

Развивающая речевая среда в образовательной организации: Проблемы, технологии

*Материалы Всероссийской
научно-практической конференции*



**ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**
Свердловской области

Министерство образования Свердловской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования Свердловской области
«Институт развития образования»

**РАЗВИВАЮЩАЯ РЕЧЕВАЯ СРЕДА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ:
ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ**

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции

Екатеринбург
2025

Рецензенты:

Е. А. Пятова, учитель русского языка и литературы МКОУ «Талицкая СОШ № 1», Талицкий МО;

С. В. Токмянина, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой общественно-научных дисциплин ГАОУ ДПО СО «ИРО».

Научный редактор:

Н. А. Юшкова, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО», кандидат филологических наук, доцент.

Р17

Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Екатеринбург / науч. ред. Н. А. Юшкова; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»; кафедра филологического образования. – Екатеринбург, ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2025. – 96 с.

Сборник материалов содержит статьи участников Всероссийской научно-практической конференции «Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии», которая состоялась 9–11 апреля 2025 года в Институте развития образования Свердловской области.

Публикуемые материалы отражают широкий спектр вопросов: определение научно-методических подходов к созданию развивающей речевой среды, особенности межпредметных интеграционных проектов и внеурочной деятельности в образовательной организации, реализация принципов дифференцированного обучения при подготовке к государственной итоговой аттестации, проведение мониторинга с целью своевременной корректировки образовательного процесса и др.

Сборник материалов может быть полезен учителям русского языка и литературы, работникам библиотек, методистам, всем, кто занимается решением проблемы создания развивающей речевой среды.

Утверждено Научно-методическим советом ГАОУ ДПО СО «ИРО» от 23.06.2025 № 7

Содержание

Раздел 1. Методические вопросы создания развивающей речевой среды в образовательной организации	4
<i>Т. А. Долинина</i> Изучение литературы в школе как вида искусства в контексте аксиологического подхода	4
<i>Н. Л. Смирнова</i> Этнокультурные коды как духовные скрепы: пути совершенствования методики преподавания родных языков народов России	18
<i>Н. Р. Зернова</i> Совершенствование методики изучения орфографии при подготовке школьников к единому государственному экзамену.....	24
<i>Н. А. Юшкова</i> Тексториентированные задания ЕГЭ по русскому языку в аспекте оценивания читательских умений школьников	39
<i>Л. В. Рубцова</i> «Дощатый студент»: к вопросу о лексической сочетаемости..	59
Раздел 2. Организация познавательной и речемыслительной деятельности школьников. Интегративные подходы в современной школе.....	63
<i>Е. П. Волохина</i> Работа с текстом как средство формирования читательской грамотности на уроках русского языка и во внеурочное время.....	63
<i>И. А. Васильева</i> Значение внеурочной деятельности в вопросах создания развивающей речевой среды на примере школьного театра	70
<i>Т. В. Денисова</i> Роль внеурочной деятельности в создании стимулирующей речевой среды в рамках проекта «Юнкеры: МЕДИА школы № 10»	73
<i>А. Е. Ивонина</i> Организационно-содержательные вопросы проведения юбилейных мероприятий в школе.....	78
<i>В. Н. Мазеина</i> Проектная деятельность: ключ к разностороннему развитию младших школьников	86
<i>М. В. Уманская</i> Сетевое образовательное событие по литературе: организационно-методические подходы к проведению в условиях интеграции общего и дополнительного образования	91

Раздел 1. Методические вопросы создания развивающей речевой среды в образовательной организации

Т. А. Долинина,
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург

T. A. Dolinina,
GAOU DPO SO
«Institute of Education Development»,
Yekaterinburg
E-mail: iro-kfo@mail.ru

Изучение литературы в школе как вида искусства в контексте аксиологического подхода

The study of literature in school as a form of art
in the context of an axiological approach

Аннотация. Рассматриваются возможности формирования на уроке литературы аксиологической сферы личности в единстве с развитием ее интеллектуального потенциала. Проанализированы проблемы, связанные с недостаточным умением комплексной аксиологической интерпретации текста учащимися. Охарактеризованы особенности работы по конструированию читательского впечатления в процессе исследовательской деятельности ученика. На конкретных примерах работы с художественными произведениями рассматриваются приемы организации эвристической беседы, позволяющей через соединение эмоционального восприятия и литературоведческого понимания авторского мастерства формировать ценностные ориентиры обучающихся.

Ключевые слова: аксиологическая сфера личности; «вечные» темы, проблемы; впечатление; имплицитное воздействие; классическая литература; мастерство писателя; межтекстовые взаимодействия; познавательная деятельность; эстетическое переживание; ценностные ориентиры; эвристическая беседа.

Abstract. The article considers the possibilities of shaping the axiological sphere in school children along with the development of their intellectual potential in literature lessons. The author analyses the problems related to students' insufficient ability to perform a comprehensive axiological interpretation of texts. The article describes the methods of constructing the students' impression as readers through research activities while reading a text. The article also gives specific examples of strategies for reading literary works, as well as techniques for organizing heuristic discussions, which, through combining the reader's emotional perception and literary understanding of the author's mastery of writing, help shape students' value orientations.

Keywords: axiological sphere of personality; "eternal" themes and problems; impression; implicit influence; classical literature; writer's mastery; intertextual

interactions; cognitive activity; aesthetic experience; value orientations; heuristic discussion.

Важнейшим требованием федеральных образовательных стандартов к личностным результатам является требование готовности обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций. С этим связана особая роль литературы в системе современного образования, обусловленная тем, что в классическом произведении «богатство и многообразие человеческого бытия выражено в художественных образах, которые содержат в себе потенциал воздействия на читателей и приобщают их к нравственно-эстетическим ценностям» [8]. В Федеральной рабочей программе также говорится, что цели изучения литературы «состоят в развитии аксиологической сферы личности на основе высоких духовно-нравственных идеалов» [8]. При этом отмечается, что восприятие, анализ и интерпретация художественного произведения возможны только при эмоционально-эстетической реакции читателя, которая зависит от его читательского опыта и литературного развития.

Эти вполне понятные каждому учителю утверждения заставляют задуматься и о проблемах, возникающих при изучении классических произведений на уроках. Выделим доминанты, с которыми связаны эти проблемы: аксиологическая сфера личности, классическая литература, воздействие художественного произведения, восприятие читателя, эмоционально-эстетическая реакция читателя. Именно эти доминанты помогут нам выстроить разговор о соединении на уроке литературы логики «освоения духовных ценностей с логикой освоения знаний о литературе как искусстве слова» [5].

В школьном образовании вопрос об аксиологическом подходе к преподаванию учебных предметов «Русский язык» и «Литература» не является новым, но это не умаляет его актуальности, потому что в современной системе образования подход к формированию духовно-нравственных ценностей часто становится формальным.

О проблеме, связанной с недостаточным умением комплексной аксиологической интерпретации текста учащимися, пишет Н. А. Юшкова в статье «Сочинение единого государственного экзамена по русскому языку: методические и аксиологические аспекты». Анализируя результаты оценивания сочинения по критериям «Отражение позиции автора исходного текста», «Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста», «Отношение к позиции автора по проблеме исходного текста», она отмечает, что «используемые для проведения экзамена публицистические или художественные тексты содержат аксиологические ориентиры», что «авторы текстов – известные русские писатели и публицисты дореволюционного, советского и постсоветского периода – репрезентируют национальные базовые ценности: *милосердие, сострадание, преданность, мужество, стойкость, верность долгу, трудолюбие, честность, отзывчивость, любовь, красота, культура*» [9]. Н. А. Юшкова отмечает, что, исходя из специфики заданий, в развернутых ответах выпускников должны отражаться «результаты комплексной аксиологической интерпретации опорного текста» [9], однако это не происходит. Возникшие проблемы она связывает с тем,

что педагоги при подготовке обучающихся к написанию сочинения редко учитывают аксиологический потенциал задания. Названную исследователем-методистом проблему формального подхода педагогов к аксиологическому потенциалу заданий по русскому языку мы тоже считаем актуальной.

Федеральные образовательные стандарты требуют особого внимания к формированию функциональной грамотности, а также ее компонента – читательской грамотности. И это очень важно, потому что становится значимой включенность в процесс работы с текстом преподавателей всех предметов, а не только филологов, так как навыки смыслового чтения востребованы на всех уроках. Учителя различных учебных дисциплин должны формировать у обучающихся навыки «работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории» [8]. Они должны выстраивать работу на своих уроках с учетом необходимости развивать у школьников умения находить, извлекать, интегрировать и интерпретировать информацию, умения ее осмысления и оценивания, а также использования для решения практической задачи.

Однако увлечение работой только с эксплицитной информацией текста ведет к утрате его аксиологических смыслов. Работа с научной информацией требует логических умений. Работа с художественным текстом, конечно, не исключает логических умений, но главным становится образное восприятие, умение воспринимать нравственно-эстетические ценности, имплицитно передаваемые через образную систему текста. В заданиях по формированию читательской грамотности, предлагаемых сегодня учащимся, не предусмотрена работа, формирующая эмоционально-эстетическую реакцию на прочитанное. И это вполне объяснимо, так как названные в федеральной образовательной программе читательские умения сформулированы как критерии, по которым можно проверить результативность работы. Перевести же в критерии эмоционально-эстетическую реакцию читателя, уровень сформированности аксиологической сферы личности невозможно. Именно это необходимо помнить при осуществлении деятельности по формированию читательской грамотности на уроках разных предметов. Формирование логических умений при работе с текстом очень значимо и востребовано, в первую очередь, на предметах, изучающих точные науки. Основная же ответственность за формирование умения считать аксиологические ориентиры, культурные коды возлагается на уроки литературы.

Именно поэтому филологи не должны забывать об актуальном для нашего времени требовании ФГОС к предметному результату по литературе: «Понимание специфики литературы как вида искусства и принципиальных отличий художественного текста от текста научного, делового, публицистического» [7]. Большинство школьных дисциплин ориентировано на освоение научных знаний, развитие логического мышления, на формирование познавательных универсальных учебных действий. Литература же, никак не отказываясь от научных подходов, логических и познавательных умений и действий, ориентирована «на формирование (или точнее – выращивание) души» [5]. Однако именно «выращивание души» оказывается самым трудным в работе учителя литературы.

И это вполне понятно и объяснимо. Аксиологический подход требует эмоционального переживания, потому что только через сопереживание осваиваются и принимаются нравственные ценности, воплощенные в образах. Однако создать ситуацию эмоциональной включенности обучающихся в аналитическую деятельность при изучении классического произведения очень сложно. Назовем некоторые проблемы, мешающие учащимся «испытать эстетическое переживание» на уроках литературы.

Первая проблема связана с тем, что ожидания от урока литературы не совпадают у детей, родителей и учителей. Об этом говорит С. В. Волков в «Заметках учителя словесника»: «Чего ждут от урока литературы дети? Ответ до смешного прост: чтобы было интересно...» [2]. Родители тоже хотят, чтобы детям было интересно. А вот у учителя часто другой мотив: он должен выполнить программу. С. В. Волков считает, что разрешение проблемы зависит от учителя: педагог должен научиться говорить о литературе увлекательно, ему «нужно... вернуть чтение на урок – чтение медленное, «вкусное», личностно окрашенное...» [2].

О второй проблеме знают все: дети не читают. Как приобщить к духовному богатству, которое несут книги, тех, кто эти книги не читал и не собирается читать? Внесем некоторое уточнение: дети читают, но не те произведения, которые изучаются по программе. В силу возрастных особенностей подростку интересно, когда разговор идет о нем, о том, что для него значимо. Дают ли изучаемые в школе классические произведения темы для таких разговоров?

Интересная дискуссия в 2014 году была проведена журналом «Детские чтения». Филологам, кандидатам наук, литературным критикам, университетским преподавателям был задан вопрос: «Что такое классика?» Эксперты отметили, что это «литература, проверенная временем и остающаяся всегда современной», создающая «не идеологические, а аксиологические матрицы», определяющая «код долговременного развития духовной культуры народа» [1].

Л. Ф. Борусяк в статье «Что такое литературная классика: взгляд экспертов и учащихся» [1] проанализировала ответы на эти же вопросы 15-16-летних подростков, учащихся московского гуманитарного колледжа. В большинстве работ был типовой ответ из Википедии: «Классическая литература – это корпус произведений, считающихся образцовыми для той или иной эпохи». Были и самостоятельные ответы: «Классику отличает признание. Не все ее читают, но все считаются с ней» [1]. Среди самостоятельных ответов Л. Ф. Борусяк выделила наиболее популярные: «это те произведения, которые всегда актуальны», «это особые литературные направления и жанры», «это произведения, написанные давно». Ученики писали, что в классических произведениях поднимаются важные проблемы и содержатся глубокие мысли. Однако никто из них не объяснил, какие это проблемы и глубокие мысли. Были только общие фразы. Никто не отметил, что классика формирует нравственные ценности, учит отличать добро и зло. Про культурный код тоже не говорилось. Л. Ф. Борусяк отметила, что мало было ответов о том, что казалось важным экспертам, и выделила общее: никто не обратил внимания на увлекательность классики. Подростки даже не до-

гадываются, что классические произведения могут держать в напряжении, вызывать интерес, быть увлекательными. Они исключают из понимания термина «классическая литература» все, что значимо для них в чтении произведения. С актуальностью подростки согласны, но не могут ее увидеть и понять. Возможно, это происходит из-за недостатка жизненного опыта, отсутствия умения понимать произведения с учетом исторического контекста и умения считывать аксиологические ориентиры, культурные коды.

Вот мы и получили ответ на вопрос: «Дают ли изучаемые в школе классические произведения темы для таких разговоров?»

Однако именно с классическими произведениями организуется работа на уроках литературы. И сделать ее интересной должен учитель. Главное, чтобы подход к работе с «вечными» темами, проблемами, образами не был формальным, чтобы возник эмоциональный отклик, сформировалось осознание учеником значимости «вечного» для себя.

Третья проблема связана с тем, что на уроках литературы учитель должен не только создавать ситуацию эмоционального сопереживания, но и развивать умения учащихся анализировать и интерпретировать литературное произведение «как художественное целое с учетом историко-литературной обусловленности, культурного контекста и связей с современностью...» [8]. Соединять такие разные направления деятельности достаточно сложно, но учитель должен уметь давать знания о литературе как искусстве слова и при этом имплицитно формировать нравственные идеалы обучающихся. Об имплицитном формировании аксиологических позиций мы говорим потому, что всему, воспринимаемому как принуждение, ученик не верит. И учитель должен организовать его познавательную деятельность так, чтобы обучающийся самостоятельно осмыслил ценностные ориентиры произведения.

О том, как можно соединить эти кажущиеся различными задачи убедительно сказал Н. Л. Лейдерман: «Главная задача учителя литературы – помочь детям получить максимальное эстетическое наслаждение от чтения художественного текста, помочь им разглядеть те пути, которыми идет писатель, чтобы заставить нас испытать эстетическое переживание. И только ради этого педагог дает необходимые теоретические знания, формирует соответствующие аналитические умения» [5]. Учитель должен уметь соединять читательское эмоциональное восприятие и литературоведческое понимание авторского мастерства, то есть он должен уметь выстроить разговор в логике перехода от обсуждения читательских впечатлений к осмыслению того, что сделал автор, чтобы у читателя возникли именно такие эмоции, создалось такое впечатление, сформировалось такое понимание.

Именно поэтому столь актуальной в последнее время становится педагогика впечатлений, позволяющая соединить эмоциональное и интеллектуальное восприятие. Анализируя возможности использования механизмов педагогики впечатлений в учебной деятельности, Н. Л. Смирнова отмечает, что впечатление «всегда погружено в мир личностных смыслов отдельно взятого человека, а значит, может влиять на их изменение, что актуально для решения воспитательных задач и достижения личностных результатов образования, впечатление тесно

связано с познавательными процессами внимания, воображения, памяти и мышления, а также с речью, а значит, способно трансформировать их, что традиционно рассматривается как развивающие задачи урока, а в ФГОС включено в метапредметный результат» [6]. Особая роль впечатления в установлении связи эмоционального восприятия художественного произведения с его интеллектуальным осмыслением определяется уже семантикой этого слова: образ, след, отражение, воздействие, влияние, оценка.

Обратимся еще раз к выделенным нами доминантам, но внесем некоторые изменения: эмоциональная реакция читателя, первоначальное впечатление, эстетическое переживание, литературоведческое знание (понимание путей, которыми идет автор, создавая такое переживание читателя), сконструированное в процессе аналитической деятельности впечатление, аксиологическая сфера личности.

В последовательности расположения доминант мы попробовали отобразить этапы текстовой деятельности, добавили термин «впечатление» и развели первоначальное впечатление и впечатление, сконструированное в процессе аналитической деятельности. Это обусловлено тем, что работа на уроке литературы с классическим произведением, о котором, возможно, у школьника уже сложилось впечатление, должна быть ориентирована именно на конструирование впечатления, способствующего пониманию концепции автора и формированию аксиологической сферы личности ученика. Однако необходимо помнить, что конструирование впечатления не означает его навязывания. Решение принимается учеником в процессе аналитической деятельности, результативность которой определяется умением учителя ее организовать.

Сконструированное впечатление может совпадать с первоначальным впечатлением ученика, а может не совпадать. Важно не это. Значимо то, что оно возникает в результате интеллектуальной деятельности ученика, организованной учителем, и подтверждает первоначальное впечатление, что радует обучающегося, или опровергает это впечатление, что тоже радует его, так как поражает новизной и неожиданностью. Именно в организации познавательной деятельности обучающихся мы видим роль педагога-медиатора, устанавливающего диалог между автором, его произведением и читателем.

Каковы же механизмы организации такого диалога? Системно-деятельностный подход предлагает педагогу различные приемы работы с текстом. Однако, если они ориентированы только на эмоциональное восприятие, их обилие не только не способствует развитию познавательных умений, но и отвлекает от интеллектуальной деятельности. «Вовлеченность обучающихся в учебный процесс определяется не количеством информации, а тем откликом, который она находит в сердце ребенка» [6].

Именно поэтому обсудим несколько достаточно традиционных приемов, позволяющих соединить «логику освоения духовных ценностей с логикой освоения знаний о литературе как искусстве слова» [5]: эвристическую беседу, работу с эпизодом, анализ межтекстовых взаимодействий.

Обратимся к привычной всем форме работы – беседе. Однако внесем некоторое уточнение, беседе, ориентированной на разрешение проблемной ситуации. Можно использовать эвристическую беседу. Первый способ организации такой беседы: задается проблемный вопрос, ответ на него является основой для формулировки второго вопроса. Каждый следующий проблемный вопрос должен создаваться в опоре на ответ ученика на предыдущий, а вся система вопросов должна вести к искомому. Второй способ: формулируется проблемный вопрос, на который у участников беседы пока может не быть ответа, поэтому возникает проблемная ситуация. Затем задается система вопросов, ответы на которые последовательно подводят к пониманию ключевого вопроса, этот ключевой вопрос повторяется еще раз. Ответ на него теперь обучающиеся могут дать, и он позволяет разрешить ключевую проблему.

Результатом эвристической беседы становится не только новое интеллектуальное знание, но и полученное от собственной поисковой деятельности удовольствие. Из соединения интеллектуального открытия и эмоционального переживания и складывается сконструированное учителем впечатление. Учитель же должен уметь формулировать вопросы, позволяющие выйти на эмоциональные переживания и интеллектуальные открытия, конструирующие впечатления учащихся, остающиеся в их памяти (эмоциональной, интеллектуальной, нравственной). Нельзя забывать, что полезно использовать проблемные вопросы разных видов (уточняющие, интерпретационные, творческие, практические, оценочные), так как они ориентированы на достижение разных целей. Учитель должен уметь планировать конечный результат, к которому приведет беседа, задавать вопрос, опираясь на предшествующий ответ. Также значимо умение формулировать уточняющие вопросы, позволяющие ученику прийти к правильному ответу.

Рассмотрим особенности использования вопросов разных видов на примере анализа эпизода «Подписание Тильзитского мира» произведения Л. Н. Толстого «Война и мир» (т. 2, ч. 2, гл. XX). Обычно при работе с произведением Л. Н. Толстого внимание образу Николая Ростова не уделяется. Ученики привыкли считать его не очень значимым для автора героем. Это впечатление о герое можно изменить, организовав эвристическую беседу.

Основная цель такой работы – анализируя образ Николая, раскрыть тему честного отношения человека к делу, к своим обязанностям, тему верности присяге, ответственности за своих близких. При этом важно помочь учащимся увидеть художественные приемы, позволяющие писателю имплицитно помочь читателю понять авторскую концепцию образа.

Обратимся к эпизоду. Первый вопрос должен быть интерпретационным, так как нам необходимо создать проблемную ситуацию. Эту функцию может выполнить вопрос: «Можно ли раскрыть тему «диалектика души» на образе Николая Ростова?» Помним, что обучающиеся могут давать любые ответы. Это их первое, возможно, формальное впечатление от образа. После этого следует обратиться к эпизоду и спросить: «С какой целью Николай приезжает в Тильзит?» Ответ на этот вопрос есть в тексте, значит, это простой (констатирующий) вопрос. Он заставляет учеников задуматься о том, что Николай – хороший

друг и готов нарушить военную дисциплину, чтобы помочь Денисову. Следующие вопросы должны быть интерпретационными, выводящими на осмысление приемов автора и позволяющими понять, что он делает, чтобы мы увидели разные грани характера Николая: «Почему эпизод посещения госпиталя предваряет эпизод подписания Тильзитского мира?», «Почему увиденное в Тильзите раздражает Николая?».

Ответы на эти вопросы позволяют осмыслить характер героя по-новому. Ученики понимают, что в госпитале Николай видит мучения и смерть раненых, что он чувствует их боль и страдания. Можно попросить учащихся проанализировать, что делает автор, чтобы мы тоже почувствовали эту боль и ощутили переживания героя. Это задание позволит поработать с деталями и обратить внимание на комментарии автора, понять, что увиденное в госпитале, заставит Николая осознать ложность происходящего в Тильзите.

Отвечая на второй вопрос, ученики могут сопоставить увиденное в госпитале с тем, что происходит в Тильзите, и понять чувства героя. Также можно попросить обратить внимание на приемы, позволяющие автору сконструировать необходимое ему читательское впечатление.

После этого можно задать интерпретационный вопрос: «Почему автор показывает происходящие события через восприятие именно Николая Ростова?» Вопрос проверяет умение на основе знания текста характеризовать героя и подготавливает к ответу на ключевой вопрос о диалектике души Ростова. Учащиеся должны вспомнить, что Николай боготворил императора Александра: «Кто же может быть справедливее и великодушнее его?» Однако в этом эпизоде он увидит Александра I другим человеком. Чтобы помочь учащимся, можно задать простые вопросы, проверяющие умение внимательного чтения: «С каким настроением Николай готовится к встрече с императором?», «Все ли складывается так, как представлялось Николаю?», «Видит ли Николай театральность, ложность происходящего?». Ответы на эти вопросы позволяют почувствовать нравственные переживания Николая и проанализировать противопоставление «жизни настоящей» и «жизни ложной». Такому анализу поможет вопрос: «Как используемые автором детали позволяют Николаю, а вместе с ним и читателю, увидеть неискренность поведения императоров?» Для более глубокого осмысления образа Николая можно задать творческий вопрос, выводящий за пределы текста: «Что изменилось бы, если бы Л. Толстой показал события этого эпизода через восприятие Бориса Друбецкого?» Ответ на этот вопрос позволяет через сопоставление переживаний Николая, умеющего чувствовать боль других, задумываться о несовместимости происходящего в госпитале и Тильзите, с возможным видением происходящего Друбецким (не забываем, что он все воспринимает с позиций карьерной выгоды) более глубоко понять образ Ростова.

Также осмыслить сложность нравственного выбора, стоящего перед Николаем Ростовым, помогает уточняющий вопрос: «Правильно ли я поняла, что герой оказался в ситуации, требующей переосмысления его отношения к императору, возможно, и жизненной позиции?» Однако будет недостаточно просто утвердительного или отрицательного ответа. Вывести вопрос на уровень создания проблемной ситуации, уровень понимания учениками «диалектики

души» Николая поможет сопоставление анализируемого эпизода с эпизодом «Небо Аустерлица». Такое сопоставление позволяет осмыслить ценностные ориентиры героев. После этого можно обсудить с учащимися, изменилось ли их восприятие Ростова.

Следующий этап работы должен вывести на обсуждение принятого Николаем решения, его нравственного выбора. Задаем оценочный вопрос: «Насколько правильно, на ваш взгляд, такое решение?» Если будет необходимо, используя вспомогательные вопросы, нужно обратить внимание учеников на то, что это решение принимается в военное время героем, присягавшим на верность государю и Отчизне: «Мы солдаты, и больше ничего... Угодно государю императору признать Бонапарте императором и заключить с ним союз – значит так надо. А то коли бы мы стали обо всем судить да рассуждать, так этак ничего святого не останется... Наше дело исполнять свой долг, рубиться и не думать...» Важно помочь ученикам понять, что Николай выбрал верность присяге, долгу, государству, помочь задуматься над сложностью выбора героя.

Можно попросить учащихся ответить еще на один вопрос: «Осуждает ли Толстой своего героя за принятое им решение?» Мы понимаем, что однозначного ответа на этот вопрос опять может не быть, поэтому для более точного понимания авторского отношения к герою и осмысления аксиологических ориентиров произведения необходимо обратиться к образу Николая в эпилоге (эпилог, ч. 1, гл. VII). Первый проблемный вопрос, на который мы не будем требовать однозначного ответа и который мы повторим после завершения беседы по этому эпизоду, будет звучать так: «Можно ли Николая назвать любимым героем Л. Н. Толстого?». Вопрос ориентирован на выявление первоначального впечатления.

Учитель всегда должен понимать, к какому результату должны привести задаваемые им вопросы, поэтому назовем эти результаты. При анализе эпизода учащиеся должны увидеть, что Николай осознавал главную роль мужика в хозяйстве, что он заботился о семьях мужиков, потому что понимал, что от их достатка зависит благополучие его семьи, что Николай любил то дело, которым занимался. Важно обратить внимание учеников на то, что точно так Николай относился и к службе, что это человек, который привык выполнять свой долг, сначала офицера, потом помещика. А долг помещика – заботиться о своем хозяйстве и принадлежащих ему мужиках. Ученики должны увидеть, что Николай был требовательным хозяином, он не хотел говорить красивых слов, поэтому «воображал себе, что терпеть не может мужика. Но он всеми силами души любил этот наш русский народ и его быт и потому только понял и усвоил себе тот единственный путь и прием хозяйства, которые приносили хорошие результаты». Необходимо помочь увидеть отношение мужиков к Николаю: «... соседние мужики приходили просить его, чтобы он купил их, и долго после его смерти в народе хранилась набожная память об его управлении. "Хозяин был... Наперед мужицкое, а потом свое. Ну и потачки не давал. Одно слово – хозяин!"» Можно соотнести Николая и Левина. Важно показать, что Толстой, изображая разных героев (князя Андрея, Пьера, Николая), показывает разные жизненные позиции, не отрицая ни одну из них.

Можно задать уточняющий вопрос: «Правильно ли я понимаю, что в проанализированном нами эпизоде сливаются "мысль народная" и "мысль семейная"?»

Полезен будет и практический вопрос: «Актуальны ли размышления Л. Н. Толстого о том, как должен человек относиться к делу, которым он занимается, к людям, от которых зависит успех дела, о том, как должен действовать тот, кто руководит другими и отвечает за них?» Работа с эпилогом помогает более глубоко осмыслить отношение автора к герою.

Завершить эвристическую беседу необходимо вопросом: «Можно ли раскрыть тему «диалектика души» на образе Николая Ростова?» Это позволит сопоставить первоначальное впечатление и впечатление, сконструированное нами.

Тему ответственности за свою семью, за дело, которым занимаешься, за судьбу государства рекомендуем продолжить, используя вопросы: «Можно ли считать гражданином Николая Ростова? А князя Андрея? А Пьера?» Ученики должны обосновать свое мнение и объяснить собственное понимание гражданской позиции.

Одним из результативных способов организации деятельности, позволяющей соединить логику «освоения духовных ценностей с логикой освоения знаний о литературе как искусстве слова» [5], является работа по развитию навыков интертекстуального анализа.

Анализ творческих взаимодействий авторов и текстов на уроках литературы позволяет формировать понимание значимости целостности и диалогичности в развитии литературы, способствует осмыслению вечности раскрываемых в произведениях аксиологических ориентиров.

На уроках литературы следует совершенствовать понимание того, что «вечные» темы, мотивы, проблемы переходят из одной эпохи в другую, из одного произведения в другое, что они актуальны во все времена, так как человек всегда пытался найти ответы на общечеловеческие нравственные вопросы. Если мы обратимся к произведениям А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. А. Булгакова и др., то увидим, что каждый автор размышлял о добре и зле, свободе и ответственности, о смысле жизни, о конфликте поколений, роли искусства в жизни человека, о нравственном выборе, о взаимоотношениях человека и общества, человека и природы и т. д.

Именно поэтому с целью развития аксиологической сферы личности необходимо использовать на уроках произведения разных авторов, раскрывающие общие духовно-нравственные идеалы. Успешность такой работы определяется умением учителя видеть межтекстовые взаимодействия, подбирать материал для анализа и организовывать исследовательскую деятельность обучающихся, результатом которой становится их интеллектуальное развитие и осмысление ими нравственных ценностей. Также учитель должен уметь сделать эту работу интересной, потому что увлекательная познавательная деятельность, самостоятельно сделанные выводы способствуют возникновению эмоциональных переживаний, ведущих к восприятию нравственных ориентиров, предлагаемых автором.

Рассмотрим особенности организации познавательной деятельности, ориентированной на развитие умения осмысливать «вечные» темы, мотивы, образы, «связующие различные тенденции мирового литературного процесса нитями универсальных смыслов» [4]. Например, говоря с учащимися о любви к Родине при анализе стихотворения А. Ахматовой «Родная земля», можно обсудить, как раскрывал эту тему М. Ю. Лермонтов в стихотворении «Родина». Работу полезно провести, не только выделив общую «вечную» тему, но и проанализировав разницу впечатлений обучающихся, получаемых от чтения стихотворений, и приемов, используемых авторами для создания таких впечатлений у читателей. Подобная работа особенно значима потому, что А. Ахматова ведет диалог с М. Лермонтовым. Важно помочь учащимся этот диалог услышать и понять общее и разное в эмоциональных переживаниях лирических героев. Можно обратиться к стихотворениям С. Есенина и А. Блока. Полезным будет сопоставление стихотворения М. Цветаевой «Тоска по родине!..» с рассказом «Патриотический карась» современного автора В. Пьецуха, ведущего разговор с М. Цветаевой. Работу необходимо завершить выводом, объединяющим разные впечатления от разных стихотворений, посвященных одной теме. Должна возникнуть целостная картина, имплицитно формирующая гражданскую позицию ученика.

Рассмотрим пример работы с «вечной» темой любви при изучении романа Л. Н. Толстого «Война и мир». Помня об эффекте неожиданности, подбираем материал, который не так часто используют на уроках: предлагаем обратиться к эпилогу. Работаем с фрагментами глав 9, 15 (отношения Николая и Марьи), с фрагментами глав 10, 11, 12, 16 (отношения Пьера и Наташи), главой 13 (отношение к постаревшей графине Ростовой).

Для создания проблемной ситуации задаем вопрос: «Как вы думаете, почему в художественных произведениях очень часто рассказывается о том, как герои завоевывали любовь, и очень редко о том, как они жили после свадьбы и сохраняли свою любовь?» Этот вопрос позволяет организовать обсуждение проблемы, к которой не столь часто обращаются, обсуждая тему любви, но актуальную во все времена.

Работу рекомендуем начать с чтения фрагмента статьи Н. Долининой «Любовь – трудная душевная работа...», предложенного однажды выпускникам на ЕГЭ по русскому языку. Использование этого текста позволяет развивать умение анализировать тексты разных стилей и формирует понимание, что развитие умений, востребованных на ЕГЭ по русскому языку, может осуществляться имплицитно и на уроках литературы. Рассуждения Н. Долининой интересны утверждением, что более важно сохранить любовь, а не завоевать ее. Выясняем, что неожиданного в таком подходе. После этого предлагаем учащимся на основе текста сформулировать рекомендации Н. Долининой, помогающие сохранить любовь. Результатом должны стать следующие записи:

1. «С каждого надо спрашивать то, что он может дать. Власть должна быть разумной».
2. Необходимо соблюдать закон добровольности: в любви никто никому ничего не должен. Служение другому должно доставлять радость.

3. Нужно быть терпеливым: *«Когда знаешь, что твоя власть над ним терпелива, ты не станешь приказывать ему обернуться морской чайкой, ты будешь терпеливо приручать его, а он будет приручать тебя, пока вы не станете друг для друга единственными в целом свете».*

Обсуждаем смысл каждой рекомендации, отвечая на следующие вопросы:

1. Как вы понимаете совет о разумности власти? *А как понимаете совет о том, что с каждого надо спрашивать только то, что он может дать?*
2. Как вы понимаете закон добровольности в любви? *А если он/она не хочет добровольно заботиться о другом?*
3. Что значит «приручать его», «приручать тебя»? Не обидно ли звучит эта фраза?

Для дальнейшей работы учащихся необходимо разделить на группы. Каждая группа работает со своим фрагментом эпилога романа Л. Н. Толстого. Пока для работы не используем 13 главу.

Вопросы для всех групп:

1. Можем ли мы утверждать, что герои Толстого задолго до того, как Наталья Долинина в своей статье расскажет нам законы сохранения любви, уже их знали?
2. Можете ли вы подтвердить примерами из произведения Толстого значимость выполнения закона добровольности в любви?
3. Какую роль в укреплении семейных отношений играет забота о детях?

Вопросы для групп, анализирующих отношения в семье Пьера и Наташи:

1. Почему Пьер не только подчинился требованию жены каждую минуту жизни связать с семьей, но и был польщен? Соотносятся ли требования Наташи с правилом разумности («с каждого надо спрашивать то, что он может дать»)?
2. Можем ли мы сказать, что, показывая изменения, произошедшие в Наташе, Толстой обесценивает роль женщины в семье? Почему?
3. Можем ли мы утверждать, что отношения в семье Пьера и Наташи выстраивались в соответствии с требованием «терпеливой власти»?
4. Можем ли мы утверждать, что отношения в семье Пьера и Наташи выстраивались в соответствии с требованием «добровольности»?

Вопросы для групп, анализирующих отношения в семье Николая и графини Марьи:

1. Возможны ли ситуации недопонимания в отношениях любящих людей? Что помогает их разрешить?
2. Какую мысль позволяет понять игра Николая с маленькой Наташей? Почему он в это время вспоминает своего отца?
3. Можем ли мы утверждать, что отношения в семье Николая и Марьи выстраивались в соответствии с требованием «терпеливой власти»?
4. Можем ли мы утверждать, что отношения в семье Николая и Марьи выстраивались в соответствии с требованием «добровольности»?

После проведенной работы можно обратиться к фрагменту произведения «Рождественское письмо» Ивана Ильина.

«Видишь ли ты, человек одинок тогда, когда он никого не любит... Потому что любовь вроде нити, привязывающей нас к любимому человеку... Но тогда он и не одинок, потому что сердце его у того, кого он любит: он думает о нем, заботится о нем, радуется его радостью и страдает его страданиями. У него и времени нет, чтобы почувствовать себя одиноким или размышлять о том, одинок он или нет. В любви человек забывает себя; он живет с другими, он живет в других. А это и есть счастье» [По И. Ильину].

После этого полезно обсудить, что дает любовь человеку. Затем нужно прочитать 13 главу эпилога романа Л. Н. Толстого и ответить на вопросы:

1. Почему постаревшие люди порой раздражают и кажутся странными?
2. Почему им так нужно наше понимание?
3. Что дает нам умение любить близких, которые с возрастом становятся не всегда понятными нам, поступки которых иногда даже раздражают?

Итоговые вопросы и задания

1. Сформулируйте на основе эпизодов романа Л. Н. Толстого рекомендации, как сохранить любовь, дополняющие советы Н. Долининой.
2. Каково ваше отношение к утверждению Н. Долининой: «Любовь – трудная душевная работа»?
3. Как вы думаете, почему в художественных произведениях очень часто рассказывается о том, как герои завоевывали любовь и очень редко о том, как они жили после свадьбы и сохраняли свою любовь?
4. Какие впечатления вы получили от выполненной работы?

Предлагаемые нами примеры работы с ценностными доминантами «верность долгу», «верность делу», «гражданская позиция», «семейные ценности», «любовь» подтверждают утверждение, что русские писатели и публицисты постоянно «репрезентируют национальные базовые ценности» [9], что именно аксиологический потенциал произведений классической литературы позволяет решить задачу «выращивания души» [5]. Однако нельзя походить к этому формально, важно помнить о значимости имплицитного влияния.

Возможны разные ответы на вопрос, как соединить на уроке литературы «выращивание души» ребенка и развитие умения анализировать произведение «как художественное целое с учетом историко-литературной обусловленности, культурного контекста и связей с современностью, с использованием теоретико-литературных знаний» [8]. Мы видим ответ в организации исследовательской деятельности через эвристическую беседу и анализ межтекстовых взаимодействий. Успешность такой деятельности определяется умением учителя выстраивать систему вопросов и организовывать работу в определенном алгоритме: от эмоциональной реакции читателя, первоначального впечатления к аналитической деятельности, формирующей понимание путей, которыми идет автор, создавая необходимое ему переживание читателя, то есть к осмысленному и самостоятельно освоенному учащимися литературоведческому знанию. Завершающим

этапом этой деятельности является сконструированное в процессе познавательной деятельности впечатление, способствующее пониманию концепции автора и формированию аксиологической сферы личности в единстве с развитием ее интеллектуального потенциала.

Список литературы

1. Борусяк Л. Ф. Что такое литературная классика: взгляд экспертов и учащихся // Читатель в игре: сборник статей / под. Ред. Е. А. Аносовой, Е. С. Романичевой. М.: Библиомир, 2019. 49 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliomir.com/read3.pdf>
2. Волков С. Урок литературы – смерть чтению? Заметки учителя-словесника [Текст] / С. Волков // Литература. 2010. № 1. [Электронный ресурс]. URL: https://lib.1sept.ru/view_article.php?ID=201000105
3. Долинина Т. А. Потенциал изучения литературных произведений в контексте системно-деятельностного подхода // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург / науч. ред. Н. А. Юшкова; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. С. 11–23.
4. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – 30-е изд., перераб. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018 – 232 с.
5. Лейдерман Н. Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе. Статьи: Издательство Тюменского государственного университета, 2006. 328 с.
6. Смирнова Н. Л. Размышления о педагогике впечатлений в эпоху экономики впечатлений // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург / науч. ред. Н. А. Юшкова; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. С. 34–47.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (зарегистрировано в Минюсте России 05.06.2021 № 64101). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/>
8. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 (зарегистрирован 12.07.2023 № 74223). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/>
9. Юшкова Н. А. Сочинение единого государственного экзамена по русскому языку: методические и аксиологические аспекты // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург / науч. ред. Н. А. Юшкова; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. С. 58–70.

Н. Л. Смирнова,
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
к. п. н., доцент
Екатеринбург
N. L. Smirnova,
GAOU DPO SO
«Institute of Education Development»,
Yekaterinburg
Ph. D., Associate professor
E-mail: smirnova1606@yandex.ru

**Этнокультурные коды как духовные скрепы:
пути совершенствования методики преподавания
родных языков народов России**

**Ethnocultural codes as spiritual bonds: ways to improve
the methodology of teaching native languages of the peoples of Russia**

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный потенциал изучения поэтических текстов, созданных на языках народов Российской Федерации.

Ключевые слова: языки и культуры народов Российской Федерации; идентичность; единство в многообразии.

Abstract. The article examines the educational potential of studying poetic texts created in the languages of the peoples of the Russian Federation.

Keywords: languages and cultures of the peoples of the Russian Federation; identity; unity in diversity.

Вопросы языкового и культурного разнообразия, проблемы сохранения языков и национальных культур – одна из наиболее обсуждаемых в современном мире тем. Все больше языков и диалектов находятся под угрозой исчезновения из-за различных факторов, таких как глобализация, миграция, урбанизация и даже языковая дискриминация.

Российская Федерация исторически сложилась как полиэтническое и поликультурное государственное образование. Русский язык был выдвинут в качестве языка межнационального общения, государственного языка. Поддержка языков народов России осуществлялась через организацию изучения в системе образования, через реализацию проектов этнокультурной и просветительской направленности, а также через переводы текстов, написанных на национальных языках, на русский язык.

В современном мире проблема сохранения стоит почти перед каждым региональным языком – это отражение общемировой тенденции: глобализационные процессы приводят к тому, что при отсутствии специально организованной работы происходит утрата носителями родного языка.

Данный факт подтверждает и опыт такого многонационального региона, как Свердловская область. Абсолютное большинство постоянных жителей Свердловской области свободно владеет русским языком как родным или вторым родным, при этом потребность в своей культурной самореализации заставляет население проявлять интерес к родной культуре и родному языку. Тем не менее, языки народов России в Свердловской области развиваются в условиях ограниченной речевой среды. Естественным путем в таких условиях усваивается только разговорно-бытовая и – зачастую – диалектная форма родного языка, уровень владения родным нерусским языком среди его носителей имеет тенденцию к снижению.

Если родной язык не усвоен в семье в дошкольном детстве, то единственным инструментом его сохранения является сознательное изучение, поэтому качественная разработка учебных программ может стать поддержкой этого процесса. Кроме того, сохранению языка способствует его широкое использование в повседневной жизни, в деловом общении, в СМИ.

Важным аспектом процессов сохранения и развития языков народов России является признание и уважение культурного наследия, связанного с языком. Поддержка традиций, обычаев и обрядов способствует повышению статуса языка в обществе, служит увеличению числа носителей, потому что язык становится инструментом коммуникации и хранения этнокультурных кодов.

Этнокультурные коды – это элементы культуры, которые отражают и передают особенности определенной этнической группы или народа. Этнокультурные коды «прошивают» религию, традиции, обычаи, символы, одежду, кухню, музыку, танцы и другие аспекты жизни этнической группы. Этнокультурные коды представляют собой совокупность символов, традиций, верований, норм и ценностей, которые характеризуют определенный этнос. Освоение этих кодов определяет формирование идентичности, объединяет людей на основе общей истории, языка, обычаев – всего культурного наследия. Этнокультурные коды – это духовные скрепы, которые служат связующими узлами членов общества. К числу этнокультурных кодов и скреп относятся традиции бытовые и праздничные: обряды, которые передаются из поколения в поколение; вера и духовные практики, которые объединяют людей и укрепляют их идентичность; рассказы о героях, исторических событиях; мифы, которые определяют восприятие народом самих себя; народное искусство, музыка, литература, а значит, и язык. Этнокультурные коды как духовные скрепы играют важнейшую роль в поддержании единства и сплоченности группы, помогают сохранять и передавать по наследству культурные традиции и идентичность, а также могут влиять на общественную мораль и нормы поведения. Они служат для идентификации и самоидентификации этнической группы, сохранения и передачи ее культурного наследия, а также для укрепления и поддержки групповой солидарности и самосознания. Этнокультурные коды могут быть существенными для определения этнической принадлежности человека и выражения его собственной идентичности.

Этнокультурные коды реализуются в языке, традициях, обычаях, верованиях и искусстве и транслируются ими. Через язык передаются накопленные знания, мудрость и ценности, связанные с конкретной этнической группой. Традиции, обычаи и ритуалы помогают укрепить чувство принадлежности и связанности с общностью. Все это позволяет людям чувствовать себя частью чего-то большого и важного.

Таким образом, этнокультурные коды способствуют формированию и поддержанию социальных связей и взаимодействию внутри общества. Они служат основой для коммуникации и сотрудничества между людьми. Общая культурная основа может помочь создать сильные дружеские, семейные и деловые связи, укрепить отношения внутри сообщества.

Этнокультурные коды связаны с чувством безопасности и устойчивости этноса. Когда люди воспринимают свою культуру как ценную и уникальную, у них возникает чувство гордости за принадлежность к своему этническому сообществу. Это также может служить противовесом культурной гомогенизации, способствует сохранению культурного разнообразия.

Сказанное выше подчеркивает, что все, что связано с понятием этнокультурный код, воспринимается и переживается как индивидом, так и обществом в высшей степени эмоционально. Какими будут эти эмоции? От неприятия до восторга. Принятие возникает, когда в разнообразии этнокультурных кодов их носители «слышат» свои запросы на физическое и психическое здоровье, признание и самореализацию.

В каком случае этнокультурные коды различных народов могут стать духовными скрепами для многонационального общества? Если в разнообразии этнокультурных кодов их носители «расслышат» совпадения: мы братья.

В целях сохранения родных языков в Свердловской области проводится целенаправленная работа в системе образования. В учебной и внеурочной работе, в проектной деятельности реализуются не только учебные программы, но и проекты просветительско-воспитательного характера, участие в которых способствует погружению в пространство национальных культур представителей не только отдельного этноса, но и носителей других родных языков и усвоение ими этнокультурных кодов.

В Свердловской области проживают представители более чем 160 народов. В пяти территориях Свердловской области компактно проживает татарское, марийское и мансийское население. В этих территориях родной язык изучается в рамках учебного плана, внеурочной деятельности и дополнительного образования. Однако, как показывает, например, опыт участия Свердловской области во Всероссийском конкурсе сочинений о родной культуре на русском языке и о русской культуре на родном языке, проводимом ФГБНУ «Федеральный институт родных языков народов Российской Федерации», интерес к языкам и культурам народов России в последнее время растет не только в территориях компактного проживания того или иного этноса. Внимание к своей и иной культурам наблюдается у представителей различных этносов.

Отдельно необходимо сказать о роли учебного предмета «литература» в трансляции этнокультурных кодов и укреплении их в сознании многонационального народа Российской Федерации. В Федеральные рабочие программы вернулась литература народов России. Это значит нам предстоит заново открыть мощный пласт культуры, связанный с духовным опытом народов, составляющих Российскую Федерацию, и сделать это мы сможем через знакомство с переводами на русский язык современной и классической национальной поэзии и фольклора.

Чтобы продемонстрировать воспитательный потенциал литературы народов России и убедиться в своевременности возвращения в школьную программу этой литературы, обратимся к двум текстам современных татарских поэтов (в переводе на русский язык).

Первый пример – стихотворение Роберта Миннулина «Мама нужна». Любовь к матери как основополагающее чувство сопровождает нас всю жизнь, помогает созреть эмоционально, научиться уважению к самому себе. Материнская любовь делает нас сильнее, увереннее, помогает преодолевать трудности. Теме материнской любви регулярно посвящены сочинения в формате ОГЭ по русскому языку. Работы по этой теме позволяют выпускнику 9-го класса продемонстрировать свою зрелость – интеллектуальную, душевную и духовную. Любовь к матери и любовь матери – фундамент, на котором стоит жизнь любого человека, который объединяет представителей всех этносов. Неудивительно, что на стихи Роберта Миннулина написана музыка. В жанровом отношении это песня. Повтор слов «мама нужна» работает как концептуальный прием, придает музыкальность форме стихотворения.

Текст еще одного стихотворения современного татарского поэта Шауката Галиева представим ниже, чтобы провести его анализ с позиций, обозначенных в первой части статьи:

*Роняет варезжку
Хаят,
Вмиг поднял варезжку
Хаммат,
И говорит ему
Хаят:
Рахмат!
Приятно мальчику,
Он рад;
Ответил девочке
Хаммат:
Рахмат тебе
За твой рахмат!
Девчонки разве промолчат?
И снова говорит
Хаят:
Рахмат тебе*

*За твой рахмат,
За твой рахмат
На мой рахмат!
А мальчик повторяет
В лад:
Тебе рахмат
За тот рахмат
На мой рахмат
За твой рахмат!*

Сюжет стихотворения незамысловат: бытовая история общения мальчика и девочки. Многократный повтор одного и того же фрагмента напоминает докучную сказку. Докучные сказки цикличны. Считается, что ими сказитель отбивался от назойливых слушателей. Кроме того, докучные сказки проверяют человека на смекалку, на внимательность. В данном случае цикличность диалога ребят – способ выразить симпатию друг другу. Концептуальным считаем выбор автором имен персонажей. Хаят и Хаммат не только имена традиционные. Если учесть значения имен (Хаят – женское имя, в переводе означает «жизнь», Хаммат – мужское имя, в переводе означает «достойный похвалы»), то эта шуточная история превращается в поэтическую манифестацию и отвечает на вопросы, на чем стоит жизнь и что достойно похвалы.

Приведенные нами примеры переводов на русский язык стихотворений, написанных на татарском языке, отражающие ключевые этнокультурные коды, заставляют нас размышлять о том, что, кем бы мы ни были по крови, по национальному духу, нас много объединяет: в именах закрепляются ценности, которые их носитель транслирует миру (неслучайно в семьях, особенно смешанных, бывают споры о выборе имени); мама – самый дорогой для каждого из нас человек; а благодарность – основа жизни.

Таким образом, этнокультурные коды, которые нас всюду окружают, которые мы не всегда осознаем, могут стать источником глубоких переживаний, как положительных, так и отрицательных: от нравится, горжусь – до стесняюсь, не принимаю. Но эти же этнокультурные коды могут стать духовными скрепами, если именно такой подход будет транслироваться семьей, педагогами, государством и СМИ, если формирование национальной идентичности не будет строиться на противопоставлении миру по принципу свой-чужой. И если повезет с наставником, поскольку, продолжая известную мысль, очевидно, что велика роль личности не только в истории, но и в воспитании. Безусловно, «важен неформальный интерес и учителя, и родителей, и работников библиотек и музеев к развитию читательской культуры обучающихся, которая является основой ценностного отношения к духовному и культурному наследию разных народов» [3, с. 94].

В заключение отметим, что ценность языкового многообразия состоит не просто в обогащении культурного наследия человечества, но и в формировании принятия многообразия человеческого, в уважительном отношении к многообразию мира и к нашим различиям.

Россия считается государством-цивилизацией. Идея многополярного мира в России отработана веками. Россия – сторонница культурно-цивилизационного многообразия народов не во исполнение Устава ООН, а по своей сути: мы разные, но мы вместе, значит, нам нужно учиться понимать друг друга, уважать различия друг друга.

У России есть все шансы стать одним из центров многополярного мира. Такой статус предполагает знакомство с другими, которое начинается со знакомства с самим собой. Изучение родных языков и литератур народов России, коммуникация на этих языках не только в бытовой, но и в официальной обстановке – лучший способ сохранить язык как результат труда и творчества наших предков и продолжить его развитие.

Список литературы

1. «Народы Урала» // Информационный портал Свердловской области <http://xn--b1ag8a.xn--p1ai/region/peoples-ural> [Электронный ресурс]. – Режим доступа: свободный. – (дата обращения: 13.06.2025).
2. Черникова В. Е. Антропологическая сущность этнокультурной безопасности / Этнические проблемы современности: вып. 13. Ставрополь, 2008.
3. Долинина Т. А., Юшкова Н. А. Развитие читательской культуры как основа ценностного отношения к духовному и культурному наследию (опыт Свердловской области) // «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. № 3 (54) 2017. С. 85–95.

Н. Р. Зернова,
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург
N. R. Zernova,
GAOU DPO SO
«Institute of Education Development»,
Yekaterinburg
E-mail: nr2506@mail.ru

**Совершенствование методики изучения
орфографии при подготовке школьников
к единому государственному экзамену**
Improving the methodology for teaching spelling
and while preparing students for the unified state exam

Аннотация. В статье рассматриваются методические вопросы, связанные с изучением орфографии в школе. С учетом результатов государственной итоговой аттестации по русскому языку описываются типичные затруднения школьников при выполнении заданий, включенных в контрольно-измерительные материалы Единого государственного экзамена. Обращается внимание на необходимость использования принципа обобщения и систематизации материала. Предлагается методическая стратегия, позволяющая учителю-словеснику выстроить эффективную подготовку обучающихся к экзаменационному испытанию.

Ключевые слова: единый государственный экзамен; задания на знание орфографии; задания на знание пунктуации; затруднения обучающихся; методические принципы.

Abstract. The article addresses methodological issues related to the teaching of spelling in schools. The author analyses the results of the State Final Certification in the Russian language and describes typical difficulties faced by students when completing tasks included in the Unified State Exam's control and measurement materials. The author argues that it is necessary to use the concentric principle of generalization and systematization of the material. The suggested methodological strategy enables the language teacher to prepare students for the exam effectively.

Keywords: Unified State Exam; tasks on spelling knowledge; tasks on punctuation knowledge; students' difficulties; methodological principles.

Длительный путь изучения орфографии в школе завершается проверкой качества усвоения обучающимися основных правописных правил в ходе государственной итоговой аттестации. Подавляющее большинство выпускников проходят это испытание в формате единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) по русскому языку.

Аналитико-статистические результаты ЕГЭ, ежегодно публикуемые в целях методической поддержки педагогов, ведущих подготовку школьников к экзамену, детально описывают зону затруднений экзаменуемых и коррелирующие с ними методические проблемы. В плане выстраивания образовательной стратегии подготовки к экзамену методический потенциал имеют данные о качестве выполнения заданий группами участников ЕГЭ с разным уровнем подготовки (не достигшие минимального балла для преодоления порога, набравшие менее 60 баллов, но преодолевшие порог, группа с результатами 61–80 баллов и группа с результатами 81–100 баллов). На основе этих данных могут разрабатываться дидактические материалы для организации дифференцированной работы. Полученный на обширном материале анализ результатов выполнения заданий выявляет типичные ошибки при работе с конкретным языковым материалом, что позволяет включить в системную работу случаи, вызывающие массовое снижение результатов.

Комплексный характер заданий, предлагаемых в структуре контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ) ЕГЭ по русскому языку, предполагает, что на завершающем этапе подготовки важно использовать методы обобщения изучения правил, поскольку так «формируется умение обучающихся подводить частные явления под общее правило, рассматривать изученные ранее факты в сопоставлении» [6, с. 312]. Однако результаты выполнения заданий на знание норм орфографии показывают, что обучающимся часто «не хватает систематизации полученных в школе знаний. Более того, теоретического материала, предлагаемого для изучения в школьных учебниках, нередко недостаточно для успешного выполнения всех заданий ЕГЭ по русскому языку» [3].

Ежегодно в качестве методического ориентира на сайте Федерального института педагогических измерений (далее – ФИПИ) публикуется демонстрационный вариант КИМ [2], издаются сборники, содержащие «типовые экзаменационные варианты, которые могут использоваться как учителем на уроке, так и учениками самостоятельно для обобщения и систематизации изученного. Наиболее актуальной эта идея представляется в отношении орфографии и пунктуации» [7, с. 69].

Принципиально важным является своевременное неформальное изучение КИМ всеми учителями-предметниками, независимо от того, ведут они подготовку к ЕГЭ или не занимаются этим, для понимания общих требований к умениям школьников, которые зачастую закладываются на этапе основной школы (а в отношении части орфографических правил еще на этапе начальной школы). Эта позиция становится особо значимой в ситуации включения в КИМ новых заданий или в случае трансформации использованных ранее. Примеры таких заданий для становления и закрепления орфографического навыка сложно найти в действующих учебно-методических комплексах (далее – УМК), поэтому возникнет вопрос выбора дидактических материалов, определения методических подходов, ориентированных на развитие умений и навыков, необходимых для качественного выполнения орфографических заданий.

Не теряют своей актуальности замечания, сделанные М. Т. Барановым несколько десятилетий назад: «Система умений и навыков по русскому языку

имеет огромное теоретическое и практическое значение. В области теории она послужит источником методических исследований выбора рациональных путей и этапов их формирования, выявления в каждом из них конкретных операций (движений), из которых складывается то или иное действие, определения минимума знаний, необходимых для их формирования и т. п. В области практики она определяет направление деятельности учителя, становится единой основой контроля над результатами обучения» [1, с. 24].

Традиционная стратегия подготовки к орфографическим заданиям ЕГЭ предполагает работу с отдельными заданиями, а затем обобщение по всему блоку. Такой линейный подход имеет свои преимущества: выпускники видят план движения к цели, отслеживают объем материала, систематизированного и обобщенного. Но в этом подходе есть и свои минусы. Проверяемые в ходе ЕГЭ орфографические навыки различны по своей природе. Низкий процент качества выполнения некоторых заданий связан с тем, что одного способа к обобщению материала по ним недостаточно для достижения успеха. Особенно это касается комплексных заданий и заданий, для достижения положительного результата в которых необходимо владеть сформированными навыками в области морфологии.

Учителю, работающему в классах с низким уровнем предметной подготовки, целесообразно обратить внимание на концентрический принцип обобщения и систематизации материала. Как показывает практика, наименее освоенными среди обучающихся, имеющих затруднения по предмету, являются темы, связанные с парадигмой глагола. Старшеклассники плохо различают деепричастия и причастия, краткие причастия и глаголы или наречия, причастия и прилагательные, затрудняются при определении совершенного и несовершенного вида глагола. В таком случае механическое знание самого правила не приводит к положительному результату, так как для его применения необходимо владеть навыками определения части речи того слова, в котором содержится орфограмма. Следовательно, более удобным для отработки орфографического навыка будет применение концентрического подхода: в основу подготовки может быть положен не принцип «от номера к номеру», а принцип становления навыка работы с одной частью речи, который формируется на материале различных заданий с последующим многократным возвращением к выполнению каждого номера на основе расширения морфологического материала. Так, например, задание 13 «Правописание НЕ с различными частями речи» сначала отрабатывается на примере правописания только деепричастий, затем к этому номеру происходит возвращение, когда тема «Деепричастие» расширена и систематизирована на материале других заданий формата ЕГЭ: в отработку навыка включается тема правописание НЕ с деепричастиями и т. д. Таким образом, систематизация материала идет в нескольких плоскостях: многократное возвращение происходит и к морфологическому уровню, и к формированию навыка по применению орфографического правила. Знания по теме «Деепричастие» применяются при выполнении следующих заданий современного формата ЕГЭ: задание 13 «Правописание НЕ с различными частями речи», задание 11 «Правописание

суффиксов различных частей речи», задание 17 «Обособленные члены предложения», задание 7 «Грамматические (морфологические) нормы», задание 8 «Грамматические (синтаксические) нормы», задание 4 «Орфоэпические нормы». Из ряда заданий, опирающихся на знание парадигмы глагола, по сложности и объемности наиболее компактный материал связан с деепричастием, далее с причастием и, наконец, может быть осуществлен выход на глагол.

Приведем описание заданий орфографического блока и дадим отдельные рекомендации, которые позволяют уточнить методические подходы для организации результативной подготовки обучающихся к экзамену при работе с заданиями, проверяющими знание правил орфографии. В качестве иллюстративного материала используются задания открытого варианта КИМ, который предлагался выпускникам при проведении ЕГЭ в Свердловской области в 2024 году.

Задания 9–15 проверяют целый комплекс орфографических правил, изучаемых в школе: правописание корней (задание 9), правописание приставок (задание 10), суффиксов разных частей речи (кроме -Н-/-НН-) (задание 11) правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий (задание 12), правописание НЕ и НИ со словами разных частей речи (задание 13), слитное, дефисное, раздельное написание слов (задание 14), правописание -Н-/-НН- в словах разных частей речи (задание 15).

Так, для выполнения задания 9 экзаменуемый должен знать разные правила: проверяемые, непроверяемые, чередующиеся гласные в корне слова и в конкретном задании выбирать необходимый языковой материал в соответствии с формулировкой.

Образец задания 9: Укажите варианты ответов, в которых во всех словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов.

1. Разув..рать, бюлл..тень, выч..тать
2. покл..ниться, ум..лять (о помощи), неосп..римый
3. (покрытый) ин..ем, л..петать, оп..раться
4. подр..сти, обог..титься, ан..лизировать
5. осн..стить, н..велла, г..ревать

Задание 9 проверяет не только знание орфографического правила, но и умение классифицировать языковые факты, различать омонимичные явления. В задании предлагаются слова разных частей речи – существительные, прилагательные, глаголы. Всего представлено 15 языковых единиц, необходимо выбрать строки, в которых на месте пропуска пишется одна и та же гласная. Задание относится к заданиям на множественный выбор, в ответе может быть представлено от 2 до 4 цифр.

В задании открытого варианта в словах пропущены три вида безударных гласных: чередующиеся, проверяемые, непроверяемые. Из пятнадцати слов четыре (строки 1, 2, 3) – с безударной чередующейся гласной: вычИтать, поклОниться, опИраться, подрАсти. Проверяется владение тремя группами правил: правописание чередующейся гласной зависит от ударения (поклОниться), от наличия или отсутствия суффикса -а- (опИраться, вычИтать), от конечной со-

гласной корня (подрАсти). Корни слов опИраться и вычИтáть имеют омонимичные, в последнем случае на вариативность понимания указывает проставленное ударение. Отметим попутно, что «проблема преподавания темы чередующихся безударных гласных в корнях слов, несмотря на ее, казалось бы, уже достаточную разработанность в лингвистических кругах, продолжает оставаться актуальной и в настоящем времени» [5, с. 89].

Слов с непроверяемыми гласными – восемь: глагол гОревать имеет омонимичный корень среди корней с чередованием (-гар-/гор); глагол умОлять (о помощи) имеет созвучный корень (умолять о помощи – умялять заслуги), поэтому дается в словосочетании, обнаруживающем смысл, слово аНализировать заимствованное, но имеет проверочное однокоренное – аНализ; слова оснАстить (проверочное – снАсти) и лЕпетать (проверочное лЕпет) относятся к редко используемым в речевой практике выпускников, поэтому вызывать затруднение может понимание лексического значения и, как следствие, подбор проверочных; слова разуВЕрять, неоспОримый, обогАтиться сложные по морфемной структуре, что может вызвать неверное определение границ корня и вследствие этого ошибку в подборе проверочного слова.

Оставшиеся три слова (бюллЕть, инЕем, нОвелла) с безударными непроверяемыми гласными в корне включены в список слов, рекомендуемых «Навигатором самостоятельной подготовки – 2024» для подготовки к выполнению задания 9. Слово бюллЕть активно используется в социальной сфере, слово нОвелла – термин, который используется на уроках литературы. Слово инЕем имеет высокую частотность включения в тренировочные и контрольно-измерительные материалы при изучении русского языка, при этом в слове частотно допускается ошибка, что связано с неверным включением его в ряд с существительными на -ий (например, гравий, гербарий и т. д.). Сложность в данном случае связана и с тем, что слово используется в косвенном падеже: безударная непроверяемая в корне сочетается с Е в окончании.

Итак, в каждой строке задания 9 представлены сложные случаи, вызывающие затруднения у выпускников. Верные для ответа строки, в которых пропущена одна гласная – 2 и 4.

Для подготовки к выполнению задания 9 важно предлагать обучающимся упражнения на морфемный анализ, на классификацию случаев написания гласных в корне (проверяемых, непроверяемых, чередующихся), на закрепление способов проверки написания гласных в корне слова. Кроме того, необходимо использовать разнообразный тренировочный материал, чтобы количество правильных ответов составляло не только три, но и два или четыре случая. Дидактический материал целесообразно подбирать в опоре на «Навигатор самостоятельной подготовки – 2024», публикуемый на сайте ФИПИ, в котором размещен список слов с безударной непроверяемой гласной в корне.

При выборе правильного ответа в задании 10 экзаменуемый должен применить комплекс орфографических правил, регулирующих написание приставок и корней после приставок, Ъ и Ь разделительных знаков. Для работы предлагаются слова разных частей речи (глаголы, имена прилагательные, имена существительные, причастия), всего 15 языковых единиц.

Образец задания 10: Укажите варианты ответов, в которых во всех словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов.

- 1) пр..волье, пр..отрыть (дверь), пр..чудливый
- 2) ни..ходящий, во..становление (промышленности), ра..париться
- 3) ант..научный, д..сфункция, арх..серьезный
- 4) ад..ютант, об..ем, пред..январский
- 5) пре..сказание, на..строчный (символ), о..благодарить

Для выполнения задания важно уметь проводить морфемный анализ и правильно выделять части, в которых пропущена буква (приставка, стык приставки и корня), для того, чтобы применить нужное правило. При работе с приставками следует установить, к какой группе приставок относится конкретный случай: неизменяемые на письме, изменяемые на письме, приставки *пре-* и *при-*, правописание которых зависит от смысла.

Первая строка содержит слова на правописание приставок ПРЕ-/ПРИ-: *приИволье, приИоткрыть (дверь), приИчудливый*. Определение написания приставки *при-* в слове *приИволье* затруднено редким использованием этого слова в речи, как следствие – трудно определить значение этой приставки. В написании слова *приИчудливый* частотно неверное определение значения приставки, экзаменуемые сближают ее со словом *очень* и, как следствие, пишут приставку ПРЕ-. Во второй строке задания 10 открытого варианта приведены слова с орфограммой в приставках на -з/-с, правописание которых зависит от звонкости/глухости последующего согласного звука: *ниСходящий, воСстановление (промышленности), раСпариться*. Затруднения может вызвать первое слово: во-первых, приставка нис- имеет в языке созвучный корень -низ-, во-вторых, в характеристике [х] наряду с шипящими и [ц] обучающиеся допускают ошибки. В задании 10 открытого варианта отсутствует строка со словами, содержащими орфограмму И, Ы после приставок. В третьей строке пропущена гласная в иноязычных приставках: *антиИнаучный, дисИфункция, архиИсерьезный*. Правописание приставок *анти-* и *архи-* необходимо запомнить. Сложность вызывает написание приставки *дис-*, так как в языке есть схожие приставки *диз-, дез-, де-*. Написание слов с иноязычными приставками вызывает затруднения у выпускников, поскольку эти случаи редко встречаются в школьной практике.

В четвертой строке содержатся слова с орфограммой Ъ и Ь разделительные знаки: *адЪютант, обЪем, предЪянварский*. Регулярные затруднения вызывает слово с иноязычной приставкой *адЪютант* и слово со сложным морфемным членением *обЪем*.

В пятой строке даны три слова с орфограммой в приставках, правописание которых необходимо запомнить. Здесь, в отличие от третьей строки, необходимо вставить буквы, обозначающие согласные: *предДсказание, наДстрочный (символ), оТблагодарить*. Строка проверяет сформированность умения различать написание слов с приставками, зависящими от звонкости/глухости последующего согласного, от приставок, которые всегда пишутся одинаково.

Таким образом, для выбора правильного ответа в задании 10 требуется провести разноаспектный орфографический анализ предложенных единиц.

Сложность выполнения задания открытого варианта заключается также в том, что в ответе оказывается четыре позиции, а не две или три, как в большинстве тренировочных заданий. Верным ответом служит последовательность цифр 1, 2, 3, 4.

В задании 11 экзаменуемый должен применить комплекс орфографических правил, регулирующих написание суффиксов имен существительных, прилагательных, наречий, глаголов, причастий.

Образец задания 11: Укажите варианты ответов, в которых в обоих словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов.

- 1) снов..., издaвн..
- 2) магни...вый, нищ...та
- 3) завед...вать (отделением), проигр...вать (схватку)
- 4) боч...нок, камыш...вый
- 5) милост...вый, бел...зна

Для анализа предлагается 10 языковых единиц. Требуется определить частеречную принадлежность слова, а далее провести морфемный анализ, чтобы выбрать орфографическое правило написания буквы.

Для выполнения задания 11 выпускник должен владеть большим количеством правил, связанных с написанием суффиксов различных частей речи, поэтому важным навыком является умение в алгоритме работы с заданием сначала определять частеречную принадлежность. В рассматриваемом задании оба слова относятся к одной части речи в первой строке (сновА, издaвнА) и в третьей (заведОвать (отделением), проигрЫвать (схватку)). В обоих случаях правописание слов в строке относится к одному правилу. В первой строке правописание регулируется правилом написания суффикса А в наречиях, образованных приставочно-суффиксальным способом с помощью приставок из-, до-, с- и соответствующего суффикса. Оба слова пишутся с суффиксом -а-. В третьей строке правописание обоих слов регулируется написанием суффиксов -ова-/-ева-, -ыва-/-ива в глаголах. Сложных случаев, связанных с исключениями и применением схожего правила (правописание гласной перед суффиксом -ва- в глаголах) нет. В четвертой строке (бочОнок, камышОвый) слова относятся к разным частям речи (существительное и прилагательное), но правописание орфограммы регулируется правилом правописания О, Е, Ё после шипящих в суффиксе. Для применения правила экзаменуемый должен владеть навыком морфемного анализа, определения частеречной принадлежности, а также умением характеризовать согласный звук и ставить ударение. Во второй и пятой строках представлены прилагательные (магниЕвый, милостИвый), правописание которых подчиняется одному правилу, но прилагательное милостИвый относится к исключениям. Правописание суффиксов в существительных из тех же строк (нищЕта и белИзна) необходимо запомнить.

Верный ответ на задание представлен в виде последовательности цифр 1, 2, 4, 5. В ответе оказывается четыре строки: в первой пропущена буква А, во второй – буква Е, в четвертой – буква О, в пятой – буква И. Выбор четырех позиций из пяти вызывает сложность у выпускников, так как наиболее

частотными являются тренировочные задания с двумя или тремя правильными ответами.

При выборе правильного ответа в задании 12 экзаменуемый должен применить комплекс орфографических правил, регулирующих написание суффиксов глаголов, причастий.

Образец задания 12: Укажите варианты ответов, в которых в обоих словах одного ряда пропущена одна и та же буква. Запишите номера ответов.

- 1) вылеч..шья, невид..мый
- 2) вьсто..вший (в бою), приемл..мый
- 3) (ветры) гон..т, (соловыи) засвищ..т
- 4) увенч..нный, (люди) слыш..т
- 5) обид..шья, завис..вший

Для анализа предлагается десять языковых единиц. При выполнении задания важно уметь классифицировать предложенные языковые единицы: определить не только частеречную принадлежность, но и время причастий и глаголов, так как правописание суффиксов причастий настоящего времени и окончаний глаголов в форме настоящего и будущего времени регулируется одним правилом, а суффиксов прошедшего времени причастий и глагола другим правилом.

Необходимо учитывать и особые случаи, к которым относятся глаголы и глагольные формы с приставкой вы-, которая может оттягивать на себя ударение, поэтому важен навык в алгоритме выполнения выделять из 15 предложенных в задании слов те, которые эту приставку имеют (вылеч..шья, вьсто..вший), затем проверить, есть ли случаи, когда приставка оттягивает на себя ударение (вьсто...вший ← стоявший). В этом случае орфографическая работа со словом заканчивается.

Среди оставшихся слов правописание слов *увенчанный* и *зависевший* определяется гласной, которая содержится в суффиксе инфинитива. Сложности в образовании инфинитива может вызвать глагол *зависеть*. Из представленных глаголов и причастий четыре относятся к исключениям (невидимый ← видеть (II спр.), (ветры) гонят ← гнать (II спр.), (люди) слышат ← слышать (II спр.), обидишься ← обидеться (II спр.). Причастие *приемлемый* вызывает сложность, так как глагол, от которого оно образовано, является устаревшим. Методика освоения орфографического правила предлагает различные способы запоминания правописания слова. Глагол (соловыи) засвищут (от глагола *засвистать*) может вызвать сложности в написании, так как имеет чередование конечной согласной корня, поэтому образование инфинитива может содержать ошибки. При выполнении задания важен навык определения вида глагола: в предложенном задании сложную видовую пару имеет глагол *обидишься* (обидеться – обижаться). Выбор строк – 1, 4. Первая строка, в которой пропущена гласная, имеет сложные случаи: глагольную форму с приставкой вы- и исключение II спряжения (инфинитив *видеть*). Четвертая строка содержит глагольные формы, правописание которых относится к разным правилам (правописание суффиксов в формах прошедшего времени и правописание окончаний глаголов настоящего

времени и суффиксов причастий настоящего времени, которое зависит от спряжения). Таким образом, для выбора правильного ответа требуется провести разноаспектный орфографический анализ предложенных единиц.

При работе с заданием 13 экзаменуемый должен различать слова разных частей речи (имен существительных, прилагательных, глаголов, деепричастий, причастий в краткой и полной форме, наречий), которые пишутся с частицей НЕ слитно или раздельно.

В 2024 г. в КИМ внесены изменения в форму этого задания: из ответа в виде слова это задание трансформировалось в задание с ответом с множественным выбором. Ответ представляет последовательность цифр, от двух четырех. В отличие от заданий орфографического блока 9–12, которые тоже содержат множественный ответ, задание 13 содержит вариативность в формулировке: экзаменуемый должен указать варианты ответов, в которых НЕ пишется СЛИТНО или РАЗДЕЛЬНО. Это усложняет работу: необходимо не только определить написание НЕ со словом, но и обратить внимание на то, какие именно случаи попадут в ответ.

Образец задания 13: Определите предложение, в котором НЕ с выделенным словом пишется РАЗДЕЛЬНО. Раскройте скобки и выпишите это слово.

- 1) Андрей встречал на своем пути людей, вовсе (НЕ)ДУМАЮЩИХ о необходимости приносить пользу обществу.
- 2) В полном (НЕ)ГОДОВАНИИ от услышанного Матвей покинул зал заседаний.
- 3) Высокий женский голос пел какую-то (НЕ)ЗНАКОМУЮ песню.
- 4) Отец был (НЕ)РАД, что затеял этот разговор.
- 5) Максим Горький получал каждый день (НЕ)МЕНЕЕ пяти-шести писем.

Главный навык, необходимый для успешности выполнения задания 13, – это навык определять частеречную принадлежность, так как именно он дает возможность верно применить правило. В приведенном языковом материале представлены причастие (НЕ)ДУМАЮЩИХ, существительное (НЕ)ГОДОВАНИИ, имя прилагательное (НЕ)ЗНАКОМУЮ, краткое прилагательное (НЕ)РАД, сравнительная степень имени прилагательного (НЕ)МЕНЕЕ.

В качестве верного ответа должна быть указана последовательность цифр 1, 4, 5.

К сложным случаям в языковом материале относится форма сравнительной степени прилагательного – всегда пишется раздельно (НЕ МЕНЕЕ), правописание краткого прилагательного, правописание которого надо запомнить. Важно видеть различие между причастием и именем прилагательным, правописание которых подчиняется различным правилам. В предложенном материале (НЕ)ЗНАКОМУЮ – имя прилагательное, в котором ошибочно можно выделить причастный суффикс -ом-, пишется слитно, так как отсутствуют условия раздельного написания, и причастие (НЕ)ДУМАЮЩИХ пишется раздельно с НЕ, так как образует причастный оборот.

КИМ ВПР по русскому языку предлагает в 8 классе задание 3, в котором предлагается выбрать строку с раздельным написанием НЕ и объяснить написание каждого из трех слов в строке. Это задание показывает сформированность

навыка правописания НЕ с различными частями речи к 8 классу. Сложность вызывает именно объяснение раздельного написания НЕ. В ОГЭ по русскому языку в задании 6, в котором важно определить верность или ошибочность объяснений орфограмм, в случаях с правописанием НЕ частотно предлагается ошибочный вариант определения частеречной принадлежности, что также вызывает затруднения. Таким образом, работа с материалом задания 13 должна опираться на сформированный навык морфологического анализа слова, умение сопоставлять, отличать усилительные слова от схожих, прилагательные с зависимыми словами от причастий с зависимыми словами (разные случаи написания), уметь видеть структуру предложения, в котором противопоставление может быть оторвано от слова и т. д. Важно работать со смыслом предложения, понимая природу противопоставления, быть внимательным к омонимичным случаям (краткие причастия с НЕ и наречия на -о с НЕ), уметь трансформировать предложения, содержащие случаи с НЕ так, чтобы слово с НЕ меняло написание.

При выполнении задания 14 экзаменуемый должен различать наречия и предложно-падежные формы существительных и правописание сложных слов (слов, имеющих два корня), знать написание служебных частей речи (приставки, предлоги, союзы, частицы), различать омонимичные формы. В КИМ внесены изменения в формулировку этого задания и форму ответа: из ответа в виде слова это задание трансформировалось в задание с ответом с множественным выбором. Ответ представляет последовательность цифр, в ответе может содержаться от 2 до 4 цифр. Задание стало содержать вариативность в формулировке: указать варианты ответов, в которых все выделенные слова пишутся РАЗДЕЛЬНО, СЛИТНО или через ДЕФИС. Это усложняет работу с заданием: необходимо не только определить написание слова, но и обратить внимание, какие именно случаи попадут в ответ

Образец задания 14: Укажите вариант ответов, в которых все выделенные слова пишутся РАЗДЕЛЬНО. Запишите номера ответов.

- 1) Отец (В)ТЕЧЕНИЕ часа говорил со мной (НА)СЧЕТ поездки в деревню.
- 2) (В)ВИДУ обстоятельств встречу пришлось перенести (НА)УТРО.
- 3) Дорожка, по обе стороны которой высились (ВЕЧНО)ЗЕЛЕННЫЕ сосны, уходила (В)ДАЛЬ.
- 4) ЧТО(БЫ) он ни предлагал, его слушали так, (КАК)БУДТО то, что он предлагал, давно известно.
- 5) Брат приехал (В)НАЧАЛЕ марта, чтобы (В)ТЕЧЕНИЕ весны закончить отделку дома.

Успешность выполнения задания связана с умением определять грамматические признаки слов, которые в большинстве случаев зависят от контекста. Алгоритм работы включает в себя умение на начальных этапах отличить слова, которые всегда пишутся одинаково, от слов, написание которых зависит от контекста.

В предложенном языковом материале не зависит от контекста написание (КАК)БУДТО (как будто), оно включено в список слов, необходимых для запоминания при подготовке к выполнению задания 14. Прилагательное

(ВЕЧНО)ЗЕЛЕНЫЙ (вечнозеленый), образованное путем слияния, пишется слитно.

Среди оставшихся 13 слов всегда отдельно пишется слово (В)ТЕЧЕНИЕ (в течение), употреблено дважды, его правописание не зависит от частеречной принадлежности – является производным предлогом или существительным с предлогом: в сочетании «говорил в течение часа» и в сочетании «закончить в течение весны».

Слитно пишутся предлоги (НА)СЧЕТ (говорил насчет поездки) и (В)ВИДУ (перенести ввиду обстоятельств). Производный предлог *насчет* можно заменить на предлог *о*, производный предлог ввиду на *из-за*. Раздельно пишется частица *бы* в сочетании с местоимением *что* (что бы ни предлагал). Сложными для написания являются наречия и омонимичные существительные с предлогом: приехал В НАЧАЛЕ марта, перенести НА УТРО, уходила ВДАЛЬ.

Верными для выбора являются четвертая и пятая строки. Обращает на себя внимание, что в предложенном языковом материале минимально представлены слова, правописание которых необходимо запомнить.

Отдельно отметим, что в «Навигаторе самостоятельной подготовки к ЕГЭ-24» в разделе «Орфография» опубликован удобный список наречий, слитное и раздельное написание которых необходимо запомнить. Обращение к этому списку должно стать системным, на основе этого списка могут создаваться различные заданий.

Для грамотного написания необходимо совершенствовать у обучающихся навык сопоставления языковых единиц, анализ контекста и др. В КИМе ВПР за 7 класс представлены задания 3 и 4, в которых проверяется сформированность грамотного письма производных предлогов и союзов. Для выполнения этих заданий необходимо уметь определить частеречную принадлежность слова, отличить предлоги или союз от омонимичной части речи, знать правописание слов, которые пишутся традиционно. Сформированность этого навыка влияет в дальнейшем на грамотное письмо, помогает успешно выполнять не только задание 14 ЕГЭ, но и создавать свои тексты, в которых частотны сложные случаи слитного, раздельного написания.

При выполнении задания 15 экзаменуемый должен знать правила, которые регулируют выбор написания Н/НН в разных частях речи. В языковом материале встречаются полные и краткие формы прилагательных и причастий (наиболее частотно), могут встретиться наречия, существительные.

Образец задания 15: Укажите цифру (-ы), на месте которой (-ых) пишется НН.

Пострадавшее от пожара 1812 года здание университета было восстано(1)о и частично перестро(2)о архитектором Доменико Жилярди, сохранив(3)ый композици(4)ый замысел архитектора М.Ф. Казакова.

В формулировке задания может меняться запрос на выбор слов – с написанием одной Н или двух НН. Помимо орфографических трудностей, причиной выбора неверных ответов может быть невнимательность при чтении формулировки.

Необходимо учитывать при выполнении задания, что все слова могут быть написаны одинаково и что возможен выбор одного варианта, это отличает задание от остальных заданий блока орфографии. В рассматриваемом варианте только в одном случае (композиционный) пишется НН, так как это прилагательное, образованное с помощью суффикса -ОНН-.

При выполнении задания необходимо учитывать частеречную принадлежность: прилагательные и причастия подчиняются разным орфографическим правилам. В случаях 1, 2, 3 пишется Н: в первом и втором случаях (*здание было восстановлено и перестроено*), так как это краткие причастия, в третьем случае Н является частью корня (един^{ый}), в прилагательном пишется одна буква Н. Таким образом, для выполнения этого задания необходимо владеть правилом написания причастий и отглагольных прилагательных, а также правилом написания отыменных прилагательных. В случае со словами *восстановлено* и *перестроено* важно уметь анализировать контекст: краткие причастия и прилагательные, в отличие от наречий, в предложении являются сказуемыми. Сложность при выполнении задания открытого варианта обусловлена тем, что в качестве верного ответа указывается одна цифра, а в большинстве тренировочных упражнений предполагается два или три верных ответа.

Наблюдения за качеством выполнения заданий на знание норм орфографии в ходе ЕГЭ в Свердловской области за последние три года показывают, что типичные причины затруднений экзаменуемых носят комплексный характер, назовем некоторые из них:

- 1) низкое качество освоения орфографических правил в начальной и основной школе, которое выявляется в процессе проведения ВПР по русскому языку, но не корректируется на этапе обучения в старшей школе;
- 2) комплексный характер заданий, который предполагает работу с языковыми единицами разных частей речи и применение различных орфографических правил;
- 3) усложнение в вариантах КИМ формы подачи языкового материала, расширение его спектра, что часто не учитывается в школьной практике и не отрабатывается должным образом;
- 4) неэффективные формы подготовки к данным заданиям: решение тестовых заданий, аналогичных заданий КИМ, часто по сборникам прошлых лет, в которых отражается более простой языковой материал;
- 5) отсутствие достаточного количества тренировочных упражнений обобщающего типа в УМК по предмету, несистематизированное обращение к разного рода сборникам, использование их фрагментов, откопированных для занятия;
- 6) случайный выбор электронных тестов для подготовки, отсутствие методического рецензирования качества языкового материала, который используется для тренировки на онлайн-платформах и т. п.;
- 7) неразвитые аналитические способности обучающихся, несформированность долговременной памяти, невнимательность.

Задания на знание правил орфографии имеют высокий дифференцирующий потенциал, о чем свидетельствуют статистические данные, полученные по итогам ЕГЭ в 2024 г. (табл. 1).

Таблица 1

Качество выполнения заданий №№ 9–15 различными категориями экзаменуемых

№	Группа, не преодолевшая порог	≤60	61≤...≤80	81≤...≤100
9	15,87	44,15	75,00	92,72
10	17,46	34,21	62,63	87,02
11	7,94	23,07	50,55	81,41
12	11,11	21,39	48,91	84,18
13	15,87	37,21	71,39	93,27
14	9,52	15,12	39,91	74,68
15	12,70	28,71	53,40	83,22

Отдельного внимания заслуживает анализ качества освоения правил орфографии в проекции на задание с развернутым ответом, грамотность которого оценивается экспертами в том числе и по критерию «Соблюдение орфографических норм». Отметим, что знание правил написания слов не всегда переносится в практическое применение: в первой части экзаменационной работы по этому блоку заданий экзаменуемый может давать верный ответ, а при написании сочинения допускать ошибки в применении этих же правил.

Орфографические ошибки в работах экзаменуемых разнообразны и многочисленны: *во первых, во вторых, хотелось-бы, друг-друга, нечего (в значении ничего), вовремя (войны), объединила, раскрывается, рескнуть, истенный, правельный, незыблмый, небыл, неспособет, (герой) находится* и др. Положительный балл по критерию «Соблюдение орфографических норм» может выставляться, если в работе допущено не более пяти ошибок, см. подходы к оцениванию: если орфографических ошибок нет – 3 балла, допущены одна-две ошибки – 2 балла, допущены три-четыре ошибки – 1 балл, допущено пять ошибок или более – 0 баллов. Группы экзаменуемых, выделяемые на основании полученных баллов, закономерно показывают разные результаты (табл. 2)

Таблица 2

Соблюдение орфографических норм разными группами экзаменуемых

Критерий 7	Группа, не преодолевшая порог	≤60	61≤...≤80	81≤...≤100
2022 год	5	51	77	93
2023 год	1,79	45,82	74,17	92,67
2024 год	3,17	45,99	75,42	92,12

Как показывают статистические данные, по критерию «Соблюдение орфографических норм» в 2023 г. во всех группах экзаменуемых в Свердловской области наблюдалась незначительная отрицательная динамика: не достигшие минимального балла для преодоления порога – снижение показателей на 3,21%, набравшие менее 60 баллов, но преодолевшие порог – снижение показателей на 5,18%, группа с результатами 61–80 баллов – снижение показателей на 2,83%, группа с результатами 81–100 баллов – снижение показателей на 0,33%.

В 2024 г. показатели коррелируют с данными 2023 г., небольшой рост показателей отмечается в группе экзаменуемых, не преодолевших порог: на 1,38%. Для этой группы экзаменуемых критерий «Соблюдение орфографических норм» попадает в зону максимально проблемных. Ни одно из выполненных заданий по орфографии в первой части экзаменационной работы (табл. 1) не имеет в этой группе такие низкие показатели. Из экзаменуемых с результатами $61 \leq \dots \leq 80$ соблюдают орфографические нормы 74,42%, из набравших менее 60 баллов, но преодолевших порог – 45,82%. Это подтверждает тот факт, что знание орфографии переходит на уровень функциональной грамотности только с параллельно развиваемыми аналитическими умениями.

Для группы экзаменуемых, набравших более 80 баллов, разрыв по качеству выполнения заданий на знание норм орфографии в первой части КИМ и по соблюдению правил написания слов в тексте развернутого ответа, который представлен во второй части работы, менее значителен. Не допускают орфографических ошибок в сочинении 92,12% экзаменуемых этой группы, в пяти заданиях из семи заданий на знание норм орфографии показатели качества выполнения ниже (табл.1). Это говорит о сформированности у экзаменуемых, набравших более 80 баллов, навыков самоанализа, навыков контроля трудных зон правописания; в целом знание правил переходит у высокобалльников на уровень практического применения. Для этой группы экзаменуемых характерны ошибки только в трудных случаях, среди которых частотными является правописание НЕ с разными частями речи, одной и двух букв Н и т. п.

В целом можно отметить, что правила русской орфографии относятся к трудным разделам языкового пользования. Необходимо изучение особенностей восприятия современными школьниками алгоритмов действий при применении правил. Кроме того, важно применять в практике школьного обучения орфографические тренинги, способствующие развитию кратковременной и долговременной памяти обучающихся, использовать методики по ассоциативному запоминанию трудных случаев написания слов.

В целом анализ заданий КИМ ЕГЭ и результатов их выполнения в ходе экзамена подтверждает положение о том, что «орфографический навык представляет собой сложное многокомпонентное действие, имеющее в основе преимущественно действия интеллектуальные. Следовательно, орфографический навык – операция, имеющая в своей основе мыслительные процессы» [4]. Становление сложных орфографических навыков может быть успешным, если их усвоение и корректировка происходит в деятельностном режиме с учетом выверенного соотношения традиционных упражнений и тестовых заданий, включения в практику обучения динамичных тренингов, заданий с элементами аналитического комментария, творческих заданий (самостоятельное составление словарных диктантов, тестовых заданий, подбор фрагментов из художественных произведений, в которых представлены орфограммы определенного типа, составление викторин, кроссвордов и др.). Творческая работа такого типа «активизирует познавательную деятельность школьников, формирует интерес к изучению орфографических тем, способствует коррекции орфографических умений и навыков, а также развитию мышления учащихся» [4].

Результаты государственной итоговой аттестации по русскому языку выявляют типичные затруднения школьников при выполнении заданий на знание норм орфографии. Учет этих затруднений позволяет учителю отбирать более эффективный дидактический материал и корректировать образовательную стратегию с учетом принципов дифференцирующего обучения, в целом совершенствовать методику обучения школьников орфографии при подготовке к ЕГЭ по русскому языку.

Список литературы

1. Баранов М. Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка // Русский язык в школе. 1979. № 4. С. 18–24.
2. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2024 года по русскому языку URL: <http://www.fipi.ru/about/news/proekty-kim-ege-i-oge-2024-goda> (дата обращения: 16.04.2025)
3. Константинова С. К., Пожидаева Т. Д. Лакуны орфографической грамотности школьников и приемы их заполнения при подготовке к ЕГЭ по русскому языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lakuny-orfograficheskoy-gramotnosti-shkolnikov-i-priyomy-ih-zapolneniya-pri-podgotovke-k-ege-po-russkomu-yazyku> (дата обращения: 16.04.2025).
4. Малявина Т. П. Особенности структуры орфографического навыка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-struktury-orfograficheskogo-navyka> (дата обращения: 16.04.2025).
5. Сорокина Т. Н. Новый взгляд на проблему чередования гласных в корнях русских слов // Филологический класс. 2020. №4. С. 88–98.
6. Цынк С. В. Об особенностях обобщенного изучения орфографического правила при подготовке к ЕГЭ // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-1. С. 312–315.
7. Юшкова Н. А. Языковая личность выпускника школы в зеркале государственной итоговой аттестации по русскому языку // Филологический класс. 2018. №1 (51). С. 65–71.

Н. А. Юшкова,
ФГБОУ ВО «УрГЮУ
им. В. Ф. Яковлева»;
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»,
Екатеринбург

N. A. Yushkova,
FGBOU VO «USGU
named after V. F. Yakovlev»;
GAOU DPO SO
«Institute of Education Development»,
Ekaterinburg
E-mail: yushkova-n@yandex.ru

**Текстоориентированные задания ЕГЭ по русскому языку
в аспекте оценивания читательских умений школьников**
Text-oriented tasks of the unified state exam in russian language
in the aspect of assessing students' reading skills

Аннотация. В статье рассматривается потенциал текстоориентированных заданий, включенных в контрольно-измерительные материалы, которые используются при проведении государственной итоговой аттестации. Подчеркивается, что задания позволяют оценить читательские умения экзаменуемых в аспекте понимания содержания и формы текста. Описываются типичные затруднения школьников, которые выявляются на обширных статистических данных, для определения методической стратегии, позволяющей учителю-словеснику организовать дифференцированное обучение при подготовке к экзамену.

Ключевые слова: текст; текстоориентированные задания; единый государственный экзамен; читательские умения; метапредметный подход; методическая стратегия.

Abstract. The article focuses on the potential of text-oriented tasks included in the control and measurement materials used during the State Final Certification. The author argues that these tasks allow for assessing examinees' reading skills in terms of understanding the content and form of the text. Typical difficulties encountered by students, identified through extensive statistical data, are described to determine a methodological strategy that enables the language teacher to organize differentiated approach to the preparation for the exam.

Keywords: text; text-oriented tasks; Unified State Exam; reading skills; interdisciplinary approach; methodological strategy.

Традиционно в структуру контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ), которые используются в ходе государственной итоговой аттестации по русскому языку в 11 классе – см. Демоверсию [4], наряду с заданиями на зна-

ние языковых норм, норм орфографии и пунктуации, включаются текстоориентированные задания, оценивающие не только предметные, но и метапредметные результаты подготовки школьников, что в полной мере позволяет поддержать идею о том, что «единый государственный экзамен как реальная система объективного, независимого контроля качества знаний действительно представляет интерес для всех субъектов образовательного сообщества» [3, с. 75]. Результаты, полученные в ходе итоговой аттестации и отраженные в обширных статистических данных, при грамотном методическом подходе позволяют учителю определить типичные затруднения школьников и выбрать оптимальную образовательную стратегию для преодоления этих затруднений.

Многие практикующие педагоги понимают, что в основе успешной сдачи экзаменов по русскому языку в выпускных классах лежит методика формирования читательских умений: «Читательская грамотность – необходимое условие для выполнения каждого из заданий, поэтому учимся читать задания и тексты в них» [7, с. 128]; «Кроме умений читать, понимать и анализировать художественный или публицистический текст от обучающихся требуется умение понимать формулировки заданий. Таким образом, задания выступают в качестве микротекстов» [6, с. 157].

Всего в экзаменационной работе единого государственного экзамена по русскому языку (далее – ЕГЭ) на анализ текста ориентировано восемь заданий с кратким ответом в первой части КИМ, одно задание с развернутым ответом (сочинение) во второй части. В первой части предлагаются задания, которые предполагают работу с текстами разного объема и стилистической принадлежности: задания 1–3 направлены на работу с микротекстом – текстом небольшого объема научного (научно-популярного) или публицистического стилей речи, задания 22–25 выводят на работу с макротекстом – с текстом значительного объема художественного или публицистического стилей речи.

При работе с текстом выделяется две группы заданий: первая связана с информационной обработкой текста, с общим пониманием его содержательных и лингвостилистических особенностей, вторая – с выявлением отдельных аспектов в работе с информацией, при которых важное значение имеет понимание того или иного языкового явления (грамматических средств связи, типологических особенностей текста, реализации антонимии/ синонимии в контексте и т. д.). Очевидно, что в процессе подготовки к экзамену обучающимся должны предлагаться разноплановые задания, учитывающие особенности этих двух групп заданий КИМ ЕГЭ.

Качество читательской деятельности экзаменуемых на примере заданий 1–3 при работе с вариантом, открытым для анализа из числа предложенных в ходе проведения экзамена в Свердловской области в 2023 г., детально проанализировано в статье [9, с. 53–61]. Здесь дается описание читательских умений школьников в проекции на знание логико-грамматических механизмов развертывания информации (задание 1), на учет оттенков значения отдельных слов (задание 2) и специфику содержательных и лингвостилистических особенностей текста (задание 3). Проанализированные в рамках статьи статистико-аналитические

материалы результаты ЕГЭ 2023 года позволяют сделать вывод, что необходимые для выполнения заданий 1–3 умения и навыки сформированы в достаточной степени у группы экзаменуемых, набравших 61–80 баллов и 81–100 баллов. Группа экзаменуемых, набравшая менее 60 баллов, испытывает регулярные затруднения при обработке информации, что приводит к неверным ответам, которые связаны с неумением точно, не поверхностно работать с содержанием учебно-научного текста. Подчеркивается, что важно в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку организовать дифференцированную работу с этими группами обучающихся для формирования читательских умений, предполагающих использование читающим целесообразных и ситуативно уместных способов восприятия и понимания содержания текстов.

Наблюдения показывают, что применение технологии анализа информационной структуры текста, в том числе с учетом грамматической связности и последовательности изложения, работа с логикой развития мысли носит метапредметный характер. Эти умения недостаточно отрабатываются на уроках различной предметной направленности. Проблема усиливается отсутствием единых подходов к пониманию единого речевого режима в образовательных организациях.

Остановимся кратко на причинах затруднений школьников при выполнении заданий 1–3, обозначим основные параметры методической стратегии, которая позволяет минимизировать выявленные затруднения.

На примере задания 1 можно заметить, что незначительные части речи являются наименее освоенными. Незнание грамматических средств связи, неумение обнаруживать их в предложенном тексте приводит обучающихся и к ошибкам в выстраивании логико-грамматических связей в сочинениях, так как многие грамматические средства связи не входят в активное индивидуальное употребление. Следствием такого положения становятся многочисленные логические и грамматические ошибки в текстах развернутых ответов.

Методическая стратегия подготовки обучающихся к выполнению задания 1 предполагает включение в практику подготовки к экзамену заданий, ориентированных на работу с грамматическими средствами связи, заданий, предполагающих классификацию незначительных частей речи; использование потенциала аналитической работы (сравнение, сопоставление и т. п.); работу над редактированием текстов сочинений в аспекте уточнения средств связности, выражения различных логических отношений и т. п.

Задание 2 актуализирует обращение обучающихся к словарям и справочникам, которые на современном этапе развития литературного языка выполняют не только функцию описания состава языка и его кодификации, но и функцию развития языковой компетенции и повышения речевой культуры личности. Обращение к словарям и справочникам, описывающим различные аспекты языковой системы (фонетику, лексику, грамматику, этимологию и др.), помимо формирования лексикографической компетенции школьников, связанной с вербально-семантическим уровнем языковой личности прежде всего, позволяет выйти и на прагматический уровень, так как закладывает основы ценностного отношения к лексикографическому материалу.

Комбинации неверных ответов, которые выявляются в ходе работы с экзаменационным материалом, свидетельствует о том, что затруднения выпускников средней школы «связаны и с неумением вычленять две и более информационные единицы, расположенные в разных частях текста: трудность выполнения таких заданий обусловлена целенаправленным отсутствием в формулировке задания ссылки на определенное место в тексте, где содержится ответ; наличием в тексте рядом с искомым фрагментом похожей, но не относящейся к вопросу информации» [2, с. 45].

Задание 3 демонстрирует необходимость системной (что и отражено в программе по предмету) комплексной работы по анализу текстов разных стилей и жанров с учетом их лингвистических особенностей. Для подготовки к заданию 3 остается важным направление работы, связанное с формированием метапредметных навыков, необходимых для использования приемов информационной обработки текста. Методика подготовки к заданию должна опираться на теоретический материал, связанный с лингвистикой текста.

Методическая стратегия подготовки обучающихся к выполнению задания 3 предполагает включение в практику школьного обучения уже на этапе основной школы системной работы по анализу текстов разных стилей и жанров с учетом их лингвистических особенностей, уделение особого внимания работе с языковыми единицами морфологического, синтаксического, лексического уровня в аспекте стилистической дифференциации; включение достаточного количества заданий, ориентированных на формально-логический анализ текста, для установления соответствия между предлагаемыми суждениями, выявленными особенностями текста в аспекте верности/ошибочности суждения; использование заданий на множественный выбор.

Результаты ЕГЭ по русскому языку в Свердловской области в 2024 году не выявляют принципиальных отличий в отношении качества выполнения заданий 1–3 по сравнению с предыдущим периодом. Представляется важным продолжить детальный научно-методический анализ текстоориентированных заданий КИМ ЕГЭ для получения целостной картины в отношении читательских умений школьников и рассмотреть в рамках настоящей статьи качество выполнения заданий 22–25 разными группами экзаменуемых.

Материалом для заданий 22–25 являются достаточно объемные (1,5–2 стр.) фрагменты текстов художественного и публицистического стилей речи, методика работы с которыми тщательно проработана в процессе традиционного школьного обучения русскому языку и литературе [7]. В КИМ ЕГЭ отражены наиболее значимые аспекты анализа текстового материала. При описании заданий используются статистические данные, полученные при выполнении заданий ЕГЭ в 2024 году, иллюстративный материал извлекается из открытого варианта ФИПИ этого же года.

Задание 22 связано с умением понимать содержание художественного или публицистического текста. При выборе ответа экзаменуемые должны учитывать не только явно выраженную (эксплицитную), но и скрытую (имплицитную) информацию, содержащуюся в тексте. Напомним, что экзамену-

емые достаточно уверенно справляются с различными вариантами формулировки задания в том случае, если они предполагают выбор одного ответа из числа предложенных. Такие типы заданий использовались на первом этапе проведения ЕГЭ по русскому языку. Последние несколько лет задание на понимание содержания опорного текста используется в формате множественного выбора. Это приводит к серьезным затруднениям экзаменуемых при выполнении задания.

Особенно сложным является это задание для экзаменуемых, не набравших минимальный балл и получивших отметку «2»: ими задание выполняется на 27%. Наиболее высокие показатели выполнения задания 22 отмечаются у тех экзаменуемых, кто набрал от 60 баллов до 80 баллов и выше, 80 баллов – 89% и 96% соответственно.

В открытом варианте КИМ, который использовался при проведении ЕГЭ в Свердловской области в 2024 году, использован фрагмент из произведения М. И. Алигер [1]. В качестве суждений, подлежащих анализу, экзаменуемому предлагается следующий список:

- 1) Рассказчица, будучи в гостях, оторвалась от чтения, только дочитав до конца «Мойдодыра».
- 2) Героиня рассказа, оказавшись в гостях, не заинтересовалась игрушками и сразу погрузилась в чтение книги К. И. Чуковского.
- 3) Из-за болезни учительницы два класса соединили на третьем уроке и устроили литературное утро.
- 4) Рассказчица считала допустимым пересказывать стихи поэта своими словами.
- 5) История с чтением произведения К. И. Чуковского осталась в памяти рассказчицы только милым воспоминанием.

Рассмотрим приемы выполнения задания с помощью заполнения таблиц. Такой прием при подготовке к ЕГЭ формирует навык соотнесения каждого суждения с тем фрагментом текста, который с ним связан содержательно, и блокирует привычку обучающихся при выполнении задания опираться на первичное восприятие текста без повторного обращения к нему.

Суждение	Фрагмент текста	Соотнесение – вывод
1) Рассказчица, будучи в гостях, оторвалась от чтения, только дочитав до конца «Мойдодыра».	(1) Взрослые взяли меня с собой в гости . <...> (6) Я читала и оторвалась от чтения, лишь дочитав до конца большую книгу, которая называлась «Крокодил» . <...> (8) Мне было не более шести лет <...> (17) Начав ходить в школу <...> (19) <...> нас соединили на первые часы, устроив нечто вроде литературного утра. (21) <...> я поднимаю руку и, получив слово, обрушиваю на два класса «Мойдодыра» Чуковского <...>	В тексте говорится, что рассказчица находилась в гостях и читала «Крокодил» будучи дошкольницей. «Мойдодыр» она читала в школе на уроке, который проводился в виде литературного утра. Корреляции смысла нет, суждение 1 неверное.

Работа с суждением 1 предполагает выбор фрагментов из разных частей текста, так как необходимо установить факт чтения рассказчицей разных произведений в разных обстоятельствах и в разное время. Вся информация дается эксплицитно. Выбор неверного ответа экзаменуемыми связан с непониманием, в какой временной период и в каком месте рассказчицей читался «Мойдодыр» Чуковского.

Суждение	Фрагмент текста	Соотнесение – вывод
2) Героиня рассказа, оказавшись в гостях, не заинтересовалась игрушками и сразу погрузилась в чтение книги К. И. Чуковского.	(2) В доме, куда они направлялись, были дети, которые встретили меня хорошо и тотчас же любезно показали мне свои игрушки и книги . (3) Меня сразу же при-влекла книга , непохожая на знакомые мне до сих пор ни величиной, ни картинками.	Информация дается в явном виде, в тексте говорится об интересе к книге. Корреляция смысла есть, суждение 2 верное.

Для работы с суждением 2 информация дается эксплицитно и компактно, однако вывод «не заинтересовалась игрушками» нужно вывести из того, что далее в тексте речь не идет об игрушках, а только о книге и захватившем девочку чтении.

Суждение	Фрагмент текста	Соотнесение – вывод
3) Из-за болезни учительницы два класса соединили на третьем уроке и устроили литературное утро.	(18) И вот однажды где-то в середине первого урока я приплетаюсь в школу , прошу разрешения войти в класс <...> замечая, что в классе очень уж много народу, чуть не вдвое больше обычного. (19) Оказалось, заболела другая учительница, и нас соединили на первые часы , устроив нечто вроде литературного утра.	Информация дается в явном виде, в тексте говорится о том, что занятие для двух классов проводилось на первом уроке. Корреляции смысла нет, суждение 3 неверное.

В случаях, когда речь идет об отдельных фактах, которые искажаются в суждениях, ошибки допускаются крайне редко, но безошибочного выполнения задания в ходе экзамена и в таких очевидных случаях нет, что свидетельствует о невнимательности школьников не только при чтении текста и суждений, но и при оформлении ответа.

4) Рассказчица считала допустимым пересказывать стихи поэта своими словами.	(13) Я запомнила «Крокодила» наизусть, почти целиком, и стала охотно рассказывать его другим детям, а то, что дословно не запомнила, рассказывала своими словами , может быть, даже своими стихами, – подобная вольность казалась мне тогда вполне допустимой .	Информация дается в явном виде. Корреляция смысла есть, суждение 4 верное.
---	---	--

В суждении 4 используются лексемы, которые встречаются в тексте, между ними есть прямое соответствие *допустимым – допустимой* или смысловая близость *пересказывать – рассказывать, своими словами – своими стихами*. Такое представление информации, данное компактно по модели *одно суждение – одно предложение в тексте*, приводит к очевидному выводу о соответствии

информации. В подобных случаях экзаменуемые с большей уверенностью выбирают верный ответ.

Суждение	Фрагмент текста	Соотнесение – вывод
5) История с чтением произведения К. И. Чуковского осталась в памяти рассказчицы только милым воспоминанием.	(30) <i>Этот праздник, пожалуй, не прошел для меня бесследно, не остался только милым воспоминанием.</i> (31) <i>Он научил и кое-чему серьезному, приоткрыв великое счастье волновать людей силой своей мысли, своей выдумки, всем, что именуется дорогим словом «талант».</i>	Информация дается в явном виде, в тексте говорится о том, что событие не стало милым воспоминанием, а серьезным жизненным уроком. Корреляции смысла нет, суждение 5 неверное.

В суждении 5 используется информация, которая совпадает по языковому выражению с фрагментом текста: *осталась в памяти рассказчицы только милым воспоминанием* и ср. – *не остался только милым воспоминанием*. Использование отрицательной частицы *не* позволяет установить противоречие и сделать вывод об ошибочности суждения.

Таким образом, формально-логический анализ текста позволяет установить ошибочность суждений 1, 3, 5 и верность суждений 2 и 4. В одном из них информация дана в явном виде, в другом требуется учитывать более широкий контекст.

Для подготовки к заданию важно предлагать обучающимся упражнения, включающие пошаговые элементы разбора каждого суждения и текстового фрагмента с подготовкой комментария-обоснования (см. работу с таблицей, описанную выше). Это позволит освоить мыслительные операции установления истинности или ложности высказывания и уйти от интуитивного выполнения задания. Кроме того, необходимо учитывать специфику художественных и публицистических текстов и готовить соответствующий дидактический материал для отработки навыка. Основные причины выбора неправильных ответов обучающихся связаны с наличием в публицистическом тексте большого количества абстрактной, оценочной лексики, с образным преподнесением основной нравственной проблемы в художественном тексте. Кроме того, не всегда устанавливаются смысловые соотношения, выраженные синонимичными выражениями, что показывает зависимость процессов восприятия от однозначных, часто клишированных конструкций, которые экзаменуемые соотносят с привычными «трафаретами».

Выбор неверных ответов связан с невнимательным чтением суждений (часто учитывается только его часть), с отсутствием навыков повторного обращения к опорному тексту для проверки суждений (задание выполняется по впечатлению, которое получено после первого прочтения). Результат зависит от степени сложности текста, а также от особенностей формулировок суждений, данных в дистракторе. Если формулировки содержат преимущественно синонимичные выражения, а не извлечены из текста в сокращенном виде, связаны преимущественно с глубинным содержанием текста, то результаты выполнения задания заметно снижаются во всех группах экзаменуемых. Причиной ошибки

могут быть и стереотипные установки, связанные с тем представлением экзаменуемых, что в ответе должно быть три цифры, как в большинстве тренировочных вариантов. Однако в отдельных вариантах в качестве верного может быть 2 или 4 суждения.

Методическая стратегия подготовки обучающихся к выполнению задания 22 предполагает системное использование упражнений, ориентированных на освоение мыслительных операций установления истинности или ложности высказывания, для того, чтобы обучающиеся не руководствовались интуицией при работе с содержанием текста, повторно обращались к тексту; подбор дидактического материала с учетом специфики художественного и публицистического стилей речи; проведение диагностики читательской грамотности, выявляющей уровни понимания прочитанного, в том числе с использованием материалов, представленных на сайте ФИПИ; корректировку методов работы с содержанием текста в зависимости от реального уровня читательской грамотности; использование индивидуально-ориентированного подхода для выявления причин затруднений в восприятии содержания текста отдельными группами обучающихся; использование заданий на множественный выбор не только на этапе подготовки к экзамену, но и в основной школе.

Задание 23 проверяет умение экзаменуемых определять типологическую принадлежность фрагмента текста и характер смысловых отношений внутри одного предложения или между несколькими предложениями. Выполняя задание, экзаменуемые должны определить структурно-семантические характеристики каждого из пяти указанных в формулировке фрагментов текста и сопоставить результат с предложенными в задании суждениями. В основе выполнения задания лежит логический анализ текста с привлечением данных лингвистической теории. Тип задания (на множественный выбор) приводит к затруднениям, что закономерно снижает результаты во всех группах экзаменуемых.

Данное задание регулярно включается в КИМ и традиционно относится к базовому уровню сложности. Выполнение задания предполагает максимально внимательную работу как с предложенными суждениями, так и с фрагментами из текста большого объема. В целом на качество выполнения задания влияет знание лингвистической теории и сформированность читательских умений.

Отметим, что задание 23 сопоставимо по модели выполнения с заданием 3 КИМ. Здесь также требуется определить истинность / верность суждений с использованием фоновых теоретических знаний, которые в процессе анализа проецируются на текстовый материал.

Важно учитывать, что в задании 23 наблюдается тенденция к увеличению количества суждений, связанных не с определением функционального типа речи, а с установлением характера смысловых отношений внутри одного предложения или между несколькими предложениями, определение типа суждения и др., что тоже затрудняет выполнение задания. В открытом варианте КИМ, который является предметом настоящего анализа, содержится только два суждения из пяти, предполагающие определение типа речи (первое и пятое):

- 1) В предложениях 1–6 представлено **описание**.
- 2) В предложении 6 содержится указание на причину того, о чем говорится в предложении 5.

3) В предложении 9 содержится вывод из того, о чем говорится в предложениях 6–8.

4) Предложение 29 противопоставлено по содержанию предложению 28.

5) В предложениях 30–34 представлено **рассуждение**.

В ходе подготовки к выполнению задания важно делать акцент на подготовке аналитического комментария, который сопровождает выбор верного или неверного суждения. Такой комментарий может даваться как в устной, так и в письменной форме. Вариант письменного опроса обучающихся необходимо регулярно использовать, так как именно он обеспечивает надежный индивидуальный результат. Рассмотрим модель подготовки аналитического комментария, который лежит в основе выполнения задания 23.

Первое суждение – В предложениях 1–6 представлено описание. Чтобы установить, является ли оно верным, необходимо проанализировать указанный в формулировке фрагмент текста:

(1) Взрослые взяли меня с собой в гости. (2) В доме, куда они направлялись, были дети, которые встретили меня хорошо и тотчас же любезно показали мне свои игрушки и книги. (3) Меня сразу же привлекла книга, непохожая на знакомые мне до сих пор ни величиной, ни картинками. (4) Едва открыв ее и прочитав первые строки (то были стихи), я так и не могла оторваться и, усевшись на диван, принялась за чтение. (5) Мне предлагали поиграть во что-нибудь, меня звали пить чай – я не отзывалась. (6) Я читала и оторвалась от чтения, лишь дочитав до конца большую книгу, которая называлась «Крокодил».

В этом фрагменте показано, как разворачивается действие во времени и пространстве, что подтверждается глагольными формами преимущественно совершенного вида, которые представляют и действия окружающих героиню людей (*взяли, встретили, показали*), и действия самой героини, увлекшейся чтением (*открыв, прочитав, усевшись, принялась, оторвалась, дочитав*). Перед нами повествование, следовательно, первое утверждение является неверным.

Во втором суждении сказано, что в предложении 6 содержится указание на причину того, о чем говорится в предложении 5: *(5) Мне предлагали поиграть во что-нибудь, меня звали пить чай – я не отзывалась. (6) Я читала и оторвалась от чтения, лишь дочитав до конца большую книгу, которая называлась «Крокодил».* Если это утверждение является верным, то предложения можно превратить в сложноподчиненное с придаточным причины, используя в придаточной части союз причины *потому что* или *так как*. Героиня не отзывалась *почему?* Потому что она читала и оторвалась только тогда, когда дочитала книгу. Предложение 6 объясняет причину того, почему героиня не отзывалась на предложения пить чай или играть во что-то. Следовательно, утверждение 2 является верным.

Суждение 3 – В предложении 9 содержится вывод из того, о чем говорится в предложениях 6–8. Предложение 9 содержит информацию о том, как звали автора полубившейся героини книги «Крокодил»: его звали Корней Чуковский. Эта информация конкретизирует ту, которая была представлена в предложениях 6–8: *(6) Я читала и оторвалась от чтения, лишь дочитав до конца большую*

книгу, которая называлась «Крокодил». (7) За долгие годы, миновавшие с того вечера, когда я впервые прочла «Крокодила», он стал так широко известен, что нет нужды о нем распространяться. (8) Мне было не более шести лет, я не понимала толком, что значит автор, но имя автора «Крокодила» я запомнила. Перед предложением (9) Его звали Корней Чуковский. Нельзя поставить наречия *поэтому* или *подчинительного союза так что*, которые указывают на последующий вывод. Следовательно, суждение 3 является ошибочным.

Суждение 4 – Предложение 29 противопоставлено по содержанию предложению 28: (28) *Тут, может быть, следовало обижаться, но прозвище произносилось с таким восторгом, что я, помнится, даже гордилась им.* (29) *Стоит ли осуждать восьмилетнего ребенка за подобную суетность?* Как видно из анализа предложений, противопоставление содержится в предложении 28, формально выражено наличием противительного союза *но*. В 29 предложении задается вопрос, который логически следует из информации, представленном в предыдущем фрагменте, и не противопоставлен ей. Суждение является ошибочным.

Суждение 5 – В предложениях 30–34 представлено рассуждение: (30) *Этот праздник, пожалуй, не прошел для меня бесследно, не остался только милым воспоминанием.* (31) *Он научил и кое-чему серьезному, приоткрыв великое счастье волновать людей силой своей мысли, своей выдумки, всем, что именуется дорогим словом «талант».* (32) *Талант, по-моему, еще одно светило, озаряющее нашу жизнь.* (33) *Чем больше таких светил, тем жизнь ярче и праздничнее.* (34) *На небе моего детства вспыхнул талант Корнея Чуковского.* Перед нами фрагмент текста, содержащий явные признаки рассуждения. Предложение 30 содержит утверждение: *праздник не прошел бесследно*. Далее объясняется, почему встреча с Чуковским не прошла для героини бесследно через систему доказательств: *он научил ее серьезному, приоткрыл счастье волновать людей*. Мысль развивается, и в конце предложения 31 используется слово *талант*, определяющее, почему встреча с писателем не прошла бесследно. Предложение 34 представляет собой вывод из предположения, сделанного в предложении 30: *праздник не прошел бесследно, потому что «на небе ... детства вспыхнул талант Корнея Чуковского»*. Перед нами рассуждение, которое на синтаксическом уровне оформляется с помощью вводных слов *пожалуй, по-моему*, подчинительной сравнительной конструкции *чем – тем*, рядами однородных членов, уточняющих и подтверждающих сказанное ранее. Следовательно, суждение 5 является верным. Таким образом, из пяти представленных суждений только два – № 2 и № 5 – оказываются верными.

Для выбора правильного ответа обучающимся важно не только хорошо знать характеристики описания, повествования, рассуждения, но и различать смысловые отношения между предложениями (дополнения, сопоставления, противопоставления, причины-следствия и др.). Затруднения школьников при выполнении задания 23 связаны с тем, что в тренировочных упражнениях для подготовки используются варианты, в которых не учитывается необходимость включения суждений на установление смысловых отношений, хотя в проекции на написание комментария к проблеме при выполнении задания 27

(написание сочинения) такие задания являются крайне необходимыми. Это приводит к закономерным трудностям экзаменуемых как при выполнении задания 23, так и при определении смысловой связи между примерами-иллюстрациями в задании 27.

Возможные причины затруднений экзаменуемых при выполнении задания 23 носят комплексный характер:

- 1) приблизительное, поверхностное восприятие текстов публицистического и художественного стилей речи;
- 2) непонимание глубинного содержания текста в силу его сложности и неоднозначности интерпретации;
- 3) затруднения при необходимости выполнять логические операции, заданные формулировкой задания;
- 4) незнание лингвистической теории, неумение определять тип текста и логические отношения между текстовыми фрагментами (перечисление, противопоставление, причина-следствие и др.);
- 5) недостаточная отработка умений определять логические отношения между текстовыми фрагментами (в методической практике чаще всего используются задания на отработку умения определять типологические особенности текста – описания, повествования, рассуждения), выполнение задания в опоре на интуицию, а не аналитический комментарий к каждому представленному в формулировке суждению;
- 6) неумение работать с заданиями с неопределенным числом правильных ответов (задание на множественный выбор), предполагающими точную работу с информацией.

Методическая стратегия подготовки обучающихся к выполнению задания 23 предполагает включение заданий, ориентированных на освоение мыслительных операций установления истинности или ложности высказывания, чтобы обучающиеся не руководствовались интуицией при работе с текстом; подбор дидактического материала с учетом специфики текстов описательного и повествовательного типа, текстов-рассуждений; включение заданий, позволяющих отработать понимание смысловые отношения между предложениями (дополнения, сопоставления, противопоставления, причины-следствия и т. д.) и находить их проявления в текстовом материале; использование заданий на множественный выбор не только на этапе подготовки к экзамену, но и в основной школе; использование индивидуально-ориентированного подхода для выявления причин затруднений восприятия содержания текста в аспекте представленной в формулировке задания лингвистической задачей отдельными группами обучающихся.

Задание 24 проверяет владение лингвистической теорией, позволяющей найти слова, принадлежащие к различным лексикологическим группам (фразеологизмы, антонимы, синонимы), а также определить прямое или переносное значение слов. Важно понимать лексическое значение слова, его реализацию в контексте, учитывать деление лексики русского языка на группы в зависимости

от смысловых связей между словами и предложениями. Задание предполагает поиск заданных единиц в указанном текстовом фрагменте, что усложняет задачу.

Образец задания 24: Из предложений 10–13 выпишите один фразеологизм.

Для поиска заданной единицы необходимо повторно прочитать следующий фрагмент:

(10) По пути домой меня сдержанно пожурили. (11) Хозяев – взрослых и детей – я поразила до глубины души: пришла в гости и уселась за книжку. (12) Но упреки матери доносились откуда-то со стороны, а во мне звучали стихи Корнея Чуковского. (13) Я запомнила «Крокодила» наизусть, почти целиком, и стала охотно рассказывать его другим детям, а то, что дословно не запомнила, рассказывала своими словами, может быть, даже своими стихами, – подобная вольность казалась мне тогда вполне допустимой.

Из предложенного отрывка экзаменуемые ошибочно выписывают следующие сочетания *сдержанно пожурил*, *упреки матери*, *звучали во мне*, *доносились со стороны*, *уселась за книжку*. Подобные ошибки возникают из-за непонимания природы фразеологизма: экзаменуемый выбирает сочетание, которое не является устойчивым, но производит впечатление такового, поскольку выделяется на общем фоне; часто в это сочетание включены слова, которые используются с низкой или высокой частотностью.

В «Навигаторе самостоятельной подготовки», размещенном на сайте ФИПИ, в разделе «Лексика. Фразеология» дается список фразеологизмов, которые включаются в КИМ ЕГЭ. Публикация этого списка снимает сложный вопрос о границах фразеологического оборота, и определяет вектор подготовки к выполнению задания 24.

В предложенном фрагменте можно найти несколько фразеологизмов, среди них – *до глубины души*, *может быть*, *своими словами*. В «Навигаторе самостоятельной подготовки» уточняется, что сочетание слов *может быть* является фразеологизмом в том случае, когда используется в качестве вводного слова.

Интересный материал дают сведения о выборе ответов участниками экзамена. Так, 917 экзаменуемых из 1347 выполнявших задание этого варианта КИМ в предложении 11 верно обнаруживают фразеологизм *до глубины души* и без искажений указывают его в бланке ответов, 36 экзаменуемых фиксируют его в виде *глубины души*, 16 экзаменуемых записывают сочетание *поразила до глубины*, а 9 человек дают вариант *глубина души*. Как фразеологический оборот ошибочно воспринимают словосочетания *сдержанно пожурили* и *уселась за книжку* 38 и 31 человек соответственно. Таким образом, зачастую экзаменуемыми не учитываются важные грамматические и семантические признаки фразеологических оборотов, а именно их грамматическая целостность и экспрессивно-оценочный потенциал.

В целом качество выполнения задания 24 отличается нестабильностью, если рассмотреть результаты в хронологии – см. табл. 1.

Качество выполнения задания 24 разными группами экзаменуемых в 2022–2024 гг.

Задание 24	Группа, не преодолевшая порог	≤60	61≤...≤80	81≤...≤100
2022 г.	22	60	80	88
2023 г.	30,36	71,46	91,66	98,05
2024 г.	7,94	59,68	87,53	94,94

За 2022 и 2023 год показатели качества выполнения задания 24 значительно выросли, максимальный средний результат отмечался в 2023 г. – 87,65%. В целом в 2024 г. качество выполнения задания 24 снизилось на 9,25%, причем наиболее серьезное снижение касается двух групп экзаменуемых – не преодолевших порог (отрицательная динамика составляет 22,42%), группа, набравших до 60 баллов (отрицательная динамика составляет 11,78%). Нестабильные результаты свидетельствуют о зависимости качества выполнения задания от степени сложности для восприятия анализируемого текстового материала, а также от специфики языковых единиц, включенных в задание (фразеологизмы, языковые / контекстные антонимы, языковые / контекстные синонимы и т. п.).

Получению устойчивых результатов способствует систематическая практическая работа с текстовым материалом среди отдельных групп обучающихся, требующих индивидуально-ориентированного подхода в обучении. Эти группы обучающихся нуждаются в регулярных дополнительных заданиях, предполагающих поиск слова в тексте, определение его контекстного значения, составление тематических групп и др. Важное место должна получить работа со специальными справочниками – словарями антонимов, синонимов, фразеологическими словарями. Выполнение заданий такого типа является продуктивным, если оно связано с подготовкой аналитического комментария (объяснения), исключающего интуитивный выбор правильного ответа.

Кроме того, необходимо использовать продуктивные и творческие задания, способствующие включению синонимических, антонимических рядов и фразеологических оборотов в активный словарный запас школьников. Задания такого типа полезны для развития языковых и речевых способностей всех категорий обучающихся. Важным ориентиром для подготовки становится «Навигатор самостоятельной подготовки»: опубликованный список фразеологизмов позволяет системно отработать через тренировочные задания разного типа актуальный дидактический материал.

Причины затруднений экзаменуемых при выполнении задания 24 носят комплексный характер:

- 1) незнание лингвистической теории;
- 2) недостаточный опыт работать с текстовым фрагментом для проведения лингвистического анализа в заданном аспекте;
- 3) затруднения при анализе контекстных или языковых антонимов и синонимов, однокоренных слов, слов в прямом и переносном значении;
- 4) незнание фразеологических оборотов, неумение определять границы фразеологизмов.

Методическая стратегия подготовки обучающихся к выполнению задания 24 предполагает системное использование упражнений, ориентированных на выявление в тексте языковых антонимов и синонимов, слов с прямым и переносным значением, фразеологических оборотов для того, чтобы обучающиеся не руководствовались интуицией при работе с содержанием текста, а повторно обращались к тексту, опирались при выборе ответа на аналитический комментарий; подбор дидактического материала для наполнения упражнений и заданий с учетом опубликованного на сайте ФИПИ списка фразеологизмов; использование индивидуально-ориентированного подхода для выявления причин затруднений у обучающихся при работе с лексикой и фразеологией; использование упражнений, в основе которых лежит выявление и анализ заданных языковых единиц не только на этапе подготовки к экзамену, но и в основной школе.

Задание 25 проверяет понимание лингвистических средств, обеспечивающих связность текста. Для выполнения задания необходимо знать лингвистическую теорию (соотносить типы союзов, местоимений, отличать языковые и контекстные синонимы, анализировать грамматические формы слов, выявлять однокоренные слова, обнаруживать лексический повтор и др.) и работать с фрагментом текста, обнаруживая в нем заданные формулировкой задания языковые единицы.

Образец задания 25: Среди предложений 30–34 найдите такое(-ие), которое(-ые) связано(-ы) с предыдущим при помощи личного местоимения. Запишите номер(а) этого(-их) предложения(-ий).

(30) Этот праздник, пожалуй, не прошел для меня бесследно, не остался только милым воспоминанием. (31) Он научил и кое-чему серьезному, приоткрыв великое счастье волновать людей силой своей мысли, своей выдумки, всем, что именуется дорогим словом «талант». (32) Талант, по-моему, еще одно светило, озаряющее нашу жизнь. (33) Чем больше таких светил, тем жизнь ярче и праздничнее. (34) На небе моего детства вспыхнул талант Корнея Чуковского.

При выполнении задания необходимо обратить внимание на то, что в условии заложена возможность выбора как одного, так и нескольких ответов. При указании в формулировке только одного средства связи между предложениями (в анализируемом случае – личное местоимение) используется наиболее простой ход анализа. Так, при работе с личным местоимением в качестве средства связи необходимо помнить, что такую функцию выполняют только местоимения 3-го лица, которые могут заменить существительное, употребленное в предыдущем предложении. В качестве единственно верного ответа может быть определено предложение 31, в котором личное местоимение 3-го лица *он* заменяет существительное *праздник* из предыдущего предложения, осуществляя их грамматическую и смысловую связь. Ошибки при выполнении задания могут быть вызваны плохим владением теорией, тогда экзаменуемые ошибочно указывают на предложения 32, в котором содержится вводное слово *по-моему*, или на предложение 34, в котором употребляется притяжательное местоимение *моего*.

Качество выполнения задания 25 открытого варианта, материал которого рассмотрен выше, на 10,24% выше среднестатистических показателей по очевидным причинам: личные местоимения максимально продуктивны в речевой практике и достаточно активно отрабатываются в школьном обучении.

Однако в КИМ ЕГЭ зачастую используются варианты, которые предполагают работу с несколькими языковыми единицами. Сопоставим проанализированный материал задания 25, который использовался в 2024 году с материалом открытого варианта КИМ 2023 года. Здесь в формулировку включается три языковые единицы: союз, форма слова и притяжательное местоимение, см.: (17) *Я пробивался к знаниям, чувствуя и понимая, какой огромный и широкий мир открывается передо мной в книгах, исследованиях, путешествиях.* (18) *Но каковы бы ни были мои способности и желания, сделать доступным все духовное богатство мира могло лишь систематическое образование.* Всем заданным условиям соответствует предложение 18, в котором используется союз *но*, притяжательное местоимение *мои*, форма слова *мир* в родительном падеже. Таким образом, лингвистический материал, который становится предметом анализа при выполнении задания 25 является разнообразным. Это приводит к колебаниям качества выполнения задания, которые обусловлены характером текстового материала, с одной стороны, спецификой заданных формулировкой языковых единиц, с другой. Таким образом, на качество выполнения задания влияет не только знание обучающимися лингвистической теории, но и привлекаемый для анализа языковой материал.

В целом в 2024 г. отмечается повышение качества выполнения задания 25: в группе экзаменуемых, не достигших минимального балла для преодоления порога, рост составляет 20,04%, в группе экзаменуемых, набравших менее 60 баллов, но преодолевших порог, – 35,75%, группа с результатами 61–80 баллов – 40,88%, группа с результатами 81–100 баллов – 19,37%.

Безусловно, для выполнения задания 25 обучающиеся должны владеть навыками работы с текстовым фрагментом в аспекте анализа языковых единиц. Закономерно, что максимально низкие результаты при работе с заданием 25 показывают экзаменуемые, не набравшие минимальный балл. Наблюдение за статистическими показателями в динамике по этой группе экзаменуемых позволяют установить, что результаты выполнения задания не отличаются стабильностью, поскольку интерпретация грамматических ресурсов языка входит в зону сложностей.

Причины затруднений экзаменуемых при выполнении задания 25 носят комплексный характер:

- 1) незнание лингвистической (частеречной) теории;
- 2) неумение определять грамматические разряды слов, особенно незначительных частей речи;
- 3) недостаточный опыт работать с текстовым фрагментом для проведения лингвистического анализа в заданном аспекте;
- 4) неумение учитывать изменение грамматических форм слова;
- 5) затруднения при анализе однокоренных слов.

Эти затруднения проявляются также и при написании сочинения в задании 27: многие логические и грамматические ошибки обусловлены неумением выстраивать грамматические связи между предложениями, отсутствием в активном использовании необходимых языковых единиц, относящихся к служебным частям речи.

Для подготовки экзаменуемых к выполнению задания необходимо систематизировать знания лингвистической теории, проводить практикоориентированную работу, которая предполагает подготовку аналитического комментария: соотносить типы союзов, местоимений, анализировать грамматические формы слов, выявлять однокоренные слова, обнаруживать лексический повтор и др. Кроме того, важно регулярно работать с фрагментом текста, выявляя в нем заданные формулировкой задания языковые единицы в аспекте функциональной нагрузки этих языковых единиц.

Методическая стратегия подготовки обучающихся к выполнению задания 25 предполагает регулярное включение в практику, в том числе в основной школе, упражнений на знание лингвистической теории, направленных на анализ текстового материала; системное использование текстоориентированных заданий; проецирование лингвистической теории на тексты сочинений для коррективки грамматических и смысловых связей между предложениями; практическую отработку использования языковых единиц, которые относятся к служебным частям речи.

Становится очевидным, что на качество выполнения текстоориентированных заданий, включенных в экзаменационные материалы ЕГЭ по русскому языку, влияют не только предметные, но и метапредметные результаты обучения. Наблюдения за результатами выполнения заданий в динамике выявляют зону типичных затруднений экзаменуемых и подтверждают мысль о том, что для определения методической стратегии, позволяющей учителю-словеснику организовать дифференцированное обучение при подготовке к экзамену, в том числе для формирования и развития метапредметных умений обучающихся.

Метапредметный потенциал текстоориентированных заданий ЕГЭ по русскому языку

Метапредметные результаты обучения, которые лежат в основе познавательной, учебно-исследовательской деятельности и проявляются в способности и готовности экзаменуемых к применению различных методов работы с информацией, к самостоятельной познавательной деятельности, проявляются при выполнении заданий 1–3 и 22–25, поскольку проверяют умение ориентироваться в различных фрагментах информации, критически ее оценивать и интерпретировать. Владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов становится важным механизмом, определяющим конкретные стратегии и тактики участников ЕГЭ при выполнении заданий КИМ.

Регулятивные действия на этапе выполнения текстоориентированных заданий позволяют экзаменуемым правильно поставить перед собой конкретную

задачу, найти наиболее эффективный способ ее решения. Так, при выполнении заданий регулятивные действия проявляются через целеполагание, которое запускает механизм соотнесения текстового материала с тем аспектом его анализа, который предъявлен в формулировке задания или в предложенном списке суждений, ориентированных на содержание текста. Планирование определяет последовательность действий. Отметим, что это особенно важно, поскольку большинство заданий носит комплексный характер, включает объемный языковой и текстовый материал, задания различны по форме представления ответов. Знание алгоритма выполнения каждого задания становится основой его успешного выполнения.

Прогнозирование как алгоритм интеллектуальных действий является важным умением, оно проявляется при выявлении «ошибкоопасных» фрагментов языкового материала (опознавание омонимичных случаев, сходных языковых явлений и т. п.), позволяет обеспечить контроль процесса выполнения задания и коррекцию его результатов.

Несформированность регулятивных действий особенно сказывается на качестве результата при выполнении задания 3 «Стилистический анализ текстов различных функциональных разновидностей языка», задания 25 «Логико-смысловые отношения между предложениями (фрагментами) текста».

Познавательные универсальные учебные действия формируются при изучении курса русского языка в основной школе, в средней школе они развиваются при повторении и обобщении комплекса правил. Логические универсальные действия являются центральными в работе с языковым материалом, представленном в тексте или в заданиях, связанных с ним, при работе с информацией в установлении ее истинности или ложности.

Актуальными являются и общеучебные универсальные учебные действия, связанные с извлечением необходимой информации, со свободной ориентацией в содержании текстов разных стилей и жанров. В первую очередь дефицит общеучебных действий проявляется при анализе групп заданий, ориентированных на работу с текстом. Необходимый уровень сформированности читательских умений, являющихся метапредметными по своей сути, обеспечивает общее понимание содержания текста, без которого становится невозможным выполнение заданий, с ним связанных. Кроме того, целый блок заданий (задания 2, 3, 22, 23, 25) актуализирует формально-логический аспект читательской деятельности, поскольку читательские умения, ориентированные на универсальные механизмы развертывания информации, позволяют разграничить верные и ошибочные суждения.

При выборе методической стратегии подготовки обучающихся к выполнению текстоориентированных заданий следует учитывать, что способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности максимально проявляется при выполнении заданий на множественный выбор. Именно такие задания оказываются наиболее сложными, как показывают статистические данные, рассмотренные в динамике. Доля таких заданий в КИМ постоянно растет, что приводит к снижению общих результатов. Между тем в большинство тренировочных тестовых заданий в основной школе, формирующей и развивающей

метапредметные умения обучающихся, используются модели с известным количеством правильных ответов. Становится очевидным, что задания на множественный выбор необходимо использовать при диагностике предметных знаний и метапредметных умений школьников в системе и на материале различной предметной направленности. Применение технологии анализа информационной структуры, в том числе с учетом грамматической связности и последовательности изложения, работа с логикой развития мысли носит метапредметный характер. Эти умения недостаточно отрабатываются на уроках по предметам школьного цикла. В этом аспекте также важно обсуждать потенциал введения единого речевого режима в образовательных организациях.

Необходимые для выполнения текстоориентированных заданий умения и навыки сформированы у группы экзаменуемых, набравших 61–80 баллов и 81–100 баллов. Группа экзаменуемых, набравшая менее 60 баллов, испытывает регулярные затруднения при обработке информации, что приводит к неверным ответам, которые связаны с поверхностной обработкой содержания учебно-научного текста. Важно организовать дифференцированную работу с этой группой обучающихся для формирования читательских умений, предполагающих использование читающим целесообразных и ситуативно уместных способов восприятия и понимания содержательных особенностей научных (научно-учебных, научно-популярных), публицистических и художественных текстов.

При работе с текстом художественного или публицистического стиля речи проявляется дефицит действенных образовательных технологий, которые позволяют организовать работу с текстом как в лингвистическом (языковом) плане, так и в содержательном (смысловом). Задания, ориентированные на работу с текстом, важно использовать системно, в том числе и на этапе обучения в основной школе, задания должны затрагивать разные аспекты анализа текстовой информации с применением знаний лингвистической теории.

Выводы. Обобщим рассмотренные результаты выполнения текстоориентированных заданий, включенных в КИМ ЕГЭ по русскому языку. Основные причины затруднений различных групп экзаменуемых при выполнении текстоориентированных заданий связана с несформированными читательскими умениями, с тем, что задания такого типа не используются систематически в процессе школьного обучения, не становятся предметом текущей диагностики учебных достижений, а включаются только на этапе подготовки к экзамену и отрабатываются на заданиях, аналогичных заданиям КИМ ЕГЭ по форме выполнения. В используемых УМК по предмету заданий, ориентированных на работу с текстом, в тех аспектах, который выносятся в КИМ ЕГЭ, практически нет. Можно прогнозировать сохранение невысоких средних результатов при выполнении задания 3, поскольку на данный момент методические подходы работы с текстом в аспекте его лингвостилистических особенностей на уровне анализа языковых средств не сложились в полной мере. Важно, чтобы элементы лингвостилистического и логико-смыслового анализа использовались и в основной школе. По-прежнему значимым аспектом работы остается включение в школьную практику заданий на множественный выбор, позволяющих максимально точно проверить понимание языкового и текстового материала.

Перспективы. Работа с текстоориентированными заданиями становится основой для другого вида деятельности обучающихся, связанного с созданием самостоятельных развернутых ответов, в том числе творческого характера, поскольку «при обучении написанию сочинения необходимо сформировать у школьников навыки восприятия, анализа и интерпретации текстового материала, имеющего характерные особенности, обусловленные их стилевой принадлежностью» [8, с. 53].

При работе с объемным текстом художественного или публицистического стилей речи в центре оказываются различные метапредметные умения: способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения задач (формулирование проблемы исходного текста (до 2025 года), формулирование авторской позиции по проблеме), способность и готовность критически оценивать и интерпретировать информацию (комментарий к сформулированной проблеме, к позиции автора, обоснование своего отношения к позиции автора), владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов (установление связи между примерами и анализ смысловой связи, обоснование отношения к позиции автора) и др. Закономерно, что выявляется зависимость результатов выполнения заданий в разных группах экзаменуемых (например, не преодолевших порог, набравших от 80 до 100 баллов и др.), так как они связаны прежде всего с уровнем сформированности/несформированности метапредметных умений (регулятивных, познавательных).

При обучении написанию сочинения не теряет актуальность работа над речевой связностью и последовательностью изложения, в том числе и использованием средств межфразовых связей. Необходимо понимание особенностей анализа смысловых связей между примерами, которые даются в комментариях к проблеме, неформальное и точное обозначение этих смысловых отношений, в этом плане существуют методические дефициты у педагогов, что отражается на качестве практических навыков экзаменуемых.

В целом работа с текстом, работа по становлению грамотной письменной и устной речи должна вестись скоординировано учителями разных дисциплин, в этой связи усиление межпредметных связей при обучении русскому языку, понимание его метапредметного потенциала приобретает особое значение.

Список литературы

1. Алигер М. Долгие прогулки // <https://chukovskiy.lit-info.ru/chukovskiy/vospominaniya/aliger-dolgie-progulki.htm> (дата обращения: 18.04.2025)
2. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-otsenivaniya-chitatelskoy-gramotnosti-kak-komponenta-funktsionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 18.04.2025).
3. Данилов Д. А. Единый государственный экзамен как критерий качества образования // Природные ресурсы Арктики и Субарктики . 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinyy-gosudarstvennyy-ekzamen-kak-kriteriy-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 20.08.2023)

4. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2024 года по русскому языку URL: <http://www.fipi.ru/about/news/proekty-kim-ege-i-oge-2024-goda> (дата обращения: 18.04.2025)
5. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н., Борисова К. М. Понятие текстовая деятельность в методике обучения русскому языку // Наука и школа. 2023. № 1. С. 162–171. DOI: 10.31862/1819 463X-2023-1-162-171.
6. Угринова С. С. Система работы по подготовке к выполнению текстовых заданий ВПР и ОГЭ с учетом их преемственности // Пермский педагогический журнал 2021. № 12. С. 156–165.
7. Чуйко А. Н. Методика формирования читательских умений как основы успешной сдачи ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку // ВВО. 2024. №1 (46). С. 127–130.
8. Юшкова Н. А., Думан О. И. Работа с художественными и публицистическими текстами одного проблемного поля при подготовке к сочинению ЕГЭ по русскому языку // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург / науч. ред. Н. А. Юшкова; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»; кафедра филологического образования. – Екатеринбург, ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2023
9. Юшкова Н. А. Потенциал текстоориентированных заданий ЕГЭ по русскому языку в аспекте диагностики метапредметных умений школьников // Уральский вестник образования. 2023. №3. С. 53–61.

Л. В. Рубцова,
МАОУ СОШ №1
им. С. С. Алексеева,
Екатеринбург

L. V. Rubcova,
MAOU SOSH №1
nim. S. S. Aleksejewa,
Yekaterinburg
E-mail: rubtz.l@yandex.ru

«Дощатый студент»: к вопросу о лексической сочетаемости «Boardwalk student»: on the issue of lexical compatibility

Аннотация. В статье анализируется проблема бедности словарного запаса подростков, что обусловлено низким качеством речи (своей и чужой) и что влечет за собой серьезные трудности в овладении ими речевыми нормами, касающимися лексической сочетаемости слов в словосочетании и фраз в предложении. Статья посвящена разбору некоторых видов речевых ошибок, связанных с лексической сочетаемостью. Автор предлагает пути решения данной проблемы через применение на уроках и во внеурочной деятельности таких методов работы, как словарный диктант, текст с пропущенными буквами и словами, создание собственных предложений, распространенных обособленными членами и фразеологизмами, и делает вывод об их эффективности.

Ключевые слова: речевые ошибки; лексическая сочетаемость; словосочетание; предложение; текст; словарный диктант; обособленные члены предложения; фразеологизмы.

Abstract. The article analyzes the problem of the poverty of teenagers' vocabulary, which is caused by the low quality of speech (their own and someone else's) and which entails serious difficulties in mastering speech norms concerning the lexical compatibility of words in a phrase and phrases in a sentence. The article is devoted to the analysis of some types of speech errors related to lexical compatibility. The author suggests ways to solve this problem through the use of such methods of work in the classroom and in extracurricular activities as vocabulary dictation, text with missing letters and words, the creation of their own sentences distributed by isolated terms and phraseological units, and concludes about their effectiveness.

Keywords: speech errors; lexical compatibility; phrase; sentence; text; dictation; isolated sentence members; phraseological units.

Проблема бедного словарного запаса подростков была актуальна всегда, но в последнее время наблюдается ее обострение ввиду того, что тотальное погружение школьников в «базу данных» интернета со всевозможными мессенджерами и социальными сетями, речевое наполнение которых далеко от речевых норм, блокирует возможность этими нормами овладевать. Ко всеобщему опасению родителей и педагогов, многие популярные блогеры, музыканты, актеры,

не стесняются использовать ненормативную (часто нецензурную) лексику, завоеывая дешевый авторитет, делают привлекательной для подростков неконструктивную модель речевого поведения: «чем ненормативнее выразиться, тем успешнее становится». Эта модель особенно опасна в ситуации, когда словарный запас подростка и без того скуден, когда подросток совсем не читает художественную литературу, когда он не может создать собственное высказывание хотя бы из семидесяти слов с соблюдением норм литературного языка. В такой ситуации перед педагогами стоит очень сложная задача: они должны изыскать такие методы работы с речевым «багажом» своих подопечных, создать такие условия для его преобразования, которые позволят обучающимся заниматься качественной речетворческой деятельностью без серьезных затруднений.

Трудной зоной речевого пользования остается лексическая сочетаемость слов, поскольку «сочетаемость слов является одной из сторон взаимодействия лексических значений» [1, с. 948]. Значение отдельных слов школьники зачастую не представляют определенно, поэтому им непросто включать эти слова в активное употребление. Бедность словарного запаса не позволяет обучающимся свободно использовать потенциал русского языка: не зная лексического значения того или иного слова, они не могут верно выстраивать связь между словами в словосочетании (предложении). На уроках русского языка учителю важно использовать разные методы и приемы, которые позволят регулярно обращаться к вопросам лексической сочетаемости.

Одним из таких методов является проведение словарного диктанта, оцениваемого не только по критерию «Орфографическая грамотность», но и по критерию «Речевая грамотность». Несмотря на то, что словарная работа – непрерывный процесс в традиционной школьной практике, обучающиеся не могут привыкнуть к тому, что им необходимо узнать толкование незнакомого слова при встрече с ним. В связи с этим систематические словарные диктанты с созданием собственных словосочетаний могут помочь решить данную проблему: если обучающиеся, готовясь дома к словарному диктанту, будут прописывать слова и знать при этом, что на уроке им предстоит подобрать к этим словам подходящие по смыслу слова, они заблаговременно узнают значение незнакомых слов, встретившихся в домашней работе, и на словарном диктанте подберут те, которые будут лексически сочетаться с ними. В этом случае словосочетание «дощатый студент» исключается из речевого багажа подростка, а за критерий «речевая грамотность» никогда не будет неудовлетворительной отметки.

Методический прием, позволяющий продемонстрировать лексическую сочетаемость слов и способствующий обогащению словарного запаса, связан с подбором максимального количества слов к тому или иному слову. Например, если учитель увидел, что обучающиеся не знают значение слова «плющ», он организует подобную работу (после погружения в толкование и знакомство с предметом через фотографии и иллюстрации): по цепочке каждый обучающийся класса подбирает к этому слову подходящее по смыслу слово и образует словосочетание. Контроль со стороны учителя позволит обучающимся избежать речевых ошибок. Примерный список словосочетаний со словом «плющ»:

бабушкин плющ, сочный плющ, увядший плющ, зеленый плющ, посадить плющ, ухаживать за плющом, поливать плющ, вырвать плющ, прошлогодний плющ, купить плющ, проданный плющ, нарисованный плющ, встать у плюща, рисовать плющ, говорить о плюще и т. п.

Методический прием, предполагающий работу обучающихся с текстом с пропущенными буквами, также является эффективным. Прежде чем вставить в слово ту или иную букву, читающий должен понять смысл каждого слова в отдельности и предложения в целом, сопоставить, какая из предполагаемых букв будет уместна с учетом не только лексического значения слова, но и контекста в границах словосочетания или предложениях. Например, в предложении «После его пр_хода она долго не могла успокоиться» из возможных 10 букв (а, о, у, э, и, э, я, ы, е, е) уместнее всего вставить букву «и». Чем больше букв пропущено в словах, тем сложнее уловить смысл предложения, тем серьезнее словарная работа, тем качественнее процесс обучения.

Еще одним эффективным приемом, позволяющим решить проблему расширения словарного запаса и соблюдения норм лексической сочетаемости, можно считать создание обучающимися собственных предложений, обогащенных обособленными членами и фразеологизмами. Эту работу уместно проводить с 7 класса, когда изучены причастные и деепричастные обороты (до 7 класса можно создавать предложения с однородными членами). Если в каждой классной и домашней работе будет подобное задание, подростки быстрее усвоят причастие и деепричастие как части речи, быстрее научатся распознавать причастные и деепричастные обороты и выделять их, быстрее начнут использовать их в своей речетворческой деятельности, обогащая свой лексикон.

Подобная работа очень ценна и на уроках литературы, так как является показателем рефлексивного чтения и обеспечивает требуемое в современных стандартах «стимулирование интереса обучающихся к творческой и интеллектуальной деятельности, формирование у них целостного мировоззрения на основе научного, эстетического и практического познания устройства мира» [2]. Создавая условия для рефлексивного чтения, педагог предлагает обучающимся после прочтения главы или произведения дать характеристику тому или иному персонажу, используя обособленные члены предложения. Например: «Я восхищался мужеством и стойкостью Тараса Бульбы, когда он, подожженный поляками, горел на костре, но продолжал помогать казакам, указывая безопасный путь». Во-первых, это не просто предложение, это предложение-отзыв: в нем обозначена эмоция читателя, его отношение к персонажу, в нем назван конкретный эпизод из текста, говорящий о том, что автор созданного предложения владеет информацией, изложенной в тексте; во-вторых, это сложное предложение, в нем есть причастный и деепричастный обороты – обучающийся справился с поставленной задачей по применению обособленных членов в речи: все слова лексически сочетаются друг с другом, речевых ошибок нет.

Прежде чем организовывать работу по созданию предложений-отзывов, учителю необходимо познакомить обучающихся с теми видами эмоций, о которых им придется писать. Первое время, привыкая к подобной речетворческой

деятельности, подростки будут испытывать трудности в выражении своих эмоций, им захочется описать свое состояние такими словами, как «шок» («Я был в шоке, когда Тарас Бульба убил своего сына»), «зацепил» («Меня зацепил момент, когда Тарас Бульба убил своего сына»), «нравится» («Мне нравится, что Тарас Бульба храбро бился с поляками»). Слова «шок», «зацепил», «нравится» не подходят для описания эмоционального состояния, так как в них нет конкретики, к тому же с точки зрения нормативности речи первые два имеют разговорно-просторечный характер.

Если говорить об обогащении предложений фразеологизмами, то в этом случае обучающимся бывает сложнее соблюсти лексическую сочетаемость, так как нередко можно заметить искусственное притягивание ими фразеологизмов к тем или иным эпизодам, что влечет за собой фактические ошибки, например: «Ассоль считала ворон, ожидая корабль с алыми парусами». В этом случае необходимы комментарии педагога и работа по корректировке созданного предложения.

Как видим, работа по обогащению словарного запаса обучающихся – непрерывный трудоемкий процесс, который приводит к освоению ресурсов литературного языка, необходимых для успешной социализации школьников. Этот процесс требует постоянного внимания со стороны педагога, помогающего обучающимся осознать «личностный смысл самого процесса учения (для чего и ради чего они учатся), значимость учения в школе для реализации профессиональных планов, социальной карьеры, межличностных и ролевых отношений в социальной практике взрослой жизни» [3, с. 47].

Список литературы

1. Турумова Т. Х., Тангрибергенова Г. А К вопросу о лексической сочетаемости // Молодой ученый. 2016. № 6 (110). С. 948–949.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. N 287 (с изменениями от 18 июня 2025 г.) <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mjausbpls659103884> (дата обращения: 12.04.2025)
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/ под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение. 2011. 159 с.

Раздел 2. Организация познавательной и речемыслительной деятельности школьников. Интегративные подходы в современной школе

Е. П. Волохина,
учитель русского языка и литературы
Ощепковская СОШ, филиал
МАОУ Абатская СОШ № 1

E. P. Volokhina,
Russian language and literature teacher
Oshepkovskaya secondary school, branch
MAOU Abatskaya secondary school No. 1
E-mail: elenavol2012@yandex.ru

Работа с текстом как средство формирования читательской грамотности на уроках русского языка и во внеурочное время Working with text as a means of developing reading literacy in russian language lessons and after-school hours

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы по формированию читательской грамотности на уроке русского языка на этапах изучения нового материала и первичного закрепления в форме исследования, во внеурочное время. Приведены примеры заданий по читательской грамотности к научным текстам из разных учебников «Русский язык» для 7 класса для организации исследования на этапе изучения нового материала в форме самостоятельной работы, которая позволяет сформировать у обучающихся необходимые компетенции, активизировать навыки работы с практическим материалом и повысить эффективность урока.

Ключевые слова: читательская грамотность; русский язык; производный и непроизводный предлоги; исследование на этапе изучения нового материала; мониторинг читательской грамотности.

Abstract. This article presents the experience of working on the formation of reading literacy in the Russian language lesson at the stages of learning new material and primary consolidation in the form of research, during extracurricular hours. Examples of reading literacy assignments for scientific texts from various textbooks "Russian language" for 7th grade are given for organizing research at the stage of studying new material in the form of independent work. This work allows you to work out the necessary skills and competencies with students, activate skills of working with practical material and increase the effectiveness of the lesson.

Keywords: reading literacy; Russian; derived and non-derived prepositions; research at the stage of learning new material; monitoring of reading literacy.

Каждый урок русского языка включает в себя работу с текстом. Каждая тема, каждое явление языка изучается на материале текстов. А что такое текст?

Текст для взрослых читателей – это инструмент, которым они пользуются постоянно, значит, владеть этим инструментом необходимо научить и детей, менее опытных читателей.

Практический опыт показывает, что многие ученики, в том числе и выпускники, не всегда могут проанализировать прочитанное. Понимание текста является сложным процессом. Каждый учитель ищет свой путь построения урока, чтобы для детей работа с текстом стала сотворчеством, диалогом с автором. В этом помогает обучение стратегиям чтения и последовательному их применению.

Одной из целей изучения русского языка является развитие функциональной грамотности в части формирования умений осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию, интерпретировать, понимать и использовать тексты разных форматов [1, с 5].

Как организовать исследование научного текста на этапе изучения нового материала с помощью заданий по читательской грамотности? Рассмотрим пример такой работы при изучении темы «Предлоги производные и непроизводные» в 7 классе. Чтобы повысить эффективность урока, необходимо организовать на данном занятии исследование теоретического материала, который представлен научными сплошными текстами или правилами). Для этого составляются задания, которые могут быть объединены и представлены в виде контрольно-измерительного материала (далее – КИМ).

Обучающиеся работают по группам. Учитель объединяет участников в группы таким образом, чтобы в каждой из них был лидер с учетом познавательной активности. Дается инструкция, в каком формате нужно выполнять задания: №№ 1–4 индивидуально, №№ 5, 6 в парах, № 7 в группе и №8 индивидуально. Уровень сложности от задания к заданию меняется.

Начинается урок-исследование с задаваемой учителем учебной ситуации (это одно из понятий, введенных ФГОС), например: *Иван на уроке русского языка изучал материал по теме «Производные и непроизводные предлоги». Но никак не мог понять, почему одни предлоги называются производными, а другие – непроизводными. В ходе работы он использовал несколько источников. Прочитайте тексты и помогите Ивану выполнить задания.*

Для подготовки фрагментов текстов используются разные учебники русского языка [6; 7; 8]. Чтобы выполнить первое задание, необходимо прочитать текст № 1 и найти ответ на вопрос: «Какими бывают предлоги?». Текст № 1 представляет собой теоретический материал из учебника «Русский язык» М. М. Разумовской, С. И. Львовой.

Текст 1. *«Предлоги бывают производные и непроизводные*

1. Непроизводные предлоги образуют небольшую группу: без, от, для, за, в, до и т. д.

2. Производных предлогов гораздо больше. Они образуются посредством перехода самостоятельных слов в служебные...» [6, с 142–143].

Затруднений это задание не вызывает, но его необходимо предлагать, так как оно отрабатывает умение находить ключевые слова.

Последующие задания обращают внимание учеников на отличия между этими понятиями.

Задание 2 требует найти продолжение фразы и составить верное утверждение. «*Производных предлогов гораздо...*». Это тоже несложное задание, оно указывает на те детали, которые ученики зачастую не берут во внимание.

Задание 3 предполагает обращение учеников к дополнительным источникам – интерактивным словарям, чтобы определить значение слова «производный». В процессе выполнения задания происходит знакомство с новым для школьников информационным ресурсом «Словопедия» [9] и работают с толковым словарем С. И. Ожегова [10], Т. Ф. Ефремовой [11].

При выполнении задания 4 ответ на вопрос: «Каким способом образуются производные предлоги?» нужно выделить в тексте № 1. Ученики находят в тексте конкретные сведения, заданные в явном виде.

Задание 5 ориентировано на поиск и извлечение информации, оно требует от обучающихся самостоятельно сформулировать ответ в виде связного текста. При выполнении задания ученики работают с тремя текстами, в результате чего смогут определить, от каких частей речи образуются производные предлоги:

Текст 1. «2. *Производных предлогов гораздо больше. Они образуются посредством перехода самостоятельных слов в служебные:*

- от наречий и употребляются обычно с родительным падежом (вблизи кого? Чего?, вглубь чего?, вдоль чего? и т. д.
- от существительных и употребляются обычно с родительным падежом (посредством чего?, путем чего?, в роли чего?, в зависимости от чего?)
- от дееспричастий (благодаря кому?, чему?, несмотря на кого? Что? ...)» [6, с 142–143].

Текст 2. «По происхождению предлоги бывают непроизводными и производными.

Непроизводные предлоги не образовались ни от каких других частей речи и с давних времен употребляются только как предлоги. Большинство непроизводных предлогов являются омонимами по отношению к приставкам. Например, *при* доме – *приехать*.

Производные предлоги образуются от разных знаменательных частей речи. По этому признаку среди них выделяются наречные, отыменные и отглагольные предлоги.

Наречные предлоги образуются от наречий, имеют наибольшее распространение и образуют словосочетания с обстоятельственными и объектными отношениями. Например: *остановился вблизи дома (место), отдыхал после работы (время).*

Отыменные предлоги образуются от существительных. С их помощью образуются словосочетания, выражающие различные обстоятельственные и объектные отношения. Например: *пришел по причине распада (причина), образовался путем распада (образ действия), работа в течение жизни (время), ответил по поводу заявления (объект).*

Отглагольные предлоги произошли от деепричастий и употребляются причинные, уступительные и временные отношения. *Например: достиг несмотря на трудности (уступка), благодаря заботам (причина), вспомнил спустя неделю (время)*» [8].

Текст 3. «Предлоги бывают производными и непроизводными. Производные предлоги образуются путем перехода самостоятельных частей речи в служебные, которые утрачивают при этом свое лексическое значение и морфологические признаки. Например, предлог *вокруг* (*ходит вокруг дома*) происходит от наречия *вокруг* (*хорошо видно вокруг*), предлог *путем* (*убедить путем веских доказательств*) – от существительного *путь* в творительном падеже (*служит удобным путем*), предлог *в продолжение* (*ждать в продолжение часа*) – от сочетания существительного, *продолжение* с предлогом *в* (*верить в продолжение знакомства*)» [8, с 32].

Выполняя задание 6, дети интегрируют и интерпретируют полученную информацию при выполнении задания 5 и отрабатывают умение преобразовывать эту информацию из одной знаковой системы в другую (из текста в схему (рис. 1). Им необходимо дополнить незаконченную схему. Из текста № 3 – выписывают признаки предлогов, из текста № 2 – названия производных предлогов и примеры, а из текста № 1 – информацию о падежах.

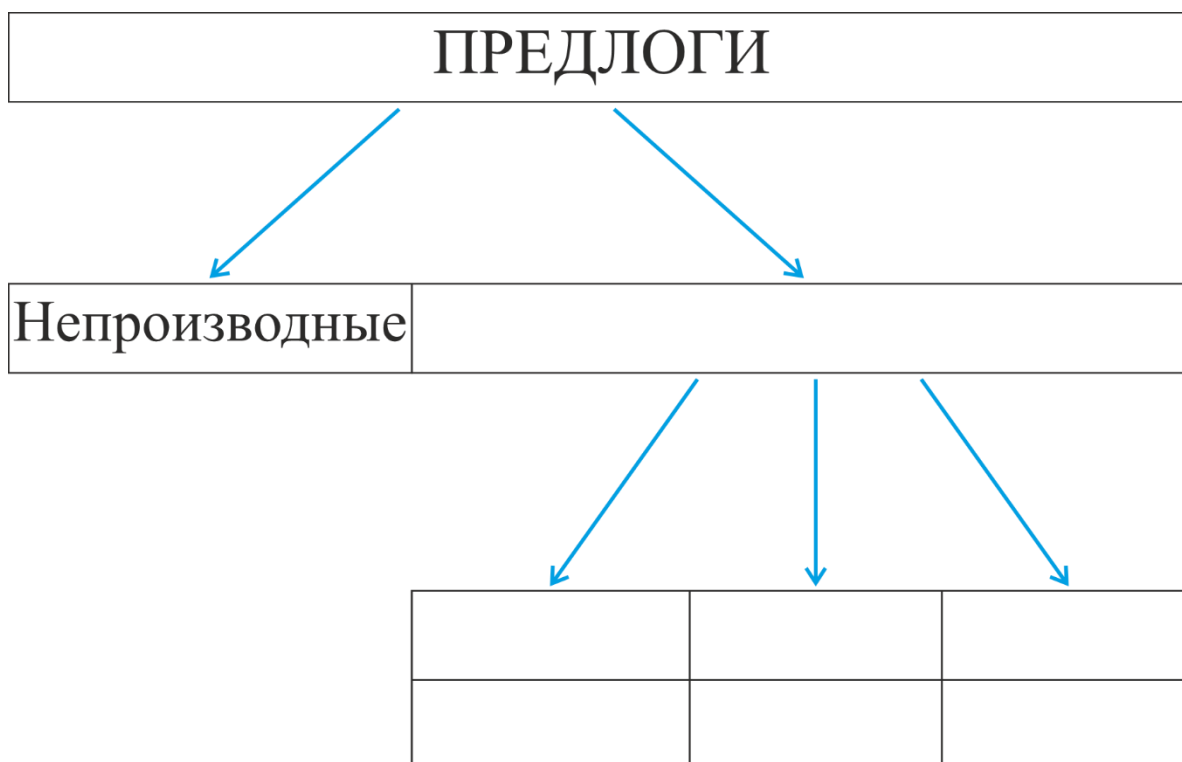


Рис. 1. Схема «Предлоги»

Самым сложным является задание 6. Оно требует умения сравнивать объекты на основании информации из текстов и отрабатывает умение обучающихся оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста для выполнения практической задачи. Ученики, работая с текстами № 2 и № 3, определяют сходства и отличия производных предлогов от самостоятельных

частей речи. Результаты заносят в таблицу, распределяя примеры на две группы (табл. 1).

Таблица 1

Таблица для выполнения задания 6

Производный предлог	Самостоятельная часть речи
Сходства	
Отличия	

А вот вопрос о том, как именно можно отличить производный предлог от омонимичных частей речи, должен стать основой совместной работы с учителем.

Завершением первой части исследования (теоретической) является задание 7, которое выполняется индивидуально. Ученики выбирают верные и неверные утверждения, делая вывод на основе анализа содержания текстов №№1–3, заполняя таблицу 2.

Таблица 2

Отметьте «Верно» или «Неверно» для каждого утверждения:

Утверждение	Верно	Неверно
1.Производными называются предлоги, которые состоят из двух слов.		
2.Производные предлоги омонимичны самостоятельным частям речи.		
3.Отглагольные предлоги выражают различные отношения: временные, причинные и др.		
4.Некоторые производные предлоги могут употребляться с несколькими падежами.		
5.Непроизводные предлоги первичны по своему происхождению, то есть они не образовывались ни от каких других слов и с древних времен употреблялись в языке только как предлоги.		

Таким образом, в формате исследования семиклассники самостоятельно знакомятся с новыми понятиями, работая последовательно с научными сплошными текстами. Качество выполнения задания 7 показывает, насколько эта работа была успешной.

Вторая часть исследования построена на практическом материале в рамках этапа закрепления и контроля знаний и доработке задания 6.

Сформированность читательской компетенции, позволяющей оценивать содержание и форму текста, умение использовать информацию из текста при выполнении практической задачи развиваются у обучающихся и в рамках подготовки к государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) при работе над развернутым ответом (сочинением). Какие методические приемы помогают организовать такую работу?

Например, прием «Клоузз-тест» (cloze-test), который был разработан и предложен американским ученым В. Тейлором [4]. При использовании этого

приема школьники работают с текстом, в котором пропущены компоненты. При подготовке к написанию сочинения этот прием помогает формировать умение основную часть в сочинении ОГЭ на этапе научения и писать комментарий в сочинении ЕГЭ.

Рассмотрим пример использования этого приема при подготовке к написанию сочинения ЕГЭ. На экран проецируется отрывок из текста Василия Ивановича Белова из демоверсии 2024 г. Это значимый по содержанию отрывок текста, в нем пропущены ключевые слова. Чтобы их восстановить, необходимо перечитать данный эпизод:

«(23) Я сажусь у теплого стога возле берез, и мне _____ в их шелесте _____ вечных свидетельниц человеческих горя и радости. (24) Веками _____ с нами эти деревья, _____ нашим предкам скрипучие лапти и жаркую, бездымную лучину, _____ пахучие веники, розги, полозья, копили певучесть для пастушьих рожков.

(25) Я выхожу на зеленый откос и гляжу туда, где еще совсем _____ так много _____, а теперь белеют одни березы. (26) Нет, в здешних местах пожары нечасты, и лет пятьсот уже не было нашествий. (27) Может быть, так оно и надо? (28) _____ деревни, а взамен рождаются веселые шумные города. (29) Я _____ родную землю, слышу теплоту _____ травы, и надо мной качаются купальницы с лютиками.

(30) Шумят недалеко сосны, шелестят березы. (31) Тихая моя _____ а, ты все так же не даешь мне стареть и _____ душу своей зеленой тишиной». (Ключ: чудится, укор, роднились, дарили, растили, недавно было, деревень, исчезают, обнимаю, родимой, Родина, врачуешь).

Далее начинается кропотливая методическая работа учителя, чтобы в результате ученик мог выйти на пример для написания комментария к позиции автора по проблеме: «В чем проявляется любовь человека к малой родине?».

При работе над сочинением ОГЭ учитель должен понимать, что школьникам сложно сформулировать ответ на заявленный в теме сочинения вопрос и дать ему обоснование. В этом случае помогает прием «Облако слов». Например, вот так может выглядеть облако, созданное к понятию «Жизненные ценности» (рис. 3).

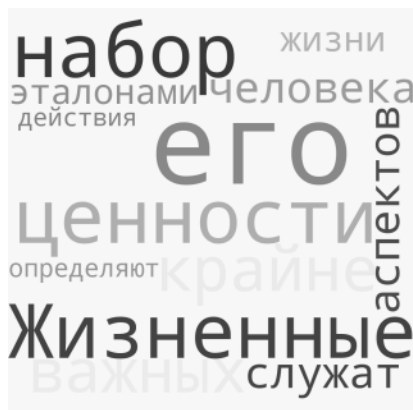


Рис. 3. Облако слов «Жизненные ценности»

Жизненные ценности – это набор крайне важных для человека постулатов, которые служат эталонами в его жизни и определяют его действия.

Такая работа с несплошным текстом, представленным в необычной форме, вызывает интерес у учеников, воздействует на их произвольную и произвольную память.

Успешной подготовке к итоговой аттестации выпускников способствует ведение мониторинга функциональной грамотности обучающихся. Рекомендуется проводить диагностические работы ежемесячно, например, в рамках курса внеурочной деятельности «Основы функциональной грамотности». Диагностические работы составляются по материалам заданий открытого банка на платформе «Российская электронная школа». Все работы, выполненные учениками, должны сопровождаться методическим анализом, чтобы и у учителя, и у ученика было правильное представление об уровне сформированности читательской грамотности. Это позволяет своевременно корректировать образовательный процесс.

Умение школьников работать с информацией, понимать прочитанное служит базой для формирования и развития универсальных учебных действий. Формировать и развивать это умение является первостепенной задачей каждого учителя.

Список литературы

1. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык. (для 5–9 классов образовательных организаций). https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_5-9-классы.pdf (дата обращения: 03.04.2025)
2. Методические рекомендации по использованию в учебном процессе банка заданий для оценки читательской грамотности обучающихся https://doc.fipi.ru/bank-zadaniy-chitatelskoi-gramotnosti/metod_rek_chit_gr.pdf (дата обращения: 03.04.2025)
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 09.04.2016 № 637-р).
4. Максимова Н. В. Клоуз-тест и формирование текстовой и коммуникативной компетенций // Учебное пособие кафедры гуманитарного образования НИПКиПРО, 2014 (дата обращения: <http://www.edu54.ru/user/3953>)
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413».
6. Русский язык. 7 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / [М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.] ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. – 6-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2002.
7. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в двух частях / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.]. – Москва : Просвещение, 2019.
8. Дудников А. И., Арбузова А. В., Ворожбицкая И. И. Русский язык. М., 1981. 350 с. Словари–Словопедия // <http://www.slovopedia.com>
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка // <http://www.slovopedia.com/4/207-190.html> (дата обращения: 03.04.2025)
10. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь русского языка // <http://www.slovopedia.com/15/207/1570673.html> (дата обращения: 03.04.2025)

И. А. Васильева,
МБОУ
«Санкинская СОШ»,
Санкино

I. A. Vasileva,
МВЕИ
«Sankinskaya Secondary School»,
Sankino
E-mail: lutaeva_irina@mail.ru

Значение внеурочной деятельности в вопросах создания развивающей речевой среды на примере школьного театра

The importance of extracurricular activities in the creation of a developmental speech environment on the example of school theatre

Аннотация. Современная педагогическая наука, смотрящая на образование как на воспроизведение духовного потенциала человека, располагает разнообразными сферами образовательного воздействия на ребенка. Сфера искусства рассматривается как пространство, способствующее формированию социально-эстетической активности личности. По мнению современных ученых, педагогов, психологов, раскрытию качеств личности и самореализации ее творческого потенциала в наибольшей степени способствует синтез искусств. Ведь искусство театра представляет собой органический синтез музыки, живописи, риторики, актерского мастерства, сосредотачивает в единое целое средства выразительности, имеющиеся в арсенале отдельных искусств, и, тем самым, создает условие для воспитания целостной одаренной личности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; речевое развитие; театральная деятельность; эстетическое воспитание.

Abstract. Modern pedagogical science, which looks at education as the reproduction of the spiritual potential of a person, has various spheres of educational influence on the child. The sphere of art is considered as a space that contributes to the formation of social and aesthetic activity of the individual. According to modern scientists, teachers, psychologists, the synthesis of arts contributes to the disclosure of personality qualities and self-realization of his creative potential. After all, the art of theater is an organic synthesis of music, painting, rhetoric, acting, concentrates into a single whole the means of expression available in the arsenal of individual arts, and, thereby, creates the conditions for the education of an integral gifted personality.

Keywords: extracurricular activities; speech development; theatrical activities; aesthetic education.

Внеурочная деятельность имеет важное значение в обучении школьников, так как способствует развитию индивидуальных способностей и приобретению

собственного социально-культурного опыта. Это составляет одну из важных задач духовно-нравственного развития личности школьников.

С недавнего времени уже почти во всех школах России появился школьный театр. Школьный театр – особый вид учебно-воспитательной деятельности ученика и учителя, который требует собственной системы методических приемов и способов органичного включения театрального творчества в целостный учебный процесс создания речевой среды, так как предоставляет возможность для практики и отработки речевых навыков в разнообразных ситуациях. Школьный театр – это уникальная и в то же время универсальная внеурочная деятельность, поскольку может быть и уроком, и увлекательной игрой, средством погружения в другую эпоху и открытия неизвестных граней современности. Он помогает усваивать в практике диалога нравственные и научные истины, учит ребенка быть самим собой и «другим», сострадать, перевоплощаться как в любимого положительного, так и в нелюбимого отрицательного героя, проживать множество жизней, драматических испытаний характера.

Возможности школьного театра трудно переоценить, поскольку театральная деятельность приобщает детей к музыке, литературе, изобразительному искусству – ко всему богатству культуры. Кроме того, театр помогает социальной и психологической адаптации детей, их личностному росту. В этом контексте понятна задача создания театра в каждой школе, поставленная Министерством просвещения России. А начинается эта работа с составления программы и привлечения участников. Важно, чтобы театральный кружок стал общим делом для всех.

Известно, что с появлением гаджетов современные дети не хотят и не любят читать. Многие приходят в первый класс с очень скудным словарным запасом, не умеют выражать свои мысли, отстаивать свое мнение. Именно навык чтения и хорошо развитая речь становятся основой успеха ребенка по всем предметам. И небольшой школьный театр позволяет даже самым зажатым и застенчивым детям преобразиться, раскрепоститься.

Кроме того, увлечение театром может решить еще одну проблему – проблему отсутствия интереса к чтению. В. Г. Орешкин отмечает: «Освоение произведений школьной программы нередко наталкивается на сопротивление учеников: обязательное чтение воспринимается как насилие. Обращение к театральной форме может быть одним из способов преодоления негативной установки учеников и формирования интереса к чтению, а также мотивировать читателя к диалогу с литературным произведением, к его интерпретированию [2].

В процессе работы над спектаклями ведется работа над артикуляцией, правильным произношением, интонацией, полезными оказываются различные упражнения на дикцию, чему способствует разучивание скороговорок, чистоговорок [1]. В практике используются репетиции роли перед зеркалом, друг перед другом, подготовка спектакля-экспромта.

Школьный театр играет важную роль в создании речевой среды, так как способствует речевому развитию детей, прежде всего устной речи. В процессе репетиций дети работают над выразительностью роли персонажа,

что улучшает интонационную сторону речи. Каждая роль, диалоги и монологи побуждают ребенка четко и понятно изъясняться, ребенок испытывает потребность в пополнении своего словарного запаса. Осмысленные и понятые ребенком роли в спектаклях и играх расширяют его кругозор, вызывают потребность рассказать о постановке родителям и друзьям.

Таким образом, школьный театр не только развивает речь, но и способствует всестороннему развитию личности ребенка.

Театр – лучшая школа жизни и наглядный источник информации о мире и жизни, дающий великолепный повод для работы мысли. Именно благодаря его познавательной и воспитательной функции особенно важно приобщение к этому удивительному искусству подрастающего поколения. И чем раньше произойдет знакомство с этим волшебным миром, тем благотворнее это скажется на развитии детей. При организации школьного театра учителю помогает театральная педагогика, которая предлагает ряд методов, «способствующих эффективному формированию таких качеств, как творческое воображение, избирательность восприятия, способность к анализу и синтезу воспринимаемой информации, выражению эмпатии и идентификации, к самоорганизации психических проявлений и самокоррекции поведения» [3, с. 4].

Список литературы

1. Лопухина И. С. Логопедия. Упражнения для коррекции и развития речи: учебно-практическое пособие с аудиокурсом и наглядным интерактивным материалом для скачивания. М.: Наука и техника, 2023. 352 с.
2. Орешкин В. Г. Психолого-педагогический потенциал использования сценических форм в образовательном процессе // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Вып. 3 (19). – DOI: [10.15393/j5.art.2017.3546](https://doi.org/10.15393/j5.art.2017.3546) (дата обращения: 04.04.2025).
3. Яковлюк С. М., Ионов-Тарасов И. В. Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2 <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN216.pdf> (дата обращения: 04.04.2025).

Т. В. Денисова,
МАОУ СОШ № 10,
д. Большое Седельниково
Сысертский МО
Свердловская область

T. V. Denisova,
MAOU Secondary school No. 10,
Bolshoe Sedelnikovo village
Sysertsy MO
Sverdlovsk region
E-mail: tatyana29117@bk.ru

**Роль внеурочной деятельности
в создании стимулирующей речевой среды
в рамках проекта «Юнкоры: МЕДИА школы № 10»**

**The role of extracurricular activities in creating
a stimulating speech environment within the framework of the project
«Junkers: MEDIA schools no. 10»**

Аннотация. Статья рассматривает опыт реализации проекта «Юнкоры: МЕДИА школы № 10» в контексте формирования стимулирующей речевой среды в образовательном пространстве России. В условиях реализации федеральных образовательных инициатив, таких как «Цифровая образовательная среда», проект акцентирует внимание на интеграции урочной и внеурочной деятельности, что способствует развитию социальных и медийных навыков школьников. Описываются компоненты эффективной речевой среды, акцентируется внимание на важности взаимодействия с внешними институтами и актуализируется роль внеурочной деятельности для формирования гражданской позиции учащихся. Результаты проекта демонстрируют положительное влияние на речевую активность и самоидентификацию учащихся через практическое применение полученных знаний.

Ключевые слова: образовательная среда; речевая активность; внеурочная деятельность; проект «Юнкоры»; медийные навыки; интеграция знаний; социальные институты; самоидентификация; творческое самовыражение; критическое мышление.

Abstract. The article examines the experience of the project "Junkers: Media schools No. 10" in the context of the formation of a stimulating speech environment in the educational space of Russia. In the context of the implementation of federal educational initiatives such as the Digital Educational Environment, the project focuses on the integration of regular and extracurricular activities, which contributes to the development of social and media skills of students. The components of an effective speech environment are described, attention is focused on the importance of interaction with external institutions and the role of extracurricular activities for the formation of students' civic position is actualized. The results of the project demonstrate a positive

impact on students' speech activity and self-identification through the practical application of acquired knowledge.

Keywords: educational environment; speech activity; extracurricular activities; the Junkers project; media skills; knowledge integration; social institutions; self-identification; creative self-expression; critical thinking.

В современном образовательном пространстве России активно реализуются федеральные проекты, направленные на пересмотр и улучшение образовательных практик, например, «Цифровая образовательная среда», «Социальная активность» и «Современная школа». Они создают условия для формирования активных участников образовательного процесса, что имеет особое значение в контексте подготовки школьников к жизни в медианасыщенном цифровом обществе [1]. В связи с этим необходима интеграция урочной и внеурочной деятельности, что способствует не только усвоению знаний, но и их практическому применению.

Внеурочная деятельность становится ключевым элементом этого подхода, так как предоставляет обучающимся возможность оказывать влияние на процесс самовыражения и развития социально значимых навыков. М. Б. Багге отмечает, что грамотная готовность использовать язык в различных ситуациях устного и письменного общения, формирования навыков самообразования, взаимодействия с информационной средой, полноценного освоения родного языка и литературы [2, с. 82] составляют важные компоненты речевой активности. Это подчеркивает необходимость создания развивающей речевой среды, содержащей в себе ряд структурных элементов.

При разработке модели речевой среды в образовательном учреждении следует учитывать следующие компоненты:

- образовательную программу, соответствующую содержательным требованиям;
- набор образовательных технологий, способствующих расширению и углублению знаний;
- внеучебную работу, охватывающую внеклассные, внепредметные и надпредметные виды деятельности (школьные литературные театры, музейные проекты, семинары, издание школьных журналов и газет);
- взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами для создания партнерских отношений и интеграции ресурсов.

В Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 10» д. Большое Седельниково Сысертского МО, Свердловской области в рамках внеурочной деятельности функционирует проект «Юнкеры: медиа школы № 10», который служит инструментом для формирования активной речевой среды. Этот проект способствует развитию медийных навыков и уверенности в себе у школьников. Участие в проекте позволяет обучающимся не только осваивать теоретические аспекты медиапроизводства, но и применять полученные знания на практике, что является важным шагом к их всестороннему развитию [4].

Качество образовательной среды, в которой находится ребенок, может сыграть если не определяющую, то значительную роль в становлении его ценностных предпочтений [3], поэтому занятия в проекте «Юнкоры: медиа школы № 10» включают в себя различные формы самовыражения, например, создание видеорепортажей, написание статей, сочинений, участие в социальных программах. Это создает стимулирующую речевую среду, в которой ученики могут развивать свои навыки общения, критического мышления и креативности.

Рассмотрим формы реализации проекта, которые дают значимые результаты в развитии речевых навыков обучающихся и повышают их интерес к медийному контенту.

Участие в декаде гуманитарных наук позволяет юнкорам проводить исследования, анализировать литературные произведения и освещать актуальные социальные проблемы. Такие мероприятия формируют уверенность в себе и способствуют самоидентификации учащихся, помогают находить и выражать свои мысли, а также развивают умение работать в команде. Кроме того, этот опыт предоставляет платформу для обмена идеями и мнениями, что является важным аспектом развития речевой культуры

Важно подчеркнуть, что «читательская культура является метапредметным результатом: читательские навыки формируются не только на уроках литературы, но и на других уроках (истории, географии, физики и т. д.) и во внеурочной деятельности» [3, с. 87–88]. Именно поэтому проект «Юнкоры: медиа школы № 10» является ярким примером того, как внеурочная деятельность может обогатить речевую среду, содействуя развитию навыков чтения и самовыражения у учащихся через практическое применение полученных знаний. Участие в проекте позволяет школьникам интегрировать изучаемые предметы и развивать свою критическую мысль, делая обучение более увлекательным и связанным с реальной жизнью. В процессе работы кружка юнкоры ведут активную деятельность в социальных сетях: управляют страницей Вконтакте [5], где публикуют новости, анонсы мероприятий и результаты своей работы. Кроме того, юнкоры создают видеоролики, которые размещаются на платформе RuTube. Эти ролики включают как освещение школьных событий, так и материалы, связанные с проведением социальных акций, что способствует вовлечению более широкой аудитории и повышению интереса к проекту. В рамках своей деятельности учащиеся пишут тексты и сценарии для видеоматериалов, тем самым развивая свои навыки письменной и устной речи.

В рамках проекта «Юнкоры» мы уделяем особое внимание взаимодействию между образованием и обществом. В связи с этим была организована беседа с начальником управления образования Сысертского муниципального округа Сергеем Александровичем Мансуровым [6]. В ходе встречи обсудили значимость внеурочной деятельности в современных образовательных инициативах и ее влияние на развитие умения учащихся конструктивно выражать свои мысли. Кроме того, состоялось интервью с Натальей Павловной Бабушкиной, директором Сысертского библиотечного центра [7]. В этом диалоге были рассмотрены вопросы о том, как библиотечные ресурсы и программы могут поддерживать усилия школы в создании активной речевой среды. Основная цель этих

встреч заключается в более глубоком понимании образовательных инициатив, которые способствуют интеграции знаний, а также в расширении возможностей для формирования у учащихся активной гражданской позиции. Таким образом, благодаря сотрудничеству с представителями образования и культуры, мы создаем условия для обогащения речевой среды в рамках внеурочной деятельности, что, безусловно, способствует всестороннему развитию учащихся.

Ключевыми аспектами внеурочной деятельности выступают коммуникация, творчество и критическое мышление. Важным элементом данного процесса является обучение активному слушанию и способности доносить свои мысли до аудитории. В рамках реализации проекта мы регулярно освещаем мероприятия, проходящие в школе, что позволяет юным корреспондентам продемонстрировать свои навыки в журналистике и способность создавать содержательный и трогательный контент. Таким образом, участие в подобной деятельности не только способствует развитию речевой среды в школе, но и формирует у учащихся чувство гордости и уважения к истории своей страны.

Проект юных корреспондентов активно способствует формированию речевой среды, в которой учащиеся могут развивать ключевые навыки. Недостаточно просто передать знания; необходимо также создать условия для их практического применения. В рамках проекта «Юнкоры: медиа школы № 10» были апробированы методы и приемы [1, с. 43], способствующие развитию речевой среды и эффективной коммуникации среди учащихся.

Методы:

1. Творческие мастерские.
2. Групповые обсуждения.
3. Медиа-проекты.
4. Интервью с экспертами.
5. Мультимедийный лонгрид.

Приемы:

1. Ролевые игры.
2. Обратная связь.
3. Анализ произведений.
4. Город мастеров.
5. Ярмарка умений.

Таким образом, современные технологии обогащают образовательный процесс и способствуют развитию целостной речевой среды, дают возможность учащимся более активно участвовать в образовательном процессе, что делает обучение более увлекательным и доступным.

Важно подчеркнуть значимость сопряжения содержания урочной и внеурочной деятельности, воспитательной работы и дополнительного образования, что особенно актуально в рамках проекта юных корреспондентов. Такой интегративный подход позволяет создавать целостную образовательную среду, где каждый участник чувствует свою значимость и может внести свой вклад в общее дело. Проект «Юнкоры: медиа школы № 10» активно способствует формированию развивающей речевой среды, в которой ученики могут развивать

свои навыки общения, критического мышления и творческого самовыражения. Использование современных технологий, таких как создание видеороликов, работа с социальными сетями и подготовка интервью, позволяет юнкорам не только осваивать медийные навыки, но и привносить инновационные элементы в образовательный процесс.

Таким образом, проект «Юнкоры: МЕДИА» школы № 10 является эффективным инструментом для формирования активной речевой среды, позволяющей учащимся осваивать медийные навыки, развивать уверенность в себе и учиться работать в команде. Он не только обогащает образовательный процесс и внеурочную деятельность, но и способствует формированию ценностных ориентиров личности, готовой справляться с вызовами современного общества.

Список литературы

1. Кузьмина М. В. Медиаобразование как ресурс профессиональной ориентации детей и молодежи: Методические рекомендации по реализации медиаобразования в образовательных организациях региона. Киров: ИРО Кировской области, 2020. С. 7–8.
2. Багге М. Б. Речевая среда как средство повышения уровня мотивации в изучении языка // Инкультурация и социализация инофонов: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сб. статей. – СПб., 2013.
3. Долинина Т. А., Юшкова Н. А. Развитие читательской культуры как основа ценностного отношения к духовному и культурному наследию (опыт Свердловской области) // «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. №3 (54) 2017. С. 85–95.
4. Кузьмина М. В. Формирование медиакультуры учащихся в процессе создания ими образовательных видеоматериалов: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. Москва, 2014.
5. ЮНКОРЫ: Медиа школы № 10 <https://vk.com/club229090232?from=groups>
6. Интервью учащихся МАОУ СОШ № 10 с начальником управления образования Сысертского муниципального округа С.А. Мансуровым https://vk.com/wall-229090232_205
7. Интервью учащихся МАОУ СОШ № 10 с директором МБУК «Сысертская централизованная библиотечная система» Центральная библиотека имени А. Ф. Турчанинова Н.П. Бабушкиной https://vk.com/wall-229090232_197

А. Е. Ивонина,
МАОУ Гимназия № 205 «Театр»,
Екатеринбург

A. E. Ivonina,
MAOU Gymnasium No. 205 «Theater»,
Ekaterinburg
E-mail: zhdanova-a@mail.ru

**Организационно-содержательные вопросы
проведения юбилейных мероприятий в школе**
Organizational and content-related issues
in conducting anniversary events at school

Аннотация. В статье представлен анализ успешных практик организации патриотического воспитания школьников, приуроченных к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне и Году защитников Отечества. Рассмотрены возможности эффективного взаимодействия школы с библиотеками, музеями, общественными объединениями и движением «Первых» для реализации комплекса мероприятий, направленных на формирование у подрастающего поколения чувства гражданственности, патриотизма, уважения к исторической памяти и готовности к защите Отечества. Особое внимание уделено интеграции урочной и внеурочной деятельности, использованию инновационных образовательных технологий и активному вовлечению школьников в проектную и исследовательскую деятельность. Приведены примеры проведения интегрированных уроков, музейных занятий, встреч с ветеранами и свидетелями войны, а также участия школьников в акциях памяти и деятельности «Движения первых».

Ключевые слова: Великая Отечественная война; 80-летие Победы; Год защитников Отечества; патриотическое воспитание; интегрированные уроки; «Движение Первых»; музейный урок; историческая память; ветераны; дети войны.

Abstract. The article presents an analysis of successful practices in organizing patriotic education of schoolchildren dedicated to the 80th anniversary of Victory in the Great Patriotic War and the Year of Defenders of the Fatherland. The possibilities of effective interaction of the school with libraries, museums, public associations and the movement of the «First» are considered for the implementation of a set of measures aimed at forming a sense of citizenship, patriotism, respect for historical memory and readiness to defend the Fatherland among the younger generation. Special attention is paid to the integration of regular and extracurricular activities, the use of innovative educational technologies and the active involvement of schoolchildren in project and research activities. Examples of integrated lessons, museum classes, meetings with veterans and witnesses of the war, as well as the participation of schoolchildren in memory actions and the activities The Movement of the First movement are given.

Keywords: The Great Patriotic War; the 80th anniversary of Victory; the Year of Defenders of the Fatherland; patriotic education; integrated lessons; «The Movement of the First»; museum lesson; historical memory; veterans; children of war.

Празднование 80-летия Победы в Великой Отечественной войне и проведение Года защитников Отечества открывают перед нами уникальные возможности для существенной активизации и переосмысления подходов к патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Сегодня, когда мир сталкивается с беспрецедентными вызовами, связанными с геополитической нестабильностью, информационными войнами и попытками переписать историю, вопросы формирования у молодежи глубокого чувства патриотизма, уважения к подвигу предков и готовности к защите Родины приобретают особую значимость.

Теоретические основы и практические аспекты патриотического воспитания рассматриваются в трудах Д. С. Лихачева [4], А. Н. Вырщикова [2], М. Б. Кусмарцева [3], Л. И. Новиковой [5]. Вопросы взаимодействия школы с учреждениями культуры и общественными организациями освещаются в исследованиях Л. В. Алимовой [1].

В современных условиях наблюдается тревожная тенденция снижения интереса молодежи к историческому прошлому своей страны, особенно к трагическим и героическим событиям Великой Отечественной войны. Это связано с различными факторами, включая влияние массовой культуры, распространение дезинформации и недостаточную эффективность традиционных методов обучения. Более того, мы сталкиваемся с активными попытками искажения и фальсификации истории, героизации нацизма, нивелирования роли советского народа в Победе и распространения русофобских настроений. В этой сложной обстановке возрастает необходимость разработки и реализации инновационных педагогических практик, способных пробудить у молодежи интерес к истории, сформировать у них чувство гордости за свою страну и готовность отстаивать ее интересы. Необходимо обеспечить сохранение исторической памяти, передать эстафету уважения к ветеранам и их подвигу будущим поколениям, чтобы не допустить повторения трагических ошибок прошлого.

Это делает необходимым уточнить цель воспитательного процесса и определить эффективные пути взаимодействия школы с библиотеками, музеями и другими организациями для проведения памятных мероприятий, посвященных 80-летию Победы и Году защитников Отечества и дать практические рекомендации по организации мероприятий, направленных на формирование у школьников чувства патриотизма, уважения к истории и готовности к защите Родины.

Для реализации поставленных целей необходимо последовательно решить целый ряд задач: 1) проанализировать теоретические основы и существующий опыт организации патриотического воспитания школьников; 2) выявить наиболее эффективные формы и методы взаимодействия школы с учреждениями культуры и общественными организациями; 3) разработать практические рекомендации по организации и проведению мероприятий, посвященных

80-летию Победы и Году защитников Отечества, 4) апробировать разработанные рекомендации в образовательной практике и оценить их эффективность.

В решении указанных задач помогает анализ научной литературы, нормативно-правовых документов и педагогического опыта. Кроме того, важно изучить опыт работы образовательных учреждений и общественных организаций по патриотическому воспитанию, чему способствует проведение опросов, анкетирования и интервьюирования учителей, библиотекарей, музейных работников и школьников. Педагогическое наблюдение за ходом и результатами проведения мероприятий позволяет организовать продуктивный процесс и получить качественные результаты деятельности школьников (творческие работы, исследовательские проекты).

Рассмотрим этапы деятельности, результаты и их обсуждение.

1. Формирование партнерской сети.

На начальном этапе необходимо сформировать партнерскую сеть, включающую библиотеки, музеи, архивы, ветеранские организации, общественные объединения, культурные центры и другие заинтересованные учреждения. Важно установить контакты с руководством и сотрудниками этих организаций, определить их потенциальные возможности и ресурсы, а также выявить общие интересы и цели.

2. Составление совместного плана мероприятий.

На основе анализа потребностей школьников и ресурсов партнерских организаций разрабатывается совместный план мероприятий, учитывающий возрастные особенности и интересы учащихся. План должен включать как традиционные формы работы, так и инновационные подходы. Важно предусмотреть мероприятия, посвященные не только Великой Отечественной войне, но и современным защитникам Отечества. Совместный план мероприятий должен включать: интегрированные уроки, посвященные различным аспектам Великой Отечественной войны; экскурсии и занятия в музеях; встречи с ветеранами, тружениками тыла, детьми войны, бывшими узниками концлагерей; участие в акциях памяти, возложение цветов к памятникам и обелискам; проведение конкурсов, викторин, конференций, посвященных Великой Отечественной войне; создание исследовательских проектов и творческих работ; показ документальных и художественных фильмов о войне. Реализовать такой план можно только в случае интеграция урочной и внеурочной деятельности.

Важно, чтобы мероприятия, проводимые совместно с партнерскими организациями, органично вписывались в учебный процесс и дополняли его. Например, после изучения темы о блокаде Ленинграда на уроке истории можно провести интегрированный урок в библиотеке, где школьники смогут ознакомиться с книгами, фотографиями и документами, рассказывающими о жизни ленинградцев в осажденном городе.

3. Активное использование ресурсов партнерских организаций.

Каждая организация может внести свой уникальный вклад в реализацию мероприятий.

Библиотеки: Предоставление доступа к книгам, документам, фотографиям, организация тематических выставок, проведение библиотечных уроков, конкурсов чтецов.

Музеи: Организация экскурсий, лекций, мастер-классов, создание интерактивных экспозиций, проведение исторических реконструкций.

Архивы: Предоставление доступа к архивным документам, организация выставок, проведение консультаций для школьников, занимающихся исследовательской работой.

«Движение первых»: Вовлечение школьников в проекты и активности, направленные на сохранение исторической памяти.

4. Использование современных технологий.

Для повышения интереса школьников к изучаемой теме необходимо активно использовать современные технологии:

- Создание виртуальных экскурсий по музеям и местам боевой славы.
- Разработка интерактивных игр и викторин.
- Использование социальных сетей для организации дискуссий и обмена информацией.
- Создание мультимедийных презентаций и видеороликов.

Рассмотрим успешные практики.

Проведение совместного мероприятия «Герои России – борцы с терроризмом», организованного учителем истории и библиотекой № 2, имеет особую значимость в контексте современного воспитания подрастающего поколения.

Во-первых, подобные мероприятия способствуют формированию у школьников чувства патриотизма и гражданственности. Знакомство с подвигами соотечественников, отдавших свои жизни в борьбе с терроризмом, позволяет ребятам осознать ценность мирной жизни, важность защиты Отечества и необходимость противостояния любым проявлениям экстремизма и насилия.

Во-вторых, мероприятие играет важную роль в сохранении исторической памяти. Рассказы о героях, документальные кадры и тематическая выставка книг позволяют школьникам узнать правду о трагических событиях, осознать масштабы угрозы терроризма и почтить память тех, кто отдал свои жизни, защищая безопасность нашей страны.

В-третьих, совместная организация мероприятия учителем истории и библиотекой обеспечивает комплексный подход к изучению темы. Учитель, обладая знаниями исторических фактов и контекста, помогает школьникам понять причины и последствия террористических актов. Библиотека, в свою очередь, предоставляет доступ к разнообразным источникам информации, что способствует расширению кругозора и развитию исследовательских навыков.

В-четвертых, мероприятие способствует формированию у школьников активной гражданской позиции. Обсуждение проблем терроризма, причин его возникновения и способов противодействия позволяет ребятам задуматься о своей роли в обществе, о необходимости проявлять бдительность и нетерпимость к любым проявлениям экстремизма и насилия.

Таким образом, проведение совместного мероприятия «Герои России – борцы с терроризмом» является важным и необходимым шагом в формировании

у подрастающего поколения чувства патриотизма, гражданственности, уважения к исторической памяти и готовности к защите Отечества.

Встреча с ветераном специальной военной операции «Герои нашего времени» в рамках реализации районного гражданско-патриотического проекта «Наследники России». Школьники познакомились с лектором Российского общества «Знание», участником СВО Алексеем Пестовским, который провел познавательную беседу с учениками о героях России, чьи подвиги увековечены в истории страны. Он поделился историями о смелости, самоотверженности и высочайшем чувстве долга, объяснил значение и символику государственных наград. Особый акцент лектор сделал на таких важных ценностях, как патриотизм, ответственность перед Родиной и взаимовыручка.

В конце встречи ребята передали военным служащим, участвующим в СВО, новогодние открытки, наполненные искренними пожеланиями, теплыми словами поддержки и благодарности за их службу.

Участие во Всероссийской акции помощи военным служащим СВО позволяет школьникам почувствовать свою причастность к общему делу защиты Отечества, ощутить себя частью единого народа, объединенного общей целью. В условиях проведения специальной военной операции акция по изготовлению окопных свечей приобретает особую актуальность и значимость. Она позволяет школьникам внести свой посильный вклад в поддержку российских военных служащих, защищающих интересы нашей страны.

Интегрированный урок «Школьники в блокадном Ленинграде», разработанный учителями истории, литературы и математики, ставил целью не просто познакомить гимназистов с событиями блокадного Ленинграда, но и создать у них глубокое, эмоциональное и всестороннее понимание жизни в осажденном городе, особенно с точки зрения детей. Ученики читали отрывки из дневников ленинградских школьников, просматривали фотографии, слушали аудиозаписи, рассказывающие о жизни в блокадном городе, изучали процентный состав ингредиентов, входящих в рецепт хлеба. После урока была организована дискуссия о том, что помогло ленинградцам выжить в нечеловеческих условиях, ученики подготовили газету на тему «Школьники в блокадном Ленинграде». Этот интегрированный урок позволил гимназистам не просто изучить исторические факты, но и прочувствовать трагедию блокадного Ленинграда, понять, какой ценой досталась Победа, и осознать важность сохранения исторической памяти. Сочетание исторических сведений, литературных образов и математических расчетов позволило создать многогранную картину жизни в осажденном городе, которая надолго останется в памяти школьников.

Посещение передвижной выставки «Живи и помни», на которой были представлены раритеты времен Великой Отечественной войны из коллекции Владимира Николаевича Шардакова, ветерана МВД, майора юстиции в отставке. Он провел для учащихся урок мужества, посвященный популяризации знаний о Великой Отечественной войне и направленный на патриотическое воспитание учащихся. На выставке были представлены раритеты времен Великой Отечественной войны из коллекции Владимира Николаевича. Многие из них

были найдены поисковиками на местах, где шли бои. Этот проект стал настоящим символом памяти и уважения к тем, кто отдал свою жизнь за нашу свободу.

Через знакомство с предметным миром, открывая «тайну» каждого экспоната, Владимир Николаевич поведал ребятам о героизме и мужестве советских солдат, о техническом и бытовом обеспечении армий, сражавшихся по обе стороны фронта, и многом другом. Яркие выставочными стенды, на которых размещены фотографии, документы и артефакты, рассказывающие о героических подвигах советских солдат и мирных жителей в годы войны не только расширили знания учащихся, но и позволили лучше понять, какой ценой добывалась победа.

Урок памяти «И помнить страшно, и забыть нельзя...» был проведен в формате организованной совместно с библиотекой № 2 встречи с ветераном Великой Отечественной войны, узницей концлагеря, Анной Павловной Саушиной. Анна Павловна поделилась с учениками своими воспоминаниями о страшных годах войны и о тех ужасах, которые ей пришлось пережить в концлагере. Ее рассказ – это свидетельство мужества, стойкости и невероятной силы духа, пример для подражания и вечное напоминание о цене мира.

Организация уроков-встреч школьников с бывшими узниками нацистских концлагерей, особенно с теми, кто пережил заключение в детском возрасте, имеет неоценимое значение для воспитания подрастающего поколения и сохранения исторической памяти. Эти встречи оказывают мощное эмоциональное и образовательное воздействие, формируя у школьников глубокое понимание трагедии Холокоста и других преступлений против человечности.

Нужно отметить, что перед встречей у учащихся были проведены занятия в рамках уроков истории, на которых дети узнали об истории создания и назначения концентрационных лагерей. Встреча с Анной Павловной позволила расширить знания учеников, дополнить их живыми воспоминаниями человека, пережившего это испытание. Организация встреч с ветеранами Великой Отечественной войны не только позволяет узнать правду о трагических событиях прошлого, но и учит ценить мир, свободу и права человека, а также формирует активную гражданскую позицию и готовность противостоять любым проявлениям экстремизма и насилия.

Участие во всероссийской акции «80 добрых дел к Победе» предполагало, что школьники в рамках акции выполняют добрые дела, направленные на оказание помощи ветеранам и труженикам тыла, благоустройство памятников и обелисков, сохранение исторической памяти. Школьникам предлагался перечень добрых дел, в которые они могли включиться: помощь ветеранам по дому (уборка, приготовление пищи, покупка продуктов и лекарств); благоустройство памятников и обелисков (уборка территории, покраска ограждений, возложение цветов); проведение уроков памяти и экскурсий для младших школьников; посадка деревьев и цветов в парках и скверах, посвященных Великой Отечественной войне; создание авторской иллюстрации к книге военных лет; подборка стихотворений о ветеране/участнике Великой Отечественной войны; создание цифровой библиотеки с книгами о Великой Отечественной войне.

Включение школьников в проект «Хранители истории», организованный в рамках «Движения первых». Проект направлен на вовлечение детей и молодежи в деятельность по сохранению исторического наследия, увековечиванию памяти героев и продвижению патриотических ценностей. Школьники участвуют в проведении исследовательских работ и создании экспозиций, посвященных истории Великой Отечественной войне, в экскурсиях по историческим местам, создают и распространяют информационные материалы о Великой Отечественной войне.

Музейный урок «Екатеринбург – город трудовой доблести» проводится в Музее истории Екатеринбурга, на котором школьники знакомятся с экспонатами, рассказывающими о вкладе жителей города в победу над врагом, о работе промышленных предприятий, эвакуированных в Екатеринбург. Урок проводится музейными сотрудниками – историками, краеведами, экскурсоводами, которые обладают глубокими знаниями по теме и умеют интересно и доступно донести информацию до школьников.

Музейное пространство, наполненное подлинными экспонатами – документами, фотографиями, предметами быта, образцами продукции военных лет, – создает неповторимую атмосферу исторической эпохи. Школьники получают возможность «прикоснуться к истории», увидеть своими глазами свидетельства трудового подвига жителей Екатеринбурга.

Предметное окружение позволяет визуализировать абстрактные понятия, такие как «трудовой героизм», «вклад в победу», «жизнь в тылу», делая их более понятными и осязаемыми для школьников. Находясь в окружении подлинных артефактов, школьники испытывают более сильное эмоциональное воздействие, сопереживают людям, жившим в те годы, и лучше осознают масштаб их подвига.

Музей предлагает интерактивные формы работы с экспонатами – викторины, квесты, мастер-классы, которые позволяют школьникам активно участвовать в процессе обучения и лучше усваивать материал. Уникальные экспонаты и увлекательные рассказы музейных сотрудников стимулируют интерес школьников к изучению истории своего города и страны. Урок может стать отправной точкой для проведения школьниками исследовательских проектов, посвященных истории своей семьи, своего района или города в годы Великой Отечественной войны.

Таким образом, проведение урока истории «Екатеринбург – город трудовой доблести» в Музее истории Екатеринбурга предоставляет школьникам уникальную возможность погрузиться в историческую атмосферу, использовать ценные музейные ресурсы, сформировать чувство патриотизма и гражданственности, а также развить познавательный интерес и исследовательские навыки. Это позволяет сделать урок более эффективным, интересным и запоминающимся для школьников.

Проект «Бессмертный полк – в каждой семье» ориентирован на то, чтобы школьники проводили исследования о своих родственниках, участвовавших в Великой Отечественной войне, и готовили презентации, фотографии и рассказы о них. Результаты исследований были представлены на школьном

сайте и использовались при проведении торжественных мероприятий, посвященных Дню Победы.

Представленные рекомендации и проверенные практики позволяют построить действенную систему патриотического воспитания, направленную на формирование у школьников чувства любви к Родине, уважения к истории и готовности к ее защите. Активное взаимодействие школы с партнерскими организациями является важнейшей задачей современного образования. Ключевым условием успеха в этом направлении является эффективное взаимодействие с библиотеками, музеями, ветеранскими организациями, общественными объединениями и «Движением первых». Благодаря такому взаимодействию можно организовать интересные и содержательные мероприятия, посвященные как 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, так и Году защитников Отечества. Ключевым фактором успеха является активное вовлечение школьников в процесс подготовки и проведения мероприятий, использование современных технологий и опора на ресурсы партнерских организаций.

Список литературы

1. Алимova Л. В. Социальное партнерство как условие развития воспитательной системы образовательной организации. Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 114–119.
2. Вырщиков А.Н. Патриотическое воспитание: концепция, структура, методология. Волгоград: НП ИПД «Авторское творчество», 2006. 172 с.
3. Кусмарцев М. Б. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях (теоретико-методологический аспект). Волгоград: ВГСХА, 2006. – 260 с.
4. Лихачев Д. С. О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. № 4. С. 3–6.
5. Новикова Л. И. Патриотическое воспитание как педагогическая проблема // Педагогика. 2003. № 2. С. 56–61.

В. Н. Мазеина,
Учитель начальных классов,
МАУ СОШ № 32,
Екатеринбург

V. N. Mazeina,
Elementary school teacher,
School № 32,
Yekaterinburg
E-mail: mazeina.valeriya@mail.ru

Проектная деятельность:
ключ к разностороннему развитию младших школьников
Project activities:
the key to the comprehensive development of primary school students

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию роли внеурочной проектной деятельности в начальных классах как средства стимулирования познавательной активности учащихся и формирования их личностных качеств. В статье рассматриваются основные принципы организации проектной деятельности, ее влияние на развитие познавательных и творческих способностей, а также коммуникативных навыков детей.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; проектная деятельность; познавательная активность.

Abstract. This article is dedicated to the study of the role of extracurricular project activities in elementary grades as a means of stimulating the cognitive activity of students and the formation of their personal qualities. The article examines the basic principles of organizing project activities, their influence on the development of cognitive and creative abilities, as well as communication skills of children.

Keywords: extracurricular activities; project activities; cognitive activity.

Чтобы ученик добился успеха и научился эффективно применять свои знания, необходимо развивать в нем предметные и метапредметные компетенции. Однако на уроках зачастую не удается уделить этому достаточно времени, поскольку в каждом классе обучаются дети с разными уровнями способностей и возможностей. Одним из эффективных способов формирования этих компетенций является внеурочная деятельность, в частности проектно-исследовательская работа [3].

Основная идея проектно-исследовательской деятельности заключается в том, что учебно-познавательный процесс ориентирован на достижение результата, который возникает при решении лично и социально значимой проблемы, будь то практическая или теоретическая задача. Этот результат принято называть проектом. Ключевым элементом проектно-исследовательской

деятельности должен стать интеллектуальный поиск, который играет важную роль в процессе обучения.

Актуальность проектной деятельности заключается в том, что она позволяет учащимся интегрировать знания из разных предметов, что делает обучение более комплексным. Активное участие в проектной деятельности способствует повышению интереса к учебе, так как дети могут выбирать темы проектов, которые им интересны. Внеурочная проектная деятельность также помогает ученикам развивать личностные качества, такие как ответственность, самодисциплина, умение работать в команде и коммуникативные навыки.

Проект для ученика представляет собой возможность интересно заниматься чем-то самостоятельно, в группе или индивидуально, максимально используя свои способности. Это деятельность, которая позволяет проявить личностные особенности, испытать свои силы, применить знания, принести пользу и публично представить полученные результаты.

Для педагога учебный проект является дидактическим инструментом, помогающим обучать методам проектирования, то есть целенаправленной деятельности по поиску решений для проблем путем выполнения задач, вытекающих из этих проблем в определенной ситуации. При организации проектной деятельности в начальной школе важно учитывать возрастные и психолого-физиолого-гигиенические особенности младших школьников [2].

Опыт показывает, что эффективным способом применения проектного метода в начальных классах является его поэтапная модификация. В 1 классе чаще всего применяются краткосрочные проекты, такие, как «Продолжи рассказ или сказку», «Измени конец сказки», «Придумай сказку про ...» (Голубой Беретик), «Придумай загадку о...», «Что произойдет на земле, если вдруг...».

Со временем задания усложняются, например, «Представь, что ты птичка или осенний листочек. Расскажи, как пройдет твой день, что ты чувствуешь, что делаешь». Также детям можно предложить придумать сказку или историю к концу: «... так у Вани появился лучший друг», «...это путешествие я запомню надолго», «... теперь я не боюсь собак» и т. д.

Для развития у детей творческого мышления и освобождения от влияния стереотипов предлагается придумать различные способы использования обычных предметов (таких как карандаш, кусочек мела, картонная коробка и многие другие). Цель заключается в нахождении как можно большего количества нестандартных, но при этом реальных способов использования этих предметов. Поощряются самые оригинальные и неожиданные идеи, и, конечно, чем больше их будет, тем лучше.

Краткосрочный тренировочный проект

В качестве первого, тренировочного мини-проекта был выбран самый простой формат – **информационный**. Класс делится на несколько групп, обычно по пять. Эти творческие группы выполняют свои функции: каждая группа дежурит в свой определенный день недели. Учитель формирует состав групп так, чтобы в каждой было представлено несколько детей с различным уровнем развития, благодаря чему сильные учащиеся могут помочь тем, кто слабее.

Каждая группа располагается за общим столом, в центре которого находятся карточки с этапами и темами проекта. Учитель сообщает, что сегодня ученики будут заниматься увлекательной научной работой, аналогичной той, что выполняют взрослые ученые. Вначале каждая группа должна выбрать тему своего исследования, руководствуясь карточкой с указанием на выбор темы, например, «Морские жители», «Времена года» и т. д. Затем детям объясняется, что их задача заключается в подготовке небольшого сообщения по выбранной теме и эстетическом оформлении этого материала для презентации перед классом.

Для детей младшего школьного возраста сбор информации является новым и достаточно сложным процессом. Поэтому их заранее информируют о том, что существует множество способов получения необходимой информации. Им задают вопросы, такие как:

- Что вы должны сделать перед тем, как начать собирать информацию?
- Как вы считаете, с чего начинает свою работу ученый?

На эти вопросы дети предлагают различные варианты действий. Однако важно направить их к мысли о том, что нужно продумать, какая именно информация необходима по данной теме. После того как дети осознают это, на столе появляется карточка с символом «подумать». Затем им задается следующий вопрос:

- Где вы можете найти что-то полезное по вашей теме?

Отвечая на заданные вопросы, дети постепенно формируют последовательность карточек: «подумать», «спросить у другого», «получить информацию из книг», «наблюдать», «обсудить в группе», «подвести итоги», «оформить результаты», «представить результаты выполненных проектов в виде материального продукта (плакат, доклад, схема, рисунок, поделка и т. д.)» и «презентовать проект».

Педагог заранее подбирает дополнительную литературу по предложенным темам. Дети находят доступную информацию в различных справочниках и детских энциклопедиях, которые являются отличным источником знаний во время работы над проектом.

После сбора и анализа информации учитель начинает подготовку выступления с результатами работы каждой группы. Когда проект будет готов, каждый участник группы представит свой вклад в процесс. Перед началом презентации учитель уведомляет детей о том, что у них будет возможность задать вопросы авторам проекта после завершения защиты. Важно не забыть похвалить докладчиков за их работу и отметить наиболее сильные стороны проекта.

В первом классе наиболее распространенной формой проекта являются творческие задания, которые могут быть выполнены на уроках окружающего мира и технологии, а также в рамках коллективных творческих мероприятий, проводимых внеурочно.

Так в первом классе на основе работы творческих групп дети сначала выяснили, какие бывают азбуки, собрали о них информацию, составили различные азбуки: «Растительная азбука», «Звериная азбука», «Цветочная азбука», «Съедобная азбука», «Птичья азбука» и др.

На уроке окружающего мира детям было предложено узнать о морских, речных, озерных рыбах. На уроке технологии каждая группа сначала создала эскиз морского, речного, озерного подводного пейзажа, определилась, кого из морских жителей будут делать, а потом из природного материала создали панно. Защита проектов состоялась перед родителями класса.

Другой вид работы включал в себя составление хокку об окружающем мире и оформление для презентации таким образом, чтобы художественное оформление работы соответствовало выбранной теме.

В 3-4 классах учащиеся с большим интересом выполняют довольно сложные проекты. Продолжительность работы над такими проектами составляет от 1 до 6 месяцев.

В 2020 году возникла проблема нехватки бумаги. Эта проблема подтолкнула к созданию проекта «Вторая жизнь бумаги». Учащиеся 4 «Б» класса МАУ СОШ № 32 не только изучили историю возникновения бумаги, но и опытным путем под руководством классного руководителя сами создали бумагу из использованных газет и тетрадей. В рамках проекта для учеников были организованы экскурсии, посещения выставок, музеев, связанных с темой проекта. Школьники узнали, что в Екатеринбурге есть «Немузеймусора» и производственные цеха по переработке бумаги. Продуктом проекта стали работы детей из старых газет, яичных ячеек, втулок из-под туалетной бумаги.

Во время работы над проектом «Свердловскому трамваю 90 лет» тема проекта была расширена. Проект называли «История общественного транспорта Екатеринбурга». Во время работы над проектом класс посетил музей истории, науки и техники Свердловской железной дороги, музей истории трамвайно-троллейбусного управления. Каждая группа создала буклет, посвященный истории своего вида транспорта: трамвая, троллейбуса, автобуса, метро, городской электрички.

Еще один проект – история денег. Работая над проектом, учащиеся посетили Монетный двор, где не только увидели, но и смогли прикоснуться к старинным монетам. Продуктом проекта были созданы эскизы своих личных денег.

В 2024 году вся параллель 4-х классов работала над одной общей темой – творчество Г. Х. Андерсена. Школьники прочитали большое количество малоизвестных сказок автора, узнали его биографию. Продуктом проекта стал спектакль по мотивам сказки «Пятеро из одного стручка». Над созданием спектакля работал коллектив учителей эстетического отделения. В создании декораций принимали участие родители класса.

К работе над проектами обязательно привлекаются родители [4]. На родительском собрании дается объяснение, как строится работа над проектом и почему это важно для детей. Когда родители активно помогают своим детям и учителю, то конечный результат отличается высоким качеством.

Проектная работа позитивно влияет на отношения в коллективе и воспитание личностных качеств школьников. Участие в проектной работе требует от учеников совместного выполнения задач, что способствует формированию командной работы. Ученики учатся делиться идеями, распределять роли и работать вместе, что укрепляет их связь и взаимодействие. Также проектная работа подразумевает обсуждение идей, ведение диалога и обмен мнениями. Это помогает развивать навыки общения, учит выражать свои мысли и учитывать мнение других. Работая над проектом, учащиеся объединяются вокруг общей цели.

Таким образом, работа над проектами помогает не только стимулировать познавательную деятельность, но и способствует созданию дружеских отношений в классе. Вместе с учителем дети помогают воспитательному процессу. Воспитываются такие качества, как ответственность, взаимовыручка, формируются навыки объективной самооценки.

Список литературы

1. Байбородова Л. В. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2014. – № 2. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 65–70.
2. Нимаева Е. Г. Проектная деятельность в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Международной научной конференции. Пермь : Меркурий, 2015. С. 182–184.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.
4. Землянская Е. Н. Учебные проекты младших школьников: роль родителей / Е. Н. Землянская, М. К. Чугреева // Начальное образование, 2006. № 5. С. 31–35.

М. В. Уманская,
Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
городской Дворец детского и юношеского творчества,
Нижний Тагил

M. V. Umanskaya,
Municipal autonomous institution of additional education
City Palace of Children's and Youth Creativity,
Nizhny Tagil,
E-mail: ms-2001@mail.ru

**Сетевое образовательное событие по литературе:
организационно-методические подходы к проведению в условиях
интеграции общего и дополнительного образования**

Online educational event on literature: organizational and methodological
approaches to conducting in the context of integration of general and addi-
tional education

Аннотация. В статье описывается опыт реализации сетевого образова-
тельного события по литературе и организационно-методические аспекты его
проведения как ресурса для интеграции общего и дополнительного образования.

Ключевые слова: сетевое образовательное событие; ресурс; интеграция;
организационно-методические подходы.

Abstract. The article describes the experience of implementing a network edu-
cational event in literature and the organizational and methodological aspects of its
implementation as a resource for integrating general and additional education.

Keywords: network educational event; resource; integration; organizational
and methodological approaches.

Магистральные направления федерального проекта «Школа
Минпросвещения России» подразумевает создание единого образовательного
пространства, поэтому интегративные связи между системами общего и допол-
нительного образования требуют изучения и погружения в проблему на разных
уровнях. В связи с этим на базе Дворца детского и юношеского творчества
(МАУ ДО ГДДЮТ) в г. Нижнем Тагиле реализуется работа региональной инно-
вационной площадки «Организация сетевых образовательных событий
как ресурса для интеграции общего и дополнительного образования». Этот про-
ект предполагает как организацию сетевых образовательных событий для инте-
грации общего и дополнительного образования, что обозначено в названии
и цели проекта. Важно понимать, что содержательная интеграция – это переход
от совокупности отдельных программ дополнительного образования детей
к усилению их связей между собой и с программами общего образования,
созданию на этой основе комплексных проектов [3]. Сетевые образовательные
события в таком случае могут быть организованы по тем или иным
учебным предметам с учетом содержательных линий, предложенных в федераль-
ных рабочих программах.

Проектируя сетевое образовательное событие по русскому языку [1], в первую очередь необходимо опираться на имеющиеся ресурсы организаторов, которые смогли бы закрыть образовательные потребности учащихся и профессиональные затруднения учителей при изучении той или иной темы.

На первом этапе подготовки мероприятия были проведены рабочие встречи с учителями русского языка и литературы в рамках деятельности городского методического объединения на базе Нижнетагильского дома учителя, был определен формат проведения, дата, но самое главное – выбрано произведение, которое предлагается к изучению в 11 классе. Выбор определялся следующими факторам:

- а) трудности анализа произведения в условиях ограничения времени на его подробное изучение для написания сочинения;
- б) ресурсные возможности организаторов сетевого образовательного события;
- в) тематика и воспитательное значение изучаемого произведения.

Все три фактора обусловили выбор стихотворения И. Бродского «На смерть Жукова», которое предлагается в федеральной рабочей программе как стихотворению по выбору из трех произведений поэта. Очевидность выбора этого стихотворения также связана с тем, что 2025 год – Год защитника Отечества в России и 80-летия Победы в Великой Отечественной войне, поэтому тема сетевого образовательного события звучала так: «Сочинение-рассуждение по лирике «ОДИНОЧЕСТВО ВЕЛИКИХ...» (на материале стихотворения Иосифа Бродского «На смерть Жукова»).

На втором этапе было составлено информационное письмо, в котором зафиксированы следующие положения:

- а) значимость предлагаемого события для целевой аудитории;
- б) технические особенности подключения (площадка «Сферум»);
- в) время и тема сетевого образовательного события;
- г) ожидаемые результаты;
- д) уровень экспертности ведущего.

Таким образом, сложились формулировки, учитывающие особенности участников мероприятия, которые затем получили свое дизайнерское оформление:

ВЫ УЗНАЕТЕ:

- о жанре стихотворения-эпитафии;
- особенности стихотворения «На смерть Жукова» И. Бродского;
- как написать сочинение-рассуждение на основе сравнения с уже известным вам лирическим произведением.

ВАШ РЕЗУЛЬТАТ:

1. Понимание ключевых слов и логики построения текста сочинения.
2. Не менее трех вариантов вступления и заключения сочинения-рассуждения.

3. Готовый план основной части.

ВАШ ВЫБОР: написание сочинения и его анализ ведущей сетевого образовательного события.

ВЕДУЩАЯ СЕТЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ:

Уманская Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент ВАК, заместитель директора по информационно-методической работе МАУ ДО ГДДЮТ, руководитель региональной инновационной площадки.

На третьем этапе началась разработка содержания сетевого образовательного события, подготовка презентации. Основной замысел состоял в том, чтобы сетевое образовательное событие закрывало потребности как учителей, так и учащихся, поэтому эмоциональная, содержательная и методическая составляющие усиливали друг друга.

Изучение произведения предлагалось в сравнении с уже ранее изученными лирическими произведениями для определения жанровой специфики, важной в данном случае для понимания содержания стихотворения «На смерть Жукова». Учащимся было предложено вспомнить такие произведения, как «Снигирь» Г. Р. Державина и «Смерть поэта» М. Ю. Лермонтова.

Был предложен четкий регламент работы, учитывающий формат онлайн-встречи в течение 40 минут. Этот регламент был вынесен на отдельный слайд:

40 минут работаем по плану:

- 1) Читаем текст произведения.
- 2) Производим краткий анализ произведения: жанр, сопоставление с другими произведениями, лирический герой.
- 3) Выдвигаем тезисы к теме «ОДИНОЧЕСТВО ВЕЛИКИХ...» и доказываем их цитатами из текста.
- 4) Составляем план сочинения.
- 5) Предлагаем варианты введения и заключения.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Пишем сочинение (по желанию), отправляем на почту, ждем ЭКСПЕРТНУЮ искреннюю обратную связь ведущей.

Проблема изучения данного произведения, ее связь с воспитательными задачами сформулирована на титульном слайде для интенсивного погружения учащихся следующим образом: «Как вы считаете, можем ли мы в год 80-летия Великой Победы поднимать тему трагедии судьбы полководца или это неуместно? Была ли его судьба трагична? Как вы считаете? Кем и каким наша страна запомнила полководца? Какое место отведено ему сегодня в истории России?» Для усиления эмоциональной составляющей использовалось обращение к актуальному опыту ведущей, фотографии из личного архива.

Для пояснения жанрового своеобразия произведения был использован не только прием сравнения с другими произведениями, но и обращение к позиции самого автора «Всякое стихотворение «На смерть...», как правило, служит для автора не только средством выразить свои ощущения в связи с утратой, но и поводом для рассуждений более общего порядка о феномене смерти

как таковом. Оплакивая потерю (любимого существа, национального героя, друга и властителя дум), автор зачастую оплакивает – прямым, косвенным, иногда бессознательным образом – самого себя, ибо трагедийная интонация всегда автобиографична» [2]. Акцентируется внимание учащихся на таких литературоведческих понятиях как «лирический герой» и «объект потери» в условиях жанрового своеобразия эпитафий, од, элегий:

«Известны ли вам значения слов «эпитафия», «ода», «элегия»? К какому жанру мы можем отнести это стихотворение? Можете ли вы вспомнить еще похожие стихотворения? Кому они посвящены и почему?»

Для поддержания логико-эмоциональной структуры занятия педагогом, ведущим мероприятие, применяются ораторские приемы удержания внимания, которые усиливаются выразительной эмоциональностью при чтении произведений, даются наглядные комментарии по типу «тот случай, когда жанр многое объясняет», «лирический герой не автор, но все же...», «отправная точка разговора», «докажем цитатами из текста». Такие приемы имеют особое значение в условиях ограничения времени и отсутствия полноценной обратной связи от учащихся (подключение к сетевому событию происходит целым классом/классами).

На протяжении всего занятия в целях наиболее точного обращения к текстам произведений был использован прием определения и выделения ключевых слов, словосочетаний, предложений, цитат разными цветами на слайдах с содержанием анализируемых стихотворений. Черным цветом были выделены цитаты, иллюстрирующие ответ на вопрос «Как лирический герой относится к умершему?» (переживание главной темы – темы одиночества гениального человека, великой личности); красным цветом – переживания лирического героя (в сопоставление с актуальным опытом учащихся); оранжевым – метафизическая тема, тема обращения к Богу, тема экзистенциального одиночества (пробуждение внутреннего отклика у учащихся).

Обращение к словарной работе предполагает выяснение значения слов «прахор», «лепта».

Далее проводится анализ вариантов разработки основной части:

- 1) Одиночество великих неизбежно – это их удел, потому что...
- 2) Пушкин был оклеветан толпой. Примеры из стихотворения.
- 3) Жуков был отвергнут системой. Примеры из стихотворения.
- 4) Оценить подвиг и гениальность великого человека могут потомки, но это не спасает гения от личной трагедии.
- 5) Великий человек находит утешение в своем таланте, в выполненном долге, в чистой совести, в своем труде – это и делает его великим, этим он оставляет свой след в истории.

Значимым этапом мероприятия становится анализ вариантов вступления и заключения.

Первый вариант вступления: «Каждый из нас рано или поздно может столкнуться с ощущением одиночества, чувством покинутости, забвения. Несмотря на то, что нас окружает много людей, у нас много друзей и в социальных сетях, мы бываем непонятыми даже самыми близкими людьми. Этой участи

не избежали даже самые известные люди, великие личности, оставившие свой след в истории нашей страны. Хотелось бы поразмышлять об этом в контексте стихотворения Иосифа Бродского "На смерть Жукова"».

Второй вариант вступления: «Наша страна в этом году празднует 80-летие Великой Победы. В череде праздников, посвященных этой дате, одним из имен, о котором мы будем вспоминать, будет имя Маршала Победы, героя, полководца Георгия Константиновича Жукова. О его судьбе размышляет Иосиф Бродский в стихотворении "На смерть Жукова", затрагивая тему одиночества великого человека».

Третий вариант вступления: «В прошлом году мы праздновали 225-летие со дня рождения великого русского поэта А. С. Пушкина, в этом году – в 80-ю годовщину Великой Победы – мы будем вспоминать имена тех, кто ее приближал ценою своей жизни, своего счастья. Особая роль принадлежит Герою России – Георгию Жукову. Об этом нам предлагает задуматься Иосиф Бродский в стихотворении "На смерть поэта", которое является эпитафией и авторским откликом, как в свое время и стихотворение М. Ю. Лермонтова "Смерть поэта"».

Первый вариант заключения: «Противостояние гения и толпы, великого человека и системы зачастую приводит к трагедии, но река времени расставляет все по своим местам. В конечном итоге каждый в истории займет свое достойное место».

Второй вариант заключения: «К сожалению, одиночество часто является уделом великих людей, но это состояние знакомо и каждому из нас. И все же: одиночество не мешает человеку исполнить свой долг и быть по-своему счастливым».

Третий вариант заключения: «И Пушкин, и Жуков как великие люди были, бесспорно, одиноки, но их имена знает сегодня каждый ребенок в России. И это означает, что не всегда правда на стороне большинства. Одиночество может стать уделом великого человека, но только не забвение. Россия всегда будет чтить тех, кто отдал свою жизнь за страну».

На заключительном этапе был проведен анализ сетевого образовательного события по литературе совместно с учителями, которые подключили к нему классы. Была определена главная трудность – обеспечение качественной обратной связи с учащимися через платформу Сферум, трудность системной работы по одному и тому же предмету вследствие большой загруженности учащихся старшей школы, но также были указаны и методические преимущества: глубокая проработка темы и содержания события, возможность ресурсного наполнения обучения написанию сочинений, анализу литературных произведений в условиях интеграции с дополнительным образованием, воспитательное значение события для пробуждения патриотических чувств и формирования рефлексивного отклика от учащихся.

Таким образом, можно считать, что сетевое образовательное событие по литературе на тему «Сочинение-рассуждение по лирике «ОДИНОЧЕСТВО ВЕЛИКИХ...» (на материале стихотворения Иосифа Бродского «На смерть Жукова») прошло свою успешную апробацию в рамках деятельности региональной инновационной площадки МАУ ДО ГДДЮТ.

Список литературы

1. Кувакина Е. В., Баранова М. В. Проектирование сетевых образовательных событий (в рамках деятельности региональной сети ИБЦ ОО Ярославской области): методические рекомендации. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. 2022. 51 с.
2. Лотман М. «На смерть Жукова» (1974) // Как работает стихотворение Бродского. Режим доступа: <https://brodsky.rhga.ru/upload/iblock/01a/«На%C2%A0смерть%20Жукова».pdf> (дата обращения: 17.04.2025).
3. Шевченко В. Я. Интеграция общего и дополнительного образования детей. Рабочая тетрадь. ГАНОУ СО «Дворец молодежи». 2022. 23 с.