников программы учебно-методической, научной и художественной литературой, наглядными пособиями, образовательными компьютерными и иными учебными программами, мультимедийными, фото- и видеоматериалами, техническими средствами воспроизведения, доступом к сетевым информационным ресурсам на русском языке, мебелью для размещения и установки передаваемых материалов и оборудования (см. подробнее на официаль-

ном сайте фонда<sup>15</sup>).

3. Центр открытого образования на русском языке. Центр является зарубежной площадкой для проведения образовательных и культурно-просветительских мероприятий на русском языке, учебных курсов по русскому языку как иностранному, курсов повышения квалификации для педагогов-русистов и др. Деятельность центров преимущественно поддерживается Министерством просвещения Российской Федерации или различными фондами.

4. Русский дом за рубежом, или Российский центр науки и культуры. Русские дома – это иностранные представительства Россотрудничества, призванные заниматься делами соотечественников, а также распространять объективное представление об РФ. В 2021 г. была предложена концепция создания негосударственных «русских домов», когда партнерские организации за рубежом (некоммерческие, бизнес, ассоциации выпускников и т. д.) могут заключить контракт с Россотрудничеством и открыть у себя негосударственный «Русский дом». В КНР Русский дом открыт только в Пекине.

5. Русский клуб. Одна из задач создания русского клуба – объединение и сплочение россиян, живущих, работающих или обучающихся в зарубежных вузах, совместное времяпрепровождение, установление деловых и дружеских связей, обмен информацией (см. подробнее о русских клубах в КНР на сайте Российского культурного центра в Пекине<sup>16</sup>).

6. Российский культурный центр (РКЦ) в г. Пекине<sup>17</sup>. Это первое учреж-

<sup>14</sup> Информационный портал фонда «Русский мир» [Электронный ресурс]. – URL: <https://russkiymir.ru/rucenter/> (дата обращения: 01.04.2023).

<sup>15</sup> Информационный портал фонда «Русский мир» [Электронный ресурс]. – URL: <https://russkiymir.ru/rucenter/cabinet.php> (дата обращения: 01.04.2023).

<sup>16</sup> Сайт Российского культурного центра в Пекине [Электронный ресурс]. – URL: <https://russianculture.cn/ru/organizatsii-sootechestvennikov/#> (дата обращения: 01.04.2023).

<sup>17</sup> Сайт Российского культурного центра в Пекине [Электронный ресурс]. – URL: <https://russianculture.cn/ru/o-tsentre/> (дата обращения 02.04.2023).



дение гуманитарного профиля, открытое на территории Китайской Народной Республики Правительством Российской Федерации. Как указано на официальном сайте организации, одним из важнейших направлений работы РКЦ является «популяризация и поддержка изучения русского языка в КНР. РКЦ взаимодействует с центрами русского языка, Китайской ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ), русистами и факультетами русского языка китайских вузов. В центре работают курсы русского языка, занятия на которых ведут опытные преподаватели из России».

7. Русская школа за рубежом. Это образовательные организации, осуществляющие обучение в сфере общего и дополнительного образования, с преподаванием на русском языке в зарубежных странах. В «Сборнике информационных материалов по итогам проведения научно-методического семинара-совещания по выработке единых требований и критериев добровольной сертификации русских школ за рубежом» [12] названы 4 типа русских школ за рубежом.

I тип – это образовательная организация, где преподавание ведется на русском языке в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов Российской Федерации. Школы I типа являются российскими государственными образовательными организациями, их аккредитация, лицензирование их деятельности определяется действующим законодательством Российской Федерации и не требует согласования с местными органами власти в стране месторасположения.

II тип – это образовательная организация, где преподавание ведется на русском языке по интегрированным образовательным программам в соответствии с российскими и национальными государственными образовательными стандартами. Деятельность школ II типа

регулируется межправительственными (межгосударственными) соглашениями. Аккредитация этих школ, лицензирование их деятельности производится в соответствии с национальным законодательством и с учетом процедур, предусмотренных межправительственными (межгосударственными) соглашениями.

III тип – это национальная образовательная организация, где преподавание обязательно ведется на русском языке или имеются отдельные классы с преподаванием на русском языке. Деятельность школ III типа регулируется национальным законодательством страны их месторасположения. Эти школы реализуют национальные программы обучения, при этом уровень освоения в них образовательных программ в целом и/или по отдельным предметам соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов Российской Федерации. Аккредитация этих школ, лицензирование их деятельности производится в соответствии с национальным законодательством.

IV тип – это организации, осуществляющие деятельность по дополнительному образованию на русском языке и/или реализующие отдельные образовательные программы на русском языке. Школы IV типа функционируют и лицензируются в соответствии с национальным законодательством [12].

Как отмечает И. А. Поздняков, «в последние годы в Китае, в первую очередь в Пекине и на северо-востоке – в провинции Хэйлуцзян, в Харбине, со стороны работающих здесь российских граждан сформировался устойчивый и пока, к сожалению, неудовлетворенный спрос на российское среднее образование в сочетании с выдачей аттестационных документов государственного образца» [11, с. 58], поэтому создание в Китае «русских школ» не только «предоставит детям соотечественников возможность обучения на родном языке и обеспечит





их включение в российскую культурную и образовательную среду, но и сформирует перспективную базу привлечения и подготовки иностранных абитуриентов российских вузов, построит “педагогическую платформу” для их будущей адаптации к обучению и жизни в России» [11, с. 61].

Как видим из представленной классификации, все организации можно условно поделить на две группы: созданные на базе китайских образовательных организаций (например, Русский центр, Кабинет Русского мира, Центр открытого образования на русском языке) и существующие как самостоятельная структура (например, Русский клуб, Русская школа за рубежом).

Как правило, деятельность всех организаций, связанных с продвижением русского языка за рубежом, встраивается в учебный процесс (занятия по русскому языку проводятся сотрудниками центра русского языка в рамках реализации основных (бакалавриат, магистратура, аспирантура) или дополнительных образовательных программ, в том числе по программам, направленным на подготовку к поступлению в российские вузы) либо находится за пределами образовательного процесса (это дополнительные программы для преподавателей (повышение квалификации, мастер-классы и пр.), научные конференции, просветительские, культурные, научно-популярные мероприятия и т. п.). В Китайской Народной Республике более распространены оказываются первый вариант, поскольку мероприятия центров русского языка осуществляются на базе какой-либо образовательной организации, студенты, сотрудники, преподаватели которой и становятся в первую очередь их участниками и слушателями.

#### **Модуль 4. Материально-технический.**

Как правило, для осуществления обучения языку в образовательных центрах необходима следующая минимальная

материально-техническая база:

– помещение, в котором ведется обучение (на базе вуза это обычно отдельный кабинет, учебная аудитория или библиотечное помещение), оснащенное столами и стульями, доской для записей;

– наличие учебной литературы (учебники, учебные пособия для учащихся и преподавателей, научно-методическая литература для преподавателей; наглядные пособия, игры);

– художественная и научно-популярная литература для чтения на русском языке для учащихся, владеющих русским языком на разном уровне;

– компьютер/ноутбук и программное обеспечение, а также электронные библиотеки и цифровые образовательные ресурсы.

Чаще всего помещение и оргтехника предоставляются китайской организацией-партнером, а учебно-методическое сопровождение обеспечивается российской стороной.

Многие специалисты в качестве причины сокращения числа изучающих русский язык указывают отсталую учебную базу. Большая часть методического материала нуждается в обновлении. Помимо учебников, дефицит ощущается и в такой важной, по мнению китайских преподавателей, составляющей учебного процесса, как детская художественная литература для дополнительного или внеклассного чтения, методические издания, связанные с преподаванием и обучением русскому языку.

#### **Модуль 5. Финансово-экономический.**

Финансовая поддержка образовательных центров, осуществляющих преподавание русского языка в КНР, имеет разные источники, среди которых:

– государственное финансирование в форме субсидий, предоставляемых различным организациям для продвижения русского языка. Например, гранты фонда «Русский мир», созданного





указом президента РФ, – это целевые денежные средства, предоставляемые безвозмездно на конкурсной основе организациям и учреждениям на условиях, определяемых фондом. В русских центрах не ведется учебная деятельность на платной основе, все операционные средства поступают в виде субсидий и других взносов (см. подробнее на официальном сайте фонда<sup>18</sup>);

– инициатива частных лиц. К примеру, согласно уставу фонда «Русский мир», одной из задач организации является прием пожертвований от социальных групп, предприятий и частных лиц;

– финансирование китайской организацией-партнером (как отмечается в справке посольства РФ в Китае, большинство центров русского языка в Китае представляют собой кабинеты для занятий студентов-русистов из числа обучающихся тех вузов, на базе которых указанные центры созданы. Деятельность подобных центров русского языка финансируется и контролируется китайскими вузами как в части кадровой политики, так и наполнения учебных программ [10]);

– осуществление образовательной и культурно-просветительской деятельности на безвозмездной основе силами волонтеров обеих стран, организациями соотечественников в Китае и др.

Представительство РФ в своей деятельности по продвижению русского языка и укреплению его позиций в странах пребывания осуществляет взаимодействие с ассоциациями преподавателей русского языка, местными образовательными учреждениями, организациями соотечественников. При этом необходимо отметить, что, к сожалению, объемы финансирования данной деятельности часто не соответствуют сложившейся ситуации. В этом русский язык, по замечанию А. Л. Арефьева, проигрывает в борьбе за

геополитическое влияние в мире с другими ведущими языками, пропаганда которых щедро субсидируется их государствами [1, с. 412].

Объектами финансирования как с российской, так и с китайской стороны обычно являются преподавательские услуги, материально-техническая база, учебно-методическое обеспечение. Как правило, российской стороной не финансируются стипендии на обучение в создаваемых образовательных центрах, а также не субсидируются зарубежные вузы с целью обучения в них будущих преподавателей русского языка (в том числе в рамках совместных образовательных программ).

#### **Модуль 6. Психолого-педагогический.**

Необходимо учитывать также тот факт, что успешная работа по продвижению русского языка в КНР невозможна без квалифицированных преподавателей, а им, в свою очередь, необходимо психолого-педагогическое сопровождение, причем это касается как китайских преподавателей русского языка, так и приезжающих из России.

Китайские преподаватели-русисты заинтересованы прежде всего в актуальной учебной литературе по РКИ, а также в методической поддержке, которая может осуществляться, например, дистанционно с определенной периодичностью. Для этого целесообразно было бы создать некий методический центр, который может быть организован на базе определенного российского вуза или же включать специалистов разных вузов, преподающих русский язык как иностранный.

Преподаватели, командируемые в КНР, нуждаются в методической поддержке в меньшей степени, однако в первое время испытывают, как прави-

<sup>18</sup> Информационный портал фонда «Русский мир» [Электронный ресурс]. – URL: <https://russkiymir.ru/grants/> (дата обращения: 01.04.2023).



ло, трудности с адаптацией (языковой барьер, особенности быта, организация времени и пр.), поэтому нуждаются в помощи коллег, соотечественников, проживающих постоянно в стране или уже адаптировавшихся.

Кроме того, сложности вызывает система обучения иностранному языку, существенно отличающаяся от методики преподавания РКИ, реализуемой в России. Как отмечают разные исследователи, основным методом обучения иностранному языку в Китае является заучивание материала: «Следует отметить, что в основе образования в Китае лежит постоянное заучивание наизусть. Изучая иностранный язык, студенты зазубривают тексты, а при переводе буквально каждое слово смотрят в словаре. А в основе российской методики преподавания русского языка как иностранного лежит прямой метод обучения, наглядность» [8, с. 37]. Таким образом, преподаватели, командируемые в КНР для обучения китайских студентов русскому языку, должны иметь представление о том, какого рода адаптация их ожидает и с какими трудностями они могут столкнуться в процессе преподавания.

Подводя итог, следует отметить, что для эффективной работы образовательного центра на русском языке в Китае следует учитывать разные аспекты его организации и функционирования. Анализ деятельности созданных в разное время центров русского языка в КНР выявил ряд проблем, требующих решения.

1. В СМИ встречаются лишь информационные заметки об открытии центров. Отсутствие информационного продвижения центров образования на русском языке (часто нет официальных веб-страниц центра ни на сайтах вузов-организаторов, ни в соцсетях) приводит к тому, что потенциальный потребитель не может получить актуальной информации о том, работает ли центр в насто-

ящее время, когда и какие мероприятия в нем проводятся и т. д.

2. Финансирование деятельности центров открытого образования не имеет системного характера. Следовательно, после окончания сроков реализации разных проектов, поддержанных из разных источников, активное функционирование центров, как правило, прекращается.

3. В КНР деятельность центров возможна преимущественно на базе образовательных организаций, поэтому доступ к услугам центров предоставляется только студентам, преподавателям, сотрудникам этой организации. В таком случае расширение аудитории обучающихся русскому языку представляется достаточно проблематичным.

4. Отсутствует единый управляющий орган, контролирующей деятельность центров и осуществляющий координацию (у разных грантодателей, предоставляющих субсидии на открытие центров русского языка, нередко различаются требования к реализации проекта).

5. Отмечается нехватка учителей-руссистов, не всегда высокий уровень квалификации педагогического состава, особенно в сельских школах. Г. И. Цвык указывает на разрыв между системой преподавания русского языка в средних школах и в вузах, когда учебной программой не предусматривается переход учащегося из среднего в высшее учебное заведение с продолжением лингвистического курса [15, с. 78].

6. Большая часть методического материала нуждается в обновлении и дополнении, включая художественную литературу.

По результатам анализа различных исследований, а также справок, полученных из Посольства РФ в КНР, можно наметить следующие возможные **пути решения** проблем, направленные на по-



вышение эффективности имеющихся и создаваемых центров русского языка в Китае.

1. Разработать Концепцию Центра открытого образования как базового документа по развитию системы мероприятий по созданию Центров. В указанную Концепцию мог бы войти перечень мероприятий по продвижению Центров на территории иностранного государства. Требуется единый и комплексный подход к созданию Центров открытого образования со стороны федеральных органов исполнительной власти, уполномоченных в сфере продвижения образования, в том числе разработки единого пакета документов, необходимых для создания и функционирования Центров [6].

2. Назначить координатора, оператора от органа власти, уполномоченного в сфере образования [6].

3. Создать рекомендации по вопросам внутриведомственного взаимодействия в сфере организации Центров, функционирующих на базе организаций-партнеров, а также создаваемых при участии организаций российских соотечественников и иных организаций [6].

4. Предоставить каждому центру русского языка право на основе собственного конкурсного отбора (в рамках или сверх выделяемой Китаю квоты) направлять в Россию на обучение на базе государственной стипендии по 3–5 человек в год на языковые стажировки или на полный курс обучения. Проведение на базе центров русского языка собственных конкурсных отборов послужит информационным поводом, будет способствовать формированию у целевой аудитории в Китае представлений о практической значимости изучения русского языка, не потребует дополнительных бюджетных расходов на осуществляемое в такой форме продвижение российского образования в КНР [10].

5. Регулярно обновлять библиотечные фонды центров русского языка,

направляя учебные пособия и другие материалы с учетом специфики страны пребывания [10].

6. Командировать в центры русского языка полностью или частично за счет российской стороны преподавателей русского языка как иностранного, работа которых координировалась и контролировалась бы направляющей организацией, а не исключительно китайским вузом [10].

7. Предоставить китайским преподавателям русского языка, занятым в работе центров, возможности повышения квалификации в российских учебных заведениях на льготных условиях [10].

8. Провести при поддержке Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ) (по согласованию) конференцию центров русского языка в Китае, на которой изучить кадровые потребности, выработать возможные стандарты и критерии оценки их работы [10].

9. Распространять среди вузов и школ Китая на периодической основе информационный образовательный вестник на китайском языке, в котором могли бы освещаться события, достижения и наработки в области двустороннего академического взаимодействия. К его подготовке можно было бы привлечь как местные профильные ведомства, СМИ, так и рекрутинговые компании, занимающиеся отправкой китайских студентов на обучение в Россию [15].

10. Активизировать работу по общению с местными потенциальными абитуриентами и их родителями в медиапространстве, увеличить число официальных комментариев российских специалистов, ректоров вузов и преподавателей отечественных профильных ведомств на страницах китайских печатных изданий [15].

11. Предусмотреть участие российских вузов в провинциальных образова-



тельных выставках, привлекать к этой работе ассоциации российских и китайских вузов [15].

12. Увеличить финансирование образовательной деятельности Центров открытого образования на русском языке, не только вновь создаваемых, но и действующих.

Таким образом, модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности

на русском языке в Китайской Народной Республике представляет собой систему взаимосвязанных модулей. Разработка и успешная деятельность образовательных центров осуществляется через ряд этапов (нормативное, кадровое, финансовое, организационно-методическое, материально-техническое, психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса). Представим их на схеме (рис.).



Рис. Модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике

Представленная обобщенная структурная модель построена на единых принципах, предложенных ФГБОУ ВО «НГПУ» (И. В. Барматиной, А. А. Варакуты, Е. Б. Марущак) и учитывающих

взаимодействие различных участников образовательных отношений [4, с. 219].

Продвижение русского языка в КНР связано с рядом проблем, однако намечены возможные пути их решения.

### Список источников

1. *Арефьев А. Л.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков [Электронный ресурс]. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – 450 с. – URL: <https://bilingual-online.net/tjzr-na-rubezhe-vekov/> (дата обращения: 15.04.2023).
2. *Артамонов В. Н., Байкова Ю. Г., Галушко Е. Ф., Захарова Е. В.* Центр открытого образования на русском языке: опыт реализации проекта // Поволжский педагогический поиск. – 2021. – № 1 (35). – С. 22–27.
3. *Артемова П. А., Черноперов В. Л.* Россотрудничество в продвижении русского языка и российской культуры на постсоветском пространстве в 2014–2016 гг.: резуль-

таты, проблемы, перспективы // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 4. – С. 5–15.

4. *Барматина И. В., Варакута А. А., Марущак Е. Б.* Модель взаимодействия педагогического вуза с базовыми школами в условиях вовлечения высшей школы в непрерывное развитие педагогических работников // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 4. – С. 212–227. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20210410>

5. *Безродная А. Ю.* Российский дом науки и культуры: деятельность, значимость, вклад [Электронный ресурс] // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2018. – № 11 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskiy-dom-nauki-i-kultury-deyatelnost-znachimost-vklad> (дата обращения: 18.04.2023).

6. *Еремина Е. В.* Центры открытого образования как модель продвижения российского образования за рубежом: понятие, характеристика, внедрение // Вестник науки. – 2023. – № 3 (60). – С. 85–101.

7. *Ефремова Л. И.* О российско-китайском сотрудничестве в области образования // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. – 2017. – № 4. – С. 857–865.

8. *Иванова И. С.* Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Спецвыпуск № 13. – С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm> (дата обращения: 10.04.2023).

9. *Малеев А. А.* Национальный язык как инструмент мягкой силы России // Политика и общество. – 2017. – № 3. – С. 143–148.

10. О Центрах русского языка, созданных с российским участием в КНР (Справка посольства РФ в Китае от 20.04.2023 г.).

11. *Поздняков И. А.* «Русская школа» в Китае: перспективная база для подготовки и адаптации иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2017. – № 183. – С. 57–62.

12. Сборник информационных материалов по итогам проведения научно-методического семинара-совещания по выработке единых требований и критериев добровольной сертификации русских школ за рубежом [Электронный ресурс]. – М., 2013. – 92 с. – URL: [http://files.drofa-ventana.ru/site/rossotrudnichestvo\\_2013-12-16.pdf](http://files.drofa-ventana.ru/site/rossotrudnichestvo_2013-12-16.pdf) (дата обращения: 12.04.2023).

13. *Си Ч.* Система подготовки преподавателей русского языка как иностранного в Китае [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 3. – С. 15–28. – URL: <http://e-koncept.ru/2023/231013.htm> (дата обращения: 10.04.2023).

14. *Тенчурина Л. З., Ли С.* Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее // Образование и наука. – 2016. – № 3 (132). – С. 177–197.

15. *Цвык Г. И.* Продвижение русского языка в КНР как инструмент культурной дипломатии Российской Федерации в 2001–2017 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – М., 2018. – 157 с.

16. *Чжао С.* Институт Конфуция и фонд «Русский мир» в контексте глобализации: сравнительный анализ // Общество: философия, история, культура. – 2020. – № 9 (77). – С. 143–148.

17. *Яценко Е. Б.* Анализ состояния и перспектив развития сотрудничества России и Китая в области образования в рамках государственных усилий и университетских инициатив [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 12. – URL: <https://human.snauka.ru/2017/12/24720> (дата обращения: 10.04.2023).





## References

1. Arefyev A. L. *The Russian language at the turn of the XX-XXI centuries* [Electronic resource]. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing, 2012, 450 p. (date of access: 15.04.2023). (In Russian)
2. Artamonov V. N., Baykova I. G., Galushko E. F., Zakharova E. V. Center for open education using the Russian Language: experience in implementing the project. *Volga region pedagogical search*, 2021, no. 1 (35), pp. 22–27. (In Russian)
3. Artemyeva P. A., ChernoperoV V. L. Rossotrudnichestvo in promoting Russian language and Russian culture in the Post-Soviet area in 2014–2016: results, challenges, perspectives. *Ivanovo State University Bulletin. Series "The Humanities"*, 2017, no. 4, pp. 5–15. (In Russian)
4. Barmatina I. V., Varakuta A. A., Marushchak E. B. The model of interaction of a pedagogical university with basic schools in the context of involving higher education in the continuous development of pedagogical workers. *Philosophy of Education*, 2021, vol. 21, no. 4, pp. 212–227. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20210410> (In Russian)
5. Bezrodnaya A. Yu. Russian house of science and culture: activities, significance, contribution [Electronic resource]. *Sciif. Questions of students science*, 2018, no. 11 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskiy-dom-nauki-i-kultury-deyatelnost-znachimost-vklad> (date of access: 18.04.2023). (In Russian)
6. Eremina E. V. Open education centers as model for promoting Russian education abroad: concept, characteristics, implementation. *Vestnik nauki*, 2023, no. 3 (60), pp. 85–101. (In Russian)
7. Efremova L. I. Russian-Sino Cooperation in Education. *Vestnik RUDN. International Relations*, 2017, no. 4, pp. 857–865. (In Russian)
8. Ivanova I. S. The Russian language study in China (from experience in Hainan University). *Scientific-methodological electronic journal "Koncept"*, 2014, no. 13, pp. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm> (date of access: 10.04.2023). (In Russian)
9. Maleev A. A. The national language as an instrument of Russia's Soft Power. *Politics and society*, 2017, no. 3, pp. 143–148. (In Russian)
10. *About the Russian Language Centers established with Russian participation in the PRC* (Certificate from the Russian Embassy in China dated April 20, 2023). (In Russian)
11. Pozdniakov I. A. Russian school in China: a perspective basis for the tuition and adaptation of the international students at the Russian universities. *Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2017, no. 183, pp. 57–62. (In Russian)
12. *Collection of information materials on the results of the scientific and methodological seminar-meeting on the development of uniform requirements and criteria for voluntary certification of Russian schools abroad* [Electronic resource]. Moscow, 2013, 92 p. URL: [http://files.drofa-ventana.ru/site/rossotrudnichestvo\\_2013-12-16.pdf](http://files.drofa-ventana.ru/site/rossotrudnichestvo_2013-12-16.pdf) (date of access: 12.04.2023). (In Russian)
13. Xi Zh. Training system for teachers of Russian as a foreign language in China. *Scientific-methodological electronic journal "Koncept"*, 2023, no. 3, pp. 15–28. URL: <http://e-koncept.ru/2023/231013.htm> (date of access: 10.04.2023). (In Russian)
14. Tenchurina L. Z., Li H. Learning and teaching Russian language in China and Taiwan: past and present. *Education and science journal*, 2016, no. 3 (132), pp. 177–197. (In Russian)
15. Tsyvk G. I. *Promotion of the Russian language in the PRC as an instrument of cultural diplomacy of the Russian Federation in 2001–2017*: dissertations for an academic degree candidate of historical sciences. Moscow, 2018, 157 p. (In Russian)
16. Zhao X. Confucius institute and the Russkiy Mir foundation in the context of globalization: a comparative analysis. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2020, no. 9 (77), pp. 143–148. (In Russian)



17. Yatsenko E. B. Analysis of the current state and prospects of development of cooperation between Russia and China in the field of education in the framework of the state actions and university initiatives [Electronic resource]. *Humanities Scientific Researches*, 2017, no. 12. URL: <http://human.snauka.ru/2017/12/24720> (date of access: 10.04.2023). (In Russian)

### **Информация об авторах**

**Басалаева Елена Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <http://orcid.org/0000-0003-2830-0294>, [ifmip\\_basalaevaeg@nspsu.ru](mailto:ifmip_basalaevaeg@nspsu.ru)

**Шпильман Марина Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3931-6515>, [s.m.v@mail.ru](mailto:s.m.v@mail.ru)

### **Information about the Authors**

**Elena G. Basalaeva** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory of Language and Intercultural Communication, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0003-2830-0294>, [ifmip\\_basalaevaeg@nspsu.ru](mailto:ifmip_basalaevaeg@nspsu.ru)

**Marina V. Shpilman** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Modern Russian Language and Methods of its Teaching, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-3931-6515>, [s.m.v@mail.ru](mailto:s.m.v@mail.ru)

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

**Authors' contribution:** Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 10.05.2023; одобрена после рецензирования: 28.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 10.05.2023; approved after peer review: 28.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.



# ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

---

Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71)

Journal of Pedagogical Innovations, 2023, no. 3 (71)

Научная статья

УДК 37.062.2

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.04

## Иммерсивная театрализация: арт-педагогическая технология в профессиональном образовании

**Шульга Ирина Ивановна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

**Капустин Алексей Николаевич**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье рассматриваются новые возможности и риски в современном профессиональном образовании, связанные с цифровизацией, а также вариативность внедрения иммерсивной театрализации как части арт-педагогической деятельности и ее потенциал с точки зрения сохранения гуманистической направленности образования. Иммерсивность представлена в статье как самостоятельная технология, включающая в себя элементы театрализации, игры и рефлексии и обеспечивающая интерактивность в процессе обучения. Рассмотрены преимущества использования иммерсивной театрализации в профессиональном образовании: деятельность в учебно-профессиональной среде, максимально приближенной к реальной деятельности будущего специалиста, повышение мотивации и развитие профессионально-личностных возможностей, в частности педагогического артистизма, коммуникативных качеств и организаторских способностей. Определены перспективные направления внедрения иммерсивной театрализации: особая подготовка преподавателей, соотношение объективной компетентности и субъективной оценки достижений студентов, развитие психофизиологических, эмоциональных и познавательных возможностей будущих специалистов.

*Ключевые слова:* иммерсивная образовательная среда, арт-педагогика, профессиональное образование, гуманистический потенциал педагогики.

*Для цитирования:* Шульга И. И., Капустин А. Н. Иммерсивная театрализация: арт-педагогическая технология в профессиональном образовании // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 45–55. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.04>



## Immersive Theatricalization: Art-Pedagogical Technology in Professional Education

**Irina I. Shulga**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

**Aleksey N. Kapustin**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Annotation.* The article examines new opportunities and risks in modern professional education associated with digitalization, as well as the variability of the introduction of immersive theatricalization as part of art-pedagogical activity and its potential from the point of view of preserving the humanistic orientation of education. Immersiveness is presented in the article as an independent technology that includes elements of theatricalization, play and reflection, and provides interactivity in the learning process. The advantages of using immersive theatricalization in professional education are considered: activity in an educational and professional environment as close as possible to the real activity of a future specialist, increased motivation and development of professional and personal capabilities, in particular pedagogical artistry, communicative qualities and organizational abilities. Promising directions for the introduction of immersive theatricalization are identified: special training of teachers, correlations objective competence and subjective assessment of students' achievements, development of psychophysiological, emotional and cognitive capabilities of future specialists.

*Keywords:* immersive educational environment, art pedagogy, professional education, humanistic potential of pedagogy.

*For Citation:* Shulga I. I., Kapustin A. N. Immersive Theatricalization: Art-Pedagogical Technology in Professional Education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 45–55. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.04>

В эпоху глобальной компьютеризации переход к так называемому структурному обезличиванию, при котором все участники образовательного процесса будут являться лишь частью бинарной системы, кажется весьма логичным, так как, с одной стороны, это дает возможность к более массовому охвату, который может осуществлять та или иная образовательная система, а с другой – упрощает и сам процесс получения знаний, умений и навыков в рамках любой современной образовательной системы исходя из того, что вектор передачи необходимой информации становится максимально коротким. В этом случае образование становится лишь

продуктом, причем не всегда качественным и основанным на фундаментальном научном познании. Полная цифровизация, на наш взгляд, может привести к утрате принципа индивидуализации образования, который связан с гуманистической сущностью учения. Данный принцип основан на четком убеждении, что каждый человек уникален, наделен определенным набором способностей и задатков, неповторимой творческой составляющей, соответственно, нуждается в лично ориентированном подходе, в том числе и в процессе обучения.

Современный человек постоянно находится в поиске своей культурной идентификации, следовательно, совре-



менный гуманизм не линейен, а многообразен и отражает не какую-то монополярную доктрину, а плюрализм социокультурных, экономических, политических и нравственных процессов, проходящих через призму индивидуального познания каждого члена общества.

В работах исследователей, рассматривающих вопросы формирования гуманистической культуры личности, прослеживается четкая связь между гуманистически направленным мировоззрением, убеждениями, чувствами и качествами конкретной личности, ее социокультурным и творческим потенциалом. Также следует отметить, что в парадигме педагогического гуманизма имеет место теория тесной взаимосвязи учета индивидуальных и возрастных особенностей, которая влияет на конечный результат педагогического формирования личности, в частности на это указывается в работах, посвященных формированию личности в рамках культурно-исторического подхода (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, В. В. Давыдов) [6; 8].

Еще одним важным аспектом, указывающим на негативное воздействие полной цифровизации образовательных систем, является снижение, а порой отсутствие реального взаимодействия между участниками образовательного процесса, что препятствует формированию навыков сотрудничества, социально приемлемого опыта репрезентации себя как будущего профессионала, умения работать в команде и сосуществования в конкурентной среде. Кроме того, обесличенная цифровая образовательная среда довольно часто порождает низкую эмоциональную включенность и утрату интереса к получению новых знаний, умений и навыков и, как следствие, снижение общей успеваемости.

В результате опроса, проведенного Центром экономики непрерывного образования РАНХиГС (в рамках иссле-

дования уровня успеваемости во время дистанционного обучения в различных регионах РФ), были получены данные о том, что подавляющее большинство респондентов отмечает негативные последствия полного дистанционного обучения. В частности, опрошенные фиксировали затруднения при усвоении новых знаний, увеличение неадаптированной информации как материала для самостоятельного изучения, снижение внимания в ходе дистанционных занятий, снижение общей успеваемости и мотивации к получению знаний. При этом более 58 % респондентов соотнесли вышеперечисленные проблемы именно с особенностями дистанционного формата обучения. По данным опроса профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений о развитии дистанционного образования 47 % респондентов отметили свое отрицательное отношение к дистанционному процессу обучения [15].

Все вышеизложенное приводит нас к обоснованию одной из актуальнейших проблем современного образовательного процесса в рамках гуманистической педагогики: глобальная компьютеризация задала тенденцию к цифровизации всех аспектов нашей жизни, в том числе и образовательных систем, и остановить данный процесс не представляется возможным, так как он является одним из условий успешного существования современного постиндустриального общества. Таким образом, возникает проблема, связанная с возможностями и актуальностью применения таких образовательных методов и технологий, которые способны повлиять на сохранение и развитие гуманистических принципов в профессиональном образовании [10].

Одним из перспективных направлений современного образования, которое в состоянии решить данную проблему, является арт-педагогика. Суть арт-





педагогика заключается в интеграции искусства, педагогики и психологии для воспитания, обучения, развития, коррекции и поддержки личности. При этом само по себе искусство становится своеобразным проводником, который обеспечивает психологические условия восприятия, осмысления и закрепления педагогического содержания. Задачи и функции арт-педагогики отличаются от существующих программ художественного образования тем, что целью становится не приобретение одного конкретного ограниченного навыка (например, научить человека рисовать или петь и т. д.), а развитие способности к самовыражению, самоидентификации и приобретению ряда определенных навыков коммуникации посредством искусства. Предметным полем арт-педагогического влияния является, прежде всего, чувственно-эмоциональная сфера личности: процессы восприятия и ощущений, внимания и памяти, рефлексивных способностей и эмоционально-волевой регуляции, невербально-коммуникативной культуры [2; 3; 16].

Р. А. Верховодова и Р. А. Галустова определяют понятие «арт-педагогика» как научно-педагогическое направление, основанное на интегративном применении различных видов искусства в образовательном процессе в целях эффективного воспитательного воздействия на личность обучающегося [5]. По мнению современных исследователей, арт-педагогика должна рассматриваться как прикладная наука, поэтому в ее содержание не следует включать только специальное художественное обучение или сводить к обучению конкретному навыку. Основным методом в арт-педагогике, ориентированным на развитие чувственно-эмоциональной и духовной сферы обучающегося, формирование его этического и эстетического иммунитета, нравственности является проблемно-

диалоговый метод. Диалог как часть методологии предполагает интерактивность и поиск совместных решений, а не просто обмен информацией. При такой форме коммуникации активны все ее субъекты (преподаватель и обучающийся), так как каждое смысловое сообщение рассчитано на интерпретацию собеседника и возвращение информации в обогащенном виде. Таким образом, добавляя интерактивные методики, мы создаем стимулирующее влияние одного человека на другого (педагог – студент). Студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом процесса, а педагог его организатором [9]. Это способствует снижению рисков проявления социальной ингибиции как тормозящего влияния, получающего широкое распространение за счет увеличения цифровизации образовательных систем, так как арт-педагогические методы обучения в рамках текущего педагогического процесса становятся более разнообразными и интересными для абсолютно разных категорий обучающихся.

Арт-педагогика включает в себя большое количество различных художественных форм: игра, сказки, музыка, куклы, изобразительное искусство, художественное творчество, театральная педагогика и пр. В контексте данной статьи следует более подробно остановиться на особенностях арт-педагогики, связанных с театрализацией в образовании. При этом стоит отметить, что мнения исследователей относительно вопроса первичности зарождения понятий «арт-педагогика» и «театральная педагогика» расходятся. Достоверно не ясно, что первично: арт-педагогика или театральная педагогика. С одной стороны, театральная педагогика как наука выделена достаточно давно, ее методы и принципы разрабатываются с конца XIX в., более того, некоторые ученые считают, что зарождение театральной педагогики про-



изошло еще в Средние века в воспитательной модели иезуитских школ, в том числе для подготовки обучающихся кадров – учителей и наставников. С другой стороны, арт-педагогика, несомненно, обширнее и как понятие должно включать в себя абсолютно все аспекты прямо или косвенно связанные с искусством и его внедрением в педагогическую деятельность. Так или иначе эти два понятия, несомненно, взаимодополняющие, и методы одной науки могут и должны быть использованы в другой, и наоборот.

В педагогическом процессе театрализация как компонент арт-педагогической деятельности подразумевает самый широкий спектр применения артистического искусства. Очевидно, что влияние педагогического артистизма является одним из важнейших условий формирования педагогического мастерства, которое проявляет себя в виде использования педагогом современных театральных методов воздействия на слушателя. Педагог, достигший определенного уровня педагогического артистизма, способен выстроить процесс театрализации в рамках образовательной системы так, чтобы он мог существенно влиять на улучшение усвоения получаемой в ходе обучения информации и удержания внимания обучающихся в ходе получения этой информации. Уровни педагогического артистизма соотносятся с уровнями актерского мастерства, которые были исследованы в рамках экспериментального изучения структуры сценических способностей румынскими исследователями во главе с С. Маркусом и ленинградскими учеными в лаборатории психологии актерского творчества Ленинградского государственного института театра, музыки и кинематографии (ЛГИТМИК, сейчас Санкт-Петербургская академия театрального искусства (СПАТИ)). В качестве основных особенностей театрально

одаренной личности называются различные характеристики: способность к продуктивному и продолжительному действию в условиях эмоционального стресса; способность к созданию замысла и к осуществлению трансляции замысла через действие; направленность на эстетическую деятельность, создание художественных образов; отчетливость и яркость реакций на окружающее; установка на перевоплощение; личностная привлекательность, обаяние; сочетание повышенной возбудимости нервной системы с возможностью тонкой регуляции динамики психофизиологического состояния в условиях сценического действия [4]. Вышеперечисленные особенности и достижения их в современной педагогике являются неотъемлемой частью качественной педагогической деятельности. Более того, все эти качества синонимичны педагогическим умениям, объединенным В. А. Сластениным в четыре группы: умение «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи; умение построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему; умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие, развитие деятельности обучающегося, превращающей его из объекта в субъект воспитания; умение учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности [7]. Таким образом, очень важными являются процессы рефлексивного управления деятельностью обучающегося. С этим напрямую связаны качества личности педагога, которые приобретают профессиональную значимость: рефлексивность, способность к идентификации себя с оппонентом, эмпатичность. Особенно важными явля-



ются динамика личности самого педагога (способность к инициативному и гибкому воздействию на ученика), а также эмоциональная устойчивость (владение собой). Мы можем предполагать, что педагогический артистизм как способность воплощать теоретические педагогические идеи на практике, оснащая их всеми доступными эстетическими средствами искусства, является неотъемлемой частью педагогического профессионализма.

Следует также отметить еще один важный момент правомерности выбора арт-педагогических моделей и включение театрализации в образовательные системы. Он заключается в прямой взаимосвязи между задачами искусства (обогатить личность новым положительным опытом) и основной идеей системно-деятельностного подхода в педагогике (научить не знаниям, а работе, создать возможность проектирования логически взаимосвязанных методов и организационных форм взаимодействия преподавателя и студента) [17]. Компоненты театрализации – креативность, коммуникативность, образность в процессе восприятия – формируют особый вид познания в форме эмоционального конструкта получаемой информации. В нем, с одной стороны, отображается внешняя экстерцептивная картина мира, с другой – интерцептивный компонент в виде ощущений и представлений добавляет эмоциональному конструкту побудительный, мотивационный характер отражения окружающей реальности, что особенно важно в педагогических учреждениях. Если ранее элементы театрализованного искусства занимали в педагогической системе роль дополняющего фактора воспитательной части образовательного процесса, то сейчас театрализация применяется в парадигме обучения и получения конкретных профессиональных навыков [18]. Стоит отметить,

что такие изменения стали возможны благодаря тому, что и сам театр за последние сто лет эволюционировал, претерпев колоссальные изменения.

Современный театр существует в сугубо техногенной среде, и постдраматизм (опровергающий центральную, смыслообразующую роль актера-исполнителя) уверенно вторгается на самые разные «сцены». «Условный театр» Мейерхольда выходил за пределы классической сцены. Целью было желание перенести сценическое действие так близко к зрителю, чтобы он стал участником творческого процесса [14]. В дальнейшем такое понимание театра приобрело свое название – «иммерсивный театр». Понятие иммерсивности (происходит от англ. Immersion – глубокое погружение) – это способ восприятия, определяющий фактор изменения сознания. В ряде исследований иммерсивность понимается как создание эффекта «присутствия» за счет комплекса ощущений человека, находящегося в искусственно созданной среде [1]. Иммерсивность подразумевает трансформацию зрителя в актера, действующего на сцене, наделенного ролью. Им ощущается присутствие действия, ощущение реальности всего происходящего вокруг него, воспринимается это не только аудиовизуальным каналом, но и всем телом, в том числе его перемещением.

С. Ф. Сергеев, раскрывший понятие иммерсивной обучающей среды как базового в представлениях педагогики, считает, что «иммерсивная обучающая среда – это системный самоорганизующийся конструкт, проявляющийся в виде динамического процесса в субъекте обучения, вовлекающего в свою структуру самые разнообразные элементы внешнего и/или внутреннего окружения с целью обеспечения аутопоззиса организма, стабильности личности, непрерывности ее истории» [12; 13]. Цель обучения



в иммерсивной среде состоит в создании условий для получения практического опыта и его переноса в профессиональную деятельность, поскольку среда обучения моделирует специализированные профессиональные ниши для организации обучения с практикой. Таким образом, под иммерсивной обучающей средой в современной педагогической системе могут подразумеваться педагогические технологии, в основе которых лежат те или иные элементы иммерсивного театра в самом широком его понимании.

В условиях получения профессионального образования обучающийся нередко может столкнуться с неверным либо предвзятым представлением о выбранной им профессиональной специализации, что может стать причиной возникновения тех или иных профессиональных страхов. Внедрение педагогических технологий на основе элементов иммерсивного театра может способствовать снижению уровня профессионального страха, а также большей подготовленности студентов к реальной деятельности, связанной с получаемой специальностью. Еще одной неоспоримой положительной чертой иммерсивной театрализации процесса обучения в рамках профессионального образования является ее гибкость и трансформативность по отношению ко всем составляющим процесса обучения. Применяя данный элемент, каждый из субъектов образовательного процесса может быть задействован в равной степени и в переносе на терминологическую плоскость иммерсивного театра быть одновременно и актером, и зрителем, и режиссером, так как организация такого процесса не детерминирована жесткими правилами.

В ходе образовательного процесса мы можем иметь целый ряд взаимозамещающих или взаимодополняющих обучающих систем, которые могут быть как от-

дельно стоящими, так и объединенными в тематические кластеры. На примере можно рассмотреть обучающий кластер с внедрением дополнительного звена в лице «статиста» (таким статистом может являться стороннее лицо с заранее оговоренным сценарием поведения):

$$x_1 \rightarrow x_2 \rightarrow x_3 = y,$$

где  $x_1$  – параметр, задающий действие;

$x_2$  – параметр, выполняющий действие;

$x_3$  – параметр, на который направлено действие;

$y$  – результат.

При этом под параметром  $x_1$  мы можем подразумевать любого из трех задействованных в системе лиц, что будет в равной степени применимо для параметров  $x_2$  и  $x_3$ .

Стоит отметить, что одним их критериев оценки результата в таких системах может служить определение уровня профессионального страха либо профессиональной готовности.

Таким образом, внедрение новых методов, основанных на элементах театрализации, способствует увеличению результативности не только в образовательном процессе, но и в воспитательном. В этом ключе основной акцент идет на задействование механизмов социальной перцепции, например эмпатии, которая является непосредственной и в то же время дополняющей частью эмоционального интеллекта. Также может быть простимулирован процесс формирования устойчивого и позитивного чувства к собеседнику. Вышесказанное позволит группе в целом иметь возможность кооперации, например в процессе тренингов и семинарских занятий. При этом это не будет отменять возможности личностного роста и личностных достижений, создавая в коллективе положительную «выгодную» конкуренцию. Это будет возможно благодаря более четкому пониманию своей группы и каж-



дого ее члена в отдельности, пониманию причин поведения того или иного члена коллектива, т. е. механизма каузальной атрибуции. Кроме того, неоспоримым плюсом иммерсивной театрализации в образовательной практике является ее способность снимать или минимизировать коммуникативные барьеры.

В заключение следует отметить, что иммерсивность не отрицает цифровизацию. Если рассмотреть иммерсивный обучающий подход с точки зрения его мультимодальности, то в нем есть возможности использования виртуальной или дополненной реальности. Эффект присутствия, достигаемый посредством применения виртуальной реальности в условиях иммерсивных образовательных сред, способен минимизировать негативные последствия полной цифровизации. Этот эффект достигается путем погружения и вовлеченности в то или иное действие в виртуальной реальности. Именно погружение и вовлеченность являются основными элементами иммерсивности, они отражали само понятие иммерсивного театра задолго до интеграции и взаимодействия человека с компьютерной системой. В рамках применения подобной обучающей технологии необходимо четкое иммерсивное моделирование, подразумевающее не только визуальное восприятие, но также аудиальное и кинестетическое, что даст возможность воздействовать на большее количество модальностей и, следовательно, усилит эффект присутствия [11]. Однако, задействуя максимально возможные модальности в применяемой технологии, педагог должен учитывать психофизиологические и возрастные особенности обучающихся. Как показывают швейцарские исследования, погружение взрослого человека в подобные условия сопряжено с чувством безопасности, о чем свидетельствует ряд психофизиологических

реакций организма (сердечный ритм, показатель кожно-гальванической реакции). Дети же, наоборот, демонстрируют реакции возбуждения, которые могут свидетельствовать о более глубоком процессе погружения и восприятия виртуальной иммерсивной среды как реально существующей. Как следствие, влияние контекста иммерсивной среды может оказывать гораздо значительное как положительное, так и отрицательное воздействие. В нашей стране это отрицательное воздействие косвенно отражено в пункте о здоровьесбережении в СанПиНе, поэтому использование полной виртуальной реальности в рамках иммерсивных образовательных сред в данный момент не допускается, при этом использование дополненной реальности, например технологии AR или технологий, связанных исключительно с аудиальным воспроизведением информации, вполне допустимо и также может являться частью иммерсивной образовательной среды. Подобные технологии успешно используются в театральной сфере, в том числе и в нашей стране, например в 2019 г. креативная студия «История будущего» запустила проект «Мобильного Художественного Театра» (МХТ) – приложения, в котором «город становится декорацией, звук дополняет реальность, а спектакль разыгрывается в воображении». Таким образом, благодаря аудиовизуальным эффектам, разработанным специально для данного мобильного приложения, окружающая действительность выступает неким эквивалентом театральной сцены, а пользователь становится одновременно и зрителем, и непосредственным участником процесса, что полностью соответствует концепции иммерсивной театрализации. Применение подобных технологий демонстрирует пластичность и широкие возможности классической театральной деятельности подстраиваться под современные реалии жизни.





Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о том, что современные образовательные системы не могут быть отделены от общей цифровизации, так как технологический прогресс задает свои правила жизнедеятельности общества, но именно в возможностях иммерсивности заключается секрет тонкого баланса между упрощенной массовостью, продиктованной цифровизацией, и индивидуальным этическим и эстетическим пониманием, а также принятием собственного «Я», лежащим в основе не только педагогического гуманизма, но и гуманистической направленности общества будущего.

### Список источников

1. *Авербух Н. В.* Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 105–113.
2. *Анисимов В. П.* Искусство нравственности: к проблеме определения предмета арт-педагогике // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – С. 1–9.
3. *Артюхова Т. Ю., Петрова Т. И.* Театрализованная деятельность как средство воспитания учащихся // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 1 (31). – С. 31–35.
4. *Булатова О. С.* Педагогический артистизм: учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
5. *Верховодова Р. А.* Арт-педагогика как система интегративного применения элементов искусства в образовательном процессе // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 60–61.
6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
7. *Григорович Л. А., Чернова О. Н.* Формирование профессиональной компетентности и профессиональной позиции в процессе педагогического образования // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 3-1. – С. 49–53.
8. *Гуткина Н. И.* Концепция Л. И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 2. – С. 116–128.
9. *Добрынина Т. Н.* Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2003.
10. *Долина И. Г., Полякова Н. А.* Концепция формирования гуманистической культуры студентов // Modern European Researches. – 2015. – Вып. 5. – С. 86–89.
11. *Романова А., Готская И. Б., Шуклин Д. А.* Анализ понятийного ряда виртуальной реальности // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 3 (27). – С. 58–60.
12. *Сергеев С. Ф.* Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. – М.: Народное образование, 2008. – 434 с.
13. *Сергеев С. Ф.* Проблемы и перспективы развития электронного обучения // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – С. 28–38.
14. *Степанова П. М.* Театр и не-театр Ежи Гротовского. – М.: Совпадение, 2015. – 221 с.
15. Портал социологических данных РАНХиГС [Электронный ресурс]. – URL: <https://social.ranepa.ru/> (дата обращения: 21.03.2023).
16. *Хороших П. П., Сергеевич А. А., Баталова Т. А.* Иммерсивные образовательные среды: психофизиологический аспект // Психология и Психотехника. – 2021. – № 1. – С. 78–88.
17. *Чупина В. А., Федоренко О. А.* Рефлективные основы иммерсивной образовательной среды // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – № 1. – С. 89–96.



18. Шульга И. И. Профессиональная подготовка бакалавров-педагогов к организации детского досуга: дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 2013.

### References

1. Averbukh N. V. Psychological aspects of the phenomenon of presence in a virtual environment. *Questions of psychology*, 2010, no. 5, pp. 105–113. (In Russian)
2. Anisimov V. P. The art of morality: to the problem of determining the subject of art pedagogy. *Modern problems of science and education*, 2009, no. 2, pp. 1–9. (In Russian)
3. Artyukhova T. Yu., Petrova T. I. Theatrical activity as a means of educating students. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev*, 2015, no. 1 (31), pp. 31–35. (In Russian)
4. Bulatova O. S. *Pedagogical artistry*: Textbook. Moscow: Akademiya Publ., 2001, 240 p. (In Russian)
5. Verkhovodova R. A. Art pedagogy as a system of integrative application of elements of art in the educational process. *Higher education today*, 2010, no. 11, pp. 60–61. (In Russian)
6. Vygotsky L. S. *Pedagogical psychology*. Edited by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 1996, 536 p. (In Russian)
7. Grigorovich L. A., Chernova O. N. Formation of professional competence and professional position in the process of pedagogical education. *Teacher XXI century*, 2009, no. 3–1, pp. 49–53. (In Russian)
8. Gutkina N. I. The concept of L. I. Bozhovich on the structure and formation of personality (cultural-historical approach). *Cultural-historical psychology*, 2018, vol. 14, no. 2, pp. 116–128. (In Russian)
9. Dobrynina T. N. *Pedagogical conditions for the use of interactive forms of education in a pedagogical university*: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Novosibirsk, 2003. (In Russian)
10. Dolina I. G., Polyakova N. A. The concept of formation of humanistic culture of students. *Modern European Researches*, 2015, issue 5, pp. 86–89. (In Russian)
11. Romanova A., Gotskaya I. B., Shuklin D. A. Analysis of the conceptual series of virtual reality. *Vocational education in Russia and abroad*, 2017, no. 3 (27), pp. 58–60. (In Russian)
12. Sergeev S. F. *Educational and professional immersive environments*. Moscow: Public education, 2008, 434 p. (In Russian)
13. Sergeev S. F. Problems and prospects of e-learning development. *School technologies*, 2015, no. 3, pp. 28–38. (In Russian)
14. Stepanova P. M. *Theater and non – theater of Jerzy Grotowski*. Moscow: Sovpadenie Publ., 2015, 221 p. (In Russian)
15. *Portal of sociological data of RANEPa* [Electronic resource]. URL: <https://social.ranepa.ru> (date of access: 21.03.2023). (In Russian)
16. Horochih P. P., Sergievich A. A., Batalova T. A. Immersive educational environments: psychophysiological aspect. *Psychology and Psychotechnics*, 2021, no. 1, pp. 78–88. (In Russian)
17. Chupina V. A., Fedorenko O. A. Reflexive foundations of an immersive educational environment. *Modern higher school: innovative aspect*, 2018, no. 1, pp. 89–96. (In Russian)
18. Shulga I. I. *Professional training of bachelor teachers to organize children's leisure*: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Krasnoyarsk, 2013. (In Russian)



### **Информация об авторах**

**Шульга Ирина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>, [shulga.61@mail.ru](mailto:shulga.61@mail.ru)

**Капустин Алексей Николаевич** – магистрант, Институт физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия.

### **Information about the Authors**

**Irina I. Shulga** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Physics and Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5994-7678>, [shulga.61@mail.ru](mailto:shulga.61@mail.ru)

**Aleksey N. Kapustin** – Master's Student of the Institute of Physics and Mathematics, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

**Authors' contribution:** Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflict of interest.**

Поступила: 05.04.2023; одобрена после рецензирования: 15.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 05.04.2023; approved after peer review: 15.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.



Научная статья

УДК 373+376.7+398

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.05

## **Проектирование инновационной модели содержания образования на традиционных ценностях народной культуры в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования**

**Байтуганов Владимир Иванович**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* Актуальность статьи определяется задачами сохранения ценностей народной культуры как источника социальных преобразований в нашем обществе для его стабильного функционирования и развития. Целью работы является обоснование инновационной модели содержания образования – Школы народной культуры как ценностной во взаимодействии общего и дополнительного образования. В статье выявляются организационно-педагогические условия содержания образования, основанного на ценностях народной культуры, включая структуру, учебные планы и программы, предметы и предметные циклы для разных уровней как школьного, так и дополнительного образования. Выявлены группы актуальных ценностей народной культуры: семьи, труда и общественного служения. Уточнено понятие содержания образования в народной культуре, определены дидактические факторы народной культуры, входящие в структуру модели содержания образования. Разработаны составные компоненты фундаментального ядра этнокультурного образовательного стандарта для Школ народной культуры.

*Ключевые слова:* содержание образования, уровни школьного образования, традиционные ценности народной культуры, ценностные ориентации, инновационная модель содержания образования, взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования, Школа народной культуры, этнокультурный образовательный стандарт.

*Для цитирования:* Байтуганов В. И. Проектирование инновационной модели содержания образования на традиционных ценностях народной культуры в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 56–66. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.05>



## Designing Innovative Model of Education Content Based on Traditional Values of Folk Culture in Context of Interaction of General and Additional Education

Vladimir I. Baituganov

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The relevance of this article is determined by the tasks of preserving the values of folk culture as a source of social transformations in our society for its stable functioning and development. The aim of the work is to substantiate the innovative model of the content of education – the School of Folk Culture as a value model in the interaction of general and additional education. The article identifies the organizational and pedagogical conditions for the education content based on the values of folk culture, including the structure, curricula and programs, subjects and subject cycles for different levels of both school and additional education, including their interaction. Groups of folk culture values are revealed: family, labor and public service. The concept of education content in folk culture has been clarified, and the didactic factors of folk culture included in the structure of the education content model have been determined. The constituent components of the fundamental core of the ethno-cultural educational standard for the Schools of Folk Culture have been developed.

*Keywords:* education content, school education levels, traditional values of folk culture, orientation values, innovative model of education content, interaction of general and additional education institutions, School of Folk Culture, ethnocultural educational standard.

*For Citation:* Baituganov V. I. Designing Innovative Model of Education Content Based on Traditional Values of Folk Culture in Context of Interaction of General and Additional Education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 56–66. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.05>

Инновационность современных подходов к содержанию образования, наполнение его ценностным содержанием продиктованы изменениями, происходящими в социальной жизни, прежде всего сменой социальных потребностей, поиском новых способов воспитания гражданина, защитника Отечества, любящего свою Родину. Одной из проблем при воспитании таких качеств личности, как долг, нравственность, любовь к Родине, является недостаточное использование потенциала духовной культуры, в частности народных традиций, в образовательном процессе современной школы. Сегодня педагогическому сообществу необходимо решить, каким образом организовать процесс формирования цен-

ностных ориентаций обучающихся, основанных на ценностях народной культуры. Мы считаем, что процесс формирования ценностных ориентаций народной культуры в педагогической среде образовательного учреждения будет проходить успешнее при соблюдении следующих организационно-педагогических условий: разработке новых универсальных педагогических технологий [22]; проектировании новых и модернизации уже имеющихся педагогических систем [15], включая структуру и содержание образования; проектировании образовательных стандартов, учебных планов и программ [14], а также деятельности по возрождению и воспроизводству традиционных ценностей





народной культуры в условиях образовательных учреждений.

Наиболее применим к построению нашей модели подход, определяющий содержание образования как систему научных знаний, умений, навыков и построенный на основе социального опыта, овладение которым обеспечивает всестороннее развитие личности [16].

В традиционной народной культуре под содержанием образования мы понимаем целостное знание о наиболее значимых и социально востребованных традиционных ценностях, а также умения и навыки, основанные на народных традициях, необходимые личности и обществу для общественного воспроизводства, духовного развития, самосовершенствования личности.

Мы знаем, что наиболее эффективно инновационная модель содержания образования сможет осуществляться в случае оптимизации соотношения инвариантной, вариативной и дополнительной частей базового стандарта, расширяющего ресурс развития образовательного учреждения. Такой моделью взаимодействия общего и дополнительного образования, основанной на традиционных ценностях, может выступить Школа народной культуры – «художественно эстетический центр» [10], содержание образования которого связано с воспроизводством народных традиций. В образовательной деятельности по такой модели предполагается как разноразное образование по современным стандартам, так и организация событийных мероприятий различной направленности, связанных с духовно-нравственным воспитанием обучающихся, способствующим единению родителей, семьи и школы.

Для отбора содержания образования Школы народной культуры мы будем опираться на аксиологический, культурологический, системный подходы.

Феномен культуры в образовании исследовался в работах В. В. Краевско-го [13], В. С. Леднева [16], М. Н. Скаткина [5]. Научная школа М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, разрабатывая культурологическую концепцию теории содержания образования, обосновывает и включенные в нее представления о социальном опыте человечества как источнике содержания образования. Культурологическая концепция воспитания воплощена в работах П. Ф. Каптерева [12], М. С. Кагана [11], А. В. Мудрика [18], Т. И. Шамовой [23], Н. Е. Щурковой [24] и др.

Начало применения традиционной народной культуры как ценностной в педагогике с целью воспитания молодого поколения было положено К. Д. Ушинским [21]. И хотя выражение «ценностное образование» еще не было сформулировано, но задача воспитания духовно-нравственной личности, способной к развитию и саморазвитию, уже решалась, что является ценностным основанием воспитания. К. Д. Ушинским была предложена методика и учебные пособия, в которых рассматривались вопросы использования идеи народности и народной культуры в системе образования России [8].

Данная задача остается востребованной и актуальной и для современных образовательных организаций. Ее невозможно решить без построения духовно-нравственного, ценностного содержания образования, основанного в том числе на ценностях народной культуры.

Народная культура, в основе которой глубинные корни – духовно-нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые из поколения в поколение (Т. И. Бакланова [3], Т. И. Березина [4], Е. В. Бондаревская [6], Г. Н. Волков [7], М. Ю. Новицкая [19] и др.), несет в себе и мощные содержательные основания, способствующие принятию их ценностной основы



современными школьниками. К актуальным традиционным ценностям мы относим ценности семьи, ценности труда, а также ценности общественного служения, которые при включении их как целевого и содержательного компонентов в структуру образования могут принести благие плоды образованности и воспитанности современным обучающимся.

Для того чтобы ценности народной культуры обрели предпосылки для деятельности в реализации их практического осуществления, они должны трансформироваться в основанные на них, но не тождественные им ценностные ориентации [9].

По мнению многих исследователей (например, Д. А. Леонтьева [17], В. А. Ядова [25], М. С. Яницкого [26], М. Rokeach [27]), ценностные ориентации – это иерархическая система, которая существует в системе личности в качестве ее главных элементов и указывает на направленность личности с обязательным включением оценочного компонента. Ценности как социальные и общественные идеалы могут существовать как традиции в семье, обществе и формировать ценностные ориентации личности при раскрытии их смыслов и значений в образовательной деятельности.

Поскольку содержание образования является частью дидактики, его рассмотрение невозможно без обоснования содержания процесса обучения. Для нас важен тезис о том, что обучение и есть овладение знаниями и ценностями в своей культурно-исторической среде. А так как обучение – это руководство учением плюс культурный опыт, передаваемый непосредственно учителем через информацию, взятую от источника этого опыта – носителя традиций или другого источника, то обучающиеся, приобретая знания, одновременно познают и присваивают моральные, социальные

и эстетические ценности, передаваемые через традиции, т. е. формируют свою систему ценностей, морали на основе традиционной культуры.

Дидактические факторы содержания образования, имеющиеся в традиционной культуре и педагогике (для нас это этнографические фольклорные факторы, этнодидактические факторы, приобретенные как в фольклорно-этнографической среде, так и в практике этнокультурного моделирования образовательных систем), можно классифицировать, а затем использовать при проектировании содержания современного образования на традициях народной культуры, которое выражается в воссоздании (воспитании) целостной личности на основе традиционных механизмов передачи культурного опыта. Данное содержание, на основе метода Краевского – Лернера [20], интерпретируется нами для народной культуры следующим образом: система знаний представлена языковым компонентом традиций, знанием основ традиционной культуры в целом; система умений и навыков – ремеслом и промыслом, народным творчеством и народным искусством; опыт творческой деятельности является главным звеном всего процесса образования и воспитания, а опыт эмоционально-ценностного отношения к миру связан с духовной или духовно-нравственной деятельностью учащихся как в теоретическом, так и в практическом плане [1].

Ориентация образования на традиционные ценности ставит задачи ценностных парадигм каждого предмета, связанного с народной культурой, которые имеются в программах общеобразовательных школ, а также проектируются как дополнительные программы центров дополнительного образования. Однако новизна нашей концепции содержания образования связана с освоением цен-



ностно-смыслового содержания русской традиционной культуры как смыслообразующего начала в духовно-нравственном развитии обучающегося во взаимодействии учреждений общего и дополнительного образования через: 1) освоение русской традиционной культуры и ее православного содержания; 2) создание условий для формирования целостного образа мира через деятельность; 3) создание условий для формирования и развития образно-символического мышления как способа самоидентификации личности; 4) освоение системы традиционных ценностей и смыслов через практическую деятельность.

Спроектируем структуру содержания образования, основанную на традиционных ценностях народной культуры и педагогики.

Для проектирования содержания образования обратимся к структурным компонентам, из которых состоит народная культура, а также ценностям, ее формирующим. К ним мы относим следующие: языковые компоненты (язык, миф, фольклор); традиция и ее компоненты (обряд, ритуал, обычай, народное искусство, ценности); религия (ценности, цели, нормы, образцы); компоненты трудовой деятельности (система хозяйствования, труд, орудия труда); значения, общественные компоненты (социальные институты, община, семья). Таким образом, в нашей модели содержания образования предметы и предметные циклы будут основаны на вышеизложенной схеме. Данные курсы входят как в общеобразовательный цикл предметов, так и в дополнительное образование, предполагающее расширение базы знаний о народных традициях.

В *начальной школе* основные группы ценностей-целей, формируемых на традициях народной культуры, – это ценности труда и семейные ценности. Процесс формирования ценностных ориентаций

на традициях народной культуры включает в себя последовательное введение обучающихся в мир традиционной культуры посредством создания в начальной школе классов народной культуры. Содержание образования связано с насыщением предметов гуманитарного цикла знаниями о народном календаре, семейных народных традициях, фольклоре и его малых жанрах. На уровне предметов на уроках русского языка и литературного чтения содержание по народной культуре школьного образования актуализируется через устное народное творчество; на уроках музыки особенно тщательно прорабатывается модуль «Народная музыка России»; на уроках окружающего мира – темы, посвященные семье и семейным ценностям, родному краю, народным праздникам, картинам быта, труда, духовно-нравственным и культурным традициям людей в разные исторические периоды; на уроках изобразительного искусства – модуль «Декоративно-прикладное искусство»; на уроках по основам религиозных культур и светской этики – основы православной культуры, модуль «Россия – наша Родина» (традиционные российские религии (основы религиозных культур России)); на уроках технологии – технологии ручной обработки материалов; на уроках физической культуры – подвижные народные игры и игровые задания, спортивные эстафеты.

В *основной школе (5–9 классы)* кроме формирования ценностей труда и семейных ценностей происходит освоение ценностей общественного служения. Процесс формирования ценностных ориентаций продолжается посредством знакомства обучающихся с особенностями народной культуры через создание творческих коллективов, содержание образования углубляется за счет освоения разнообразных видов народного художественного творчества (песенного,



инструментального, декоративно-прикладного и др.). На уровне предметных областей на уроках литературы изучаются русские былины, народные песни и баллады, древнерусская литература (повести, житийная литература); на уроках истории – нравы, обычаи, повседневная жизнь, сельский и городской быт народов России; на уроках обществознания – семья и семейные традиции в России, традиционные ценности русского народа, ценности общественного служения, традиции и обычаи, культура, религия, искусство; на уроках географии – народы и религии России, объекты Всемирного культурного наследия ЮНЕСКО на территории России.

В средней школе (10–11 классы) происходит освоение всей группы актуальных ценностей-целей народной культуры: труда, семьи, общественного служения. Процесс формирования ценностных ориентаций связан с включением старшеклассников в создание исследовательских групп по изучению философских основ народной культуры России; обобщающим курсом для всех обучающихся является дисциплина «Традиционная народная культура» как культуротворческая практика и как предметное поле этнокультурологии.

Сквозной дисциплиной внеурочной деятельности для обучающихся начальной школы является «Русская традиционная культура». Занятие проводится один раз в неделю педагогами дополнительного образования. Комплект «Русская традиционная культура» для начальной школы включает: учебник для 1 класса «От Рождества до Рождества – детский народный православный календарь: народные игры, народные песни, обрядовые традиции праздников»; учебник для 2 класса «При солнышке тепло, при матери добро» (русские православные семейные традиции); для 3 класса – «Как стать мастером» (народные

православные ремесла и промыслы); для 4 класса – «Путь к Храму» (гражданские и духовные традиции лидеров государства Российского и участие в них русского народа) с соответствующими приложениями, методическими разработками, наглядными пособиями. Все учебные пособия не только решают свою специфическую задачу, но и вносят вклад в формирование духовных сторон культуры личности. Формируют они и основы знаний в традиционной культуре на разных уровнях образования. Так, для 1–4 классов основой является русская традиционная культура, для 5–6 классов – традиционная культура народов России, для 7–9 классов – этноконфессиональные традиции народов России. Содержание образования, основанное на народной культуре, реализуется не только в учебной, но и в воспитательной деятельности. Одним из видов воспитательной деятельности является народный праздник. Особенность праздников характеризуется опорой на подлинность культурных традиций определенной местности, в нашем случае традиций Васюганья – местности в Новосибирской области, что характеризует подлинность самого праздника и данной восстанавливаемой или реконструируемой культурной традиции.

В Школе русской народной культуры, руководимой автором, был отработан следующий механизм проведения народного праздника: изучение материалов этнографических экспедиций, подготовка праздника, создание его атрибутики, встреча с родителями и обсуждение сценария, приглашение гостей, проведение праздника, оценка его результатов.

Структурными единицами модели образования будут виды деятельности, курсы, предметные циклы. Каждый из видов деятельности (их в нашем образовательном этнокультурном стандарте – семь: эстетическая, художествен-



ная, интеллектуальная, познавательная, коммуникативная (коммуникативно-игровая и обрядово-игровая), трудовая, духовно-нравственная) осуществляется в учении двойко: в виде предмета, а также в качестве компонента других учебных курсов. Так, предметы «Православная культура», «Этноконфессиональные традиции» являются компонентами в курсах народного пения, церковного пения, музыкального фольклора, художественной лепки, рукоделия, ремесла, народной живописи. В этнографическом направлении образования ориентиром для нас является традиционная культура русских переселенцев, проживающих на севере Новосибирской области, в так называемом Васюганье, изучение которой ведется особенно тщательно.

Содержание образования, основанное на традиционных ценностях народной культуры, объединено этнокультурным образовательным стандартом. Разработанный нами образовательный стандарт имеет содержание образования, основанное на: 1) междисциплинарном подходе и его методологии; 2) традициях межкультурных связей и взаимодействий народов России; 3) обосновании традиционной культуры народов России и русской традиционной культуры как наиболее устойчивой, духовной, социальной, философской, культурной, биологической, этнопедагогической, ценностной системы; 4) развитии гражданского общества в России. Этнокультурный образовательный стандарт является нормативным документом, определяющим обязательный минимум содержания основных образовательных программ, а также уровень подготовки выпускников Школы народной культуры, базовой образовательной областью которого является русская народная культура [2].

Базовое содержание образовательной области «Русская традиционная культу-

ра» предполагает взаимосвязь с компонентами содержания основного общего образования, а также специального образования через следующие образовательные области: общество, человек, нравственность, антропология, филология, литература, словесность, искусство, история, технология, труд, интерпретируемые и уточняемые в этнокультурном стандарте через следующие области знаний: культурная и духовная антропология, этнография, этнология, культурология, русская история, русский язык и словесность, история русской традиционной культуры, православная культура России, народные искусства.

Фундаментальным ядром этнокультурного образовательного стандарта выступают следующие компоненты: ценностно-смысловое содержание, языковое содержание, культуротворческое содержание, труд и технология в народной культуре, диалог культур. Комплекс учебных предметов, основанных на народной культуре, образует связь с программами и стандартами основного общего образования:

1. Основы наук – умственное становление, формирование мировоззрения (культурная антропология, история, филология); изучение философии.
2. Предметы социального цикла: православная культура, традиционная культура, мировая художественная культура.
3. Предметы языкового цикла: словесность, филология, фольклор.
4. Предметы эстетического цикла: народное искусство.
5. Предметы трудового цикла: ремесла и художественный труд.
6. Предметы физического цикла: народные игры.

На основе разработки и проектирования содержания образования на традиционных ценностях народной культуры во взаимодействии учреждений общего и дополнительного образования мы пришли





к следующим выводам, определяющим особенности и новизну инновационной модели содержания образования:

– процесс формирования ценностных ориентаций на традициях народной культуры последовательно включает в себя: 1) введение обучающихся в мир традиционной культуры посредством создания в начальной школе классов народной культуры; 2) знакомство с особенностями народной культуры через создание творческих коллективов из обучающихся среднего звена школы; 3) включение старшеклассников посредством создания исследовательских групп в понимание философских основ народной культуры;

– содержание образования по формированию ценностных ориентаций обучающихся на традициях народной культуры в начальной школе должно быть связано с насыщением предметов

гуманитарного цикла знаниями о народном календаре, семейных народных традициях, фольклоре и его малых жанрах; в среднем звене знание о народной культуре углубляется за счет освоения разнообразных видов народного художественного творчества (песенного, инструментального, декоративно-прикладного и др.); содержанием образования в старших классах выступает изучение философских основ народной культуры; обобщающим курсом для всех обучающихся является дисциплина «Русская традиционная культура»;

– моделью содержания образования должна стать Школа народной культуры;

– руководством к освоению ценностей народной культуры должны быть программы, учебные планы, объединенные этнокультурным образовательным стандартом.

### Список источников

1. *Байтуганов В. И.* Философия культуры как современная парадигма обновления содержания школьного образования // *Wykształcenie i Nauka bez granic – 2011: materiały VII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (Przemysl, 05–15 декабря 2011 г.)*. – Przemysl: Nauka i studia, 2011. – С. 32–39.

2. *Байтуганов В. И.* Культуросообразность в содержании современного школьного образования // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2012. – № 6. – С. 12–15.

3. *Бакланова Т. И.* Педагогика народного художественного творчества: учебник. – 6-е, стер. изд. – СПб.: Планета музыки, 2021. – 160 с.

4. *Березина Т. И.* Педагогическая культура русского сибирского крестьянства (1861–1917 гг.): монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1998. – 155 с.

5. *Богуславский М. В., Занаев С. З.* Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение: монография. – М., 2018. – 258 с.

6. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д: Булат, 2000. – 351 с.

7. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

8. *Гвоздецкий М. Ю.* Развитие идеи К. Д. Ушинского о народности воспитания в теории и практике отечественного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 22 с.

9. *Гендин А. М.* Ценности и ценностные ориентации в системе факторов и детерминации деятельности // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. – 2012. – № 2. – С. 269–277.

10. *Золотарева В. А.* Модели взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования // *Образование личности*. – 2014. – № 3. – С. 18–26.

11. *Каган М. С.* Проблемы методологии гуманитарного познания: Избранные труды. – М.: Юрайт, 2018. – 321 с.



12. Кантерев П. Ф. Культура и личность как факторы воспитания и познания. Ребенок и школа. Опыт плодотворного взаимодействия. – М.: Амрита-Русь, 2017. – 224 с.
13. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд. СамГПИ, 1994. – 165 с.
14. Крюни Н. К., Селиванов С. Г., Шарипов Ф. В. Инноватика и инновационные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Российский новый университет, 2018. – 294 с.
15. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Введение в педагогическую инноватику. – М.: Изд-во РАО, 2004. – 119 с.
16. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
17. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
18. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. – М.: Изд-во МПГУ, 2016. – 256 с.
19. Новицкая М. Ю. От фольклорной школы к освоению традиционной отечественной культуры: программа введения детей в традиционную русскую культуру «Наследие» // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 10. – С. 10–15.
20. Уман А. И. Современная интерпретация модели формирования содержания образования Краевского – Лернера // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. – М.: Планета, 2016. – С. 120–128.
21. Ушинский К. Д. Русская школа / сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой; отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
22. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 252 с.
23. Шамова Т. И., Шибанова Г. Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М., 2005. – 200 с.
24. Щуркова Н. Е. Педагогические технологии: учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 232 с.
25. Ядов В. А. [и др.] Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция: коллективная монография. – 2-е, расш. изд. – М., 2013. – 374 с.
26. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
27. Rokeach M. The Nature of Human Values. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.

## References

1. Baituganov V. I. *Philosophy of culture as a modern paradigm for updating the content of school education*. Wykształcenie i Nauka bez granic – 2011: materiały VII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (Przemysl, 05–15.12.2011). Przemysl: Nauka i studia, 2011, pp. 32–39. (In Russian)
2. Baituganov V. I. Cultural conformity in the content of modern school education. *Standards and monitoring in education*, 2012, no. 6, pp. 12–15. (In Russian)
3. Baklanova T. I. *Pedagogy of folk art: textbook*. 6th stereotyped ed. St. Petersburg: Planeta Musyki Publ., 2021, 160 p. (In Russian)
4. Berezina T. I. *Pedagogical culture of the Russian Siberian peasantry (1861–1917)*: monograph. Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Pedagogical University, 1998, 155 p. (In Russian)
5. Boguclavskiy M. V., Zanaev S. Z. *The pedagogical system of Mikhail Nikolaevich Skatkin: genesis and meaning*: monograph. Moscow, 2018, 258 p. (In Russian)



6. Bondarevskaya Ye. V. *Theory and practice of personality-oriented education*. Rostov-on-Don: Bulat Publ., 2000, 351 p. (In Russian)
7. Volkov G. N. *Ethnopedagogy*. Moscow: Akademiya Publ., 2000, 176 p. (In Russian)
8. Gvozdetskiy M. Yu. *Development of the idea of K. D. Ushinsky about the nationality of education in the theory and practice of domestic education: abstract of the dissertation for the research of the scientific degree of candidate of pedagogical sciences*. Yaroslavl, 2011, 22 p. (In Russian)
9. Gendin A. M. Values and value orientations in the system of factors and determination of activity. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, 2012, no. 2, pp. 269–277. (In Russian)
10. Zolotareva V. A. Models of interaction of general, additional and vocational education. *Education of personality*, 2014, no. 3, pp. 18–26. (In Russian)
11. Kagan M. S. *Problems of the methodology of humanitarian knowledge: selected works: for universities*. Moscow: Yurayt Publ., 2018, 321 p. (In Russian)
12. Kapterev P. F. *Culture and personality as factors of education and knowledge. Child and school. Experience of fruitful interaction*. Moscow: Amrita-Rus' Publ., 2017, 224 p. (In Russian)
13. Kraevskiy V. V. *Methodology of pedagogical research: a manual for a teacher-researcher*. Samara, 1994, 165 p. (In Russian)
14. Krioni N. K., Selivanov S. G., Sharipov S. V. Innovation and innovative educational technologies: textbook. Moscow: New Russian University, 2018, 294 p. (In Russian)
15. Lazarev V. S., Martirosyan B. P. *Introduction to pedagogical innovation*. Moscow: Russian Academy of Education, 2004, 119 p. (In Russian)
16. Lednev V. S. *The content of education: essence, structure, perspectives*. 2nd ed., revised. Moscow: Higher school, 1991, 224 p. (In Russian)
17. Leontiev D. A. From social to personal values: sociogenesis and phenomenology of values in the regulation of activity. *Bulletin of the Moscow University. Ser. 14. Psychology*, 1996, no. 4, pp. 35–44. (In Russian)
18. Mudrik A. V. *Socio-pedagogical problems of socialization: monograph*. Moscow: Publishing House of Moscow Pedagogical State University, 2016, 256 p. (In Russian)
19. Novitskaya N. Yu. From the folklore school to the development of traditional national culture: a program for introducing children to traditional Russian culture “Heritage”. *Preschool education*, 1997, no. 10, pp. 10–15. (In Russian)
20. Uman A. I. Modern interpretation of the model of formation of the content of education by Kraevsky – Lerner. *Methodology of scientific research in pedagogy: collective monograph*. Eds. R. S. Bozиеv, V. K. Pichugina, V. V. Serikov. Moscow: Planeta Publ., 2016, pp. 120–128. (In Russian)
21. Ushinskiy K. D. *Russian school* / comp., foreword, commentary by V. O. Gusakova; resp. ed. O. A. Platonov. Moscow: Institute of Russian Civilizations, 2015, 688 p. (In Russian)
22. Khutorskoy A. V. *Pedagogical innovation: textbook*. Moscow: Akademiya, 2008, 252 p. (In Russian)
23. Shamova T. I., Shibanova G. N. *The educational system of the school: essence, content, management*. Moscow, 2005, 200 p. (In Russian)
24. Shchurkova N. Ye. *Pedagogical technologies: textbook*. 3rd ed., revised and supplemented. Moscow: Yurayt Publ., 2019, 232 p. (In Russian)
25. Yadov V. A. [et al.]. *Self-regulation and prediction of the social behavior of the individual: concept: collective monograph*. Moscow, 2013, 374 p. (In Russian)
26. Yanitskiy M. S. *Personal value orientations as a dynamic system*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat Publ., 2000, 204 p. (In Russian)
27. Rokeach M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1973, 438 p.



### **Информация об авторе**

**Байтуганов Владимир Иванович** – старший преподаватель кафедры социально-культурной и библиотечной деятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, [vasyuganie@mail.ru](mailto:vasyuganie@mail.ru)

### **Information about the Author**

**Vladimir I. Baituganov** – Senior Lecturer of the Department of Socio-Cultural and Library Activities, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, [vasyuganie@mail.ru](mailto:vasyuganie@mail.ru)

Поступила: 20.04.2023; одобрена после рецензирования: 14.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 20.04.2023; approved after peer review: 14.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.



Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.06

## **Развитие зрительно-моторных функций у детей раннего и младшего дошкольного возраста с целью профилактики дискалькулии**

**Кондратьева Светлана Юрьевна**

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Аннотация.* В статье предлагается анализ результатов экспериментального исследования, предполагавшего выполнение детьми раннего и младшего дошкольного возраста заданий диагностической методики, позволяющей выявить у дошкольников данной возрастной категории уровень сформированности зрительно-моторных функций, развитие которых необходимо при формировании у дошкольников элементарных математических представлений. Анализ результатов позволил сделать вывод о необходимости создания условий предметно-развивающей среды и взаимодействия специалистов, педагогов и родителей в психолого-педагогической работе по развитию зрительно-моторных функций и профилактике дискалькулии в дошкольном возрасте. В статье дается определение понятия «дискалькулия», подчеркивается необходимость создания и реализации наиболее эффективных технологий коррекционной работы по формированию и развитию зрительно-моторных функций в системе психолого-педагогической работы, направленной на профилактику дискалькулии у детей данной возрастной категории.

*Ключевые слова:* восприятие образа, дискалькулия, математические представления, ориентировка на себе, ориентировка в пространстве, профилактика, психолого-педагогическая работа, ранний возраст.

*Для цитирования:* Кондратьева С. Ю. Развитие зрительно-моторных функций у детей раннего и младшего дошкольного возраста с целью профилактики дискалькулии // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 67–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.06>

Original article

## **Development of Visual-Motor Functions in Children Early and Junior Preschool Ages for the Purpose of Prevention of Dyscalculia**

**Svetlana Yu. Kondratieva**

*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen,  
Saint Petersburg, Russia*

*Annotation.* The article offers analyzed results of an experimental study that involved children of early and junior preschool age performing tasks of a diagnostic technique that





allows identifying in preschoolers of this age category the level of formation of visual-motor functions, the development of which is necessary when forming elementary mathematical concepts in preschoolers. Analysis of the results allowed us to conclude that it is necessary to create conditions for a subject-specific developmental environment, the interaction of specialists, teachers and parents in psychological and pedagogical work on the development of visual-motor functions and the prevention of dyscalculia in preschool age. The article defines the concept of “dyscalculia” and emphasizes the need to create and implement the most effective technologies for correctional work on the formation and development of visual-motor functions in the system of psychological and pedagogical work aimed at preventing dyscalculia in children of this age category.

*Keywords:* image perception, dyscalculia, mathematical representations, focus on yourself, orientation in space, prevention, psychological and pedagogical work, early age.

*For citation:* Kondratieva S. Yu. Development of Visual-Motor Functions in Children Early and Junior Preschool Ages for the Purpose of Prevention of Dyscalculia. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 67–76. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.06>

Дискалькулия, как принято считать, это нарушение счетных навыков у детей дошкольной и школьной популяции. Из данного определения можно сделать вывод, что нарушенными являются только счет и выполнение арифметических действий с числами. Но исследования последних лет говорят о том, что в структуру дискалькулии входят нарушения зрительно-моторных функций, которые проявляются в ошибочном восприятии и воспроизведении математических знаков, символов, геометрических фигур, сложности в восприятии и ориентировке в пространстве, трудности в назывании, написании и чтении математических знаков, в понимании содержания арифметической задачи, математического термина, правила и т. д. [2; 5; 10; 16]. Таким образом, дискалькулию необходимо рассматривать как нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, вызванных несовершенством мыслительной деятельности, приемом и переработкой сенсомоторной информации, и нарушениями математической речи, приводящие к снижению культуры познания математики [2; 5].

В настоящее время число детей, осваивающих программу начального об-

разования и неспособных за отведенное время и в полном объеме усвоить ее, колеблется от 20 до 30 % от общего числа учеников [3; 12; 13; 14]. Частота встречаемости дискалькулии среди школьников составляет примерно 5–8 %, данное нарушение отмечается одинаково часто среди представителей обоих полов. Ведущий британский нейрофизиолог профессор Брайан Баттерворт считает, что дискалькулия встречается не менее часто, чем дисграфия или дислексия. Сейчас, по мнению автора, данным нарушением страдает один человек из двадцати [16]. В исследованиях, посвященных изучению дискалькулии, подчеркивается большая стойкость этих нарушений, сложность их патогенеза и трудность преодоления.

Исследования также показали, что, например, недостатки в развитии пространственных представлений лежат в основе 47 % трудностей, испытываемых младшими школьниками при усвоении учебного материала по математике, 24 % трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыка письма и 16 % трудностей при обучении чтению [7].

В Программе развития математических представлений у дошкольников



«Математические ступеньки» определены целевые ориентиры для детей младшего дошкольного возраста, 3–4 лет [6]. В нашем исследовании детям данной возрастной категории предлагалось выполнить задания, анализ которых позволил бы определить уровень сформированности зрительно-моторных функций, лежащих в основе формирования у ребенка умения ориентироваться. С этой целью было проведено обследование 100 детей трех и четырех лет, посещающих дошкольное образовательное учреждение: экспериментальная группа (ЭГ) – дети трех лет на начало учебного года, контрольная группа (КГ) – те же дети 3,8 лет на конец учебного года. Констатирующий эксперимент проводился с использованием адаптированных ме-

тодик для детей данной возрастной категории [2; 11; 15]. Результаты выполнения дошкольниками каждого предложенного задания интерпретировались с опорой на 5-балльную оценочную шкалу, качественную и количественную оценку выполнения каждого задания.

Далее будут представлены как примеры результаты выполнения некоторых заданий экспериментальной методики. Первое задание, представленное в статье, направлено на выявление умения ориентироваться в схеме своего тела. Ребенку предлагалось показать основные части тела и лица и назвать их. Экспериментатор дотрагивается до рук, ног, головы, спины, глаз, ушей, носа, рта ребенка. Результаты выполнения задания представлены на рисунке 1.

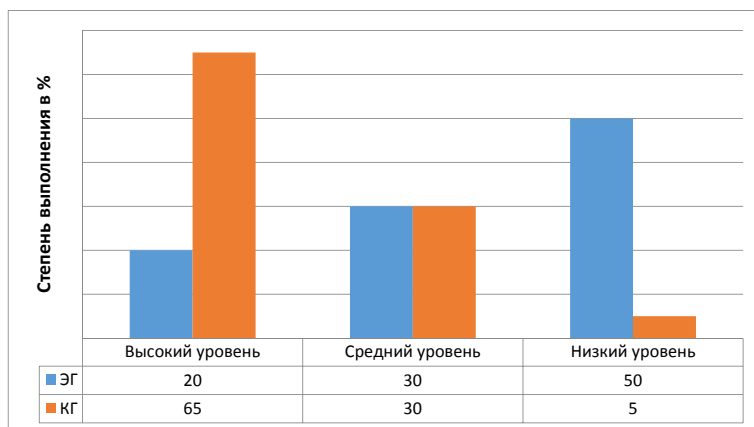


Рис. 1. Результаты выполнения задания «Ориентировка в схеме собственного тела»

Низкий уровень выполнения задания: ЭГ – 50 % детей, которым требовалась стимулирующая помощь, показ взрослым частей тела и лица на себе как образец, а затем снова показ на ребенке. Дети давали ответ только с третьей попытки, особенно когда требовалось назвать части тела и лица, как правило, дети называли только голову, руки и нос. В КГ – 5 % детей находились на низком уровне выполнения данной экспериментальной пробы. Средний уровень был определен у 30 % дошкольников ЭГ, дети давали

правильный ответ со второй попытки, осуществляя порой самокоррекцию, в основном путаясь в назывании отдельных частей тела и лица. В КГ – также 30 % детей, которых можно отнести к данному уровню выполнения задания. Высокий уровень отмечен в ЭГ только у 20 % детей, которые справились со всеми вариантами задания, в КГ таких детей было 65 %.

Ориентация в схеме тела является ведущей при практическом овладении пространством. Результат исследования

показывает, что к четырем годам уровень умения ориентироваться на себе значительно возрастает, примерно в три раза, тем не менее отмечается, что не все дети к этому возрасту обладают высоким уровнем. Это говорит о необходимости проведения специально организованной работы в данном направлении.

Следующее экспериментальное задание – «Ориентировка в пространстве»: ребенку предлагалось показать, а затем назвать, где находятся предметы вверху (внизу), впереди (сзади) от себя. Результаты выполнения задания представлены на рисунке 2.

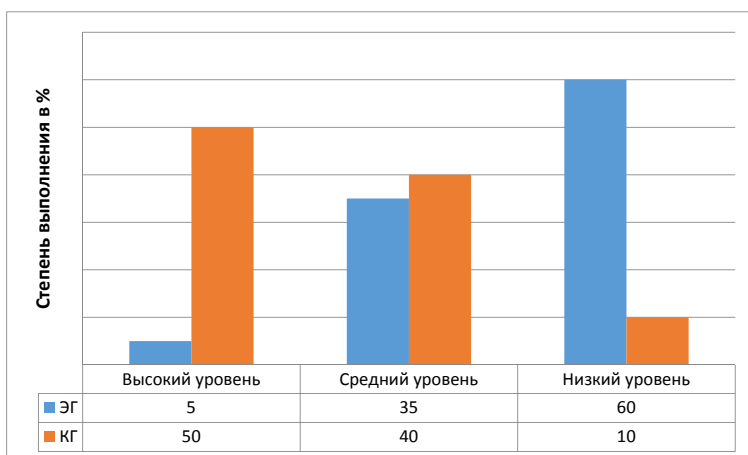


Рис. 2. Результаты выполнения задания «Ориентировка в пространстве»

Низкий уровень: ЭГ – 60 % детей требовалась стимулирующая помощь, дети путали предлагаемые направления, некоторые из них не понимали задания. В КГ только 10 % детей находились на низком уровне выполнения данной экспериментальной пробы. Средний уровень был определен у 35 % дошкольников ЭГ, дети давали правильный ответ, осуществляя самокоррекцию, в основном путаясь в назывании предметов, в направлении «сзади». В КГ – 40 % детей, которых можно отнести к данному уровню выполнения задания. Высокий уровень был отмечен только у 5 % дошкольников данной возрастной категории, в КГ таких детей было 50 %.

По результатам можно отметить, что к четырем годам дети находятся на среднем и высоком уровнях умения ориентироваться в пространстве от себя. Представленные результаты говорят о том, что дети трех лет в основном выполнили

задание на среднем и низком уровнях, путая данные направления как в показе, так и в назывании, что говорит о необходимости целенаправленной работы в данном направлении. Можно предположить, что в раннем возрасте при взаимодействии с мамой данные понятия не озвучивались, даже при выполнении двигательных упражнений утренней гимнастики, когда родители заменяют необходимые пространственные термины другими словами, например потянулись к солнышку, вместо – вверх, наклонились к носочкам, вместо – вниз и т. д.

Третье задание – «Ориентировка на плоскости (листе бумаги)». Ребенку предлагалось показать, что нарисовано вверху (внизу) картины, назвать, где нарисованы картинки вверху (внизу) листа, нарисовать вверху листа полоску (дорожку, лучик, линию), внизу листа круг (клубок, мячик). Результаты выполнения задания представлены на рисунке 3.



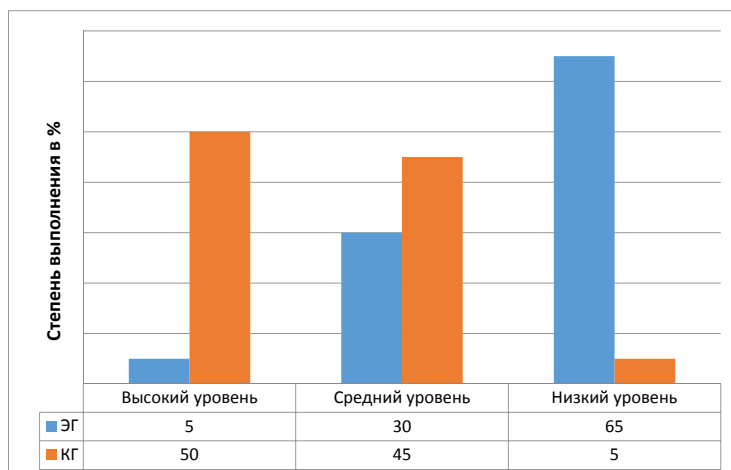


Рис. 3. Результаты выполнения задания «Ориентировка на плоскости (листе бумаги)»

Ориентировка на листе бумаги показала примерно такие же результаты. Данные понятия у детей ЭГ не сформированы на должном уровне: при выполнении задания многие дети прикладывали указательный палец то к одному предмету, то к другому, искали взглядом одобрение или подтверждение правильности своего выбора со стороны экспериментатора. Давая устный ответ, если взрослый мимикой лица выражал сомнение, сразу же меняли его на другой. При назывании местоположения предмета дошкольники ЭГ производили замены понятий сверху-внизу, на слова «там», «тут», «здесь». Сложным оказалось задание, связанное с рисованием, только после многократного повторения задания некоторые дети ЭГ могли правильно нарисовать фигуры в нужном направлении. Таких ошибок в КГ детей было меньше, можно предположить, что такие задания уже знакомы дошкольникам и не вызывают сложности.

Трудности ориентировки в собственном теле и на плоскости не создают прочного фундамента для полноценного формирования вербального обозначения пространства и способности свободно оперирования данными категориями в устной речи.

Четвертое задание – «Оптико-кинетическая/кинетическая организация движений (пробы на праксис позы)». Ребенку предлагалось соединить 1 и 2 пальцы в виде кольца; вытянуть 2 и 3 пальцы (остальные пальцы при этом согнуты); динамическая организация движений пальцев: «Перебор пальцев» («Пальчики здороваются») – предлагалось поочередно прикоснуться большим пальцем ко 2-, 3-, 4-, 5-му сначала в медленном, затем в более быстром темпе; «Игра на рояле» – поочередное прикосновение пальцев к столу, от большого пальца к мизинцу, сначала правой рукой, далее левой, в дальнейшем двумя руками одновременно. Результаты выполнения задания представлены на рисунке 4.

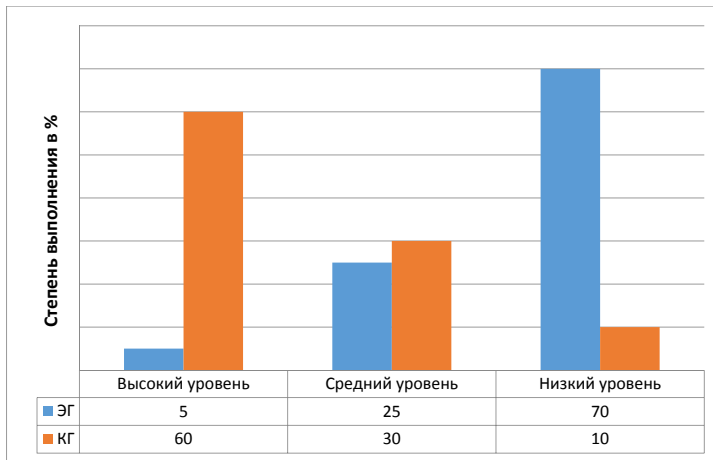


Рис. 4. Результаты выполнения задания «Оптико-кинестетическая/кинетическая организация движений (пробы на праксис позы)»

Следует отметить, что дошкольники КГ гораздо успешнее справились с предлагаемыми пробами. Легче выполнялись статические пробы, при динамике движений совершались ошибки (пропуск пальцев, изменение последовательности, асинхронность в работе сразу обеими руками). Детям ЭГ требовалась помощь в складывании и удержании позы. Им сложно было выполнить движение в более быстром темпе, переключиться с выполнения одной пробы на другую, дошкольники ЭГ легче воспринимали пошаговую инструкцию, им требовался образец выполнения.

На основе проведенных исследований можно сделать следующий вывод: у детей трех лет чаще выявляются нарушения мануальной четкости (различной степени выраженности), которые проявляются в несформированности динамической организации движений, координации и переключаемости движений, а также зрительно-пространственной организации двигательного акта. У детей КГ данные нарушения проявляются в меньшей степени, но, к сожалению, как правило, у трети детей данной возрастной категории выявленные нарушения в последствии также могут приве-

сти к невозможности усвоения целевых ориентиров программы математических представлений.

Для ребенка раннего возраста характерным является способность переживать, выражать и регулировать свои эмоции, исследовать и познавать окружающий мир, учиться в нем ориентироваться и самое главное – обучаться. Познание мира – сложный процесс, начинающийся с чувственного познания. Б. Г. Ананьев [1] писал, что дети раннего возраста опираются на чувственное восприятие, а в дошкольном возрасте восприятие опирается на чувственную и логическую (словесную) основу. Чувственные образы восприятия оказывают помощь в формировании представлений. Известно, что представление, являясь психическим процессом воспроизведения образа предмета, формируется на основе предыдущего опыта человека [1]. Исследователи отмечают, что кинестетический, осязательный, слуховой, обонятельный, зрительный анализаторы играют ведущую роль в формировании представлений, но приоритетными являются кинестетический и зрительный анализаторы. Форма предмета, размер, протяженность, местоположение, на-





правление в пространстве, отношения между объектами – все это входит в понятие «ориентировка в пространстве».

Р. И. Говорова и О. М. Дьяченко отмечают, что пространственные представления появляются в очень раннем возрасте и намного сложнее по своему процессу, чем умения различать качества предмета [4]. А. А. Люблинская пишет, что ориентировке в пространстве дети учатся медленнее, чем ориентировке в цвете, величине, форме, поэтому развивать пространственные представления у детей нужно начинать еще в дошкольном возрасте [8; 9]. Как видно из экспериментального исследования, формировать базу, фундамент умения ориентироваться в пространстве можно уже в раннем дошкольном возрасте.

Для этого необходимо развивать у малышей двигательные навыки, которые формируются в образовательной, игровой, трудовой деятельности и в процессе развития навыков самообслуживания. При обучении различным действиям с предметами целесообразно использовать разнообразные технологии и приемы, начиная с совместных действий с ребенком до выполнения им самостоятельных движений под словесную инструкцию взрослого. При формировании каждой новой схемы двигательного акта необходимо следить за четкостью выполнения, плавностью переключения с одного действия на другое, с обязательным речевым сопровождением. Терпение, кропотливая, целенаправленная каждодневная работа, ободрение и поощрение за любую попытку, поддержка взрослого и необходимая коррекция помогут добиться успеха.

В раннем детстве происходит первое элементарное познание математики, когда с первых дней жизни ребенок попадает в мир предметов, явлений, звуков, движений. У малыша формируются хаотические, пока еще не упорядоченные

представления о мире. Именно взрослый должен помочь систематизировать эти впечатления, научить детей действиям с отдельными предметами и с их группами, способствовать обогащению их речи специфическими словами, относящимися к количественным, пространственным, временным отношениям.

Известно, что в процессе обучения, например, счету опорой для дошкольника является то, что наиболее ранним счетом является «пальцевый счет». На начальном этапе формирования математических представлений целесообразно, формируя базу этого навыка, использовать игры с пальчиками, которые пробуждают у детей интерес к действию с математическим содержанием. Сначала дети учатся только наблюдать за разнообразными движениями рук взрослого, за движениями своих рук, в том числе и за совместными движениями своих рук и рук взрослого.

Формирование целенаправленных движений рук нужно начинать в раннем возрасте с простейших совместных игр взрослого и ребенка, например «Ладушки», «Сорока-ворона», «Мальчик-пальчик, где ты был?». В ходе упражнений с пальчиками взрослый берет руку ребенка в свои, производит совместно с ним движения: сжимает пальчики в кулачок, разжимает кулак, выдвигает поочередно один пальчик, другой, прикладывает палец ребенка к различным предметам, к частям тела, лица, обязательно сопровождая все движения речью, произнося: «Вот голова, вот руки, вот носик и т. д.». Далее взрослый знакомит ребенка с устным народным творчеством, рассказывает или напевает песенки, например «Жили у бабуси», сопровождая рассказ показом количества гусей. Учитывая важность пальчиковых игр для развития зрительно-моторных функций целесообразно определить им должное место в совместной деятельности с детьми.



Позднее можно предлагать ребенку показать определенное количество пальцев, как показывает взрослый или как нарисовано на картинке. Можно предлагать детям обрисовывать свои руки с показом определенного количества пальцев, использовать игры с красками. Например, дети опускают вытянутые пальцы в емкость с краской и прикладывают определенное количество пальцев к листу бумаги [2; 5].

Необходимо обучать общепринятым жестам: показать пальцем предмет, погрозыть, помахать рукой – «пока-пока», погладить куклу, постучаться в дверь и т. д. Полезно использовать движения-имитации, например «Покажи, как петушок машет крыльями, мама варит кашу, как ты чистишь зубы, папа забивает молотком гвозди». Такие упражнения можно использовать в играх-драматизациях, на музыкальных занятиях, в индивидуальной коррекционной работе с детьми в условиях образовательной организации.

Интересным вариантом взаимодействия в данном направлении работы является теневой театр, который позволяет ребенку наблюдать за движениями рук взрослого, затем частично включаться, повторяя те или иные движения рук, позднее самостоятельно создавать свои игры. Можно предлагать пальчиковый театр, театр би-ба-бо.

Целенаправленные движения также можно развивать в процессе конструктивной деятельности: передвигать строительный материал с одного места на другое, переворачивать, заменять, проверять на устойчивость, перестраивать, заменять при необходимости одни строительные детали другими и т. д. Не менее интересные и значимые для развития движений могут быть занятия с использованием бумаги: конструирование и аппликация.

Для умения ориентироваться в пространстве используются физкультурные упражнения, подвижные игры, музыкальные этюды, танцы, хороводы, пальчиковые игры, конструирование, изобразительная деятельность. Для развития зрительно-моторной координации в раннем возрасте можно использовать природный материал. Уже в процессе сбора даров природы следует обращать внимание на то, где они растут, что осенью некоторые плоды, листья падают на землю. В процессе игр можно закапывать и доставать плоды из песка, определяя словами место их нахождения (вверху, внизу песочного ящика). Плоды можно опускать в емкость с водой и наблюдать затем, как некоторые природные материалы могут плавать на поверхности воды (вверху) или тонуть. Из природного материала можно выкладывать различные рисунки, делать поделки.

В процессе таких совместных работ обогащается жизненный и сенсорный опыт детей, формируются и закрепляются пространственные понятия, развиваются зрительно-пространственные функции, формируются математические представления, проводится работа по профилактике дискалькулии.

Таким образом, анализ результатов осуществленного исследования дает основание для вывода о том, что принципиально важное значение приобретает формирование и развитие зрительно-моторных функций в создании фундамента для освоения элементарных математических представлений детьми раннего и младшего дошкольного возраста, которое должно осуществляться целенаправленно, систематически всеми специалистами, педагогами и родителями детей данной возрастной категории [2; 5; 6; 8; 16].



### Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. *Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю.* Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012.
3. *Безруких М. М., Морозова Л. В.* Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет. – М., 1996. – 40 с.
4. *Говорова Р. И., Дьяченко О. М.* Формирование пространственной ориентировки у детей // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 9.
5. *Кондратьева С. Ю.* Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: монография. – М.: Парадигма, 2017. – 264 с.
6. *Колесникова Е. В.* Математические ступеньки. Программа развития математических представлений у дошкольников. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Сфера, 2022. – 122 с.
7. *Локалова Н. П.* 120 уроков психологического развития младших школьников. Материалы к урокам психологического развития. – М.: Ось-89, 2008. – 130 с.
8. *Люблинская А. А.* Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста // Известия АПНРСФСР. – 1956. – Вып. 86. – С. 53.
9. *Люблинская А. А.* Детская психология: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1986.
10. Результаты НИКО – 2014 по математике: Что и требовалось доказать // Математика в школе. – 2015. – № 2. – С. 8–9.
11. *Садовникова И. Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1995. – 256 с.
12. *Шардукалов В. Н.* Обучение детей с задержкой психического развития // Начальная школа. – 1993. – № 2. – С. 58–60.
13. *Шевченко С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Владос, 2001. – 136 с.
14. *Шевченко С. Г.* Новое в коррекционно-развивающем обучении детей с трудностями в обучении // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 21–24.
15. *Цветкова Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и воспитание. – М.; Воронеж, 2000. – 360 с.
16. *Butterworth B., Varma S., Laurillard D.* Dyscalculia: From Brain to Education // Science. – 2011. – Pp. 127–139.

### References

1. Ananiev B. G. *Man as a subject of knowledge*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 288 p. (In Russian)
2. Baryayeva L. B., Kondratieva S. Yu. *Diskoliya in children: prevention and correction of violations in the mastering of accounting activity*. Saint Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2012. (In Russian)
3. Bezrukih M. M., Morozova L. V. *Methods of assessment of the level of development visual perception of children 5–7.5*. Moscow, 1996, 40 p. (In Russian)
4. Govorova R. I., Dyachenko O. M. Formation of spatial orientation for children. *Pre-school education*, 1975, no. 9. (In Russian)
5. Kondratieva S. Yu. *Prevention and correction of disk in the system formation of a culture of learning mathematics in children with OVZ pre-school and junior school age*: monograph. Moscow: Paradigma Publ., 2017, 264 p. (In Russian)



6. Kolesnikova E. V. *Mathematical steps. Program of development Mathematical representations at preschoolers*. Moscow: Sfera Publ., 2022, 122 p. (In Russian)
7. Lokalova N. P. *120 lessons of psychological development of junior schoolchildren. Materials for lessons of psychological development*. Moscow: Os'-89, 2008, 130 p. (In Russian)
8. Lublinskaya A. A. Features of space development for children preschool of age. *News of APRSFSR*, 1956, issue 86, p. 53. (In Russian)
9. Lublinskaya A. A. *Child psychology: educational manual*. Moscow: Prosveshchenie, 1986. (In Russian)
10. NICO – 2014 results in mathematics: what was required to prove. *Mathematics at school*, 2015, no. 2, pp. 8–9. (In Russian)
11. Sadovnikova I. N. *Violations of written speech and their overcoming at Children*. Moscow: Vldos Publ., 1995, 256 p. (In Russian)
12. Shardukalov V. N. Education of children with mental retardation. *Primary school*, 1993, no. 2, pp. 58–60. (In Russian)
13. Shevchenko S. G. *Correction and development training: Organizational-development Pedagogical aspects*. Moscow: Vldos Publ., 2001, 136 p. (In Russian)
14. Shevchenko S. G. New in correctional-developing education of children with difficulties in learning. *Defectology*, 2001, no. 4, pp. 21–24. (In Russian)
15. Tsvetkova L. S. *Neuropsychology of counting, writing and reading: violation and education*. Moscow; Voronezh, 2000, 360 p. (In Russian)
16. Butterworth B., Varma S., Laurillard D. *Dyscalculia: From Brain to Education*. *Science*, 2011, pp. 127–139.

### **Информация об авторе**

**Кондратьева Светлана Юрьевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8345-7003>, [kondr-svet@rambler.ru](mailto:kondr-svet@rambler.ru)

### **Information about the Author**

**Svetlana Yu. Kondratieva** – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Speech Therapy, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8345-7003>, [kondr-svet@rambler.ru](mailto:kondr-svet@rambler.ru)

Поступила: 15.05.2023; одобрена после рецензирования: 25.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 15.05.2023; approved after peer review: 25.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.



# ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Научная статья

УДК 37.025.3

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.07

## Использование бихевиористских техник для формирования у школьников умения принимать себя и других, не осуждая

Савельева Ольга Евгеньевна

Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия

*Аннотация.* Преобладающими методами нравственного воспитания в российской школе являются методы рационалистического характера, апеллирующие к рефлексии, аналитическому и критическому мышлению. Однако на основе исследования К. Каваками показано, что спонтанные и инстинктивные поведенческие реакции индивида не корректируются одним лишь осознанным формированием у него ценностных установок. Проявление человеком осуждающего поведения часто является спонтанным поведенческо-эмоциональным актом. В связи с этим автор обращается к изучению иррациональных (прежде всего, бихевиористских) приемов воспитания и способов их использования в учебно-воспитательном процессе с целью реализации рекомендаций ФГОС о формировании у школьников умения принимать себя и других, не осуждая. В ходе исследования автор опирается на теории о классическом и оперантном обусловливании, научении, техниках якорения и социальном импринтинге. Предложены к применению в школьном образовательном процессе следующие техники, как уже использующиеся в педагогическом процессе в России или за рубежом, так и разработанные автором: рифмованные или ритмизированные воспитательные речевки аффирмативного строения (роль которых могут выполнять также пословицы и поговорки, применяемые согласно ряду требований), техника эмоционального приучения на основе якорных образов, а также бонусное поощрение положительного социального поведения. Выводы статьи могут быть использованы для дальнейшего теоретического осмысления процесса внедрения иррациональных методов в школьную систему воспитания, а также для разработки программ эмоционального или нравственного воспитания, программ формирования толерантности, эмпатии и эмоционального интеллекта с включением бихевиористских и других иррациональных техник.

*Ключевые слова:* формирование эмпатии, эмоциональный интеллект, воспитание толерантности, эмоциональное обучение, бесконфликтное поведение, нравственное воспитание в школе, оперантное обусловливание.

*Для цитирования:* Савельева О. Е. Использование бихевиористских техник для формирования у школьников умения принимать себя и других, не осуждая // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 77–89. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.07>





## The Use of Behavioristic Techniques for Building Schoolchildren's Ability to Accept Themselves and Others without Judgment

**Olga E. Saveleva**

*Smolensk State University, Smolensk, Russia*

*Abstract.* The prevailing methods of character education in the Russian school are now methods of a rationalistic nature, appealing to reflection, analytical and critical thinking. However, K. Kawakami's research shows that spontaneous and instinctive behavioral acts of individuals cannot be tackled solely by means of consciousness-based methods of building value attitudes. The manifestation of judgmental behavior by a person is often a spontaneous behavioral-emotional act. In this regard, the author turns to the study of irrational (including behavioristic) methods of character education and ways to use them in the educational process in order to implement the recommendations of the Federal State Educational Standard on developing the ability of schoolchildren to accept themselves and others without judging. In the course of the research, the author relies on theories of classical and operant conditioning, acquisition, anchoring techniques and social imprinting. The author proposes a set of practical behavioristic techniques for use in the school educational process. Some of them are already used in the pedagogical process in Russia or abroad, and some have been developed by the author. Among them are: rhymed or rhythmic educational slogans of an affirmative structure (the role of which can also be played by proverbs and sayings used according to a number of requirements), emotional training technique based on anchor images, as well as bonus rewards for positive social behavior. The conclusions of the article can be used for further theoretical conceptualization of introducing irrational methods into the school process of character education, as well as for developing programs for emotional or moral education, programs for the formation of tolerance, empathy and emotional intelligence with the inclusion of behavioristic and other irrational techniques.

*Keywords:* raising empathy, emotional intelligence, building tolerant attitudes, emotional learning, conflict-free behavior, character education at school, operant conditioning.

*For Citation:* Saveleva O. E. The Use of Behavioristic Techniques for Building Schoolchildren's Ability to Accept Themselves and Others without Judgment. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 77–89. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.07>

Одним из ключевых понятий в современной профессионально-трудовой и общественно-коммуникационной сфере является концепция гибких навыков, диктующая необходимость формирования у молодого поколения умений эффективно общаться, решать конфликты, управлять своим внутренним состоянием, ставить цели и достигать их, анализировать свою деятельность, критически мыслить, развивать эмпатию и эмоцио-

нальный интеллект [9, с. 91]. Гибкие навыки находят отражение и в современных государственных образовательных стандартах в виде регламентации умений и способностей, которые следует формировать у школьников различных ступеней обучения. Это, например, способность адаптироваться к стрессовым ситуациям и меняющимся социальным, информационным и природным условиям, умение принимать себя и других,



не осуждая, умение осознавать эмоциональное состояние себя и других, умение управлять собственным эмоциональным состоянием, сформированность навыка рефлексии, признание своего права на ошибку и такого же права другого человека<sup>1</sup> (п. 42.1.5).

На основе приведенных формулировок можно заметить, что в настоящее время особое внимание в области образования уделяется формированию у школьников эмоционального интеллекта и навыков бесконфликтного поведения. В данной статье ставится цель определить эффективные методы и приемы работы по формированию у школьников умения принимать себя и других, не осуждая, а также предложить к дальнейшему рассмотрению ряд как уже существующих, так и авторских приемов формирования такого умения на основе бихевиористского подхода. Методологической базой исследования являются теории о классическом и оперантном обусловливании, социальном импринтинге и якорных техниках, в качестве основного метода использован анализ статистических данных, научной и методической литературы социологической, педагогической и психологической направленности.

Для того чтобы определить, с помощью каких основных методов в настоящее время ведется работа, направленная на формирование у школьников умения управлять своими эмоциями и принимать себя и других без осуждения, была проанализирована современная типовая программа воспитания в школе [2]. Анализ выявил преобладание форм, методов и приемов в основном рационалистического характера, во многом апеллирующих к рассуждениям и критическому

мышлению (беседы, формулирование и обсуждение правил поведения, решение конфликтных ситуаций, тренинги на командообразование, тематические классные часы, коллективные мероприятия и т. п.). В программе отсутствует декларация применения техник иррационального характера (например, дыхательных или медитативных), широко распространенных в зарубежной практике социально-эмоционального обучения, а также поведенческих (бихевиористских) техник, таких, например, как бонусное поощрение проявлений целевого поведения.

В обществе между тем нередки случаи, когда ценности, которые человек приобрел в процессе рационализованного воспитания, не проявляют себя на уровне мгновенных инстинктивных поведенческих реакций. Иллюстративным примером может служить исследование К. Каваками, направленное на изучение проявлений расизма. Выявлено, что несмотря на внешнюю декларацию своего неприятия расизма, испытуемые в реальности не испытывали эмоционального отклика, когда сталкивались с расистскими проявлениями. «Даже люди, придерживающиеся эгалитарных убеждений, могут продолжать питать неосознанные негативные чувства по отношению к чернокожим... В то время как эгалитарные убеждения обычно лежат в основе взвешенных, обдуманых действий, в контексте более спонтанных реакций продолжают преобладать негативные чувства по отношению к чернокожим» [21, с. 2].

Приведенный пример свидетельствует о том, что в воспитательном процессе недостаточно опираться лишь на рационально-когнитивные методы и приемы.

<sup>1</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 05.04.2023).



Эмоции и поведенческие импульсы часто срабатывают быстрее, чем критическое осмысление человеком своих мотивов, оценка и выбор конструктивных способов реагирования. Если рассматривать акт проявления осуждающего поведения как эмоцию, в то время как эмоция – «это наследственная “шаблонная” реакция» [10, с. 460], то следует рассмотреть все возможности учебно-воспитательного процесса по преобразованию этого шаблона в более конструктивный.

В этой связи целесообразно обратить внимание на такие техники в обучении и воспитании, которые связаны с реактивно-поведенческим влиянием и наименьшим образом связаны с когнитивно-рациональной сферой человека. Среди них могут быть перечислены: оперантное обусловливание, якорение, социальный импринтинг, научение и т. п. Подобные техники бихевиористского характера мы отнесем к группе иррациональных наряду с техниками аутотренинговой природы (медитативными и аффирмативными). Ряд техник, имеющих подобный характер, получил широкое применение в программах социально-эмоционального обучения (SEL) за рубежом. Среди них подкрепление демонстрации положительного поведения бонусами (в рамках PBIS<sup>2</sup>), заучивание рифмованных установок воспитательного характера, использование ярких сигнальных образов-эмоджи, видеоигры воспитательного характера, дыхательные техники и др.

Рассмотрим основные техники, от которых педагоги и методисты могли бы отталкиваться в разработке иррациональных методов и приемов эмоционального воспитания, в частности формирования умения принимать себя и других, не осуждая.

Прежде всего, проанализируем якорение как одну из техник нейролингвистического программирования и как

практическую адаптацию теории классического обусловливания.

Якорение «представляет собой бессознательную установку в голове человека программы на выполнение определенного действия, вызов определенных эмоций при встрече с определенным символом (образом, звуком, прикосновением)» [16, с. 146]. Это «процесс связывания внутренней реакции организма с каким-то внешним проявлением при помощи стимула, вызывающего реакцию» [15, с. 226]. Техника предполагает пребывание учащегося в целевом состоянии с последующим закреплением этого состояния выбранным условным сигналом-якорем. Согласно этой технике, предъявление в дальнейшем учащемуся этого сигнала будет приводить к вызову у него такого же состояния.

Обусловливание может быть не только классическим по схеме «стимул – реакция», как в случае с техникой якорения, но и оперантным с включением фактора подкрепления [11]. При всей существующей критике бихевиористского подхода к педагогике субъекты образовательного процесса часто позитивно отзываются о роли положительного подкрепления (на примере поощрения в обучении): «Проведенный среди студентов (103 респондента) опрос показал, что 93 % студентов (96 человек) убеждены, что эффективность обучения возрастает при поощрении» [4, с. 14]. Как в обучении, так и в поведенческой активности для учащегося важно, чтобы был «значимый реципиент, принимающий результаты его учебной деятельности, тот, кто может дать положительную оценку, приободрить, чье мнение вдохновляет. Этот феномен, известный как положительное подкрепление (оперантное обусловливание в бихевиоризме), обусловлен инстинктивной наследственностью,

---

<sup>2</sup> Positive Behavior Intervention Support – система мер поддержки положительного поведения.



сформировавшей мозг человека в процессе эволюции социальных животных» [6, с. 159].

С оперантным обуславливанием тесно связано понятие о научении. «Научение – понятие, обозначающее процесс становления новых видов поведения» [9, с. 308]. В отличие от обучения научение характеризуется менее осознанной природой: «Как и всякое приобретение опыта, научение включает протекающие неосознаваемо уяснение содержания материала и его закрепление (непроизвольное запоминание)» [8, с. 22].

Рассмотрим еще одно понятие, связанное с формированием поведенческих стереотипов, а именно социальный импринтинг. «Импринтирование – это бессознательное формирование конкретного впечатления (т. е. образа или символа с прилегающей эмоциональной нагрузкой, которая может быть довольно объемной и сложной), которое оказывает решающее влияние на дальнейшие реакции личности, формирование ее ценностей и приоритетов и в конечном счете на ее поведение в целом» [3, с. 197]. В другом определении автор тесно связывает понятие импринтинга с научением, трактуя его как «форму очень быстрого и стойкого научения человека в ситуациях, связанных с выраженным нервно-эмоциональным напряжением» [14, с. 62].

На перечисленные основные психолого-педагогические техники и подходы бихевиористского характера мы будем опираться при разработке ряда практических методов и приемов для использования в процессе эмоционального воспитания, в частности для формирования у школьников умения принимать себя и других, не осуждая.

Начнем с методов, которые не являются новыми и уже успешно используются педагогами за рубежом и в России, а именно рифмованные или ритмизи-

рованные речевки или короткие стихи, в которых заложено целевое правило поведения или ценностный поведенческий ориентир.

Ритм и рифма обладают большим потенциалом с точки зрения запоминания выстроенной с их помощью информации. Эти инструменты уже нашли применение в обучении: известен и широко применяется, например, прием изучения языкового материала с помощью джазовых чантов, представляющих собой «ритмически выраженные короткие разговоры в стиле джаз на определенную тему» [7, с. 151]. При этом как весь чант, так и его отдельная часть могут служить не только источником необходимой к запоминанию информации (например, подсказывать нужную лексику), но и быть сигналом-якорем, ведущим к припоминанию закодированного правила (например, грамматического). Так, обращаясь к чанту на тему английского времени Present Continuous, А. В. Щеголева замечает, что в случае, когда «обучающийся забудет употребительный глагол to be, преподавателю не надо будет вновь объяснять все правило, достаточно будет сказать: “Remember me?”, используя интонацию грамматического чанта, и учащийся тут же сможет продолжить: “I’m the verb to be”» [18, с. 103].

Рифмованные короткие тексты используются не только в обучающем, но и в воспитательном процессе, например в программах социально-эмоционального обучения в школах США. К примеру, на уроках заучивается и регулярно декламируется стихотворение на тему формирования внимательного отношения к другому человеку:

I understand others are unique.  
I want to learn more about everyone I meet.  
I want to step in their shoes  
And see what they are going through.



I am a friend. I support and trust.  
Working together is a must.  
Kind and caring I will be.  
I listen to you. You listen to me<sup>3</sup>.

Заметим, что стихотворение, помимо того, что оно содержит ритм и рифму, еще и построено согласно правилам аффирмаций. «Аффирмация – краткая фраза, содержащая вербальную формулу, которая при многократном повторении закрепляет требуемый образ или установку в подсознании человека, способствуя улучшению его психоэмоционального фона и стимулируя положительные перемены в его жизни» [13, с. 148]. Согласно исследователям, при составлении аффирмаций следует «придерживаться следующих правил: 1. Утверждение должно быть сформулировано как факт в настоящем времени, то есть глаголы должны использоваться в форме настоящего времени изъявительного или повелительного наклонения. 2. В структуре предложения должны содержаться только слова с позитивным значением, исключая отрицательные частицы, префиксы и словосочетания, содержащие негативные утверждения. 3. Аффирмация должна быть в форме простого предложения. В таких фразах рекомендуется избегать двусмысленности, то есть важна конкретность. 4. Информация в аффирмациях должна нести позитивные эмоции, радость и т. п.» [1, с. 36]. Существует также правило

о том, что аффирмация должна применяться только для себя и что формулы действуют только при использовании их в отношении самого себя, поэтому психологи советуют начинать такие фразы со слова «я» или применять местоимения «меня» и «мне». Заметим, что приведенное в пример стихотворение неукоснительно следует изложенным рекомендациям, что усиливает ее внушающее воздействие на обучающего.

В российском образовательном процессе роль подобных воспитательных рифмовок и ритмизированных речевых часто выполняют пословицы и поговорки: «Ученье свет, а неученье – тьма», «Без труда не вытянешь и рыбку из пруда» и т. п. Обладая определенным ритмом и нередко рифмой, в силу чего происходит их быстрое запоминание, пословицы и поговорки становятся эффективным инструментом воспитания различных социально полезных качеств. При соблюдении к ним определенных требований они могут стать якорями, влияющими на поведенческие привычки школьников. К таким требованиям отнесем, прежде всего, ситуативность предъявления пословиц (поговорок). Как правило, эти произведения изучаются детьми в контексте ознакомления с фольклором и не всегда предъявляются изначально с воспитательными целями. Считаем, однако, целесообразным изменить систему предъявления таких произведений и вводить ту или иную

<sup>3</sup> Digital Lesson Bundle Outline. Grades 3–5. Focusing on Me and You [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.soarwithwings.com/themes/wings/docs/WINGS-Soar-DLB-3-5-FocusingOnMeAndYou.pdf> (дата обращения: 06.04.2023).

Перевод:  
Я знаю, что все уникальны.  
Узнать бы о всех досконально!  
Понять, чем живут те другие,  
Их мысли и чувства какие?

Я друг. Знаю в помощи толк.  
Сотрудничать – общий наш долг.  
Девиз мой – быть добрым и чутким,  
И выслушать вас есть минутка.





пословицу (поговорку) исходя из социальных ситуаций в классе. Например, при возникновении конфликта между одноклассниками уместно привести и заучить поговорки: «Как аукнется, так и откликнется», «Нет друга – ищи, а найдешь – береги», «Плохой мир лучше доброй ссоры», «Сядем рядком да поговорим ладком» и т. п. Следующей необходимой составляющей будем считать регулярность повторения поговорки. На наш взгляд, следует накапливать базу ситуативных поговорок и обращаться к ней с определенной регулярностью: в начале урока на его организационном этапе или на этапе подведения итогов (например, в контексте ценностного настроя на день или рефлексии совершенных в последнее время поступков), на классных часах или собраниях. Обязательным требованием мы также считаем контекстуальную своевременность воспроизведения поговорки (поговорки), т. е. она должна звучать каждый раз в случае возникновения соответствующей ей социальной ситуации, требующей педагогического вмешательства, и приводить к ее коррекции.

Помимо пословиц и поговорок педагоги и методисты могут создавать поведенческие рифмованные установки аффирмативного характера, подобные тем, которые приведены в пример из зарубежного опыта. В этом случае можно руководствоваться вышеперечисленными правилами аффирмаций и отталкиваться от целевых качеств или эмоций.

Примеры:

1. *Все разные люди: кто громче, кто тише.*

*Я всех понимаю, забочусь и слышу.*

2. *Кто добрый, кто гордый, кто мил, кто суров –*

*Любому на помощь прийти я готов.*

Когда воспитательная речевка отработана, выучена наизусть и регулярно звучит по тому или иному случаю, е

можно заменить связанным с ней коротким сигналом, который примет на себя роль якоря. Это может быть узнаваемая часть речевки или даже ее особый ритм, который учитель может отстукивать при необходимости обращения ко всей фразе. Говоря о ритме, можно заметить, что он и сам по себе может служить якорем, даже без привязки к фразе, пословице или стихотворению. «Ритм – самоактивирующийся шифр в процессе его речитации» [17, с. 89]. С помощью ритма, как и с помощью вербального высказывания, можно зашифровать у определенной группы людей любую ассоциацию: к примеру, определенной последовательности стуков или хлопков может соответствовать напоминание школьнику сказать одноклассникам приветствие или проделать дыхательное упражнение в состоянии стресса.

Следующий метод иррационального влияния на поведенческие привычки школьников мы предложим к рассмотрению как авторский, разработанный на основе импринтинга и якорения. Этот метод, который можно описать как «эмоциональное приучение» [12, с. 8], представляет собой ментальные упражнения на основе якорных образов. Метод тесно связан со способностью влиять на эмоциональное состояние человека как со стороны языка (вербального кода), так и со стороны визуальных воображаемых образов.

В ситуациях эмоционального реагирования важно быстро блокировать негативные проявления эмоций. На этом, например, основана техника мета-момента, в алгоритме которого сначала необходимо отследить назревающую эмоцию, потом проделать технику на ее остановку (дыхательную, двигательную и т. п.), мысленно представить «лучший вариант себя» и только потом подумать над рациональной стратегией действия [20]. В эмоциональном приучении негативная эмоция



также останавливается, но в этом случае это происходит потому, что человек произвольно переключает ее на другую эмоцию, прибегая к якорным образам. Суть сводится к тому, чтобы в ситуации проявления осуждающего поведения человек мог переключать возмущение, гнев или раздражение на одну из позитивных эмоций, которые мы можем вызвать у себя по отношению к другому (самые простые – сочувствие или восхищение). Якорными образами для этого могут выступать как вербальные формулы, способные вызывать определенное чувство, так и невербальные представления.

К вербальным якорным образам можно отнести фразы, построенные по отношению к объекту эмоций таким образом, чтобы они вызвали к нему соответствующее чувство. Например, в отношении сочувствия это может быть формула «всего лишь хотел» («Он всего лишь хотел поиграть»), уменьшительно-ласкательные суффиксы, эмоционально окрашенные прилагательные и т. п. К невербальным якорям можно отнести визуализацию перевоплощения человека в беззащитный образ (маленького ребенка, старика) либо мысленное перемещение его в обстоятельства, в которых он вызывает желание защитить или помочь (одиноким, голодным, в дождливом парке и т. п.). Если целевой эмоцией выбрано восхищение, то якорным образом может служить «пьедестал», т. е. вспоминание такой ситуации, в которой человек проявляет себя мастером (мастерски рисует, водит машину, решает математические задачи).

От стандартной техники якорения эмоциональное приучение отличается рядом признаков. При выполнении якорения, во-первых, его субъект должен изначально находиться в целевом состоянии (психологи или педагоги просят человека вспомнить ситуацию переживания нужной эмоции), и уже в этом со-

стоянии предъявляется якорь, который потом призван вызывать повторение такого же переживания. Во-вторых, сам якорь при этом нейтрален с точки зрения эмоциональной окраски: это может быть яркий цветовой образ («90 % преподавателей используют для этой техники флаги различных цветов и оттенков» [5, с. 317]), прикосновение, поза и т. п. При эмоциональном приучении человеку не нужно изначально испытывать эмоцию, а сам якорный образ имплицитно является триггером эмоции.

Следующие коррекционные воспитательные техники основаны на теории об оперантном обусловливании и широко применяются в зарубежных школах в программах поддержки позитивного социального поведения. К таким техникам относится система бонусных поощрений правильного поведения. Отметим, что подкрепление в форме поощрения очень важно для ориентации ученика в социально одобряемых поступках. «Поощрение ожидаемого поведения играет решающую роль в том, чтобы помочь учащимся усвоить желаемые ожидания, а также в том, чтобы сместить акцент с борьбы с неправильным поведением на положительное реагирование на ожидаемое социальное поведение» [22, с. 162]. Исследования прошлых лет определили наличие дефицита в школах одобрительных реакций учителей на демонстрацию учениками правильного поведения. Так, в 1975 г. было показано: тогда как учительское одобрение за учебные успехи звучит довольно часто (20,36 в час), одобрения за хорошее поведение довольно редки (1,52 в час); неодобрительные замечания учителей за плохое поведение, наоборот, являлись частотными (19,20 в час) [23, с. 369]. Подобный результат подтвердило и более позднее исследование 2000 г. [19, с. 143]. В настоящее время американские педагоги предпринима-



ют попытки менять такую ситуацию, внедряя в школьные воспитательные системы бонусно-поощрительный подход. Баллы («доллары», очки, жетоны и т. п.), присуждаемые за хорошие поступки или корректное поведение, как правило, можно обменять на материальные или досуговые награды. Школы разрабатывают целые списки («меню») таких бонусов, из которых учащиеся могут выбирать.

В то же время методисты выделяют разнообразие форм поощрения, в котором система наград лишь одна из составляющих. Наряду с наградой выделяют положительный отзыв, похвалу, учительское одобрение [22, с. 161].

Особое внимание следует при этом уделять правилам предоставления положительного отзыва. Некорректным зарубежные авторы считают, если учитель ограничится фразой «молодец» («хорошая работа»). Алгоритм отзыва должен включать следующие этапы: описание поступка, подлежащего положительной оценке, обоснование важности (полезности) такого поступка, дополнительное его подкрепление материального или развлекательного характера (факультативно, для тех учащихся, которые особо нуждаются в положительном подкреплении). В таких случаях дополнительно акцентируется, чем конкретно ученик заслужил (а не «ему дали») ту или иную награду. Пример: «Поскольку ты так спокойно себя вел в коридоре, ты заработал школьную карту» [22, с. 165]. Среди других правил положительного подкрепления есть и следующее: позитивная оценка дается при конкретных условиях (только когда есть факт положительного поступка), безотлагательно (в особенности с детьми младшего возраста), часто (если тренируется новая поведенческая модель) и иногда (если поведенческий навык уже не нов). Когда поведенческая привычка сформировалась, учитель мо-

жет перейти на обычную похвалу, но время от времени для подкрепления советуют использовать и положительный отзыв.

Примеры положительных отзывов:

*Мария, ты остановилась и подумала некоторое время над выбором своего решения, а потом ушла от Сэма. Это было нелегко, но это позволило избежать конфликта.*

*Тэмми, спасибо, что выбросила за собой мусор. Это показывает твою сопричастность и уважение к школе* [22, с. 166].

Исследователи подсчитали, какое должно быть оптимальное соотношение позитивных отзывов о хороших поступках по отношению к негативным отзывам о плохих поступках, и выражают это соотношение как 4:1 [22, с. 167]. При применении такой практики в школе ученики будут чаще демонстрировать положительное поведение, реже совершать проступки и вместе с тем сохранят чувство собственного достоинства.

Таким образом, в ходе анализа пришли к выводу, что бихевиористские и другие техники иррационального характера не применяются или применяются редко (фрагментарно) в российской школе в воспитательном поле. Между тем рационально-когнитивные методы воспитания формируют ценностные ориентиры человека, но в гораздо меньшей степени они влияют на поведенческие привычки и спонтанные эмоциональные реакции индивида. Акты осуждающего поведения как раз часто относятся к поведенческим привычкам. Поэтому мы предлагаем к рассмотрению следующий ряд иррациональных техник формирования у школьников умения принимать себя и других, не осуждая.

1. Применение в воспитательном процессе пословиц и поговорок с соблюдением следующих требований: воспитательная ситуативность предъявления



(новые пословицы и поговорки предьявляются не исходя из академического плана, а исходя из воспитательной потребности), регулярность повторения (вплоть до их встраивания в ежедневные уроки), контекстуальная своевременность обращения к пословицам или поговоркам до выработки через них устойчивых ассоциаций с нормой поведения в той или иной ситуации. Помимо или вместо пословиц и поговорок можно разрабатывать рифмованные и/или ритмизированные воспитательные установки аффирмативного характера для заучивания, регулярного обращения к ним и якорения поведенческих поступков.

2. Разработка ментальных упражнений с применением эмоционального приучения на основе якорных образов (вербальных и невербальных).

3. Положительное подкрепление (поощрение) актов правильного поведения, которое может иметь форму наград, положительного отзыва, похвалы, одобрения. При этом важно соблюдение ряда правил положительного отзыва: описание поступка, подлежащего положительной оценке, обоснование важности

(полезности) такого поступка, дополнительное подкрепление материального или развлекательного характера.

Все перечисленные техники происходят из природы классического или оперантного обусловливания и носят бихевиористский характер. Наряду с ними считаем целесообразным применение других иррациональных техник, таких как аутотренинговые (медитативные и дыхательные), не получивших освещение в данной статье.

Статья носит теоретико-прикладной характер и может быть использована для дальнейших исследований подходов, методов и средств эмоционального воспитания, нравственного воспитания и формирования целевых социальных и моральных качеств личности, а также для разработки на ее основе (или с включением ее положений) методик и программ эмоционального воспитания, развития у молодого поколения навыков бесконфликтного общения и преодоления осуждающего отношения к себе и другим.

### Список источников

1. *Арзумян Л. С.* Языковые аффирмации в психолингвистике // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике: материалы международной научно-практической конференции. – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2015. – С. 33–38.

2. *Бескровных А. Н.* Рабочая программа воспитания в школе [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/administirovanie-shkoly/library/2022/09/04/rabochaya-programma-vozpitanija-v-shkole> (дата обращения: 15.04.2023).

3. *Викторова Е. В.* Социальный импринтинг как механизм формирования мировоззренческих установок // Актуальные проблемы исследования массового сознания: материалы II Международной научно-практической конференции. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. – С. 187–200.

4. *Викторук Е. Н., Черняева А. С.* Перспективен ли бихевиоризм в современном образовании? // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XIII Международной научной конференции. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева. – С. 13–15.

5. *Волков Н. Г.* Нейролингвистическое программирование и основные концепции обучения в технологическом вузе и военно-учебном заведении // Вестник технологического университета. – 2014. – Т. 17, № 8. – С. 315–322.



6. *Дахин А. Н.* Нейрофизиология и технология: интеграция, модификация и адаптация, или Что такое адаптивно-реверсивное обучение // Народное образование. – 2019. – № 6. – С. 155–160.

7. *Кирушина А. К.* Метод джазовых чантов на уроках английского языка // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – Елабуга: Елабужский институт, 2019. – С. 149–154.

8. *Митрофанова Г. Г.* ИмPLICITный подход как одна из возможностей дифференцированного обучения учащихся // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 19–32.

9. *Ниязова Г. Ж., Бураева Ж. Б., Бекболат М. С.* Важность развития гибких навыков у будущих специалистов в области информационных и коммуникационных технологий // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2022. – Т. 4, № 5 (90). – С. 90–93.

10. *Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии. *Уотсон Дж. Б.* Психология как наука о поведении. – М.: АСТ, 1998. – 704 с.

11. *Рякина О. Р., Звягинцева Е. П.* Использование оперантного обусловливания в процессе иноязычного профессионально ориентированного обучения студентов // Вестник университета. – 2015. – № 8. – С. 308–311.

12. *Савельева О. Е.* Эмоциональное приучение как прием формирования умения принимать себя и других, не осуждая // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 3. – С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-5-10>

13. *Смирнов В. В.* Обоснование понятия «аффирмация здоровья» в контексте формирования культуры здоровья молодежи // Актуальные вопросы в научной деятельности: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – Ч. 1. – Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2014. – С. 148–149.

14. *Трофимов М. Ю.* Метафизическое рождение и метафизическая смерть в пограничной ситуации // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 349. – С. 60–63.

15. *Тухфатуллин А. Н., Кириллова Т. В.* Возможности использования техник нейролингвистического программирования при обучении огневой подготовке курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний // Психология XXI века: Вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов III Всероссийского симпозиума психологов с международным участием, посвященного 30-летию со дня образования психологического факультета Академии ФСИН России. – Ч. III. – Рязань, 2022. – С. 223–227.

16. *Уразгалиева К. Т., Джумаханова Д. Д., Петрова Н. А.* Техники нейролингвистического программирования как условие повышения эффективности обучения иностранным языкам в современной школе // Наука и образование: Сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Ч. 2. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 145–147.

17. *Шкарин Д. Л., Шелестюк Е. В.* Аффирмация, молитва, ритм как дискурсивные практики: прагмалингвистический анализ // Культура и цивилизация. – 2019. – Т. 9, № 1-1. – С. 86–98. DOI: <https://doi.org/10.25799/AR.2019.44.1.010>

18. *Щеголева А. В.* Использование джазовых чантов с целью якорения важного и трудного содержания при обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31400>

19. *Beaman R., Wheldall K.* Teachers' use of approval and disapproval in the classroom // Educational Psychology. – 2000. – Vol. 20, Issue 4. – Pp. 431–446.

20. *Delgado J.* Meta-Moment, the technique for not making permanent decisions based on temporary emotions [Электронный ресурс]. – URL <https://psychology-spot.com/meta-moment-emotional-technique> (дата обращения: 29.04.2023).





21. Kawakami K., Dunn E., Karmali F., Dovidio J. F. Mispredicting Affective and Behavioral Responses to Racism // *Science*. – 2009. – Vol. 323, Issue 5911. – Pp. 276–278. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1164951>
22. Missouri Schoolwide Positive Behavior Support. Tier 1. Team Workbook. 2017–2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rypple.org.au/wp-content/uploads/sites/54/2018/04/1b-МО-SW-PBS-Tier-1-Workbook.pdf> (дата обращения: 04.04.2023).
23. White M. A. Natural Rates of Teacher Approval and Disapproval in the Classroom // *Journal of Applied Behavioral Analysis*. – 1975. – Vol. 8, Issue 4. – Pp. 367–372. DOI: <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-367>

## References

1. Arzumanyan L. S. Language affirmations in linguistics. *Russian language at the crossroads of eras: traditions and innovations in Russian language studies*: Proceedings of the International research-to-practice conference. Erevan: Russian-Armenian (Slavic) University, 2015, pp. 33–38. (In Russian)
2. Beskrovnykh A. N. *Work program of character education in school* [Electronic resource]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2022/09/04/rabochaya-programma-vospitaniya-v-shkole> (date of access: 15.04.2023). (In Russian)
3. Viktorova E. V. Social imprinting as a mechanism for the formation of worldview attitudes. *Current problems of mass consciousness studies*: Proceedings of the II International research-to-practice conference. Pensa: Publishing house of the Pensa State University, 2015, pp. 187–200. (In Russian)
4. Viktoruk E. N., Chenryaeva A. S. Is behaviorism promising in modern education? *Education and socialization of the individual in modern society*: Proceedings of the XIII International scientific conference. Krasnoyarsk: Publishing house of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, pp. 13–15. (In Russian)
5. Volkov N. G. Neuro-linguistic programming and the basic concepts of teaching at a technological university and a military educational institution. *Bulletin of the Technological University*, 2014, vol. 17, no. 8, pp. 315–322. (In Russian)
6. Dakhin A. N. Neurophysiology and technology: integration, modification, adaptation, or What is adaptive-reversible learning. *Public education*, 2019, no. 6, pp. 155–160. (In Russian)
7. Kirushina A. K. Jazz chants method at English lessons. *Modern problems of philology and methods of teaching languages: issues of theory and practice*: Proceedings of the International research-to-practice conference. Elabuga: Publishing house of the Elabuga Institute, 2019, pp. 149–154. (In Russian)
8. Mitrofanova G. G. Implicit approach as an opportunity for differentiated learning. *Herald of Pushkin Leningrad State University*, 2020, no. 2, pp. 19–32. (In Russian)
9. Niyazova G., Burayeva Zh., Bekbolat M. The importance of developing soft skills in future information and communication technology professionals. *Current problems of the humanitarian and socio-economic sciences*, 2022, vol. 4, no. S (90), pp. 90–93. (In Russian)
10. Thorndike E. *Principles of learning based on psychology*. Watson J. B. *Psychology as a science of behavior*. Moscow: AST Publ., 1998, 704 p. (In Russian)
11. Ryakina O. R., Zvyagintseva E. P. The use of operant conditionings in the process of foreign language professionally oriented training of students. *Vestnik Universiteta*, 2015, no. 8, pp. 308–311. (In Russian)
12. Saveleva O. E. Emotional drill as a way to develop the ability to accept oneself and others without judgement. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2022, vol. 28, no. 3, pp. 5–10. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-3-5-10 (In Russian)
13. Smirnov V. V. Substantiation of the concept of “health affirmation” in the context of the formation of a youth health culture. *Topical issues in scientific activity*: Proceedings of the International research-to-practice conference. Part 1. Tambov: Ukom Consulting company Publ., 2014, pp. 148–149. (In Russian)



14. Trofimov M. Yu. Metaphysical birth and metaphysical death in a boundary situation. *Tomsk State University Journal*, 2011, no. 349, pp. 60–63. (In Russian)
15. Tukhfatullin A. N., Kirillova T. V. Possibilities of using neurolinguistic programming techniques in teaching fire training to cadets of educational organizations of the Federal penitentiary service. *Psychology of the XXI century: Challenges, searches, development vectors*: Proceedings of the III All-Russian Symposium of Psychologists with International participation dedicated to the 30th anniversary of the establishment of the Psychological Faculty of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia. Ryazan, 2022, vol. 3, pp. 223–227. (In Russian)
16. Urazgalieva K. T., Dzhumakhanova D. D., Petrova N. A. Neuro-linguistic programming techniques as a condition for improving the effectiveness of teaching foreign languages in a modern school. *Science and education: Preserving the past, creating the future*: Proceedings of the XIX International research-to-practice conference: in 2 parts. Part 2. Pensa: Nauka i Prosvescheniye Publ., 2019, 240 p. (In Russian)
17. Shkarin D. L., Shelestyuk E. V. Affirmation, prayer, rhythm as discursive practices: pragmalinguistic analysis. *Culture and Civilization*, 2019, vol. 9, no. 1–1, pp. 86–98. DOI: <https://doi.org/10.25799/AR.2019.44.1.010> (In Russian)
18. Schegoleva A. V. Using jazz chants to anchor important and difficult content when teaching English. *Modern problems of science and education*, 2021, no. 6, pp. 103. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.31400>
19. Beaman R., Wheldall K. Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 2000, vol. 20 (4), pp. 431–446.
20. Delgado J. *Meta-Moment, the technique for not making permanent decisions based on temporary emotions* [Electronic resource]. URL <https://psychology-spot.com/meta-moment-emotional-technique> (date of access: 29.04.2023).
21. Kawakami K., Dunn E., Karmali F., Dovidio J. F. Mispredicting Affective and Behavioral Responses to Racism. *Science*, 2009, vol. 276. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1164951>
22. *Missouri Schoolwide Positive Behavior Support. Tier 1 Team Workbook 2017–2018* [Electronic resource]. URL: <https://rypple.org.au/wp-content/uploads/sites/54/2018/04/1b-MO-SW-PBS-Tier-1-Workbook.pdf> (date of access: 04.04.2023).
23. White M. A. Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1975, vol. 8, issue 4, pp. 367–372. DOI: <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-367>

### Информация об авторе

**Савельева Ольга Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6838-7198>, [oe.savelyeva@gmail.com](mailto:oe.savelyeva@gmail.com)

### Information about the Author

**Olga E. Saveleva** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English, Smolensk State University, Smolensk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6838-7198>, [oe.savelyeva@gmail.com](mailto:oe.savelyeva@gmail.com)

Поступила: 30.05.2023; одобрена после рецензирования: 28.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 30.05.2023; approved after peer review: 28.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.



Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.08

## **Актуальные направления деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями**

**Скрышников Екатерина Михайловна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* Современные вызовы к осуществлению воспитания в общеобразовательной организации привели к появлению новой должности – советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Актуальным является научное осмысление и обоснование деятельности советника по воспитанию для выявления ключевых компетенций, функций и направлений его работы, чтобы в последующем обеспечить качественную подготовку данных специалистов. Цель статьи – охарактеризовать особенности актуальных направлений работы советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. На сегодняшний момент в области деятельности советника по воспитанию исследуются такие вопросы, как социально-педагогические технологии взаимодействия советника с детскими общественными объединениями, компетентностная модель деятельности советника, методология исследования деятельности советников, работа советника с родительским сообществом, стратегический статус советника, исследование профессионализма советников, экологическое направление в работе советника и др. Приоритетными направлениями работы советника, на наш взгляд, являются: взаимодействие с детскими и молодежными общественными объединениями, взаимодействие с родителями обучающихся, вовлечение детей в социально значимую деятельность. Также в статье раскрываются основные виды педагогической деятельности, осуществляемой советником: прогностическая, проектно-ролевая, организаторская, коммуникативная, координирующая и рефлексивная.

*Ключевые слова:* советник директора по воспитанию, детские общественные объединения, детское движение, социально значимая деятельность, работа с родителями, социально-педагогические технологии, виды педагогической деятельности, ученическое самоуправление.

*Для цитирования:* Скрышников Е. М. Актуальные направления деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 90–101. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.08>

*Финансирование.* Исследование выполнено в рамках проекта «Научно-методическое сопровождение развития профессиональной компетентности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-03-2023-027 от 27.01.2023 г.



## Current Areas of Activity of the Adviser to the Director for Education and Interaction with Children's Public Associations

Ekaterina M. Skrypnikova

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* Modern challenges to the implementation of education in a general education organization have led to the emergence of a new position – adviser to the director for education and interaction with children's public associations. Relevant is the scientific understanding and justification of the activities of the education adviser to identify key competencies, functions and areas of his work, in order to subsequently ensure high-quality training of these specialists. The purpose of the article is to characterize the features of the current areas of work of the adviser to the director for education and interaction with children's public associations. At the moment, in the field of activity of an adviser in education, such issues are being investigated as: socio-pedagogical technologies of interaction between an adviser and children's public associations, a competence model of an adviser's activity, a methodology for researching the activity of advisers, an adviser's work with the parent community, the strategic status of an adviser, a study of the professionalism of advisers, environmental direction in the adviser's work, etc. In our opinion, the priority directions of the adviser's work are: interaction with children's and youth public associations, interaction with parents of students, involvement of children in socially significant activities. The article also reveals the main types of pedagogical activity carried out by the adviser: prognostic, design, organizational, communicative, coordinating and reflective.

*Keywords:* adviser to the director for education, children's public associations, children's movement, socially significant activities, work with parents, social and pedagogical technologies, types of pedagogical activities, student self-government.

*For Citation:* Skrypnikova E. M. Current Areas of Activity of the Adviser to the Director for Education and Interaction with Children's Public Associations. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 90–101. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.08>

*Funding.* The study was carried out within the framework of the project “Scientific and methodological support for the development of professional competencies of an adviser to the director for education and interaction with children's public associations”, which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, within the framework of state task No. 073-03-2023-027 dated January 27, 2023.

Современные социальные, экономические и политические вызовы актуализируют создание условий для личностного развития и воспитания подрастающего поколения, способного нравственно, рационально и эффективно решать образовательные, общественные и другие проблемы. Подобные условия в первую очередь обеспечиваются воспитательной деятельностью образовательной организации. В настоящее время можно отметить возрастающее внимание к вопросам осуществления воспитательной деятельности. Усиливается воспитательная часть в образовании за счет изменений, внесенных



в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Стратегию развития воспитания в Российской Федерации и другие документы. Воспитание в образовательных организациях осуществляется на основе рабочих программ воспитания, составляемых на основе Примерной программы воспитания, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22). В ней воспитание понимается как «развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде»<sup>1</sup>.

Одна из задач Стратегии развития воспитания заключается в том, чтобы «повысить эффективность воспитательной деятельности в системе образования субъектов Российской Федерации»<sup>2</sup> и обеспечить развитие кадрового потенциала, а также повысить уровень ком-

петенции педагогических работников. За реализацию воспитательной деятельности отвечают все педагоги в образовательной организации. Но возникает потребность в консолидации, систематизации и курировании воспитательной деятельности одним специалистом. Так, значимость внедрения в школе специалистов по воспитанию, «которые станут настоящими помощниками классных руководителей, наставниками и воспитателями, будут организаторами увлекательных, интересных проектов для ребят в школе»<sup>3</sup>, отмечена в послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию от 21 апреля 2021 г. Данный специалист – это советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советник по воспитанию), деятельность которого направлена на развитие первичных отделений Российского движения детей и молодежи (РДДМ) и реализацию в детском движении социальных инициатив, обеспечение воспитательной деятельности, способствующей духовно-нравственному, личностному развитию личности и социализации в целом.

Введение данной должности является актуальным, во-первых, в связи с возрастающим количеством воспитательных задач, реализуемых общеобразовательной организацией, во-вторых, с тенденциями развития детского и молодежного общественного движения в стране.

Цель статьи – охарактеризовать особенности актуальных направлений работы советника директора по воспитанию

---

<sup>1</sup> Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf> (дата обращения: 21.04.2023).

<sup>2</sup> Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/) (дата обращения: 17.04.2023).

<sup>3</sup> Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 21.04.2021 г. (О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства) [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_382666/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666/) (дата обращения: 08.04.2023).





и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

Вопросам деятельности советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями посвящены работы таких авторов, как О. А. Лаврентьева [11] (социально-педагогические технологии взаимодействия советника с детскими общественными объединениями, компетентностная модель деятельности советника), З. И. Лаврентьева [10] (методология исследования деятельности советников), А. В. Богдашин, Т. О. Соловьёва [3] (работа советника с родительским сообществом), М. М. Бетильмерзаева, И. В. Муханова [2] (стратегический статус советника), А. В. Кисляков, А. В. Щербаков, С. В. Буравова [8] (исследование профессионализма советников), Е. А. Евстифеева [5] (экологическое направление в работе советника) и др. На данный момент в научном сообществе ведутся исследования по обоснованию технологий, методов, направлений работы советника по воспитанию.

А. В. Кисляков, А. В. Щербаков, С. В. Буравова отмечают, что основными направлениями работы советника является «выявление, поддержка и развитие способностей и талантов обучающихся; разработка предложений по внеурочной занятости обучающихся; поддержка и развитие ученического самоуправления, подготовка планов и программ по работе с обучающимися, находящимися в сложной жизненной ситуации; содействие в организации мероприятий творческой, спортивной направленностей, волонтерского движения; обеспечение сотрудничества образовательной организации с детскими общественными объединениями; формирование событийного пространства образовательной организации в условиях реализации рабочей программы воспитания и др.» [8,

с. 135]. Таким образом, советник должен работать с большим количеством субъектов, вовлеченных в воспитательный процесс. Это и сами дети, их родители, педагоги и другие специалисты образовательной организации, представители детского движения, социальные партнеры и пр. З. И. Лаврентьева отмечает, что советник по воспитанию объединяет детство, педагогов и общественность [10]. Соответственно, «как педагог образовательной организации, советник формирует интерес к воспитательной деятельности у учителей, родителей и самих детей. Он насыщает воспитательную деятельность школы интересными делами, выросшими из запросов обучающихся, предлагает активности, отражающие стремительные перемены в общественной жизни детства. Как общественник он направляет свои усилия на поддержку детских инициатив» [10, с. 7]. Одна из ключевых задач советника – вовлекать всех субъектов в событийное воспитательное пространство образовательной организации.

В разъяснениях по вопросам введения должности советника директора по воспитанию отмечены ключевые направления его работы: «В соответствии с трудовым договором советники директора по воспитанию осуществляют свою деятельность непосредственно в образовательной организации, организуя воспитательную работу как в образовательной организации, так и за ее пределами, обеспечивая взаимодействие участников образовательных отношений с различными социальными институтами (советами профилактики, методическими объединениями классных руководителей, детскими и молодежными общественными объединениями, родительскими комитетами), осуществляют индивидуальную работу с обу-



чающимися и родителями (законными представителями)»<sup>4</sup>. Деятельность советников директора по воспитанию дополняется также такими задачами, как формирование и поддержка первичных отделений РДДМ в образовательных организациях.

Анализируя специфику работы советника, А. В. Богдашин, Т. О. Соловьёва отмечают, что «в силу характера деятельности он входит практически во все структуры воспитания: штаб воспитательной работы, методические объединения педагогов, советы по профилактике, родительские активы и различные проектные группы по развитию. Советник выстраивает цепочки, связывающие все элементы воспитательной работы» [3, с. 140]. Таким образом, советник по воспитанию может выступать посредником между разными субъектами.

Выделим три главных направления работы советника:

- взаимодействие с детскими и молодежными общественными объединениями;
- взаимодействие с родителями обучающихся;
- вовлечение детей в социально значимую деятельность.

Вовлечение детей в деятельность детского общественного объединения является позитивным в связи с тем, что, с одной стороны, оно обеспечивает, обогащает социальный опыт детей и подростков – участников детского движения, за счет включения их в социально значимую деятельность; с другой стороны, обеспечивает удовлетворение их личных интересов и потребностей. В контексте истории создание детских общественных объединений и организаций было связано с государственной и общественной необходимостью в осу-

ществлении воспитательного влияния на подрастающие поколения и, соответственно, воспитания граждан [1; 7; 9]. Современные тенденции развития детского движения позволяют рассматривать его как элемент построения гражданского общества, предоставляющий возможности активного участия детей в жизни общества [14].

И. В. Руденко отмечает, что детское движение можно характеризовать как педагогическую систему, включающую в себя «цель, выражающуюся в развитии субъектности ребенка; деятельность, носящую творческий и развивающий характер; методы, отражающие самодеятельное начало детского сообщества; формы, представляющие многообразный спектр объединений детей и взрослых» [12, с. 15]. Отличительная особенность его как социально-педагогической системы заключается в том, «что потребность участия в нем возникает тогда, когда у индивида, личности, группы, складывается проблемная ситуация в реализации собственных интересов и склонностей во взаимодействии со средой» [12, с. 15]. Поэтому взаимодействие советника с обучающимися в первую очередь направлено на актуализацию среди подрастающего поколения детского движения как ресурса разрешения противоречий реализации своих интересов и инициатив, реализации лично и социально значимой деятельности.

О. А. Лаврентьевой предложены три группы социально-педагогических технологий взаимодействия советников с детскими общественными объединениями. К этим группам отнесены: «включение обучающихся в общественно-значимые социальные проекты детских общественных объединений;

<sup>4</sup> Письмо Минпросвещения России от 31.01.2023 г. № АБ-355/06 «О направлении разъяснений по вопросам введения должности советник директора по воспитанию» [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_439247/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439247/) (дата обращения: 12.04.2023).



взаимодействие участников образовательных отношений при включении в различные общественные объединения; привлечение социально значимых взрослых к воспитательной работе во взаимодействии с детскими общественными объединениями» [11, с. 44]. Советник при организации взаимодействия с участниками детского движения может направлять и поддерживать жизнедеятельность объединения, обеспечивать условия становления и развития личности, профессиональной ориентации и самоопределения, обогащать содержание социально значимой деятельности, задавать ценностные ориентации и жизненные ориентиры для детей, выступать медиатором в разрешении возникающих конфликтов, посредником в реализации социальных инициатив и проектов

Одно из направлений работы советника по воспитанию – это взаимодействие с родителями.

По мнению А. В. Богдашина и Т. О. Соловьёвой, «школа может выбрать и разные стратегии реализации взаимодействия семьи и школ: обучающие, вовлекающие и партнерские» [3, с. 141]. Обучающие практики направлены на знакомство родителей со спецификой школьной жизнедеятельности, вовлекающие практики обеспечивают активность родителей в этой жизнедеятельности, практики партнерства создают равноправное взаимодействие. Обозначенные стратегии работы с родителями актуальны в связи с тем, что обеспечива-

емое за счет них сотрудничество школы и семьи позволяет определить единые векторы воспитания, минимизировать негативные факторы, консолидировать совместные усилия. Тем не менее работа с родителями является одним из сложных направлений. Так, проведенный Обрсоюзом опрос педагогов и родителей в 2021 г. по заказу Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования во всех федеральных округах Российской Федерации свидетельствует о том, что 36 % педагогов с опытом работы более 25 лет и 32 % учителей со стажем до 5 лет считают одной из трудностей в воспитании безразличие родителей<sup>5</sup>. В то же время 39 % родителей определяют главной проблемой нехватку времени на воспитание ребенка. Это свидетельствует о том, что перед общеобразовательной организацией стоит сложная задача вовлечения родителей в воспитательный процесс и развитие их педагогических компетенций с учетом имеющихся у них затруднений в воспитании своих детей. Также в данном опросе педагоги отметили, что «самая частая проблема семейного воспитания – снижение уровня педагогической культуры родителей»<sup>6</sup>. При этом более 40 % родителей считают, что им не хватает знаний по многим вопросам воспитания детей. Актуальным направлением является педагогическое просвещение родителей. Цель советника по воспитанию – познакомиться с родителями обучающихся через посеще-

<sup>5</sup> Новое исследование: родители и учителя российских школьников назвали главные проблемы воспитания детей [Электронный ресурс]. – URL: <https://obr.so/research/issledovanie-glavnye-problemy-vospitaniya-detej/#:~:text=%D0%9A%D0%B0%D0%BA%20%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D0%BB%20%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%2C%20%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%BC%D0%B8%20%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8F%D0%BC%D0%B8,%D0%B2%D0%B7%D0%B0%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%8F%20%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%80%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F%20%D0%B8%20%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9> (дата обращения: 27.04.2023).

<sup>6</sup> Там же.



ние родительских собраний в классах, с родительским комитетом, определить запросы родителей, выработать стратегию сотрудничества с родителями по вопросам воспитания обучающихся. Данный запрос зафиксирован в федеральном государственном образовательном стандарте основного образования, он актуализирует обеспечение психолого-педагогической поддержки семье и повышение компетентности родителей в вопросах воспитания, охраны и укрепления здоровья детей<sup>7</sup>.

В проведенном нами опросе среди педагогов общеобразовательных организаций разных городов России (г. Новосибирск, Новосибирская область, г. Томск, г. Нижний Новгород, г. Бийск, г. Грозный, г. Арзамас и др.), в котором приняли участие 559 респондентов, мы зафиксировали очень маленький процент педагогов, признающих за советником задачу работы с родителями. На вопрос «Какие задачи должен решать в образовательной организации советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями?» только 30,4 % опрошенных педагогов ответили, что это консультирование родителей по вопросам воспитания. С одной стороны, это может говорить о неготовности самих педагогов работать с родителями в данном направлении, отсутствии методик и технологий, которые могли бы применяться для этого, с другой – это может свидетельствовать о слабом осмыслении значимости вовлечения родителей в воспитательный процесс образовательной организации. Таким образом, перед со-

ветниками по воспитанию возникает запрос на определение и установление траекторий сотрудничества между родителями и разными специалистами образовательной организации; отбор и применение форм, технологий вовлечения родителей в жизнедеятельность школы и воспитательный процесс. Повышение педагогической культуры родителей может проходить с использованием таких форм, как брейн-ринги, кейс-технологии, лектории, мозговой штурм, круглый стол и т. д.

Еще одним из значимых направлений работы советника по воспитанию является вовлечение детей в социально значимую деятельность детских общественных объединений. В этом направлении советник должен познакомиться с активом обучающихся образовательной организации и планом работы детского объединения, изучить группы детских объединений в социальных сетях (при наличии). Стратегия развития воспитания<sup>8</sup> ориентирует образовательные организации на создание таких условий, которые способствуют воспитанию активной гражданской позиции, гражданской ответственности, развитию правовой и политической культуры детей, расширению конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы. Разнообразные социальные проекты и социально полезная деятельность обеспечивают развитие личности, способствуют ее социализации и самореализации.

Приобщение ребенка к материальной и духовной культуре общества происходит «не пассивно, а активно, в процессе

<sup>7</sup> Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 287 (ред. от 08.11.2022 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389560/154f202810067c03e529dbb9f2e5f76d5174cd48/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/154f202810067c03e529dbb9f2e5f76d5174cd48/) (дата обращения: 17.04.2023).

<sup>8</sup> Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/) (дата обращения: 17.04.2023).



деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него при этом с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности» [6, с. 18]. Несомненно, что для становления личностных качеств подростка, его воспитания и формирования ценностных ориентаций будет иметь значение содержание и направленность социально значимой деятельности, которые будут способствовать накоплению социального опыта ребенка. Д. И. Фельдштейн [13] конкретизирует, что в подростковом возрасте укрепляется и углубляется стремление растущих людей участвовать в социально признаваемых и социально одобряемых, общественно полезных делах, что связано с такими тенденциями в развитии, как стремление к самостоятельности, самоутверждению, самореализации. Также проявляется «потребность подростка активно участвовать в жизни общества, в утверждении себя как социально выраженной личности» [13]. Поэтому деятельность должна по своей сути иметь в том числе социальную направленность. Задача советника – создать благоприятные условия для проявления участниками детского движения инициатив, идей и замыслов, которые при сопровождении советника и других участников детского общественного объединения будут приобретать определенную форму и содержание.

Опрос Обрсоюза показывает, что родители учеников средних и старших классов считают важным воспитывать в детях

гражданское участие и вовлекать их в волонтерскую деятельность (62,5 %)⁹, что отвечает возможностям и направлениям детских общественных объединений. А вот участие детей в школьном самоуправлении меньше всего волнует родителей данной группы, только 27,2 % считают это важным. Хотя стоит обратиться к исследованиям Д. В. Григорьева по гражданской идентичности, в которых он выделяет несколько идентификационных позиций школьника, в том числе «гражданин класса» (формируемая за счет внутриклассных событий, дел, мероприятий; самоуправления в классе), «гражданин школы» (формируемая за счет школьных событий, детских объединений, участия в дополнительном образовании, детско-взрослом соуправлении, школьного самоуправления, школьных клубов, музеев и т. п.; внеучебного общения ребенка с учителями), «гражданин общества» (формируемая за счет социальных проектов; акций и дел, направленных на внешкольную социальную среду; детских общественных объединений и организаций, инициированного школой общения с другими социальными субъектами) [4, с. 175]. Эти три позиции важны и взаимосвязаны, они обеспечиваются за счет участия ребенка в разных уровнях самоуправления. Позиция родителей, отраженная в опросе, может быть связана с «бедным» опытом современных школ в организации самоуправления, его формализацией или фактическим отсутствием, а вследствие этого слабом понимании

⁹ Новое исследование: родители и учителя российских школьников назвали главные проблемы воспитания детей [Электронный ресурс]. – URL: <https://obr.so/research/issledovanie-glavnye-problemy-vospitaniya-detej/#:~:text=%D0%9A%D0%B0%D0%BA%20%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D0%BB%20%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%2C%20%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%BC%D0%B8%20%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8F%D0%BC%D0%B8,%D0%B2%D0%B7%D0%B0%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%8F%20%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%80%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F%20%D0%B8%20%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9> (дата обращения: 27.04.2023).





и представлении у родителей значимости, смыслов и деятельности самоуправления в школе.

В проведенном нами опросе 61,7 % респондентов отметили, что приоритетное направление работы советника по воспитанию состоит в создании ученического самоуправления в школе, наполнении школы различными мероприятиями и вовлечении в них как можно большего количества детей и родителей. Воспитательная деятельность в системном контексте должна создавать условия, в которых ребенок проходит через разные формы взаимодействия, при этом осваивает опыт социально значимой деятельности, в том числе в самоуправлении.

Также стоит отметить, что для советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями актуальны следующие виды педагогической деятельности:

- прогностическая, обеспечивающая предвидение и прогнозирование результата воспитательной деятельности и деятельности детских общественных объединений;

- проектировочная, направленная на отбор и систематизацию средств и методов достижения выдвинутых целей; выделение психолого-педагогических, социально-педагогических, организационно-педагогических условий, необходимых для реализации работы советника;

- организаторская, способствующая созданию системы действий и деятельности разных участников общеобразовательной организации по индивидуальным и коллективным траекториям развития;

- коммуникативная, позволяющая задать определенный эмоциональный и психологический фон межличностных отношений и взаимодействия;

- координирующая, направленная на определение стратегии и тактики взаи-

модействия разных участников образовательных отношений (дети, родители, учителя, администрация, партнеры), отбор инструментов реализации своей работы и совместной деятельности;

- рефлексивная, включающая в себя анализ и самоанализ, оценку и самооценку реализации деятельности и ее результатов, особенностей личностного развития субъектов, с которыми взаимодействует советник, а также определение факторов и условий, повлиявших на получение позитивных или негативных результатов.

Таким образом, деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями многогранна и требует компетенций, обеспечивающих успешное взаимодействие его с разными субъектами, такими как ученики, их родители, представители общественности, педагоги образовательной организации, участники детских общественных объединений и пр. Проведенные нами и Обрсоюзом исследования по вопросам воспитания подрастающего поколения показывают, что существуют области деятельности, которые слабо осмысляются либо педагогами, либо родителями. В связи с этим актуальна проработка направлений, методики деятельности советников, которые могут обеспечить консолидацию и систематизацию воспитательных задач между разными субъектами образования, вовлечь учеников в актуальные направления деятельности, отвечающие их потребностям, запросам и имеющие социальную значимость. Актуальными направлениями деятельности советника, на наш взгляд, выступают следующие: взаимодействие с детскими и молодежными общественными объединениями, взаимодействие с родителями, вовлечение детей в социально значимую деятельность. Особенности работы советника директора



по воспитанию заключаются в том, что он актуализирует среди подрастающего поколения детское движение как ресурс разрешения противоречий реализации своих интересов и инициатив, реализации лично и социально значимой деятельности, устанавливает траектории сотрудничества между родителями и разными специалистами образовательной организации, вовлекает обучающихся в разнообразные формы взаимодействия, в том числе в самоуправление, при этом подготавливает детей к участию в социально значимой деятельности.

### Список источников

1. Алиева Л. В. Пионерские традиции – ресурс развития детского движения как субъекта общественного воспитания // Педагогическое искусство. – 2022. – № 1. – С. 106–115.
2. Бетильмерзаева М. М., Мусханова И. В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2 (62). – С. 330–350.
3. Богдашин А. В., Соловьёва Т. О. Специфика взаимодействия советников директоров по воспитанию с родительским сообществом // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (39). – С. 140–145.
4. Григорьев Д. В. Как школа формирует у детей российскую идентичность // Народное образование. – 2015. – № 1.1. – С. 173–177.
5. Евстифеева Е. А. Экологическое направление в работе советника директора по реализации проектов и программ в сфере патриотического воспитания граждан // Молодой ученый. – 2022. – № 42.1. – С. 16–18.
6. Запорожец Л. В. Условия и движущие причины психического развития ребенка (Актуальные проблемы возрастной психологии) // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 18–20.
7. Кирпичник А. Г., Тимонина Л. И. Каковы особенности воспитания в детско-юношеской организации школьников? // Воспитательная деятельность в общеобразовательной организации: учебное пособие. – Кострома: Из-во КГУ, 2017. – С. 74–204.
8. Кисляков А. В., Щербаков А. В., Буравова С. В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – Вып. 2 (55). – С. 133–147.
9. Кудинов В. А., Тимонина Л. И. История детского и юношеского движения в России (до 2017 года): учебное пособие. – М.: Юрайт, 2022. – 242 с.
10. Лаврентьева З. И. Методология исследования деятельности советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социальная педагогика. – 2023. – № 2. – С. 5–13.
11. Лаврентьева О. А. Социально-педагогические технологии взаимодействия с детскими общественными объединениями в деятельности советника по воспитанию // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1 (69). – С. 42–49.
12. Руденко И. В. Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ): монография / под ред. Л. В. Алиевой. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 232 с.
13. Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 223–233.
14. Филипова А. Г., Бухтиярова И. Н., Скрыпникова Е. М. Социальная активность детей и общественные организации: ресурсы, ограничения и возможности участия //



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – № 1. – С. 147–155.

### References

1. Alieva L. V. Pioneer traditions – a resource for the development of the children's movement as a subject of public education. *Pedagogical art*, 2022, no. 1, pp. 106–115. (In Russian)
2. Betilmerzaeva M. M., Muskhanova I. V. The strategic status of the adviser to the director of education in a modern school: the view of students and their parents. *Perspectives of science and education*, 2023, no. 2 (62), pp. 330–350. (In Russian)
3. Bogdashin A. V., Solovyova T. O. Specificity of interaction between advisers of education directors with the parental community. *Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 2023, no. 2 (39), pp. 140–145. (In Russian)
4. Grigoriev D. V. How the school forms Russian identity in children. *National Education*, 2015, no. 1.1, pp. 173–177. (In Russian)
5. Evstifeeva E. A. Ecological direction in the work of the adviser to the director for the implementation of projects and programs in the field of patriotic education of citizens. *Young scientist*, 2022, no. 42.1, pp. 16–18. (In Russian)
6. Zaporozhets L. V. Conditions and driving causes of the mental development of the child (Actual problems of developmental psychology). *Reader on developmental psychology*. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1996, pp. 18–20. (In Russian)
7. Kirpichnik A. G., Timonina L. I. What are the features of the organization of education of children and youth schoolchildren? *Educational activities in a general educational organization: a textbook*. Kostroma: Publishing House of Kostroma State University, 2017, pp. 74–204. (In Russian)
8. Kislyakov A. V., Shcherbakov A. V., Buravova S. V. Study of the professionalism of advisers to the director for education and interaction with children's public associations: tools, diagnostics, research results. *Scientific support for the system of advanced training of personnel*, 2023, issue 2 (55), pp. 133–147. (In Russian)
9. Kudinov V. A., Timonina L. I. History of the children's and youth movement in Russia (until 2017). Moscow: Yurayt Publ., 2022, 242 p. (In Russian)
10. Lavrentieva Z. I. Methodology for researching the activities of advisers to directors on education and interaction with children's public associations. *Social Pedagogy*, 2023, no. 2, pp. 5–13. (In Russian)
11. Lavrentieva O. A. Socio-pedagogical technologies of interaction with children's public associations in the activity of an educational adviser. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no.1 (69), pp. 42–49. (In Russian)
12. Rudenko I. V. Training of organizers of the children's movement in Russia (historical and pedagogical analysis): monograph. Ed. L. V. Aliyeva. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2008, 232 p. (In Russian)
13. Feldshtein D. I. Features of the stages of personality development on the example of adolescence. *Reader on age psychology*. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1996, pp. 223–233. (In Russian)
14. Filipova A. G., Bukhtiyarova I. N., Skrypnikova E. M. Social activity of children and public organizations: resources, limitations and opportunities for participation. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2023, no. 1, pp. 147–155. (In Russian)

### Информация об авторе

Скрыпникова Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального



образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2627-570X>, [katrine13@mail.ru](mailto:katrine13@mail.ru)

### **Information about the Author**

**Ekaterina M. Skrypnikova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2627-570X>, [katrine13@mail.ru](mailto:katrine13@mail.ru)

Поступила: 29.05.2023; одобрена после рецензирования: 28.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 29.05.2023; approved after peer review: 28.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.



Научная статья

УДК 372.851

DOI: 10.15293/1812-9463.2303.09

## **Разработка содержания школьного образовательного проекта в рамках сетевого взаимодействия методического объединения учителей математики: проблемы и опыт их решения**

**Таранова Марина Владимировна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

**Одиноква Елена Владимировна**

*Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы, связанные с содержательным наполнением школьных познавательных проектов по математике. Основной акцент сделан на технологии отбора содержания к проекту. Описаны методы постановки проблемы проекта, структурирования его целей и задач. Представлены способы выбора темы проекта. Показаны результаты обучающих семинаров, которые проводятся в рамках сетевого взаимодействия методического объединения учителей математики. Приведены примеры содержания учебных задач (заданий), средствами которых учитель может подвести школьника к выбору темы исследования и постановке задач проекта. Новизна предложенного решения заключается в идее влияния системного подхода в структурировании содержания исследовательских и творческих проектов. Приведены аргументы прямого влияния разработанной системы практик на эффективность организуемой проектной работы со школьниками.

*Ключевые слова:* проектная компетентность учителя, школьный проект по математике, исследовательский проект, творческий проект.

*Для цитирования:* Таранова М. В., Одиноква Е. В. Разработка содержания школьного образовательного проекта в рамках сетевого взаимодействия методического объединения учителей математики: проблемы и опыт их решения // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 3 (71). С. 102–113. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.09>

*Финансирование.* Исследование выполнено в рамках проекта «Совершенствование модели взаимодействия педагогических вузов с базовыми школами и организации их методического сопровождения (на базе центра научно-методического сопровождения педагогических работников)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания № 073-03-2023-027 от 27.01.2023.





Original article

## Development of the Content of the School Educational Project within the Framework of the Network Interaction of the Methodical Association of Mathematics Teachers: Problems and Experience of Their Solution

**Marina V. Taranova**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

**Elena V. Odinkova**

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Annotation.* The article deals with the problems associated with the content of school educational projects in mathematics. The main emphasis is placed on the technology of selecting content for the project. The methods of setting the project problem, structuring the goals and objectives of the project are described. The ways of choosing a project topic are presented. The results of the training seminars, which are held within the framework of the network interaction of the methodical association of teachers of mathematics, are shown. Examples of the content of educational tasks (tasks) are given, by means of which the teacher can bring the student to the choice of the research topic and the formulation of the project tasks. The novelty of the proposed solution lies in the idea of the influence of a systematic approach in structuring the content of research and creative projects. The arguments of the direct influence of the developed system of practices on the effectiveness of the organized project work with schoolchildren are presented.

*Keywords:* teacher's project competence, school math project, research project, creative project.

*For Citation:* Taranova M. V., Odinkova E. V. Development of the Content of the School Educational Project within the Framework of the Network Interaction of the Methodical Association of Mathematics Teachers: Problems and Experience of Their Solution. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 3 (71), pp. 102–113. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.09>

*Funding.* The study was carried out within the framework of the project “Improving the model of interaction between pedagogical universities and basic schools and organizing their methodological support (based on the center for scientific and methodological support of teaching staff)”, which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of state task No. 073-03-2023-027 from 27.01.2023.

Математическое образование в условиях современности призвано выполнять две основные функции: быть средством развития умственных способностей обучающихся и стать основой профессиональной культуры будущего специалиста (инженера, учителя и др.). Следовательно, ориентация математи-

ческой подготовки школьника на фундаментальность знаний (обучение системным знаниям, но не фактам), устранение разрыва между школьной математикой и математикой наукой становится актуально необходимым [10; 11; 16].

Действительно, обучение фактам лишает школьника возможности получить



первые представления о построении математической теории (определение понятий, доказательство свойств и т. п.). Хотя именно эта учебная работа способствует формированию теоретического мышления обучающихся, которое так важно и необходимо для изучения математики и смежных с ней дисциплин. Кроме того, интеллектуальное развитие и фундаментальность образования – это основа прикладных умений, которые приобретает человек в результате изучения математики [4; 7; 12].

Согласно целевым ориентирам образовательной политики государства, деятельность учителя должна соответствовать потребностям современного социума и быть направлена на развитие каждого субъекта образования. На уровне государства одним из способов повышения фундаментальности математического образования и способов развития школьника признана проектная и исследовательская работа обучающихся [7; 10].

Усилиями многих ученых в теории и практике проектного и исследовательского обучения математике сложились все предпосылки, необходимые для решения задач усиления развивающих функций обучения математике: обоснованы причины обращения к проблемам приобщения обучающихся к научному поиску. Одной из главных В. В. Давыдов называет взрыв информации и моральное старение добываемых наукой знаний (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.); разработаны концептуальные основы исследовательской деятельности школьников (В. В. Давыдов, И. А. Зимняя [9], Ю. В. Громыко, А. С. Обухов и др.); изучены развивающие возможности этих видов деятельности (В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, А. Н. Поддьяков и др.); разработаны условия творческого становления учащихся в процессе обучения (В. И. Загвязинцев, И. А. Зимняя и др.); изучены и сформулированы методологические принципы проектного обуче-

ния (О. С. Афиногенов, А. М. Новиков, Е. С. Полат и др.); разработаны критерии эффективности проектной и исследовательской деятельности обучающихся (Е. В. Набиева, Е. С. Полат и др.); разработаны технологии проектного обучения (Т. В. Громова, М. В. Кларин, В. В. Гузеев и др.); разработаны различные аспекты сетевого взаимодействия образовательных организаций, сопровождения педагога в реализации педагогических процессов (О. Б. Даутова, Н. Ф. Ильина и др.).

Несмотря на обилие методологических, теоретических, методических работ, все еще остаются практические проблемы включения проектной и исследовательской деятельности в непрерывный образовательный процесс как на уровне отдельного предмета, так и в контексте образовательного процесса в целом. Особую трудность в этом испытывают учителя математики [4]. Ведь введение и сопровождение школьника в проектной или исследовательской работе требует от учителя компетенций проектировщика как собственно содержания работы, так и способов взаимодействия между учителем (руководителем) и школьником [7; 10; 13].

Решением проблем профессиональной подготовки учителя к использованию проектного метода в своей работе посвящены исследования многих ученых: изучены и сформулированы методологические принципы проектирования (Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко [5], Е. С. Полат и др.); изучены и разработаны принципы использования проектного обучения (И. А. Зимняя, В. В. Гузеев, Е. С. Полат, И. Д. Чечель и др.); выявлена сущность полисубъектного подхода, в основе которого лежит «полисубъектное взаимодействие», отражающее процесс взаимодействия субъектов, при котором происходит единое развитие их



внутренних содержаний, разработаны теоретические основания сетевого взаимодействия как способа деятельности по совместному использованию информационных, инновационных, методических, кадровых ресурсов (И. В. Вачков [2], Т. Ф. Сергеева, М. В. Шабанова и др.); разработана модель сопровождения педагога как участника профессионально ориентированной социальной сети. Содержание научно-методической поддержки педагога заключается в выявлении нуждающихся в сопровождении и создании профессионально-значимых контактов, формирующих эффективные способы профессионального поведения (И. В. Барматина, А. А. Варакута, Н. В. Кохан, Е. Б. Марущак); разработаны условия сетевого взаимодействия в обучении математике (Т. Ф. Сергеева, М. В. Таранова, М. В. Шабанова и др.).

В рамках модели, разработанной учеными Новосибирского государственного педагогического университета (И. В. Барматина, А. А. Варакута, Н. В. Кохан, Е. Б. Марущак [1, с. 8–10]), в МБОУ «Лицей № 113» г. Новосибирска с 2010 г. реализуется проект сетевого межшкольного научного общества обучающихся (проводятся открытые обучающие семинары по предметам, организовываются групповые и индивидуальные встречи школьников и учителей с учеными и ведущими педагогами-предметниками, разрабатываются индивидуальные маршруты развития обучающихся).

Все эти мероприятия показали не только свою эффективность и востребованность, но выявили ряд проблем. В частности, учителя, участники проекта, отмечают, что нередко затрудняются в структурировании учебного материала для индивидуальных учебных исследований. То есть в рамках межшкольного объединения учителей математики города возникла вполне определенная

методическая проблема: каким образом отбирать содержание к индивидуальным или сетевым исследованиям в области математики и ее приложений. При этом сам учитель, выбирая содержание, приобретал бы профессиональный опыт и по его наполнению.

Решение проблемы осуществлялось в несколько шагов.

На начальном этапе необходимо было выявить причины возникшей проблемы. Для этого инициативная группа участников проекта сформулировала затруднения учителей в проектировании содержания и их причины. Например, было отмечено, что учитель, владея учебным материалом на уровне школьного учебника, основной упор при разработке индивидуальных или сетевых исследований для школьников делает на отборе материала для подготовки сдачи профильного экзамена в форме ОГЭ, ЕГЭ. Причем индивидуальные или сетевые исследования так и называются (решение экономических задач профильного экзамена ЕГЭ, решение задания № 12 и т. п.). Ясно, что происходит перегиб в сторону фрагментарности знаний школьника, и знания у школьников формируются в форме разрозненных не системных блоков. При этом учителя понимают эту проблему.

Вторая причина, отмеченная инициативной группой участников проекта, исходит из первой и связана с отсутствием умений организовать со школьниками самостоятельный исследовательский поиск либо с наполнением содержания проектов, которые школьники выполняют под руководством учителя (исследования носят либо реферативный характер, либо чисто методический – подборка задач по заданной теме, проведение занятий для школьников и пр.).

Выявленная причина не является новой и случайной. Ее истоки лежат в том, что учителю, прежде всего, нужно показать приличные результаты по ВПР,



ОГЭ и ЕГЭ. Естественно, учитель «на-таскивает» школьников на «результат» при сдаче экзамена, и, как следствие, математическое образование конкретного ученика осуществляется спонтанно либо вообще не происходит.

Стратегически было важно организовать обучающие семинары так, чтобы вооружить участников проекта инструментом, средствами которого учитель мог бы пользоваться в своей работе. Одним из таких средств может быть прием построения задачной конструкции [3; 8].

Термин «конструкция» трактуется как строение, устройство, взаимное расположение частей чего-либо [8, с. 251]. В теории и методике обучения математике для описания всего многообразия задач (взаимосвязанные, динамические, обобщенные и др.) используют термин М.И. Зайкина «задачная конструкция».

Основой задачной конструкции является принцип или их система. Например, принципом построения задачной конструкции является система методов решения задач о финансовых потоках [6]. Или принцип цикличности. Этот принцип заложен в системе задач любого учебника: задачи на освоение нового знания (тренировочные), задания на закрепление, обобщение, систематизацию и т. д.

Строение задачной конструкции представлено элементами конструкции (состав), типами и характером связей элементов. В состав входят как теоретические аспекты (методы, приемы, алгоритмы и пр.), так и комплексы задач и заданий. Тип взаимосвязи элементов задачной конструкции характеризует возможности ее использования. Это может быть определенный метод, средствами которого решаются задачи определенного вида, теорема и др. Характер связей поясняет расположение элементов задачной конструкции: цепочка задач, выстроенных по нарастанию уровня трудности, или комплекс базисных задач и их окрестностей. В общем смыс-

ле их можно охарактеризовать как связи порождения.

Например, М. И. Зайкин [8] предлагает связи в развивающейся цепочке задач рассматривать как совокупность мотивов, которые обуславливают постановку и решение этих задач. Следовательно, характер связей в такой цепочке будет определяться способами развития задачи как проекцией мотива выбора того или иного ее развития.

В теории и методике обучения математике выделяют несколько способов постановки проблемы исследования: как обобщение частной задачи; как решение частной задачи на основе общей; как построение аналоговой модели; как задачи, построенной на основе наследственных свойств объекта и др. [8; 14; 15]. В соответствии с выбранным способом цепочки задач и заданий, средствами которых организовывается самостоятельный поиск или исследование, носят свой специфический характер.

К примеру, в задаче о наименьшем отношении площади вписанного прямоугольного равнобедренного треугольника к площади прямоугольного равнобедренного треугольника проблема может быть сформулирована как обобщение свойств равнобедренных прямоугольных треугольников на треугольники общего вида. В этой ситуации цель исследования будет заключаться в поиске условий, при которых отношение площадей подобных треугольников, один из которых вписан в другой (вершины одного расположены на сторонах другого), будет наименьшим.

Образцом проблемы, которая может быть сформулирована в виде частной задачи на основе общей (теоремы, факта, может и общеизвестного), могут служить частные свойства математических конструкций, построенных на основе общего. Известно, что если простое число при делении на четыре имеет остатком единицу, то это простое число пред-



ставимо в виде суммы двух квадратов. Анализируя таблицу сумм квадратов, можно заметить, что некоторые числа, например 341, не является простым, так как  $341=31 \cdot 11$ , но представимо в виде суммы квадратов чисел 15 и 4.

Кроме того, при делении каждого множителя произведения  $31 \cdot 11$  на четыре, имеем в остатке три:

$$31 \cdot 11 = (4 \cdot 7 + 3)(4 \cdot 2 + 3).$$

При делении числа 341 на четыре, получаем в остатке единицу:

$$341 = 4 \cdot 85 + 1.$$

Таким образом, на основе общей задачи можно сформулировать ряд проблем частного характера: «Для каких чисел возможна выше представленная конструкция и др.?», «Представимо ли произведение двух и более чисел в виде суммы двух квадратов, если каждый множитель представим в виде суммы двух квадратов?» и т. д.

На обучающих семинарах рассматривались как теоретические аспекты отбора и структурирования содержания для исследований по математике, так и практические примеры, включающие задания на определение цели исследовательской работы школьника и разработки задач (заданий), подводящих детей к формулировке этой цели и составления плана работы.

Обсуждение предложенных целей и плана действий показало, что в основном учителя цель работы видят в том, чтобы обучающийся изучил как можно больше доказательств данной теоремы, реализовал действия алгоритма, а также в некоторых случаях рассмотрел применение теоремы для решения задач. Очевидно, отнести эту работу к творческой, исследовательской нельзя. Обучающийся знакомится с доказательствами, изучает их, разучивает, но не открывает, не прогнозирует и не доказывает!

Более того, многие участники семинара при формулировке частных за-

дач испытывали трудности (понимают частные задачи как конкретные задачи на прямое использование теоремы, например предлагали такого вида задачи: «Можно ли какое-либо конкретно заданное простое число представить в виде суммы двух квадратов?»).

С целью устранения возникающих трудностей были разработаны алгоритмы действий учителя при выборе темы проектов/исследований и постановке частных задач, подводящих школьника к самостоятельному поиску.

При разработке алгоритмов мы использовали метод мозгового штурма и руководствовались типологией проектов/исследований и логическими основами доказательных рассуждений в математике.

На общедидактическом уровне проекты можно разделить на информационные, практико-ориентированные, исследовательские, творческие, игровые [7]. По мнению участников проекта, наибольшую трудность в отборе содержания представляют математические проекты исследовательского и творческого типа.

Исследовательский проект предполагает соблюдения полной или частичной структуры научного поиска, в котором процессуальная составляющая включает несколько этапов: сбор информации, ее изучение, выдвижение гипотезы и ее проверка. То есть информационная составляющая является лишь частью исследовательского проекта. Следовательно, работы, в которых ученик представляет собранный, изученный и т. д. материал, не являются исследовательскими, а носят реферативный характер [15].

Проект творческого типа (выпуск математической газеты, снятие видеопленки, подготовка выставки, написание сказки, стихотворения, разработка викторины, составление загадки, кроссворда, создание книжки-раскладушки,





компьютерной презентации и пр.) предполагает творческое оформление результатов, не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников, которая развивается, подчиняясь конечному результату. При этом творчество может входить в проект исследовательского типа, например при высказывании гипотезы «по аналогии».

Содержание заданий для групп включало цель (разработка алгоритма структурирования математического содержания для исследовательского и творческого проектов); задачи для достижения цели (для усиления обучающих воздействий мы предлагали образцы задач, из числа которых участники могли выбрать подходящие либо составить аналогичные) и собственно набор тем для проекта. Для примера рассмотрим фрагмент такого задания.

*Постановка проблемы.* В 5 классе предлагают следующие темы школьных проектов: «Системы счисления», «Числа вокруг нас», «История развития единиц на Руси и в других странах», «История появления денег», «История появления обыкновенных дробей», «Геометриче-

ские головоломки (“Пифагор”, “Колумбово яйцо”, “Танграм” и др.)», «История появления десятичных дробей», «Процентные расчеты». Выберите какую-либо из предложенных тем, в рамках которой сформулируйте проблему (задачу, вопрос) и цель для исследовательского или творческого проекта.

Постановка цели и задач проекта, как отмечалось выше, осуществлялась либо в самостоятельном мозговом штурме участников проекта, либо на основе методических рекомендаций, предложенных разработчиками. В частности, при выборе темы «Системы счисления» мы предполагали, что участники проекта основной целью сделают изучение различных систем счисления и поставят задачи о арифметических правилах в различных системах счисления. Очевидно, что предложенные цели и задачи относятся к целям проекта реферативного характера. Для устранения возможной проблемы были заготовлены образцы, в которых предлагались цели и задачи исследовательского и творческого характера (табл. 1).

Таблица 1

Примеры целей в школьных проектах исследовательского и творческого содержания

№	Тема/подтема проекта и его дидактические функции	Цель и задачи школьного познавательного проекта
1. Исследовательский проект	<i>Системы счисления</i> <i>Подтема проекта:</i> Признаки делимости чисел на 2 и 5 в некоторых системах счисления. <i>Дидактические функции:</i> открытие новых знаний; обучение способам проведения исследований по математике	<i>Цель проекта:</i> выявить признаки делимости на 2 и 5 для чисел, представленных в разных системах счисления. <i>Задачи проекта:</i> 1) научиться переводить числа из десятичной системы счисления в другую; 2) провести сравнение признаков делимости на 2 и 5 с признаками делимости чисел в десятичной системе счисления
2. Творческий проект	<i>Системы счисления</i> <i>Подтема проекта:</i> Математическая сказка «Путешествие по разным позиционным системам счисления» (или математический квест «В какой мы позиционной системе находимся?»). <i>Дидактические функции:</i> изучение новых знаний; обучение приемам постановки задач; развитие фантазии, воображения	<i>Цель проекта:</i> изучить правила перевода чисел из одной системы счисления в другую. <i>Задачи проекта:</i> 1) научиться переводить числа из десятичной системы счисления в другую; 2) сочинить математическую сказку (составить квест) о правилах перевода чисел из одной системы счисления в другую



Работа, проделанная участниками семинаров, позволила им сформулировать цели и задачи для школьного познавательного проекта исследовательского и творческого типа.

Следующим структурным компонентом обучающих семинаров стала разработка цепочек учебных и предметных задач и заданий по теме проекта для сопровождения школьников в проектной работе. Рассмотрим примеры цепочек

задач, предлагаемых учителям (цепочки построены в соответствии с примерами таблицы 1). Так как на уроках математики школьники знакомятся с различными записями чисел (египетская, римская, алфавитная и др.), системами счисления (позиционными, непозиционными), то цепочку подводящих заданий, актуализирующих знания школьников, и предметных задач можно построить следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Примеры заданий и задач, актуализирующих предметные знания школьников

	Актуализируемые предметные знания	Задания	Предметные задачи
1. Исследовательский проект	Понятие позиционной и непозиционной систем счисления	Как Вы думаете, отличается ли римская запись чисел от записи тех чисел, которыми мы пользуемся в математике сегодня?	В неверном примере, сложенном из спичек, использованы римские цифры. Как переложив одну спичку получить верный ответ? $VIII-V=XII$
	Признаки делимости на 2 и на 5	Можно ли выявить закон получения всех чисел, кратных 2, кратных 5?	Найдите набор из пяти гирь, чтобы, располагая их на одной чаше весов, можно было бы взвесить любой груз до 32 кг
	Правило перевода числа из десятичной системы счисления в двоичную, троичную и т. д. систему счисления	Сколько нужно цифр для записи числа в n-ичной системе счисления?	Какое наименьшее основание имеет система счисления, если в ней записаны числа 123, 222, 111, 241?
	Арифметические операции в двоичной и пятеричной системах счисления	Составить таблицу сложения, вычитания, умножения и деления в двоичной и пятеричной системах счисления	В математической олимпиаде участвовали 13 девочек и 54 мальчика, а всего 100 человек. В какой системе счисления записаны данные задачи?
2. Творческий проект	Структурное строение сказки	Проведите анализ любой сказки: зачин, вступление (где? кто? когда?). Основная часть. Происшествие (что произошло, конфликт, проблема). Преодоление трудностей (решение загадок, поиски выхода из ситуации). Итог, концовка, желательна счастливая	На примере сказки «Колобок» опишите вступление. По аналогии со вступлением к сказке «Колобок» расскажите в сказочной форме о позиционных и непозиционных системах счисления. По аналогии со вступлением к сказке «Колобок» расскажите в сказочной форме о системах счисления с различными основаниями (правила перевода из одной системы в другую, арифметические свойства). На примере сказки «Колобок» опишите происшествие, произошедшее с персонажами. И т. д.

В ходе семинаров учителя выстраивают и осваивают технологии организации проектной работы со школьниками: начинают «видеть» в преподаваемом материале такие его аспекты, которые могут составить содержание школьного проекта по математике и ее приложениям исследовательского и творческого характера. Суть алгоритмов деятельности учителя по разработке содержания школьного проекта исследовательского или творческого содержания заключается в следующем: отбор направления (в рамках содержания школьного курса математики, в рамках дополнительных разделов); определение способа постановки проблемы (выделение частного в общей проблеме – конкретизация или обобщение частного либо выбор и наполнение формы предъявления изученного материала – сказка, квест, головоломка и др.); определение цели и заданий, подводящих обучающихся к ее формулированию; разработка плана и задач (возможно, совместно с учеником), проектирование подводящих задач и заданий; отбор соответствующей научной и научно-популярной литературы; проектирование результатов.

Практика реализации учителями полученных знаний показала, что в целом приобретенный опыт они применяют в своей работе иногда при полной самостоятельности, иногда при частичной. И обратная связь, которую мы организовали в рамках сетевого взаимодействия, свидетельствует об эффективности проделанной работы.

Приведем пример одного из проектов, тема которого была сформулирована совместно с учителем МБОУ «Лицей № 81» г. Новосибирска.

Традиционно темой проекта в 8–9 классах может быть «Трапеция»: изучаются основные свойства трапеции, ее некоторые замечательные свойства и т. д. Мы же предложили в рамках выбранного на-

правления исследовать «динамическую» трапецию, т. е. такую, в которой при фиксированных основаниях и высоте могут изменяться любые другие параметры. В такой формулировке ученик, работая над проектом, изучит как базовое содержание, так и расширит свои знания по теме. И что самое важное, приобретет опыт самостоятельного поиска по рассматриваемой теме.

Проблема проекта заключалась в поиске ответа на вопрос: какие свойства трапеции остаются инвариантными, если рассматривается «динамическая» трапеция?

Согласно алгоритму, после формулирования темы необходимо придумать способ постановки проблемы. Как отмечалось выше, можно идти от общего к частному или от частного к общему. Учителем был выбран второй путь. Следовательно, возникла необходимость сформулировать конкретную математическую задачу. Учитель выбрал классическую задачу о вычислении площади треугольника с вершиной в точке пересечения диагоналей трапеции и меньшим основанием трапеции. Далее он может предложить к рассмотрению «динамическую» трапецию. Для этого должны быть сформулированы подводящие задания: «Изменяются ли длины боковых сторон для “динамической” трапеции?», «Изменится ли длина средней линии?» и т. д. Эти подводящие вопросы позволят учителю организовать со школьником настоящий исследовательский поиск свойств «динамической» трапеции. Результатом такого проекта будет описание теории «динамических» трапеций и, как возможность, применение построенного алгоритма действий на другие виды геометрических объектов.

Подводя итог, можно резюмировать, что разработка содержания учебного проекта по математике требует от учителя специфической компетентности, ко-



торая наилучшим образом формируется и развивается в сетевом взаимодействии коллег-единомышленников. Именно тогда, когда содержание является пред-метом дискуссий, осмысления, споров, учитель приобретает умение организовать и сопроводить проектную работу школьника по математике.

### Список источников

1. Барматина И. В., Варакута А. А., Кохан Н. В., Марущак Е. Б. Научно-методическое сопровождение педагогических работников в процессе взаимодействия педагогического вуза и базовых школ // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 4. – С. 5–19. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2104.01>

2. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 36–50.

3. Гольдман А. М., Звавич Л. И. Учебные серии на уроках математики // Математика в школе. – 1990. – № 5. – С. 19–22.

4. Горев П. М., Ошергина Н. В. Проектная и исследовательская деятельность учащихся средней школы в области математических знаний [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 10. – С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15342.htm> (дата обращения: 05.05.2023).

5. Громыко Ю. В., Громыко Н. В. Исследование и проектирование: различие типов мыследеятельности и их содержания // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 3. – С. 16–21.

6. Губин А. Ю. Применение контура финансовой операции для решения задач по теме «Потоки платежей» в едином государственном экзамене по математике профильного уровня // Математика в школе. – 2022. – № 1. – С. 9–17.

7. Гузев В. В., Романовская М. Б. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение: в 2 частях. Ч. 1. – М.: НОУ ИСОМ, 2006. – 48 с.

8. Зайкин М. И., Арюткина С. В., Зайкин Р. М. Цепочки, циклы и системы математических задач: монография / под ред. М. И. Зайкина. – Арзамас: Изд-во АГПИ, 2013. – 135 с.

9. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности: учебно-методическое пособие. – Ижевск: Изд. УдГУ, 2001. – 103 с.

10. Новиков А. М., Новикова Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.

11. Образование, которое мы можем потерять: сборник научных трудов / под ред. В. А. Садовниченко. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова. Институт компьютерных исследований, 2002. – 288 с.

12. Полат Е. С. Метод проектов в современной школе // Методология учебного проекта: материалы городского методического семинара / ред.-сост. Н. Ю. Пахомова. – М., 2001. – С. 108–118.

13. Салов А. И., Сергеева Т. Ф., Шабанова М. В., Пронина Н. А. Сетевые исследовательские проекты как модель мотивирующей образовательной среды для учащихся и педагогов: монография. – М.: АСОУ, 2017. – 176 с.

14. Таранова М. В. Учебные исследования на основе наследственных свойств геометрических объектов // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 33, № 4 (32). – С. 159–162.

15. Яковлев Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учебное пособие. – М.: Флинта, 2014. – 144 с.



16. Han S., Yalvac B., Capraro M. M., Capraro R. M. In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning // *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. – 2015. – Vol. 11, Issue 1. – Pp. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1306a>

### References

1. Barmatina I. V., Varakuta A. A., Kokhan N. V., Marushchak E. B. Scientific and methodological support of pedagogical workers in the process of interaction of a pedagogical university and basic schools. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2021, no. 4, pp. 5–19. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2104.01> (In Russian)
2. Vachkov I. V. Polysubject interaction in the educational environment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 2, pp. 36–50. (In Russian)
3. Goldman A. M., Zvavich L. I. Educational series in mathematics lessons. *Mathematics at school*, 1990, no. 5, pp. 19–22. (In Russian)
4. Gorev P. M., Oshergina N. V. Project and research activities of secondary school students in the field of mathematical knowledge [Electronic resource]. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2015, no 10, pp. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15342.htm> (date of access: 05.05.2023). (In Russian)
5. Gromyko Yu. V., Gromyko N. V. Research and design: the difference between the types of mental activity and their content. *Research work of schoolchildren*, 2004, no. 3, pp. 16–21. (In Russian)
6. Gubin A. Yu. Application of the financial transaction contour for solving problems on the topic "Payment flows" in the unified state exam in mathematics of the profile level. *Mathematics at school*, 2022, no. 1, pp. 9–17. (In Russian)
7. Guzeev V. V., Romanovskaya M. B. *Modern technologies of vocational education: integrated project training*: in 2 parts. Part 1. Moscow: NOYU ISOM Publ., 2006, 48 p. (In Russian)
8. Zaikin M. I., Aryutkina S. V., Zaikin R. M. *Chains, cycles and systems of mathematical problems*: Monograph. Edited by M. I. Zaikin. Arzamas: Publishing House of Arzamas State Pedagogical Institute, 2013, 135 p. (In Russian)
9. Zimnaya I. A., Shashenkova E. A. *Research work as a specific type of human activity: an educational and methodological manual*. Izhevsk: Publishing House of Udmurt State University, 2001, 103 p. (In Russian)
10. Novikov A. M., Novikova D. A. *Educational project (methodology of educational activity)*. Moscow: Egves Publ., 2004, 120 p. (In Russian)
11. *Education that we can lose: collection of scientific tr.* Edited by V. A. Sadovnichy. Moscow: Lomonosov Moscow State University. Institute of Computer Research, 2002, 288 p. (In Russian)
12. Polat E. S. The method of projects in a modern school. *Methodology of the educational project: materials of the city methodological seminar*. Ed. N. Yu. Pakhomova. Moscow, 2001, pp. 108–118. (In Russian)
13. Salov A. I., Sergeeva T. F., Shabanova M. V., Pronina N. A. *Network research projects as a model of motivating educational environment for students and teachers*: monograph. Moscow: ASOU Publ., 2017, 176 p. (In Russian)
14. Taranova M. V. Educational research based on hereditary properties of geometric objects. *Proceedings of the Chechen State Pedagogical University Series 1. Humanities and Social Sciences*, 2020, vol. 33, no. 4 (32), pp. 159–162. (In Russian)
15. Yakovlev N. F. *Project activity in an educational institution*: textbook. Moscow: Flinta Publ., 2014, 144 p. (In Russian)
16. Han S., Yalvac B., Capraro M. M., Capraro R. In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2015, vol. 11, issue 1, pp. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1306a>





### **Информация об авторах**

**Таранова Марина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры алгебры и математического анализа, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3582-6665>, [marinataranowa@yandex.ru](mailto:marinataranowa@yandex.ru)

**Одинокова Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры алгебры и математического анализа, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0000-0804-8410>, [10helena7@gmail.com](mailto:10helena7@gmail.com)

### **Information about the Authors**

**Marina V. Taranova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Algebra and Mathematical Analysis, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-3582-6665>, [marinataranowa@yandex.ru](mailto:marinataranowa@yandex.ru)

**Elena V. Odinkova** – Senior Lecturer of the Department of Algebra and Mathematical Analysis, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0000-0804-8410>, [10helena7@gmail.com](mailto:10helena7@gmail.com)

**Вклад авторов:** все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

**Authors' contribution:** Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflict of interest.**

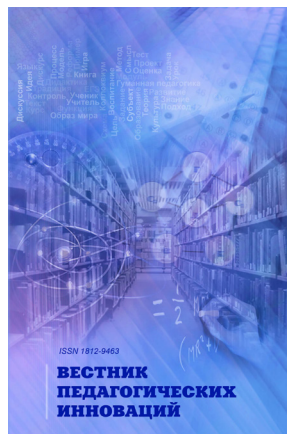
Поступила: 25.05.2023; одобрена после рецензирования: 28.07.2023; принята к публикации: 10.08.2023.

Received: 25.05.2023; approved after peer review: 28.07.2023; accepted for publication: 10.08.2023.



## АВТОРАМ

### Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в образовании.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к рукописям статей:

3.1. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город, ORCID; название статьи; аннотация (не менее 1000 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 7).

3.3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 15 источников, не включая нормативные документы и публицистические сайты), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008

Сформировать References. Образец:

*Razumnikova O. M., Nikolaeva E. I.* Inhibitory brain functions and age-associated specificities in organization of cognitive activity. *Advances in Physiological Sciences*, 2019, vol. 50 (1), pp. 75–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.1134/S0301179819010090>

3.5. Статьи отправлять по адресу: [vestnik.ped.innov@mail.ru](mailto:vestnik.ped.innov@mail.ru)

3.6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.7. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://www.vestnik-pi.ru>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.