

**Развивающая речевая среда
в образовательной организации:
проблемы, технологии**

*Материалы
Всероссийской научно-практической конференции*

*г. Екатеринбург
25–26 апреля 2024 г.*



**ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**
Свердловской области

Министерство образования и молодежной политики 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
г. Екатеринбург
25–26 апреля 2024 г.*

Екатеринбург
2024

ББК 74.202.4я431

P17

Рецензенты:

Лазукова А. А., учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 5», г. Камышлов;
Бульгина Л. Н., доцент педагогических и управленческих технологий НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО»,
кандидат педагогических наук.

Научный редактор:

Юшкова Н. А., кандидат филологических наук, доцент.

P17 Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии:

материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург 25–26 апреля 2024 г. / 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», 2024. – 122 с.

Сборник материалов содержит статьи участников Всероссийской научно-практической конференции «Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии», которая состоялась 25–26 апреля 2024 года в Институте развития образования Свердловской области.

Публикуемые материалы отражают широкий спектр вопросов: определение научно-методических подходов к созданию развивающей речевой среды, значимость межпредметных интеграционных проектов и внеурочной деятельности в образовательной организации, организация мониторинга и др.

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

Утверждено Научно-методическим советом ГАОУ ДПО СО «ИРО» от 24.06.2024 № 7

ББК 74.202.4я431
© ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	4
<i>Шерстобитова И. А.</i> Формирование гражданской идентичности как основа преодоления мировоззренческих дефицитов обучающихся.....	4
<i>Долинина Т. А.</i> Потенциал изучения литературных произведений в контексте системно-деятельностного подхода	11
<i>Томилова С. Д., Шевелева А. А.</i> Методическое сопровождение процесса речевого творчества дошкольников	23
<i>Смирнова Н. Л.</i> Размышления о педагогике впечатлений в эпоху экономики впечатлений.....	34
<i>Мирошниченко В. В.</i> Технология введения регионального и этнокультурного материала в содержание образования.....	47
<i>Кочкина Е. В.</i> Потенциал аксиологического подхода в преподавании русского языка.....	52
<i>Юшкова Н. А.</i> Сочинение единого государственного экзамена по русскому языку: методические и аксиологические аспекты	58
РАЗДЕЛ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ. ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	71
<i>Медведева Е. Г.</i> Преобразование контролирующих заданий в обучающие при подготовке к ЕГЭ (на примере заданий по орфографии).....	71
<i>Горбунова И. С.</i> Подготовка к предметным олимпиадам в рамках урока русского языка...	79
<i>Мысик М. С.</i> Работа со сценарием на основе иноязычного художественного текста для развития предметных речевых и метапредметных умений	83
<i>Соколова О. Л., Вылегжанина И. А., Латина В. Ю.</i> Фильмы как инструмент создания развивающей среды при обучении иностранным языкам.....	91
<i>Темняткина К. А.</i> Потенциал использования видеофильмов для развития речевой деятельности на уроках литературы в 5–9 классах.....	95
<i>Грачева Ю. А., Наумова Е. А.</i> Патриотическое воспитание учащихся на уроках английского языка и во внеурочной деятельности	98
<i>Русина С. С.</i> Изучение романа Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» в 11 классе	102
<i>Зернова Н. Р.</i> Тексториентированные задания всероссийских проверочных работ по русскому языку в контексте государственной итоговой аттестации	107
<i>Скорнякова Е. Г.</i> Анализ результатов итогового собеседования как показатель внутреннего мониторинга общеобразовательной школы	118

РАЗДЕЛ 1. МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 372.882
ББК 74.268.3

И. А. Шерстобитова,
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования им. К. Д. Ушинского,
г. Санкт-Петербург

I. A. Sherstobitova,
St. Petersburg Academy of Postgraduate
Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky,
St. Petersburg
E-mail: irina-sherstobitova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ПРЕОДОЛЕНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ДЕФИЦИТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

FORMATION OF CIVIC IDENTITY AS A BASIS FOR OVERCOMING IDEOLOGICAL DEFICITS OF STUDENTS

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – поиску технологий формирования гражданской идентичности в процессе урочной деятельности. На основе изучения концепта «Родина» в творчестве М. И. Цветаевой представлена модель формирования компонентов гражданской идентичности у школьников.

Ключевые слова: гражданская идентичность, мировоззренческие дефициты, когнитивный, ценностно-смысловой, поведенческий компоненты гражданской идентичности, концепт «Родина», стихотворения М. И. Цветаевой.

Abstract. The article is devoted to an urgent problem – the search for technologies for the formation of civic identity in the process of professional activity. Based on the study of the concept of "Homeland" in the work of M. I. Tsvetaeva, a model of the formation of components of civic identity among schoolchildren is presented.

Keywords: civic identity, ideological deficits, cognitive, value-semantic, behavioral components of civic identity, the concept of "Homeland", poems by M. I. Tsvetaeva.

С целью реализации государственной политики в образовании (ФГОС, Указ президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», Российская система образования: 5 С, Указ президента Российской Федерации от 09.11.2022 N 809 «Об утверждении Основ по сохранению и укреплению духовно-нравственных ценностей», от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности России», Пентабазис – системная модель мировоззрения, ценностная идеология) необходим поиск технологий формирования гражданской идентичности и преодоления мировоззренческих дефицитов.

Осознание себя гражданином государства предполагает идентификацию себя как члена семьи, члена общества и нации, сформированность мировоззрения. ФГОС как драйвер укрепления мировоззренческого и образовательного суверенитета России развивает эту концепцию: перед школой стоят задачи «воспитания российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству». Акцент делается на «овладении культурой своего народа и уважении к народам России и человечества, <...> воспитании чувства ответственности и долга перед Родиной», историческое и духовное просвещение [5]. Пентабазисная пятиуровневая модель, предлагаемая администрацией президента России как ценностная идеология российского общества, включает в себя пять компонентов, каждому из которых соответствует своя ценностная доминанта: человек – созидание; семья – традиции, общество – согласие; государство – доверие к институтам; страна – патриотизм. Эту модель необходимо реализовывать в образовании старшеклассников с целью формирования патриотического мировоззрения.

Обращение к культуре, истории, литературе помогает связать прошлое с настоящим и будущим, пробудить чувство персональной ответственности за страну и за свою малую родину.

Представим опыт формирования и развития гражданской идентичности на примере обращения к творчеству М. И. Цветаевой. Концепт «Родина» представляет собой одну из важнейших культурных, ментальных, языковых пространственных констант, кодов, составляющих русскую национальную картину мира [7, с. 5]. Изучение стихотворного наследия Цветаевой как концептосферы (в нашем случае, концепта «Родина») представляется актуальной в современных условиях кризиса духовности в стране и многочисленных случаев эмиграции российских граждан в поисках дома на той земле, которая не является родиной. Актуальность предложенного исследования состоит и в рассмотрении поэтического текста как предоставляющего возможность воспитать у учащихся уважение, привлечь их внимание, вызвать живой интерес к иному, по сравнению с их собственным, мировоззрению, мироощущению, восприятию Родины. Это приобретает особую важность в современных условиях в связи с изменением отношения к России за рубежом и в связи с новыми социальными и политическими процессами внутри России; задачами реализации государственной политики в школе.

Формирование гражданской идентичности при изучении стихотворений Цветаевой строится на основе трех компонентов: когнитивного компонента (сформирован образ Родины, представление о себе как о гражданине страны, осознаны социальные роли как гражданина), ценностно-смыслового компонента (принадлежность к своему народу, гордость за страну) и поведенческого компонента (готовность к деятельности на благо Родины) [3, с. 25].

Содержание концептов, свойственных М. И. Цветаевой, определяется особенностями индивидуально-авторской картины мира. Конкретное смысловое наполнение концепта «Родина» может быть выявлено «в результате анализа лексико-семантической системы индивидуального стиля художника слова и составляющих ее лексико-семантических полей» [1, с. 45]. В нашей работе анализ концепта «Родина» в творчестве М. И. Цветаевой предлагается рассмотреть с точки

зрения особенностей авторского типа мировосприятия, мировоззрения, обретающего смысл в результате ученической интерпретации.

Поэзия М. И. Цветаевой очень современна. Вчитываясь в ее строки, вдумываясь в ее слово, постигая переменчивые чувства лирической героини, обучающиеся постигают духовный мир поэтессы, ее боль, тоску по Родине, ее Россию. Анализ концепта «Родина» в стихотворениях «Тоска по родине!..», «Родина» – это шаги на пути постижения обучающимися и своих чувств к России, деятельностной любви к ней.

Вопросы для сравнительного анализа строятся с учетом формирования компонентов гражданской идентичности. Методика «Вопрос-ответ-интерпретация» включала в себя наблюдение над организацией языковых элементов в одно художественное целое, лингвистическое комментирование (как универсальный прием объяснения и синтеза получаемых сведений), контекстологический анализ, сопоставительно-описательную классификацию текстовых смыслов. После каждого блока вопросов проводилось исследование. Цель применения комплексной методики: изучить сформированность компонентов гражданской идентичности у школьников – представление о Родине (когнитивный); отношение к родному краю (ценностно-смысловой); готовность к деятельности на благо Родины, малой родины (поведенческий). Также в задании предусматривается выяснить отношение к поэту как к человеку. Мы предположили, что гармоничное формирование гражданской идентичности базируется на ответственном отношении к культурному наследию, его изучению, пониманию своей роли в сохранении культуры страны, интериоризации русской литературы.

В исследовании приняли участие обучающиеся 11-х классов (17-18 лет). Исследование проводилось на базе 4 общеобразовательных школ Санкт-Петербурга.

Обучающимся было дано задание провести лингвокультурологический сопоставительный анализ стихотворений М. И. Цветаевой «Родина» и «Тоска по Родине» по вопросам учителя. Дана историческая и биографическая справка с акцентом на чувствах Цветаевой, которые она испытывала, живя за границей.

На первом этапе анализа стихотворений проводилось исследование сформированности когнитивного компонента гражданской идентичности у обучающихся (формирование образа Родины, представление о себе как гражданине). Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Когнитивный компонент гражданской идентичности

«Родина» (1932)		«Тоска по Родине» (1934)	
Найдите анафору в стихотворении. Определите ее смысл	Интерпретация обучающимися стихотворений	Найдите однокоренные слова слову «родной». Почему в стихотворении встречается целое родовое гнездо?	Интерпретация обучающимися стихотворений
«Даль, тридевятая земля!..» Анафора подчеркивает трагизм ощущения лирической	Сердце лирической героини болит из-за отрешенности от родного, именно	В стихотворении М. И. Цветаевой видим в тексте целое родовое гнездо однокоренных	В эмиграции (1922–1939) Цветаевой пришлось жить и в Риге, и в Берлине, и в Праге, и в Париже.

героиней родины: «Даль ... даль ... даль...»	поэтому так горячо доказывается нелюбовь. М. И. Цветаева, обреченная на странничество, испытывала щемящую тоску по родине.	слов слово «родина»: <i>родным, родившаяся</i> (душа), <i>родимого</i> (пятна). В произведении им противопоставлены контекстуальные антонимы: <i>родина</i> – «госпиталь или казарма», <i>родной язык</i> – «безразлично – на каком непонимаемой быть встречным!», « <i>роднее</i> бывшее – всего» – « <i>всего равнее</i> ».	Но Россия всегда жила в ее душе. За внешней отстраненностью от Родины – огромная сила любви
--	--	---	---

С целью изучения сформированности компонентов гражданской идентичности у обучающихся была применена методика «Кто я?», позволяющая выявить представления школьников о своих социальных ролях, выполняемых в обществе (когнитивный компонент) [2, с. 55]. Учащимся 11-х классов было предложено определить себя, ответив на вопрос «Кто я?» (количество ответов не ограничено), «Я и Родина», «Я и Цветаева?», испытуемые сами определяли, какие роли для них значимы.

Анализ анкет показал, что подавляющее большинство идентифицирует себя как ученика, человека (39%), более половины как личность и лишь 6% осознают себя гражданином (чувство принадлежности к определенной нации создает базу для развития национального самосознания). Хотя следует отметить, что одиннадцатиклассникам все же характерно понимание своего гражданства: стремление служить Родине (или в негативном варианте – желание покинуть страну в поисках лучшей жизни). Старшеклассники в незначительной степени определяют себя по отношению к родному городу (малой Родине – Санкт-Петербургу) (16%), что объяснимо, так как в городе много некоренных жителей. Интерес к М. И. Цветаевой как к поэту, тоскующему по Родине, проявлен был незначительно (12%). Обучающимся непонятно, что плохого в жизни за границей. Такой результат обусловлен приверженностью обучающихся к космополитизму как идеологии мирового гражданства.

На втором этапе анализа стихотворений М. И. Цветаевой было проведено исследование сформированности ценностно-смыслового компонента гражданской идентичности. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ценностно-смысловой компонент гражданской идентичности
(включение принадлежности к своему народу в систему базовых ценностей)

«Родина» (1932)		«Тоска по Родине» (1934)	
Какие пунктуационные знаки используются чаще всего? Каково их назначение?	Интерпретация обучающимися стихотворений	Какие пунктуационные знаки используются чаще всего? Каково их назначение	Интерпретация обучающимися стихотворений

<p>Семь восклицательных знаков, восемь тире – свидетельство экспрессивности речи. Их постановка связана с экспрессивностью поэтического монолога: «О, неподатливый язык! Чего бы попросту – мужик, Пойми, певал и до меня: Россия, родина моя!», «Даль, говорящая: «Вернись домой!» Со всех – до горних звезд – Меня снимающая мест!», «Ты! Сей руки своей лишусь, – Хоть двух! Губами подпишусь на плахе»</p>	<p>Снова за внешней лексической отстраненностью с помощью знаков препинания высказана мысль поэтессы о связи каждого человека с его народом и родной землей</p>	<p>Семь восклицательных знаков — свидетельство экспрессивности речи. В стихотворении на десять четверостиший – семнадцать тире. Интересно стихотворение и в интонационном отношении: от напевной и говорной интонации поэтессы переходит к ораторской, срывающейся на крик: <i>Мне безразлично – на каком Непонимаемой быть встречным!</i></p>	<p>Снова за внешней лексической отстраненностью с помощью знаков препинания высказана мысль о том, что Родина живет в сердце героини стихотворения, именно поэтому так страстно звучит ее монолог, так много чувств в него вложено</p>
--	---	--	--

Методика «Неоконченное предложение» позволила проанализировать гражданскую позицию учащихся [2, с. 58]. Цель методики: изучить сформированность компонентов гражданской идентичности у школьников (ценностно-смысловой компонент). Мы предположили, что гармоничное формирование гражданской идентичности базируется на понимании патриотизма. Школьникам предстояло ответить на вопрос: «Я люблю/ не люблю свою Родину (Санкт-Петербург) потому ... (представление о Родине, отношение к ней, анализ положительных и отрицательных сторон, готовность включиться в активную деятельность).

Если представление о России и отношение к ней сформировано достаточно четко и в целом позитивно (85%), то отношение к своему краю, родному городу неоднозначно. Образ города для одних ассоциируется с красотой, с историей и культурой страны, интересными людьми, природой (54%), для других – с невозможностью самореализоваться (46%). На втором этапе анализа уже больше понимания чувств М. И. Цветаевой, ее эмоциональной тоски по Родине (предположительно, у обучающихся проявился сформированный эмоциональный интеллект).

На третьем этапе анализа стихотворений М. И. Цветаевой было проведено исследование сформированности поведенческого компонента гражданской идентичности, в котором отражаются различные виды социальной активности, готовность к деятельности на благо Родины. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Поведенческий компонент гражданской идентичности

«Родина» (1932)		«Тоска по Родине» (1934)	
Без каких строк стихотворение приобрело бы совсем иной смысл? Что позволяет утверждать: для М. И. Цветаевой	Интерпретация обучающимися стихотворений	Без каких строк стихотворение приобрело бы совсем иной смысл? Что позволяет утверждать:	Интерпретация обучающимися стихотворений

«родина» и «гордыня» – семантически далекие понятия		для М. И. Цветаевой «родина» и «рябина» – семантически близкие понятия?	
<p>В последнем четверостишии мы видим, что лирическая героиня готова воспеть родину даже ценой собственной жизни: ...Сей руки своей лишусь, – Хоть двух! Губами подпишусь На плахе...</p> <p>В конце стихотворения «Родина» происходит своего рода диалог героини с родиной. Обращение к России выражается одним кратким, но довольно пафосным словом-местоимением «Ты!» Она не находит иных слов для выражения своей любви, кроме короткого, но емкого «Гордыня, родина моя!»</p>	<p>Через сложные чувства лирической героини «родина-гордыня» раскрывается главная мысль произведения: лирическая героиня связана с покинутыми местами кровно и духовно, но гордыня (высокомерие, нетерпение упреков, страх забвения, может быть, ареста близких), которые ждут ее в России, не позволяет ей вернуться</p>	<p>Особенно ощутима смысловая роль слова «рябина» и многозначия в конце предложения. <i>Но если по дороге – куст Встает, особенно – рябина. . .</i> Это многозначие красноречиво и однозначно: героиня навеки связана с родной землей, если куст рябины вызывает трепет сердца, изболевшегося в вынужденной бездомности</p>	<p>На протяжении 38 строк утверждалась привычная отторженность, а в последних 2 строках тоска по родине, объявленная «разоблаченной морокой». Мы понимаем, что нет темы более, чем тема России, нет единства прочнее, чем единство с духовностью, культурой своего народа. Это и есть самый высокий патриотизм</p>

Методика «Недописанная ситуация» (Н. Е. Щуркова) [4] имеет целью установление степени выраженности ценностно-смысловых ориентаций обучающихся как деятельностного компонента (поведенческий аспект). Учащимся были предложены проблемные ситуации («Что я могу сделать на благо страны? Чтобы быть полезным Родине, я должен ...»). Анализ ответов показал, что обучающиеся готовы к поступкам на благо страны, города, но не знают, что для этого необходимо сделать, не понимают значимости качественного присвоения базовых знаний в школе и т. п. (68%).

Исследование позволяет сделать вывод, что концепт «Родина» в целом сформирован у обучающихся. На примере исследования двух стихотворений М. И. Цветаевой, в которых выражена боль поэта от разлуки с родиной, духовное единение с ней даже за границей, позволяет заложить основы любви к Родине, понимания себя как гражданина России, судьба которого связана с родиной, как у М. И. Цветаевой: «Не быть в России, забыть ее – может бояться лишь тот, кто Россию мыслит вне себя. В ком она внутри, – тот потеряет ее вместе с жизнью» [6, с. 263].

Список литературы

1. Данскова Т. Н. Концепт «любовь» и его словесное воплощение в индивидуальном стиле А. Ахматовой. Дис. канд. филол. наук. Воронеж, 2000. 195 с.

2. Иванова Н. Л., Мазилова Г. Б. Гражданская идентичность в современных исследованиях // Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2013. Вып. 11. С. 54–69.
3. Соловьева Е. Е., Попова С. И. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2020. Вып. 58. С. 20–34.
4. Щуркова Н. Е., Попова С. И., Потанина Л. Т. Обучение в процессе воспитания школьника. Руководство для заместителя директора школы по учебному процессу. М., 2011. Ч. 3.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Приказ от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 03.05.2024).
6. Цветаева М. И. Сочинения: в 2-х т. Т. 1. М. : Художественная литература, 1988.
7. Шерстобитова И. А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования: монография. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017.

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

ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

THE POTENTIAL OF STUDYING LITERARY WORKS IN THE CONTEXT OF THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH

Аннотация. Рассматриваются особенности использования приемов системно-деятельностного подхода с целью достижения предметных, метапредметных и личностных результатов на уроках литературы, анализируется деятельность учителя, ориентированная на создание проблемной ситуации и организацию эвристической беседы. Предлагаются примеры организации учебной деятельности на уроках литературы с использованием приемов системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: функции текста; предметные, метапредметные, личностные результаты; системно-деятельностный подход; познавательные универсальные учебные действия; проблемная ситуация, эвристическая беседа; эпизод; кластер; теоретико-литературные понятия.

Abstract. The article examines the features of using the techniques of the system-activity approach in order to achieve substantive, metasubject and personal results in literature lessons, analyzes the teacher's activities aimed at creating a problematic situation and organizing a heuristic conversation. Examples of the organization of educational activities in literature lessons using the methods of a system-activity approach are offered.

Keywords: text functions; subject, meta-subject, personal results; system-activity approach; cognitive universal learning actions; problem situation, heuristic conversation; episode; cluster; theoretical and literary concepts.

Методологическую основу Федеральных государственных стандартов закладывает системно-деятельностный подход, именно поэтому особое внимание в обновленных ФГОС уделяется достижению не только предметных, но и метапредметных, а также личностных результатов. В метапредметных результатах выделено три группы универсальных учебных действий (УУД): познавательные, коммуникативные и регулятивные. В учебных познавательных действиях выделяется три группы: базовые логические действия, базовые исследовательские действия и работа с информацией.

В Федеральных государственных стандартах начального и общего образования читательская деятельность «рассматривается в разных аспектах: и как чтение литературных произведений, и как работа с информацией, и как основа общеучебных умений» [5, с. 294].

На формирование всех групп умений ориентирована работа с художественным произведением. «Текстоцентричность нашей эпохи, с одной стороны, и снижение интереса к чтению, с другой стороны» [4, с. 24] сохраняют высокую актуальность методических вопросов, ориентированных на работу с художественным текстом. И важной задачей уроков современной литературы становится «проблематизация классики в современной ситуации, ее демифологизация» [4, с. 44].

Это объясняется традиционными функциями текста в учебном процессе. Выделяются две группы функций текста. К первой относится коммуникативная (коммуникативная компетенция), когнитивная (языковедческая компетенция), кумулятивная (культуроведческая компетенция). Вторую группу функций выполняют художественные тексты. Это аксиологическая, эстетическая, эмотивная, креативная функции. Чтобы понять потенциал изучения литературных произведений, необходимо сопоставить эти функции с требованиями ФГОС к предметным, метапредметным и личностным результатам.

Такое сопоставление позволяет увидеть, что формирование умения оценивать явления окружающего мира с точки зрения морально-нравственных, этических, социальных ценностей и формирование умения осуществлять творческий анализ текста, событий, явлений, устанавливать связи между объектами и их свойствами, обобщать явления, которые не объединены внешней связью, формулировать собственную мысль, а не только использовать готовую, предусмотрено требованиями ФГОС к познавательным универсальным учебным действиям. А развитие эстетического чувства, формирование эстетического идеала и умения эмоционального самовыражения и эмоционального воздействия предусмотрено требованиями ФГОС к предметным результатам по литературе и требованиями к личностным результатам.

Главное место в учебном процессе в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности учеников. Основная задача педагога связана с организацией их учебной деятельности, позволяющей формировать потребности и способности в осуществлении творческого преобразования учебного материала. Работа с литературным произведением позволяет организовать такую деятельность. От учителя при этом требуется умение использовать различные приемы работы с текстом, умение работать с проблемными вопросами, использовать приемы эвристической беседы, конструировать эвристическую ситуацию.

Работа в методологии системно-деятельностного подхода предусматривает использование разных приемов: «Инсерт», «Чтение с пометками», «Синквейн», «Фишбоун», «Кластер». Однако необходимо знать, что использование приема во многом зависит от особенностей текста, с которым предстоит работа.

Например, интеллект-карта используется при работе с текстами, насыщенными фактической информацией, в них может быть информация, дающая возможность неоднозначной трактовки, содержащая материал для дискуссии.

А прием «Толстые и тонкие вопросы» результативен при интерпретации информации текстов, в которых фактический материал объяснен с помощью логических умозаключений и/или содержится информация, дающая возможность неоднозначной трактовки, есть основания для дискуссии и отвлеченных размышлений. Такие приемы могут использоваться при работе как с художественными произведениями, так и с научными (учебными) текстами. Опорные сигналы составляются к текстам, насыщенным специальной терминологией, содержащим понятия, у которых есть общепринятые графические изображения, включая буквенные изображения научных формул. Этот прием будет успешен при структурировании информации учебных и научных текстов. Прием «Фишбоун» полезен при создании аналитического рассуждения, его можно использовать для формирования умения формулировать тезис, подбирать доводы и примеры, делать вывод при проведении анализа текста. Кластер используется при работе с текстами, насыщенными фактической информацией, в них не должно быть предметов для дискуссии и информации, дающей возможность неоднозначной трактовки. Прием не очень удачен при работе с художественным текстом, так как литературное произведение перевести в схему достаточно трудно, но прием можно использовать для структурирования и запоминания объемной информации, например для запоминания учащимися героев или проблематики романа Л. Н. Толстого «Война и мир». Рассмотрим пример использования этого приема на уроке при анализе многообразия проблематики произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка» (рис. 1).



Рис. 1. Анализ «Капитанской дочки»

Составление кластера развивает базовые логические и базовые исследовательские универсальные учебные действия, а также умения работать с информацией.

Весьма полезным может оказаться и использование достаточно традиционных учебных упражнений: составление планов, тезисов, анализ эпизода, анализ текста, написание сочинений и др. При этом необходимо правильно организовать самостоятельную познавательную деятельность учащихся.

Ключевая педагогическая задача системно-деятельностного подхода – создание условий, инициирующих действие обучающихся. Организация разных форм и видов учебной деятельности осуществляется через систему вопросов. Система учебных вопросов являются средством реализации содержания образования и организации деятельности обучающихся.

Рассмотрим особенности организации исследовательской деятельности учащихся на примере работы с вопросами при анализе образа Николая Ростова в эпилоге (фрагмент, в котором Л. Н. Толстой рассказывает о том, как Николай вел хозяйство). Этот фрагмент мы выбрали потому, что у учащихся сложилось достаточно устойчивое мнение о незначительности этого образа, о духовной бедности Николая Ростова. Однако автор связывал с этим героем очень значимые для него идеи. Работу можно выстроить в достаточно традиционной форме фронтальной беседы. Но необходимо подбирать вопросы, формирующие умение вдумчивого чтения, понимания авторской концепции. Приведем примеры таких вопросов.

1. Можно ли Николая Ростова считать любимым героем Л. Н. Толстого?
2. Почему же тогда автор показывает его любовь к природе, его умение чувствовать музыку?
3. С чего начинает свою деятельность Николай как хозяин? Что или кто был для него главным в хозяйстве?
4. Как Николай, поняв главную роль мужика в хозяйстве, управлял имением? Как относился к хозяйствам мужиков?
5. Как он относился к мужикам? Как думал, что относится? Как относился на самом деле?
6. Как он относился к тому делу, которым занимался?
7. Как Николай относился к словам графини Марьи о том, что он делает добро своих подданных? Почему именно так?
8. Как мужики относились к нему?
9. Правильно ли я понимаю, что в проанализированном нами эпизоде сливаются «мысль народная» и «мысль семейная»?
10. Показывал ли автор и раньше нам глубину этого характера? Подбираем примеры из текста.
11. Можно ли Николая считать любимым героем Толстого?
12. Какую идею автор связывает с образом Николая?

При работе с вопросами важно чередовать виды вопросов, так как каждый вид вопроса ориентирован на достижение конкретных целей. Большая часть предложенных вопросов – проблемные. Такой выбор связан с тем, что основная цель нашей работы – формирование умения вдумчивого чтения и интерпретации

прочитанного. Однако мы использовали уточняющие и проблемный вопросы. Они позволили вывести беседу на уровень обобщения полученного материала.

Кроме названных выше метапредметных познавательных действий, представленная организация учебной деятельности в ненавязчивой форме позволяет достигать личностных результатов. Лев Николаевич дал нам пример добросовестного служения своей семье и любимому делу, показал, как ответственность перед близкими сливается с ответственностью за тех, от кого зависит их благополучие. Такое соединение в произведении «мысли семейной» и «мысли народной» о многом может заставить задуматься учащихся, если учитель правильно, без назидательности организует беседу.

Большой потенциал литературных произведений связан с диалогическим характером художественного текста. Особенности чтения как диалога были описаны В. Ф. Асмусом в статье «Чтение как труд и творчество». Рассматривая чтение как акт творчества, который может быть описан триадой АВТОР – ОБРАЗ – ЧИТАТЕЛЬ, Асмус утверждает: «Содержание художественного произведения воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной деятельностью читателя» [1]. Е. С. Романичева и Г. В. Пранцова делают из сказанного философом важные для работы с текстом выводы:

- «для постижения содержания художественного текста необходимо, чтобы в воображении читателя возник художественный образ;
- если художественный образ воссоздается «по ориентирам», заложенным в тексте, то читатель должен уметь увидеть эти ориентиры (читай: художественные особенности произведения);
- постижение идеи (как элемента содержания) должно идти вслед за постижением художественных особенностей, так как именно последние – «ориентиры» для «воспроизведения» содержания;
- глубина интерпретации обусловлена уровнем читательской культуры воспринимающего» [2].

Деятельность учителя должна быть ориентирована на формирование высокого уровня читательской культуры. Диалогический характер литературных произведений требует использования в работе приемов системно-деятельностного подхода, позволяющих организовать самостоятельную познавательную и исследовательскую деятельность учащихся, формирующую умения осмысливать, интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию, соотносить сообщение текста с внетекстовой информацией и воспринимать произведение через призму авторской концепции.

Учитель должен помочь учащимся увидеть ориентиры, заложенные автором в тексте и задуматься о их назначении. Ориентирами могут быть композиционные приемы, особенности системы образов, портретные и речевые характеристики, пейзаж, деталь и т. д. Умение учитывать при анализе текста ориентиры, заложенные автором способствует восприятию произведения в единстве содержания и формы.

Рассмотрим примеры вопросов, помогающих учителю выделить ориентиры, связанные с особенностями системы образов, композиции и с ролью детали в тексте:

- Каковы особенности хронотопа последней главы произведения Тургенева «Отцы и дети»? Над какими идеями заставляет задуматься такое построение главы?
- Почему эпизод подписания Тильзитского мира предваряется эпизодом посещения Николаем Ростовым госпиталя? Какой общей идеей связаны эпизод подписания Тильзитского мира и эпизод в театре?
- Какова роль женских образов в пьесе «На дне» Горького?
- Зачем Ф. М. Достоевскому в романе «Преступление и наказание» понадобился образ Миколки и его признание в преступлении? Почему двум совершенно разным героям Достоевский дает одинаковые имена (называет их Миколками)? Это случайность или замысел автора?
- Какую роль в романе И. А. Гончарова играют книга, раскрытая на одной странице, халат, реакция героя на предложение Ольги встретиться: «Вечером, по грязи, этакую даль!» В каких произведениях мы встречались с похожими деталями? С какой целью авторы используют приемы реминисценции?

Работа по «ориентирам», заложенным автором, формирует базовые логические и исследовательские действия: умение видеть художественные приемы, используемые автором, выбирать способ анализ с учетом концепции автора, проводить анализ произведения в единстве содержания и формы, понимать имплицитную информацию, проводить интертекстуальный анализ.

Для выявления «ориентиров», заложенных автором, мы использовали проблемные вопросы, так как они способствуют созданию проблемной ситуации, что соответствует системно-деятельностному подходу. Проблемные вопросы содержат познавательное противоречие, они помогают увидеть несоответствие между ранее усвоенными теоретическими положениями и новыми фактами и явлениями. Заранее готового ответа на такой вопрос нет, он требует самостоятельности мышления. Учитель должен уметь формулировать такие вопросы, создавать ситуацию альтернативного выбора, подбирать примеры противоположных точек зрения на одну и ту же проблему, вопросы, провоцирующие учащихся на самостоятельную исследовательскую деятельность.

Особое внимание на уроках литературы следует уделить и работе с эпизодами. Небольшой объем позволяет организовать как фронтальную, так и групповую работу с текстом на уроке, создать ситуацию, активизирующую познавательную и исследовательскую деятельность учащихся. При работе с эпизодом необходимо учить школьников видеть место эпизода в произведении, его связи с другими эпизодами произведения и связи, если они есть, с эпизодами других произведений, понимать, какую роль играет эпизод в раскрытии идеи автора. Эпизод должен анализироваться в единстве содержания и формы по «ориентирам», заложенным автором.

Рассмотрим особенности работы по «ориентирам» при анализе эпизода подписания Тильзитского мира. Результативным будет использование двух форм организации деятельности: фронтальной и индивидуальной. Все события, описанные в этом эпизоде, показаны через восприятие Николая Ростова. Это тот «ориентир», который поможет нам правильно выстроить анализ. Работу начинаем с фронтальной беседы. Задаем вопросы.

1. Подписание Тильзитского мира – это победа или поражение России?
2. Почему Николай приезжает в Тильзит?
3. Какой основной прием изложения материала в эпизоде? Кто видит все происходящее?
4. Только ли этот эпизод показан через восприятие Николая? Какой эпизод предшествует анализируемому эпизоду?
5. Почему автор показывает эти события через восприятие именно Николая Ростова?
6. Что же видит Николай в эпизоде посещения госпиталя и эпизоде заключения Тильзитского мира?

Планируемый ответ:

- боль, страдания, безысходность, смерть в госпитале;
- поведение русских и французских офицеров в Тильзите;
- реакция императора Александра на просьбу о помиловании Денисова, поведение Александра и Наполеона при награждении Лазарева, поведение Лазарева.

После фронтальной работы можно организовать групповую деятельность. Первой команде предлагается проанализировать эпизод посещения Николаем госпиталя. Этот эпизод предшествует эпизоду подписания Тильзитского мира. Учащиеся должны ответить на вопросы.

1. Какие приемы помогают Толстому показать безысходность происходящего?
2. Почему этот эпизод предваряет эпизод подписания Тильзитского мира?
3. Какую роль эпизод играет в противопоставлении «жизни настоящей» и «жизни ложной»?

Вторая команда анализирует поведение офицеров в Тильзите.

1. Почему появление Николая в Тильзите Толстой предваряет рассказом о Борисе Друбецком?
2. Почему увиденное раздражает Николая?
3. Какие приемы помогают Толстому передать состояние Николая?
4. Как эпизод связан с эпизодом посещения Николаем госпиталя?
5. Какую роль эпизод играет в противопоставлении «жизни настоящей» и «жизни ложной»?

Третья команда анализирует поведение императоров.

1. С каким настроением Николай готовится к встрече с императором?
2. Все ли складывается так, как представлялось Николаю?
3. Какие детали помогают понять театральность происходящего? (ответ императора на просьбу о помиловании Денисова, награждение Лазарева).

4. Видит ли Николай театральность поведения государя?
5. Как связан этот эпизод с эпизодом посещения Наташей театра?
6. Какую роль эпизод играет в противопоставлении «жизни настоящей» и «жизни ложной»?

После подведения итогов групповой работы можно продолжить фронтальную беседу.

1. На основе собранного материала расскажите, какие чувства испытывает Николай?
2. Какие приемы использует Толстой, чтобы показать противоречивость этих чувств?
3. Как в этой противоречивости раскрывается характер Николая?
4. В каких еще эпизодах герои Толстого должны были переосмыслить свои убеждения и принять решение? (Что сближает этот эпизод с эпизодом «Небо Аустерлица»?)
5. Какое решение принимает Николай?
6. Как этот эпизод связан с эпизодом разговора Николая и Пьера в эпилоге?
7. Осуждает ли Толстой своего героя за такое решение? Насколько правильно такое решение?
8. Какую роль эпизод играет в понимании характера героя?
9. В следующем эпизоде Л. Толстой пишет: «Жизнь между тем, настоящая жизнь людей с своими существенными интересами здоровья, болезни, труда, отдыха, с своими интересами мысли, науки, поэзии, музыки, любви, дружбы, ненависти, страстей шла, как и всегда, независимо и вне политической близости или вражды с Наполеоном Бонапарте и вне всех возможных преобразований». Как связаны эти слова с эпизодом подписания Тильзитского мира и мыслью о противопоставлении «жизни настоящей» и «жизни ложной»?

Проведенная работа способствует развитию умения вдумчивого чтения, пониманию значимости связей эпизодов, умения проводить анализ эпизода, опираясь на ориентиры заложенные автором, способствует пониманию роли эпизода в произведении. Также такая деятельность заставляет задуматься над важными общечеловеческими проблемами: проблемой нравственного выбора, значимости умения принять новое решение, новые идеалы и не меньшей значимости умения остаться верным долгу и присяге, даже если ты понимаешь существующие проблемы.

Результативной в достижении предметных метапредметных и личностных результатов оказывается эвристическая беседа. Эвристическая беседа – это система вопросов, каждый из которых является небольшой мыслительной задачей, а каждый ответ – микропродукт, обладающий субъективной новизной. Основные требования – каждый последующий вопрос должен вытекать из ответа на предыдущий, вся совокупность вопросов должна последовательно вести к искомому. Если учащийся не дает ответа на вопрос, значит, вопрос поставлен неверно или несвоевременно. Ошибочные ответы опровергаются контрвопросами,

вскрывающими ошибку ученика. В эвристической беседе не используются простые вопросы. Работа строится на проблемных. Это могут быть уточняющие, творческие, практические, интерпретационные вопросы.

Участие в эвристической беседе формирует у обучающихся умение понимать идею произведения, анализировать произведение в единстве содержания и формы с учетом «ориентиров», заложенных автором, выявлять детали, важные для понимания концепции автора. Также формируется умение выделять подтекст и определять его функцию, видеть логические связи внутри произведения, формулировать гипотезы, делать выводы и умозаключения, опираясь на собственные наблюдения над текстом, но в соответствии с концепцией автора. Однако организация эвристической беседы требует и определенных умений учителя. Это умение формулировать проблемные вопросы разных видов (уточняющие, интерпретационные, творческие, практические), умение понимать конечную цель, к которой приведет беседа, умение задавать последующий вопрос, опираясь на ответ на предыдущий. Также важно уметь задавать уточняющие вопросы, позволяющие ученику прийти к правильному ответу, если сначала это у него не получилось.

Рассмотрим особенности организации эвристической беседы при анализе произведения Н. Дашевской «Дом над морем». «Ориентирами», заложенными автором, может стать система образов, могут стать «вечные» мотивы, образы. Познакомимся с возможным вариантом такой работы.

1. Мы знаем, что понять идею автора помогают используемые им элементы формы произведения. С какого элемента вы бы начали анализ этого текста?
2. Предлагаем начать работу с системы образов. Чуть позже вы решите, правильным ли был наш выбор. А сейчас назовите героев, составляющих систему образов этого произведения. Можем ли мы говорить об образе моря? Пианино? Почему?
3. Что интересно в системе образов? Если система, то герои должны быть вместе. Что с этими героями происходит в начале текста?
4. Что мешает героям быть вместе? Подсказкой может послужить легенда о том, почему море молчит.
5. С какими еще образами связан мотив непонимания?
6. Мы узнали, как мотив непонимания раскрывается в легенде о море (явная информация). А как он раскрывается при рассказе о мальчике и старике? Обратите внимание на детали (внешность, увлечения, язык, имя).
7. Как старик называет мальчика и пианино? Каким определением он их объединил? Как раскрывается мотив «чужого», «инопланетянина»?
8. А какова роль образа Анны? Почему она привезла сюда мальчика? Что такого в этой земле, знакомиться с которой она привезла сына? Почему Анна не может наладить понимание, связать героев?
9. Что или кто поможет героям услышать друг друга?
10. Кто из героев первым понимает мальчика?
11. Почему автору важно, чтобы это было именно море?
12. Как вписываются в систему образов ОН и ОНА из эпилога? Какая идея связана с этими образами?

13. Мы начали анализ с разговора о системе образов. Это помогло нам выйти на анализ мотивов, а через него на анализ проблематики текста. У вас были другие предложения о том, с какого «ориентира» начинать анализ. Как выстроили бы логику беседы вы?

Эвристическая беседа, проведенная по произведению Н. Дашевской, способствует как формированию названных выше умений, так и достижению личностных результатов. Текст заставляет задуматься о проблеме одиночества человека в этом мире, о проблеме непонимания, о влиянии музыки, искусства на человека, а также связи поколений, о вечности связи человека с родной землей.

Очень содержательной может оказаться работа по анализу эпизода знакомства Базарова с Фенечкой. Она интересна тем, что позволяет изменить представление о Базарове как нигилисте, только отрицающем все и все разрушающим. Эпизод позволяет увидеть правоту как «отцов», так и «детей».

Анализ можно начать с вопроса о том, с какой целью между эпизодами назревающего и разгоревшегося конфликта появляется эпизод знакомства Базарова с Фенечкой. Затем важно обсудить композиционные особенности главы IX, выделить ее смысловые части.

Дальнейшую работу можно организовать, разделив класс на группы. Первая группа подбирает материал о характере Базарова раскрывающегося в его разговорах с Аркадием (особое внимание началу и завершению главы). Вторая группа подбирает материал о том, как раскрывается характер Базарова в его разговоре с Фенечкой.

Глава начинается с размышлений Базарова о том, почему некоторые деревца в саду плохо принялись, с его советов, какие деревья лучше высадить в саду. Вопросы должны вывести учащихся на парадоксальность ситуации: нигилист и «разрушитель» рассуждает о том, что сделать, чтобы сад разросся. Завершается глава размышлениями героя о плохом управлении помещьем Кирсановым, о мужиках, которые «надуют» отца Аркадия, и заявлением Базарова, что «природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник». Этот разговор прерывается звуками виолончели: играет отец Аркадия, человек, который не умеет управлять помещьем.

Важно, чтобы учащиеся, анализирующие общение Базарова с Фенечкой, обратили внимание на простоту и естественность его поведения, на то, что Митя не испугался Базарова, но не пошел на руки к Аркадию, а также на слова Дуняши: «Дети чувствуют, кто их любит». Вопросы при организации беседы необходимо выстраивать так, чтобы ученики поняли сложность и противоречивость характера Базарова, увидели соединение жесткости и тщательно скрываемого умения понимать другого человека, способности любить. Например, можно использовать такой вопрос: «Как в этом эпизоде проявляется конфликт между теорией Базарова и его человеческими качествами (между жизнью разума и жизнью сердца)»?

Чтобы противоречивость характера героя стала более понятной учащимся можно попросить их прочитать высказывания Базарова, прозвучавшие в разговорах с Кирсановым до эпизода знакомства с Фенечкой и после него: «Порядочный

химик в двадцать раз полезнее всякого поэта», «Да зачем же я стану их признавать (авторитеты)? И чему я буду верить? Мне скажут дело, я соглашаюсь, вот и все», «Аристократизм, либерализм, прогресс, принципы, подумаешь, сколько иностранных. . . и бесполезных слов! Русскому человеку они даром не нужны», «Мы действуем в силу того, что мы признаем полезным».

Также можно попросить прочитать мнение Николая Петровича о Базарове: «Базаров умен и знающ». После этого предложить ответить на вопрос: «Какие высказывания подтверждаются анализируемым нами эпизодом, а какие противоречат тому, что мы узнали о Базарове в этом эпизоде?»

Созданию проблемной ситуации и достижению личностных результатов могут помочь вопрос о том, можно ли оправдать смех Базарова, понявшего, что сорокалетний отец семейства, не умеющий управлять хозяйством, играет на виолончели. А также вопрос: «Можно ли понять Аркадия, обидевшегося на Базарова?». Эти вопросы помогают осознать, что оба героя по-своему правы и так бывает в жизни часто. Затем можно спросить учащихся, на чьей стороне они и на чьей автор.

Полезным будет напоминание о том, что в финале автор расскажет о судьбе каждого героя, скажет и о том, чем занимается Аркадий. После этого задать вопрос: «Повлияло ли знакомство с Базаровым на характер Аркадия или он полностью похож на своего отца и дядю?» Важно, чтобы учащиеся увидели фразу: «Дела их начинают поправляться. Аркадий сделался рьяным хозяином, и «ферма» уже приносит довольно значительный доход». Эта фраза позволяет задуматься над тем, связаны ли такие изменения с влиянием Базарова или, наоборот это проявление еще более тесной связи с «отцами». Нельзя при этом забывать, что проблемный вопрос не требует однозначного ответа.

Работа с данным эпизодом формирует критическое мышление умение увидеть противоречия различных позиций, выделять подтекст, видеть логические связи эпизодов одного произведения, проводить сопоставительный анализ.

Диалогический характер чтения художественного произведения диктует необходимость использования на уроках литературы системно-деятельностного подхода. Мы сознательно не говорили об использовании различных приемом развивающего обучения, так как образность художественных текстов в большей степени ориентирует на использование проблемных вопросов, создание проблемной ситуации, организацию эвристической беседы. Эти достаточно традиционные приемы при умении учителя работать с проблемными вопросами позволяют организовать учебную деятельность, ориентированную на триаду АВТОР – ОБРАЗ – ЧИТАТЕЛЬ, на совершенствование умственной, душевной деятельности читателя.

Список литературы

1. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество. URL: <https://russianclassicalschoo.ru/bibl/slovesnost/literatura/item/1712-v-f-asmus-chtenie-kak-trud-i-tvorchestvo.html> (дата обращения: 20.04.2024).
2. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. М. : Форум, 2017.

3. Смирнова Н. Л. Мегатекст vs текст: «куда ж нам плыть?. . » // 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», 2023. С.24–30.
4. Откуда берется классика и куда ее девать потом? // Читатель в поиске: коллективная монография / под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой. М. : Библиомир, 2018. 356 с.
5. Юшкова Н. А. Метапредметные читательские умения в контексте мониторинговых исследований // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 апреля 2019 г. / сост. О. Е. Дроздова, М. И. Шаповалов. М. : МПГУ, 2019. С. 294–299.

С. Д. Томилова
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Екатеринбург

S. D. Tomilova
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg
E-mail: tomilova.s@mail.ru

А. А. Шевелева
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Екатеринбург

A. A. Sheveleva
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg
E-mail: anution@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

METHODOLOGICAL SUPPORT THE PROCESS OF SPEECH CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы решения проблемы методического сопровождения процесса речевого творчества детей дошкольного возраста. Обобщены теоретические аспекты проблемы развития речевого творчества дошкольников: скорректировано определение данного понятия, обозначены этапы развития словесного творчества детей. Отмечается, что в развитии навыков речевого творчества у детей главную роль играет обучение, посредством которого происходит формирование художественных знаний, усвоение способов речевого творчества, формирование опыта творческой деятельности. Охарактеризована методологическая основа методического сопровождения процесса речевого творчества дошкольников. Выявлены и конкретизированы педагогические условия методического сопровождения развития речевого творчества детей. Предложен алгоритм действий педагога для эффективной организации творческой деятельности дошкольников. Особое внимание уделено описанию игр, направленных на развитие творческих способностей детей.

Ключевые слова: дошкольное образование; речевое творчество; методическое сопровождение; педагогические условия; словесные игры.

Abstract. The article discusses modern approaches to solving the problem of methodological support for the process of speech creativity in preschool children. The theoretical aspects of the problem of development of speech creativity of preschool children are generalized: the definition of this concept is corrected, the stages of development of children's verbal creativity are indicated. It is noted that in the development of speech creativity skills in children, training plays a major role, through which artistic knowledge is formed, the methods of speech creativity are mastered, and the experience of creative activity is formed. The methodological basis for methodological support of the process of speech creativity of preschool children is characterized. Pedagogical conditions for methodological support for the development of children's speech creativity have been identified and specified. An algorithm of teacher actions for the effective organization of creative activity of preschool children

is proposed. Particular attention is paid to the description of games aimed at developing children's creative abilities.

Keywords: preschool education; speech creativity; methodological support; pedagogical conditions; word games.

Развитие речевого (словесного) творчества является одним из основных направлений деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций, что объясняется особой ролью речи и творческой активности в развитии всех психических процессов ребенка. В связи с реализацией федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования возникает необходимость поиска путей оптимизации методического сопровождения педагогов по вопросам организации творческой речевой деятельности детей.

Методологической основой методического сопровождения развития речевого творчества ребенка можно считать общенаучные положения трудов Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, В. А. Сластенина о профессиональной готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности, включающей следующие компоненты: *мотивационный* (профессиональную мотивированность педагога на эффективную организацию творческой деятельности детей, способность организовать продуктивное взаимодействие с детьми, стремление совершенствовать свои знания и профессиональные компетенции в данной области), *теоретический* (понимание значения развития речевого творчества дошкольников в общем речевом развитии ребенка, знание особенностей и методов развития речевого творчества ребенка), *практический* (знание особенностей сопровождения творческой деятельности дошкольников, владение системой умений, необходимых для организации их эффективной творческой деятельности), *рефлексивный* (владение навыками контроля, самоконтроля и анализа собственной профессиональной деятельности и деятельности детей).

Среди эффективных педагогических условий методического сопровождения развития речевого творчества ребенка можно отметить следующие:

- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в вопросах развития речевого творчества детей;
- использование различных форм и методов методического сопровождения педагогов в вопросах развития речевого творчества детей;
- организация взаимодействия педагогов с родителями в вопросах развития речевого (словесного) творчества дошкольников;
- создание развивающей предметно-пространственной среды в ДОО.

Охарактеризуем перечисленные нами условия.

Профессиональную компетентность педагога можно рассматривать как интегративное свойство личности педагога, проявляющееся в единстве теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [8]. В качестве компонентов профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения по вопросам развития творческих способностей детей можно выделить *общепедагогические* и *специальные компе-*

тенции. Содержанием общепедагогических компетенций (прежде всего, ценностно-смысловых) являются ценностные ориентиры педагога в отношении к процессу творчества, сформированность представления о значении творческой деятельности в жизни человека, готовность развивать творческие способности дошкольников в разных видах деятельности). К специальным компетенциям педагогов можно отнести знание и владение методами, приемами средствами развития речевого творчества детей.

С целью повышения уровня профессиональной компетенции педагогов ДОО по вопросу развития у детей художественно-речевых умений, лежащих в основе речевого (словесного) творчества, целесообразно использовать групповые и индивидуальные формы методической работы. К групповым формам можно отнести семинары-практикумы, педагогические консультации, мастер-классы, круглые столы и подобное. Среди индивидуальных выделим такие формы, как беседы с воспитателями, наставничество, самообразование и подобное. В рамках методической помощи осуществляется диссеминация передового опыта, методическая помощь воспитателям в вопросах теории и практики речевого творчества, обучение традиционным и инновационным приемам развития речевого творчества дошкольников.

Когда мы говорим о диссеминации передового опыта, необходимо учитывать, что, несмотря на несомненный интерес к проблеме развития речевого (словесного) творчества, некоторые аспекты данной проблемы остаются недостаточно изученными, в том числе и трактовка самого термина. Многие исследователи рассматривают речевое (словесное) творчество как *продукт* творческой деятельности детей: творческое рассказывание или творческий пересказ. Так, по мнению О. С. Ушаковой, «под речевым творчеством дошкольников понимается продуктивная деятельность детей, возникающая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений – рассказов, стихов, сказок» [13]. В исследовании Л. А. Пеньевской «Рассказывание детей старшей группы детского сада как средство обучения связной речи» также отмечается, что речевое творчество дошкольников проявляется в создании ими устных рассказов, содержание которых дети черпают из непосредственных впечатлений окружающей действительности. Ведь «вся масса представлений ребенка получает свойственный языку колорит» [10].

По мнению О. С. Ушаковой, понятие «речевое творчество» относится к двум связанным, но принципиально разным областям: творчеству в языке и творчеству в речи. С языковым творчеством связаны процессы, которые ведут к преобразованию в самой языковой системе у отдельной личности [14]. Действительно, творческая активность проявляется ребенком во все периоды дошкольного детства, поскольку это время, когда дети открыто воспринимают речь окружающих людей, проявляют искренний интерес к ее звучанию и стремятся понять этот мир через общение. Визуальные образы, звуки и действия развивают у малышей желание выразить свои мысли и чувства словами. Ребенок – стихийный лингвист, и только с помощью слов и выражений языка он может

отражать сущность явлений объективного мира. Речь ребенка не только выражает его эмоциональное состояние, но и стимулирует вербальное творчество, развивает воображение, фантазию и творческие способности.

В ряде современных исследований также рассматривается речевое (словесное) творчество как *продукт* творческой деятельности детей. Так, Е. А. Куншина отмечает, что речевое творчество – это деятельность, возникающая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений-рассказов, сказок, стихов [3]. И. В. Вачков выделяют и другие формы речевого творчества дошкольников: творческие пересказы, сочинение рассказов и сказок, историй, приключений, стихов, потешек, небылиц, загадок, описание произведений искусства [1].

Н. В. Тимофеева подчеркивает, что речевое творчество – это самостоятельная деятельность детей по построению связных высказываний, вызванных восприятием произведений литературы, использование детьми разнообразных выразительных языковых средств, передающих впечатления ребенка от художественной информации [6].

О. С. Ушакова выделяет три вида речевого творчества:

1. Пересказ – разновидность связной монологической речи на основе образца, состоящий в передаче воспитанником содержания прочитанного или услышанного в устной форме.
2. Конструирование – вид речевого творчества, который содержит в себе деятельность по собственному сочинительству новых слов.
3. Сочинительство по сюжетным картинкам – придумывание ребенком самостоятельных рассказов на основании просмотра и обсуждения картин [11].

Анализ исследований Т. И. Алиевой, Э. П. Коротковой, А. М. Леушиной, Н. А. Орлановой, Л. А. Пеньевской О. С. Ушаковой и ряда других позволяет трактовать речевое творчество как художественно-речевую деятельность детей, связанную с восприятием произведений искусства и явлений окружающей действительности и выражающуюся в создании под их влиянием нового уникального творческого продукта (слова, образа, сюжета, речевого высказывания, текста).

Среди видов речевого творчества можно выделить:

- словотворчество (придумывание новых слов, детских неологизмов);
- творческий пересказ (с изменением лица, которое ведет повествование);
- творческое рассказывание, проявляющееся в создании новых сюжетов или преобразовании знакомых сюжетов, изменении ситуаций, действующих лиц и подобное;
- сочинение детьми оригинальных сказок;
- поэтическое творчество (сочинение стихов, потешек, небылиц, загадок);
- сочинение детьми сценариев, игровых и театральных сюжетов [7].

В педагогических исследованиях, связанных с формированием у дошкольников художественно-речевых творческих умений, отмечается, что творческая деятельность может успешно осуществляться в дошкольном возрасте в результате организованной деятельности, и важнейшим условием здесь должен стать

выбор средств, методов и приемов (Л. М. Ворошнина, Э. П. Короткова, Н. А. Орланова, О. Н. Сомкова, О. С. Ушакова). Так, О. С. Ушакова подчеркивает, что работа педагога по развитию речи должна проводиться в системе, только при этом условии «дошкольники начнут уместно употреблять средства художественной выразительности языка в своем словесном творчестве (при сочинении загадок, сказок, стихов)» [12].

Однако нередко в практике работы педагогов дошкольных организаций главное внимание уделяется воспитательному и познавательному значению литературных произведений, а языковые средства художественных текстов упускаются из виду. Работа над литературным произведением сводится к усвоению детьми основной линии сюжета, а эстетическая составляющая произведения и выразительные средства языка игнорируются. На эту при развитии речевого творчества детей в свое время обращали внимание К. И. Чуковский и С. Я. Маршак, считая, что именно развитие поэтического слуха является основой речевого словесного творчества [15].

В настоящее время анализ работы педагогов образовательных организаций по вопросу развития навыков словесного творчества у дошкольников говорит о том, что они не всегда готовы к организации педагогического процесса нового типа. Мы можем это объяснить тем, что у многих педагогов не хватает опыта построения образовательного процесса в новых предлагаемых условиях лично-ориентированного подхода к воспитательно-образовательному процессу. Получить и накопить такой опыт в большинстве случаев педагог не может из-за выстроенной системы методической работы в дошкольной организации. В настоящее время во многих ДОО методическая деятельность направлена на решение общих образовательных задач детского сада, а не на индивидуальную помощь педагогам, формирование их профессиональной компетенции [4].

На наш взгляд, формирование навыков творческой деятельности у дошкольников целесообразно осуществлять поэтапно, постепенно расширяя их представления о способах речевого творчества.

В первом этапе процесса творчества дети начинают накапливать опыт, а педагог играет важную роль в организации наблюдений, которые стимулируют детскую креативность. Они учатся видеть мир образно и вдохновляются окружающими их впечатлениями. Воспитатель с детьми не только читают новую сказку, но и анализируют ее в единстве содержания и особенностей художественной формы. Педагог обращает внимание воспитанников на то, какие были герои, помогает понять особенности их характеров, мотивы поступков. Благодаря анализу сюжетных поворотов ребята могут проследить, как меняются отношение героев к окружающему миру. Помимо этого, педагог обращает внимание детей на изобразительно-выразительные средства в сказке: постоянные эпитеты («мышка-норушка», «зайчик-побегайчик», «волчок-серый бочок»), повторы, слова-действия, песенки персонажей («Петушок-петешок...»). Проанализировав новое произведение, воспитанники могут сравнивать персонажей разных сказок, чем они похожи, чем отличаются, объединять в положительных и отрицательных персонажей, обобщать качества главного героя и антагониста. На данном этапе

воспитатель задает детям проблемные вопросы: «Почему?»; «Зачем?»; «А если бы?»; «Всегда ли?». Например: «А если бы людоед не превратился в мышку, как бы кот в сапогах оказался победителем?». Такой подход формирует у детей первые навыки речевого творчества.

На втором этапе происходит отражение эмоционального отношения ребенка к художественным произведениям через лепку, рисование, конструирование, изготовление атрибутов к драматизации. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что продуктивная деятельность, особенно изобразительная, возникающая на ранних этапах онтогенеза, является основой для развития творчества [9].

После знакомства со сказкой следует предложить детям что-нибудь сделать самостоятельно: вырезать, склеить, изобразить схемой, показать эпизод из сказки с помощью мимики, жестов, выполнить иллюстрации к сказке на тему «Мой любимый герой», «С кем повстречался Колобок». На данном этапе активизируется творческое начало, когда у детей возникает идея и начинаются поиски художественных приемов для ее воплощения. Реализация замысла у ребенка происходит тогда, когда он получает поддержку для новых творческих идей (например, создание сюжета для рассказа). Наличие ясной цели мотивирует детей искать способы ее воплощения: создавать композиции, описывать действия героев, подбирать слова. Огромную роль в этом играют творческие задания, которые побуждают детей к самовыражению и активизируют их творческие способности. Например, можно использовать приемы, предложенные Джанни Родари: *бином фантазий, перевертывание сказки, фантастические гипотезы, сказки наизнанку, салат из сказок* [5].

На третьем этапе развития детского речевого творчества воспитанники уже не меняют часть готового сюжета, а придумывают продолжение истории или ее начало («Курочка Ряба»: придумаем продолжение сказки – добрая курочка снесла еще одно яичко, но оно было волшебным), рассказывают сказку наоборот («Три медведя»: три медведя заблудились и попали к девочке домой. Дома никого не было. Как повели себя медведи?).

Четвертый этап характерен разыгрыванием сюжета придуманной ими сказки. Предварительно можно предложить игровые упражнения «Интервью у сказочного героя», «Беседа чудесных друзей», посредством которых дети будут учиться грамматически правильно выстраивать диалог. Для развития внимания, воображения, эмоциональной восприимчивости ребятам предлагается проиграть сказку или отрывок из нее (нести очень «тяжелый» чемодан; дотянуться до высоко висящего яблока, сорвать его, откусить, оно кислое). Эти упражнения позволяют детям научиться понимать оттенки в выражении лица героя сказки, лучше передавать его характер, что в целом способствует вживанию в образ.

В основе творческого рассказывания лежит процесс переработки и комбинирования представлений, отражающих реальную действительность или полученных в результате знакомства с художественной литературой и фольклором, и создание на этой основе новых образов, действий, ситуаций, не имевших ранее

места в непосредственном восприятии. Источником комбинаторной деятельности воображения является окружающий мир, поэтому творческая деятельность находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия художественных представлений, жизненного опыта, дающих материал для фантазии.

Одним из условий успеха детей в творческой деятельности является постоянное обогащение опыта детей впечатлениями из жизни. Эта работа может иметь разный характер в зависимости от конкретного задания: экскурсии, наблюдения за трудом взрослых, рассматривание картин, альбомов, иллюстраций в книгах и журналах, чтение книг. Так, перед описанием природы используются систематические наблюдения за сезонными изменениями в природе и чтение литературы с описанием природных явлений.

Чтение книг, особенно познавательного характера, обогащает детей новыми знаниями и представлениями о труде людей, о поведении и поступках детей и взрослых, углубляет нравственные чувства, дает образцы литературного языка. Произведения устного народного творчества содержат много художественных приемов (аллегория, диалог, повторы, олицетворения), привлекают своеобразным строением, художественной формой, стилем и языком. Все это оказывает влияние на речевое творчество детей [2].

В работе с дошкольниками, начиная с младшего дошкольного возраста и заканчивая старшим, используются игры на основе близких для детей действий и знакомых литературных произведений.

Сказка об игрушках. Дети 3-4 лет начинают придумывать истории про свои любимые игрушки, сопровождая слова действиями. *«Жила-была пушистая кошка (обязательно нужно погладить киску, показав ее пушистую шерстку), узнала кошка, что мышка в ее доме норку себе устроила (показать воображаемый домик кошки и мышку в норке). Вот стала она ее караулить. Тихонько ступает кошка пушистыми лапками, ее совсем не слышно. Выбежала мышка погулять, далеко от норки убежала. И вдруг увидела кошку. Хотела ее кошка схватить. Да не тут-то было! Ловкая мышка юркнула в свою норку».*

Закончи сказку. Для развития умения логически завершать какой-либо рассказ, умения осмысливать воспринимаемое и правильно заканчивать мысль, активизировать словарный запас педагог предлагает детям среднего возраста простейший сюжет из нескольких предложений. *«Дети вышли гулять на улицу, и начался дождь».* Затем педагог обращается с просьбой закончить сказку, включив в нее новых героев. *«Дети вышли гулять на улицу, и начался дождь. Маша сразу начала прыгать по лужам, а Стасик открыл зонтик. И вдруг ...».*

Сочинение историй по сериям картинок (с пропуском начала, или середины, или окончания сюжета). Данный прием способствует развитию воображения и творческого мышления ребенка. Яркие изображения помогают увидеть красочность, яркость созданных на картинке образов. При сочинении историй по серии картин с пропуском недостающей части у детей формируются навыки не только словесного творчества, но и логического мышления.

Моделирование персонажа. Данный прием используется в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Воспитатель предлагает детям, придумывая собственного персонажа сказочной истории, не только определить, какими качествами он будет обладать, но и описать внешность, подходящую под эти качества. Воспитанники тщательно обдумывают внешний вид персонажей своих сказок, зарисовывают на бумаге, а потом моделируют на компьютере для последующей печати на 3D-принтере. 3D-моделирование предполагает создание трехмерной компьютерной модели чего угодно, пользуясь средствами доступной детям программы 3D-моделирования. 3D-печать – одна из технологий «цифрового производства», при которой детали изготавливаются послойным наращиванием материала. Когда дошкольники моделируют и распечатывают фигурки на 3D-принтере, у них появляется возможность не только рассказать и нарисовать иллюстрации к своему речевому продукту, но и проиграть сюжет.

Коллективное сочинение. Развивая у дошкольников умения слушать других и следить за общим сюжетом, педагоги организуют несколько детей для речевого творчества. Дети предлагают тему, героев сказки, взрослый помогает им выстроить сюжет. Присутствие сразу нескольких участников делает сочинение сказки более разнообразным, интересным, а ее содержание полным и глубоким. Этот прием позволяет вовлекать в словесное творчество родителей, и в этом случае сюжеты сказок могут стать более разнообразными. Дома дети пересказывают придуманную в садике сказку, дополняют ее новыми поворотами сюжета и новыми персонажами. В процессе совместной деятельности ребенок получает наглядное представление о том, что значит придумывать сказку поэтапно.

Инсценировка. Детям предлагается «оживить» историю: придумать костюмы, разработать поведение персонажей в соответствии с их характерами, продумать мимику, жесты, интонацию каждого героя. Цель такого задания – активизация творческого отношения к слову. Творческое осмысление должно проявиться в умении трансформировать словесный сказочный образ в драматический. Дети старшего возраста снимают фильмы и мультфильмы по собственным произведениям.

Сказка на свободную тему. Этот жанр – вершина словесного творчества дошкольника. Он должен самостоятельно придумать название сказки, персонажей, условия для действия героев, само действие: зачин, развитие действия, кульминацию, концовку. Ребенок учится использовать свой жизненный и литературный опыт (в частности, например, знание особенностей волшебной сказки), передавать его в связном повествовании. У него формируется умение понятно, четко, последовательно излагать свои мысли. Задача педагога – создать эмоциональное настроение, дать толчок творческому воображению.

Создание собственного персонажа. Дети старшего дошкольного возраста работают над созданием персонажа, его характером, особенностями, внешним видом. Во время работы по созданию персонажа происходит расширение и активизация словаря признаков предметов, развитие связной речи. Дети упражняются в подборе синонимов и антонимов к словам-признакам. В процессе сочинения сказки воспитатель помогает детям направленными вопросами:

1. Без кого невозможно создать сказку? (*Создание сказки невозможно без главного героя.*)
2. Кто такой главный герой сказки? (*Главный герой – это персонаж, который проходит испытания, борется со злом.*)
3. Каких главных героев сказок вы знаете? (*Машенька, Иванушка, Красная шапочка и т. д.*)
4. Какими качествами обладают эти главные герои и где эти качества проявляются? (*Иван-царевич смелый – на распутье выбирает самый сложный и опасный путь, не боится Змея-Горыныча, Кощея Бессмертного; сильный и ловкий – побеждает в схватках со злодеями; вежливый и добрый – уважительно относится к другим сказочным персонажам, жалеет животных, не убивает их, и они помогают ему за это. Падчерица (из сказки «Морозко») трудолюбивая – она выполняет всю работу по хозяйству; скромная и терпеливая – стойко выносит упреки мачехи, мужественно переносит испытания холодом Морозко; добрая и вежливая – уважительно относится к отцу, злой мачехе и лесному волшебнику Морозко. Карлсон веселый и находчивый – любит повеселиться и находит выход из непростых ситуаций).*)
5. Каким будет наш герой Лучик? Какой у него будет характер? Какими качествами он будет обладать? (*Наш Лучик смелый*). А что еще можно сказать о его характере? (*Он храбрый, отважный – любит приключения и не боится трудностей; находчивый, сообразительный, умный – любит разгадывать сложные загадки; добрый, отзывчивый, ласковый – помогает попавшим в беду; быстрый, шустрый – может быстро прийти на помощь; яркий, как солнышко*).
6. Ребята, а как вы думаете, кто может быть главный враг в сказке про Лучика? (*Наш Лучик светлый и яркий, значит враг, наоборот, должен быть темный и мрачный. Ну конечно же, это Темная Тучка! Она не любит яркий свет*).

После создания своего героя и его антипода дети придумывают историю.

Сказка о Лучике и Темной Тучке

Жил-был на свете Добрый Лучик. Он был очень подвижный и ласковый, любил веселиться, согреть своим теплом все вокруг и играть с Солнечными Зайчиками.

Но неподалеку жила Темная Тучка. Она была хмурая и грозная. Тучка очень не любила Лучика с его друзьями Солнечными Зайчиками. Ей не нравилось, что все вокруг веселятся, когда Лучик резвится. Когда на небе появлялась Тучка, все сразу разбежались по домам. И от этого она злилась еще больше.

И вот однажды она поймала Лучика и спрятала его от всех.

– Что же ты злишься? Ты же очень хорошая в душе! – сказал Лучик.

И тут Тучка не выдержала и расплакалась. И на землю начали падать ее слезинки-дождевики. Растения очень обрадовались дождю! Сразу зазеленела трава, распустились прекрасные цветы! А тем временем Лучик освободился

и стал играть с падающими капельками. И вдруг на небе появилась яркая разноцветная радуга!

Сама Тучка превратилась в легкое пушистое облачко и стала доброй и веселой. Она подружилась с Лучиком, и вместе они стали творить добрые дела.

Дети старшего дошкольного возраста вместе с воспитателями практикуют речевое творчество с придуманными персонажами. Ребята выбирают знакомое произведение, вспоминают его, пересказывают сюжет. А затем добавляют в нее своего придуманного персонажа.

Включение родителей в педагогический процесс обучения речевому творчеству дошкольников является значимым для гармоничного развития ребенка. С целью просвещения родителей по вопросам развития навыков речевого творчества у детей педагоги активно используют разработанные ими информационные стенды, консультации, родительские собрания, памятки с актуальной информацией. Наибольший интерес у родителей вызывают творческие формы работы: рассказывание с использованием технологий «скрабинг», «сторисек», «сторителлинг», приемов ТРИЗ-технологии, мнемотехники и других. Так, показанные воспитателями приемы способствовали активному участию родителей в проектной деятельности «Моя сказка».

Важным условием развития речевого творчества детей является создание развивающей предметно-пространственной среды ДОО, которая должна быть разработана с соблюдением требований к ее организации, обозначенных в ФГОС ДО (насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность). Задача педагога – уметь моделировать развивающую предметно-пространственную среду группы таким образом, что она помогала ребенку познавать способы образного воссоздания мира и проявлять свои творческие способности. На наш взгляд, развивающую предметно-пространственную среду группы нужно проектировать в виде комплекса, состоящего из *центров*, оборудованных материалами, дающими возможность детям раскрыть свой творческий потенциал, реализовать эстетические потребности, совершенствовать коммуникативные умения. Это могут быть центры «По страницам сказок» или «Волшебный мир поэзии» (книжный уголок), «Я – режиссер» (уголок для ролевых игр), «Мастер сказочных историй» (центр речевого творчества с материалами, помогающими развивать художественно-речевые умения детей), «Театральная гостиная» (с декорациями для разных видов театра), «Мастер-фломастер» (центр для организации продуктивных видов деятельности: рисования, аппликации, лепки и подобное), «Музыкальная гостиная» (музыкальный центр с музыкальными инструментами и играми), «Я – исследователь» (уголок экспериментирования). Немаловажным для самого педагога является оснащенность методической среды необходимыми материалами по теме.

Таким образом, охарактеризованные нами педагогические условия методического сопровождения процесса развития речевых творческих способностей детей особенно значимы для совершенствования воспитательно-образовательного процесса в ДОО в целом и помощи педагогу в развитии креативного потенциала как собственного, так и своих воспитанников.

Список литературы

1. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка избушка, повернись ко мне передом...: [Электронный ресурс]. М. : Генезис, 2017. 285 с. URL: <https://e-univers.ru/upload/iblock/a1b/tx6gbs2fa7e9m9xzz16g15051k0gsv4o.pdf> (дата обращения: 21.05.2024).
2. Ельцова О. М., Прокопьева Л. В. Детское речевое творчество на основе сказочного сюжета. СПб. : Детство-Пресс, 2016. 192 с.
3. Куншина Е. А. Особенности развития речевого творчества детей дошкольного возраста // Вестник науки. 2020. № 11 (32). URL <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-rechevogo-tvorchestva-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 02.05.2024).
4. Левшина Н. И. Интеграция науки и практики // Детский сад: теория и практика. 2012. № 2. С. 64-73.
5. Родари Д. Грамматика фантазии. М. : Самокат, 2022. 240 с. 192 с.
6. Тимофеева Н. В. Развитие речевого творчества дошкольника: учеб. – метод. пособие. СПб. : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. 123 с.
7. Томилова С. Д. Проблема развития творческих способностей детей дошкольного возраста в аспекте реализации ФГОС ДО // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 6–13.
8. Сластенин В. А. Педагогика. М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.
9. Суровцева С. С. Исследования психофизиологических предпосылок развития творческих и музыкальных способностей старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 26 с.
10. Ушакова О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М. : ТЦ Сфера, 2014. 287 с.
11. Ушакова О. С. Придумай слово: речевые игры для детей дошкольников М. : ТЦ Сфера, 2016. 208 с.
12. Ушакова О. С. Программа развития речи дошкольников М. : Сфера, 2017. 95 с.
13. Ушакова О. С. Развитие речи в дошкольном детстве как педагогическая проблема // Педагогическое образование в России. 2011. № 12. С. 5–13.
14. Ушакова Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011, 524 с.
15. Чуковский К. И. От двух до пяти: Книга для родителей. М. : Педагогика, 1990. 384 с.

Н. Л. Смирнова
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»
Екатеринбург
N. L. Smirnova
GAOU DPO SO
"Institute of Education Development"
Yekaterinburg
E-mail: smirnova1606@yandex.ru

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПЕДАГОГИКЕ ВПЕЧАТЛЕНИЙ В ЭПОХУ ЭКОНОМИКИ ВПЕЧАТЛЕНИЙ

REFLECTIONS ON THE PEDAGOGY OF EXPERIENCES IN THE ERA OF ECONOMY OF EXPERIENCE

***Аннотация.** В статье рассматривается педагогика впечатлений как современная образовательная стратегия. На примере уроков литературы демонстрируется возможность реализации законов экономики впечатлений в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:** педагогика впечатлений, экономика впечатлений, читательская деятельность*

***Abstract.** The article examines the pedagogy of impressions as a modern educational strategy. Using the example of literature lessons, the possibility of implementing the laws of the economy of impressions in the educational process is demonstrated.*

***Keywords:** pedagogy of impressions, economics of impressions, reading activity*

Педагогика впечатлений – один из восходящих трендов современного образования. Первое системное исследование этого феномена предпринято в коллективной монографии [4], материалы которой опираются на анализ практики организованного детского отдыха. В настоящей работе мы выскажем предположение о том, что психологические основания и механизмы педагогики впечатлений работают и в учебной деятельности и могут быть использованы в организации последней.

Современная практика педагогики впечатлений формируется под влиянием экономики впечатлений, и это неслучайно: образование – система социально-экономическая. Если бизнес не учитывает эмоциональную составляющую поведения клиента – он теряет клиента и прибыль. Педагог же теряет ученика. В переносном, а иногда и в прямом смысле. Безразличие или негативное отношение обучающихся к учебной деятельности, пассивная агрессия довольно часто встречаются в образовательном процессе.

Экономика впечатлений делает ставку на впечатления как на экономический ресурс. Потребность в этом ресурсе обусловлена спецификой нынешней экономической ситуации, которая характеризуется не дефицитом, а профицитом и обуславливает возрастание значимости технологий привлечения и удержания клиентов. Педагог сегодня также работает в условиях профицита, и ему прихо-

дится вести неустанную борьбу за внимание своего ученика, конкурировать с инструментами вовлечения обучающихся в иной мир, где нет скуки, рутины, где трудности минимальны и успех, хоть и призрачный, неизбежен.

Во все времена существовали способы ухода от реальности: например, чтение уносит в другой мир, созданный автором книги. Однако чтение – в высшей степени энергозатратный процесс, который требует высокого уровня сформированности всех психических функций (памяти, воображения, внимания, мышления и речи) и в свою очередь развивает их. Сегодня у чтения (как и у учителя) много высокотехнологичных конкурентов, которые обеспечивают более легкий уход от реальности: от скуки, рутины, от того, что трудно, непонятно, потому неинтересно. Добавим к сказанному мозговые дисфункции. Как педагогу в таких условиях захватить и удержать внимание обучающегося, вовлечь его в учебную деятельность, требующую значительного интеллектуального напряжения?

Обратимся к сфере экономики. Мы наблюдаем изменения в традиционной пятиступенчатой технологии продаж. Классическая формула «мы продаем эмоции» утрачивает надежность: товар может быть возвращен, когда эмоции улягутся, сделка может быть разовой. Современная бизнес-концепция фокусируется на создании у клиентов положительных и незабываемых впечатлений как основного источника конкурентного преимущества.

Вернемся в сферу педагогики. Впечатления пробуждают эмоции, дают энергию, порождают генерацию идей. Вместе с впечатлениями рождаются ассоциации и смыслы. Тренд на создание впечатлений вполне встраивается в методологию системно-деятельностного подхода, который определяет требования к современному образованию. Если впечатление – это новое экономическое предложение, четвертое после сырья, товаров и услуг, то впечатления в образовании можно рассматривать как производную от знаний, умений и навыков, которые формируются только в активной деятельности обучающегося, складываются в систему не только на уровне отдельных учебных предметов, но и на уровне общего представления о мире. Действие принципа минимакса, который предполагает гарантию усвоения обязательного минимума и возможность постоянного расширения горизонтов каждого обучающегося в зависимости от его способностей и возможностей, можно соотнести с пирамидой мотивации, которая используется в продажах. Самыми дешевыми на рынке являются продукты, которые предлагают знания, например об изменениях в налоговом законодательстве. Чуть дороже продукты, помогающие преодолеть негативное состояние, связанное с постоянными изменениями: например, услуги аудитора. Еще дороже продукты, которые позволяют самостоятельно и верно применять знания об изменениях: например, обновление платформы 1С. Еще дороже продукты, которые позволяют заработать больше, чем их стоимость (франшиза, бизнес-модели). Но самыми дорогими и желанными будут продукты, которые обещают удивительную жизнь. Бумажный стаканчик с кофе стоит дешевле, потому что только удовлетворяет потребность клиента в возвращении бодрости. Чашка кофе в атмосферном месте позволяет «уйти от реальности», повысить

свой статус, во взаимодействии (деятельность!) с товаром (услугой) пережить приятные впечатления, которые оставят долгое послевкусие.

Пирамида мотивации



Что мотивирует на покупку?	Что мотивирует учиться?
УДИВИТЕЛЬНАЯ ЖИЗНЬ	
Уход от рутины, однообразия и скуки, проживание нового опыта, острых ощущений, радости и счастья. Победы в олимпиадах, переход на следующий уровень образования, престижный вуз, возможность развиваться в желаемом направлении, приблизиться к мечте	
РЕЗУЛЬТАТ	
Технология повышает доходность бизнеса (франшиза и др. бизнес-модели)	Успешное прохождение ГИА
УМЕНИЯ И НАВЫКИ	
Позволяют самостоятельно применять знания, связывать их в систему, соотносить с практикой и преодолевать страхи и неуверенность	
СОСТОЯНИЯ	
<p><i>Страшно! Каждый день изменения! Ничего непонятно!</i></p> <p>Аудитор поможет преодолеть неуверенность в правильности ведения бизнеса, снимет страх ошибки, за которой может последовать финансовое наказание. Психолог временно успокоит, но потом состояние тревоги вернется. Зависимость от источника улучшения состояния</p>	<p><i>Всего не упомнишь! Опять двойка! Идите к репетитору!</i></p>
ЗНАНИЯ	
Изменения в налоговом законодательстве	<p><i>Сколько всего надо знать! Каждый учитель считает свой предмет главным!</i></p>

Проанализируем уровни пирамиды в контексте педагогическом. Минимальной стоимостью, а значит, ценностью обладают знания, потому что их много, усвоение предполагает серьезные усилия, а знания обобщаются и легко забываются, но многое можно найти в интернете. Чуть более высокой ценностью обладает предложение, которое меняет состояние ученика: снимает тревожность, повышает уверенность в своих силах, снимает страх. Еще более высокой ценностью обладают умения и навыки: они позволяют продемонстрировать практическую

значимость знаний, возможность их применения, в т. ч. самостоятельного. Здесь мы сделаем остановку для вывода. Принципиально для учителя всю информацию, которая обрушивается на головы ученика, рассматривать в единстве со способами действий, воспроизведение которых будет означать применение, а в процессе применения знания связываются в систему, преодолеваются страх незнания, неуверенность и сопротивление навязываемым обучающимся объемам информации. Так педагог поднимается вместе с учеником по лестнице мотивации.

Еще более высокой значимостью обладает достижение результата: финансового (в сфере экономики он выражается в доходности предпринимаемой деятельности) и образовательного, который выражается в успешном прохождении государственной итоговой аттестации. Но самой высокой ценностью обладают продукты, обещающие «удивительную жизнь»: победы на олимпиадах [7, с. 45], новые возможности, движение к мечте, самоопределение, возможность перейти на следующий уровень образования и, конечно, уход от рутины, обыденности, однообразия и скуки, проживание нового опыта, острые ощущения, радость и счастье, открытие новых горизонтов и позитивная личностная трансформация.

Бизнес-концепция экономики впечатлений строится на сочетании четырех законов: 1. Обучение; 2. Развлечение; 3. Эстетика; 4. Уход от реальности. Первые три закона идеально вписываются в наши традиционные представления об учебном и воспитательном процессе. Хороший педагог всегда ищет способы упаковать учебный материал в привлекательную обертку, использует юмор и другие технологии, чтобы снять напряжение, опирается на качественный визуальный материал, стремится не только урок, но и кабинет и школу оформить так, чтобы обучающимся и педагогам было приятно проводить время в этом учебном пространстве, которое заполняет большую часть жизни как учителя, так и обучающихся.

Действие последнего закона мы наблюдаем в социально приемлемых (увлеченность чтением или чем-то развивающим, хобби) и социально неприемлемых формах (переход в измененное состояние, формирование всех видов зависимости). Последнее все больше беспокоит взрослых.

Даже поверхностный взгляд на перечисленные выше законы экономики впечатлений не оставляет сомнений в возможности опираться на эти законы в сфере педагогики, а значит, стоит присмотреться к развитию нового тренда – педагогики впечатлений. Наиболее скептически настроенный читатель скажет: что здесь нового? Вспоминаются театральная педагогика, лагерное движение... Чтобы парадоксальным образом усилить скептицизм, а заодно напомнить читателям еще одну банальную истину о принципиальной литературоцентричности нашей культуры, расскажем об опыте, полученном автором статьи в МБОУ СОШ № 83 г. Екатеринбург (директор Л. И. Мартыненко). Этот опыт послужил источником данных размышлений.

Посещая школу в рамках реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, автор был приглашен на репетицию школьниками выразительного чтения стихов наизусть. Ученик 8 класса читал стихотворение «Азбука революции» из поэмы Евгения Евтушенко «Братская ГЭС». Очень сильное впечатление произвели на взрослых слушателей строки

«Мы не рабы, Рабы не мы...», которые звучали из уст ребенка из семьи мигрантов. Сюжет стихотворения строится на традиционном педагогическом конфликте между учителем и обучающимися со сниженной мотивацией. Путь к разрешению конфликта вложен Евгением Евтушенко в уста учащегося красноармейца: *«Чтоб схватило за сердце, — и пойдет учение...»*. Так строки, написанные 60 лет назад, обретают в наши дни – в эпоху экономики впечатлений – новое звучание.

Сама же поэма «Братская ГЭС» отражает актуальный для своей эпохи спор о человеке и о его возможностях: египетской пирамиде как символу рабства противостоит Братская ГЭС как символ света и свободного созидательного труда. И если действительно наша страна вступила в новый период и переживает «старт новой долгосрочной волны развития – эпохи созидания», как об этом говорит Максим Орешкин, помощник президента РФ¹, то вполне естественно, что поэма обретает актуальность, потому что в ней, среди прочих, звучат вопросы образовательной политики: преодоления неграмотности (в т. ч. в среде мигрантов), повышения мотивации к обучению, развития одаренности. Сегодня государство объявляет поиск новых концепций и креативных людей, одновременно призывает обратиться к имеющемуся опыту, что выражается в идеях новой фундаментальности и историзма. В этом контексте также вполне естественно сознательно обратиться к художественному опыту советской литературы.

Один из внутренних сюжетов поэмы Евгения Евтушенко опирается на исторический факт: в стихотворении «Азбука революции» упоминаются строчки из первой советской азбуки «Долой неграмотность: Букварь для взрослых», составленной Дорой Юрьевной Элькиной. Речь идет о словесном палиндроме *«Мы не рабы, рабы не мы»*. В диалоге учительницы Элькиной и ее учеников-красноармейцев выражается тот самый традиционный педагогический конфликт: учительница, с любовью и терпением *«вновь долбит упрямо»* текст азбуки. Вместо ответа ее ученики, *«голодные, заросшие, больные да израненные, такие все хорошие, такие все неграмотные»*, с недоумением и недовольством восклицают:

«Чего ты нас мучишь?

Чему ты нас учишь?

Какая Маша!

Что за каша!»

«Учительница Элькина после этой речи чуть не плачет... Меленько вздрагивают плечи», но рыжий *«огорчительно, как сестренке, с жалостью»* формулирует, говоря современным языком, целевой запрос аудитории:

«Товарищ учителка,

зря ты обижаешься!

Выдай нам,

глазастая,

такое изречение,

чтоб схватило за сердце, —

и пойдет учение...»

¹ <https://www.ntv.ru/novosti/2774977/>

Высокий романтический пафос стихотворения выражается в стремлении юной учительницы услышать своих учеников, понять их потребности и откликнуться на них, говоря языком современной педагогики, построить с учениками субъект-субъектные отношения:

*Трудно это выполнить,
но, каноны сламывая,
из нее
выплыло самое-самое,
как зов борьбы, врезаясь в умы:
«Мы не рабы...
Рабы не мы...»*

Итак, поэма Евгения Евтушенко, которая в постсоветский период, казалось бы, стала фактом литературного процесса, обретает новую жизнь в истории педагогики, подсказывая учителю самую надежную стратегию развития мотивации обучающихся.

В контексте постиндустриальной экономики и экономики впечатлений традиционная модель отношений «учитель – ученик», воспроизведенная в поэме, подсказывает и направления профессионального развития современного педагога. Сегодня, в эпоху платформенной экономики, как и много лет назад, мотивация к обучению обуславливается как содержанием учебного процесса, так и его технологической составляющей. При этом вовлеченность обучающихся в учебный процесс определяется не количеством информации, а тем откликом, который она находит в сердце ребенка. Новые методы, приемы, формы и средства обучения, в т. ч. высокий уровень последних, сами по себе не мотивируют ребенка и даже могут усиливать утомляемость, снижать мотивацию, если нацелены на исключительно эмоционально-психологический или регулятивный компонент учебной деятельности, не способствуют комплексной актуализации социального, аналитического и творческого компонентов, не способствуют осознанию обучающимся состояния внутреннего роста. А это значит, что наибольшей ценностью обладает такое взаимодействие педагога, детей и родителей, которое заряжает энергией, разжигает интерес к познанию мира, побуждает к внутренним изменениям – интеллектуальным, душевным и духовным.

Разумеется, такое взаимодействие должно быть многоаспектным: на поверхности учебная интрига, познавательный интерес, переживание ярких эмоций. Имплицитно – реализация метапредметного и воспитательного потенциала урока или внеурочного мероприятия. Проводя ребенка по пирамиде мотивации от знаний, умений к успешному прохождению итоговой аттестации, нельзя останавливаться на последней и заикливаться на ней как на показателе качества образования. Нужно продолжать движение: открывать обучающимся перспективу в виде «удивительной (новой / иной) жизни» («Мы не рабы, Рабы не мы...») и самореализации, в основе которых все-таки овладение теми знаниями, умениями и навыками, что формируются на каждом конкретном уроке и зафиксированы во ФГОСах всех уровней образования как его триединый результат.

Поэма Евгения Евтушенко подтверждает тот факт, что образование не существует в отрыве от социально-экономической системы и сферы политики государства. Турбулентность современного мира заставляет человека искать способы снятия тревожности, экономить энергию, искать источники ее восполнения. Наблюдая за тем, как быстро меняется мир, человек ищет новые решения, избегает «нафталиновых подходов». Сейчас, на сломе мира, люди хотят прорваться в иную реальность: уйти от тревог, жить интересной жизнью, испытывать яркие эмоции, удовлетворять свои желания, использовать возможности, которые открывает эпоха перемен. Мотивы очень индивидуальны, но все они актуальны как для бизнеса, так и для сферы педагогики, и могут быть использованы в борьбе как за клиента, так и за ученика. Победителем в жесткой конкурентной борьбе становится тот, кто умеет без излишней сложности для себя доставить яркие впечатления своему клиенту / ученику.

Итак, «*Чтоб схватило за сердце, И пошло учение*», нужно создавать впечатления. Как их создавать? Чем механики педагогики впечатлений отличаются от традиционных подходов: «не удивишь – не научишь», «не напугаешь – не запомнят»? Для ответа на этот вопрос, обратимся к определению понятия «впечатление».

Лингвистический анализ позволяет выделить во внутренней форме слова «впечатление» семантику «печати», «образа», «следа», что указывает на психологические основы этого феномена.

Современные исследователи первое использование термина «впечатление» связывают с исследованиями психологии дошкольников Л. И. Божович и ее последователей, однако автор сам феномен впечатления не объясняет, используя его как аксиоматически понятную или догматическую вещь [1]. В исследовании А. А. Бодалева также есть описание явления, в котором феномен «впечатления» угадывается, даже подразумевается, хотя и не раскрывается [2].

В психологической науке слово «впечатление» как теоретическое понятие не используется, однако в практическом отношении признается, что впечатление имеет отношение к познавательным процессам «нижних» ступеней, потому что является процессом непосредственным, а не опосредованным, произвольным, а не произвольным, малоосознанным, а не сознательным. В то же время впечатление отличается от восприятия и ощущения, т. к. предполагает полимодальность отражения, а не только слуховое, тактильное или зрительное. «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. Исследователи сходятся во мнении, что 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 обновленных ФГОС включено в метапредметный результат.

Н. Н. Шуть одним из первых приступил к изучению истории вопроса, связанного в педагогикой впечатлений, и высказывает предположение о том,

что Л. С. Выготский, «когда стремился сформулировать сверхзадачу психологии – выявить и объяснить единство аффекта и интеллекта», возможно, максимально приблизился к поиску «единицы» анализа впечатления [4, с. 13].

Возвращаясь к лингвистическому аспекту анализа понятия «впечатление», заметим, что Н. Н. Шуть в той же работе сопоставил функционирование слова «впечатление» в русском, английском, французском, немецком, украинском языках и выявил семантическую общность этого понятия в различных индоевропейских языках. С опорой на украинское слово «враження» (впечатление) с первичным значением «оставление глубокого следа в чувственной сфере человека (то, что его поражает, «впечатляет»), иногда даже травмирующего следа («я вражений» (рус. «я поражен»); «вразити» (в рус. – сразить, поразить другого (друга, врага), разрушить, вывести из строя, ранить, уничтожить)» [4, с. 14] исследователь фиксирует с названным явлением «активную энергоемкую природу, высокую энергию, которая истинно захватывает человека посредством интенсивных психологических влияний, касаний» [4, с. 15]. Данный аспект семантики слова указывает на мощный трансформирующий потенциал тех процессов (как положительных, так и отрицательных), результат которых называется отглагольным существительным «впечатление».

Вслед за Н. Н. Шутем мы будем понимать впечатление «как результат психологического отражения, влияния (мысль, чувство, представление) привлекательных форм общественного сознания (предметов, явлений окружающего мира, знаковой деятельности человека), запечатленный в сознании субъекта в виде яркого, неординарного следа (образ, оттиск)» [4, с. 15], которые трансформируют личность ученика в ближайшей и отдаленной перспективе.

Впечатления могут быть позитивными и негативными, их интенсивность и длительность может быть различной; в них сочетаются чувственный, логический и эмоциональный компоненты. Впечатления не равны эмоциям, что убедительно доказывает А. В. Падучева [6], возвращая нас к лингвистическим основам изучения этого феномена. Исследователь опирается на морфологическую мотивировку этого слова, систематизацию значений и объяснение сочетаемости слова. Если следовать логике лингвистического анализа, проведенного Е. В. Падучевой и другими исследователями, стоит обратить внимание на речевые обороты, которые свидетельствуют о том, что впечатления нельзя включать в состав эмоций [4, с. 23]. В самом деле, люди говорят об эмоциональных состояниях: «Человек в состоянии аффекта (депрессии, стресса)», а о впечатлениях говорят: «Я под впечатлением от чего-то или кого-то». Впечатления – это не просто эмоции. Делая вывод, Е. В. Падучева отмечает, что слово «впечатление» нужно рассматривать через призму трех смысловых значений:

- Впечатление есть образ. И это образ сложного явления, связанного с единицами культуры. Простые раздражители (боль, свет, звук, запах) не определяют появление впечатления, фиксируются субъектом как ощущения, простые эмоции;
- Впечатление есть влияние. Причем влияние именно субъекта (а не предмета) на другой субъект. Справедливости ради стоит отметить, что это

влияние может быть более эффективным и ярким при использовании субъектом какого-либо предмета.

– Впечатление есть мысль, взгляд, точка зрения, мнение, догадка.

Выводы, которые делает Е. В. Падучева по результатам лингвистических наблюдений за функционированием в русском языке слова «впечатление», обладают большим педагогическим потенциалом. Конструируя впечатления, педагог должен обеспечить движение обучающегося от реакции организма на учебное «раздражение» к осмыслению культурных кодов этого раздражения, впечатления должны быть интеллектуализированы и требуют вовлеченности другого человека. Речевые обороты «У меня сложилось впечатление о...», «Я получил впечатление от...» означают, что речь идет о некой интервенции, впечатления можно организовать, но они не только результат внешнего воздействия. Во впечатлениях проявляется личность. Впечатление конструируется человеком – в нашем случае педагогом, а формируется вне воли и сознания обучающегося как завуалированный и очень сложный психологический механизм.

Н. Н. Шуть с опорой на анализ научной литературы утверждает, что «впечатление» синкретично связано со всеми психическими феноменами, при этом обнаруживает свою автономность и самостоятельность [4, с. 19]. Ссылаясь на У. Джемса, Н. Н. Шуть пишет, что возникновение впечатления связано с фокусировкой внимания на конкретном объекте принимаемой действительности, т. е. внимание – условие и предпосылка (окна и двери) принятия будущего источника впечатления. Однако последний может быть принят и опосредованно, без целенаправленного фокусирования внимания на объекте апперцепции, через посредство чего-нибудь другого, и даже случайно, стихийно.

Далее Н. Н. Шуть отмечает, что впечатление оказывается тесно связанным с восприятием – «сложной системой воздействия на органы чувств комплекса данных, с одновременной обработкой таковых, включая сознательную и бессознательную фильтрацию» [4, с. 19]. В результате этого сложного психического процесса, имеющего физиологическую основу в деятельности центральной нервной системы, в сознании человека отражается целостный образ предметов и явлений. При этом впечатление не сводится к восприятию, хоть и зависит от него. Чтобы проиллюстрировать данный факт, ученый говорит о том, что человек может увидеть книгу как нечто твердое и материальное, а может – как поток мыслей, идей, образов или как энергию и информацию [4, с. 20].

Термин «впечатление» используется учеными в контексте изучения памяти (неслучайно мы говорим о «запечатлении в памяти»). Эти явления диалектически связаны. В память субъекта может «врезаться» и источник впечатления, и его смысловое ядро вместе с семантической периферией, и шлейф собственных ощущений, связанных с ними: «и упакуется весь этот комплекс (как пазл единого банка памяти) в пакете с ранее усвоенным близким ситуации опытом субъекта» [4, с. 20]. Впечатления, зафиксированные в памяти субъекта, могут выступать в роли переключателя, триггера, спускового крючка для какой-либо реакции, становясь основой для развития еще одного психологического феномена, который называется «якорение».

Впечатление, как и восприятие, имеет отношение к ощущению. Восприятие основывается на ощущении, но не является прямой реакцией на стимул, не сводится к простой сумме ощущений: «Это нечто целое, куда входит и воспроизведенный прошлый опыт, и процессы осмысления того, что воспринимается, и др. психические процессы» [4, с. 22].

Изучив историю вопроса, Н. Н. Шуть делает следующие общепедагогические выводы, имея в виду организацию детского коллектива:

1. Впечатление предполагает новизну. Поразить уже известным почти невозможно, но можно в известном открыть что-то новое.
2. Контрпродуктивно занимать регрессивную позицию, производя впечатление исключительно о себе – организаторе впечатлений, действуя ради самолюбования.
3. Осознанно выстроенное впечатление должно мотивировать, оптимизировать, просвещать, развивать, стимулировать, обучать, наставлять, воспитывать (мы бы добавили: решать образовательные задачи – предметные, метапредметные, личностные – в комплексе).
4. Обретение впечатлений зависит от множества факторов: от прямого и случайного воздействия на принимающий субъект, от ситуативных помех (звук, свет, температура, биоритмы, время суток и проч.), влияющих на качество и эффективность принятия впечатления.
5. Феномен впечатления возможен исключительно в деятельности, поэтому он может быть представлен в виде ряда процессуальных актов: ориентировка (фокусирование внимания), контакт (точка соприкосновения), конвертирование (преобразование чего-либо в иную форму, иную координатную систему или обмен интервенциями и влияниями между источником и воспринимающим субъектом), выход (активное выключение субъекта из процесса восприятия, однако даже после разрыва процесса взаимовлияния мозг, сознание и подсознание продолжают обрабатывать полученную информацию, в т. ч. и для выяснения меры ценности этической и эстетической привлекательности для субъекта полученной информации), эффект «приятного воспоминания» (удерживание в кратковременной памяти ситуации, содержания и смысла как результата получения ценного впечатления).

Таким образом, психологические основы феномена «впечатление» подтверждают возможность использования педагогики впечатлений как педагогической стратегии и в образовательном процессе, что в образной форме выражается в поэме Евгения Евтушенко.

В следующей части нашей работы рассмотрим технологию педагогики впечатлений: возможность реализации законов экономики впечатлений на примере уроков литературы. Предварительно заметим, что Н. Л. Лейдерман, разрабатывая Единую систему литературного образования школьников [5], писал о необходимости сочетания в сценарии урока литературы двух интриг: читательской и литературоведческой. На наш взгляд, в таком подходе реализуются два первых закона экономики впечатлений: обучение и развлечение.

Для моделирования учебного диалога в логике экономики впечатлений, обратимся к стихотворению М. Ю. Лермонтова «Нищий». Это стихотворение традиционно изучается в школе. Логика читательской деятельности требует начинать разговор о художественном произведении с читательских ожиданий. Даже если имя автора и название стихотворения не вдохновляют школьника, стоит зафиксировать этот факт, чтобы произошедшая впоследствии трансформация впечатлений была более очевидной.

После знакомства с текстом спросим о читательских впечатлениях. Также зафиксируем их. Школьники обычно безошибочно воспроизводят сюжет с бедняком и любовную историю, соотносят их между собой на поверхностном уровне. Большинство читателей на стороне лирического героя и осуждают Ее. В диалоге с ребятами попросим их конкретизировать причины такого осуждения, зададим вопрос, в чем провинилась возлюбленная лирического героя и обязана ли женщина отвечать на любовь мужчины. Эти вопросы всегда разворачивают восприятие сюжета. Следующий этап учебного диалога мотивирует желание узнать, каким образом автор уже 200 лет вызывает читателя нужную поэту реакцию, как Лермонтов управляет своим читателем.

Понаблюдаем за композицией произведения и обнаружим, что М. Ю. Лермонтов кинематографически точно соединяет конкретный образ аморального поступка с абстрактным сюжетом неразделенной любви. Монтаж двух сюжетных линий заставляет читателя переносить эмоции, вызванные историей с бедняком, на любовный сюжет. Проведем эксперимент и поменяем местами эти части стихотворения. Эффект исчезает.

Так в разговоре о лирическом сюжете стихотворения М. Ю. Лермонтова, о системе персонажей, пространстве, времени и композиции мы выходим с обучающимися в пространство текстов более поздней эпохи – эпохи кинематографа, ставим вопрос о сущности и роли процесса монтажа в разных видах искусства (можем упомянуть имена великих режиссеров Сергея Эйзенштейна и Льва Кулешова), потому что мастерство М. Ю. Лермонтова, гениальность его художественного эксперимента может быть соотнесена в учебном диалоге с кинематографическими приемами, которые сегодня используются не только для производства киношедевров, но и с целью манипуляций, например, в СМИ. В этой части беседы мы вновь смещаем фокус восприятия стихотворения: с психологии любовных отношений на законы искусства.

Если пользоваться терминологией Н. Л. Лейдермана, еще одна литературоведческая интрига урока может быть связана с наблюдением за «работой» внешней формы: неполногласия и инверсии. Изменение порядка и стилистической характеристики слов задает иную жанровую форму: *чуть живой от голода/голода, жажды и страданья, иссохший, просящий подаянья бедняк стоял у врат святой обители...* Фактически перед нами «сюжет для небольшого рассказа».

Таким образом, работая с данным стихотворением, мы приближаемся к важнейшему предметному результату: расширяем читательский опыт обучающихся, учим анализировать содержательность художественной формы, использовать литературоведческие понятия (система персонажей, хронотоп, образ,

инверсия, композиция) как инструмент анализа; наблюдаем за словом в поэзии и во внепоэтической реальности; ставим вопрос о психологии искусства. Метапредметный результат будет связан с формированием читательской грамотности, умением видеть связь текста с внетекстовой реальностью и умением различать внутритекстовые и внетекстовые связи.

Не менее важным считаем личностный результат такого взаимодействия. Эстетическое воспитание предполагает формирование восприимчивости к разным видам искусства: в данном случае через конкретный пример мы выходим на постижение общих для искусства законов. Не менее важным в воспитательном плане является понимание эмоционального воздействия искусства, осознание важности художественного слова как средства коммуникации и самовыражения. Устанавливаем скрытый диалог с автором, диалог с другими читателями и с самим собой.

Наш диалог с обучающимися обязательно должен привести к изменению первичного состояния читателя: от неинтересно / странно – к удивительно. Нам нужно стремиться к эмоциональной вовлеченности, но от первичных повседневных эмоций стремиться к эстетическим, которые возникают под впечатлением от наблюдений за художественным словом. Следуя рекомендации Л. С. Выготского, «эстетические эмоции можно и нужно «интеллектуализировать», делать их «умными», ибо «эмоции искусства суть умные эмоции» [3, с. 201]. Сделать это можно, выстраивая диалог с обучающимися в логике, как уже было сказано, двух интриг – читательской и литературоведческой, делая акценты на тех элементах художественной формы, которые наиболее активны в каждом конкретном случае, опираясь на читательское восприятие школьников.

Эстетика как третий закон экономики впечатлений предполагает передачу смыслов через визуальные образы. Реализация этого закона возможна в широком использовании наглядности. Мы же направим в связи со стихотворением Лермонтова свои усилия на то, чтобы обучающиеся восприняли красоту приема. Для большей ясности продемонстрируем ребятам «эффект Кулешова», который демонстрирует рождение смыслов в сочетании кадров и изменения смысла исходного кадра под влиянием его сочетания с другими. Лев Кулешов монтировал лицо мужчины с кадром, изображающим тарелку супа, гробик с младенцем и женщину, расположившуюся на диване. В зависимости от монтажа зрители читали во взгляде мужчины голод, скорбь и влюбленность. Мы убеждены, что этот эффект станет мощным источником впечатлений и позволит по-новому взглянуть на гениальное творение Лермонтова, предвосхитившего рождение кинематографа.

Делая ставку на описанное выше впечатление, сосредоточимся на тренировке воображения, которое необходимо читателю. Перечитывание постепенно проявляет образ, погружает читателя в художественный мир стихотворения, позволяет приблизиться к удовольствию от процесса перемещения в пространстве, перехода из одной истории в другую. Многократное перечитывание с осмыслением небольших по объему стихотворений – упражнение, позволяющее оподняться в восприятии текста к эстетическому удовольствию, ощутить себя культурным читателем, который получает наслаждение от социально приемлемого

ухода от реальности (четвертый закон экономики впечатлений) – блуждает «в неких дальних областях пространства и времени» (В. Набоков).

Как можно видеть, названные выше законы экономики впечатлений реализуются в педагогике впечатлений и могут в соответствии с законами минимакса открыть читателю удивительный мир поэзии Лермонтова и подвигнуть на изучение законов монтажа в искусстве или в СМИ. Овладение этими законами может стать конкурентным преимуществом или профессией.

В заключение вновь обратимся к пирамиде мотивации. Если учитель способен, организовав читательскую деятельность, структурировать предметные результаты, в частности по литературе, то он сможет провести обучающихся от нижних уровней пирамиды к высшим, когда за упражнением на наблюдение за конкретным элементом внешней или внутренней формы произведения, за эпизодом или героем и его интерпретацией встает живая история испытаний, изменений, потерь и обретения, через которую проступают общечеловеческие смыслы, для каждого читателя по-своему актуальные в тот или иной жизненный период. В этом случае сами художественные миры литературного произведения превращаются в дополненную реальность нашей жизни.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 398 с.
2. Бодалев А. А. Формирование первого впечатления о другом человеке. Личность и общество. М. Педагогика, 1983. С. 242–259.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1987. 344 с.
4. Педагогика впечатлений: очерки по теории и практике феномена: монография: А. А. Данилков, Н. С. Данилкова, А. С. Прутченков [и др.]; под ред. Е. В. Андриенко. Новосибирск., М. : Новосибирский издательский дом, 2024. 229 с.
5. Лейдерман Н. Л. Так что же это такое – литературное образование школьников? // Филологический класс. 2004. № 1 (11). С. 9–15.
6. Падучева Е. В. Значения, диатезы и онтологические категории слова «впечатление» (ВИНИТИ РАН) [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf/dialog2011Paducheva.pdf> (дата обращения: 05.06.2024).
7. Юшкова Н. А. Системный подход к подготовке обучающихся для участия в олимпиадах 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; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2023. 128 с.

В. В. Мирошниченко
ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова»
Абакан, Россия

V. V. Miroshnichenko
The Katanov Khakass State University
Abakan
E-mail: Vlada_V@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ВВЕДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО И ЭТНОКУЛЬТУРНОГО МАТЕРИАЛА В СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

THE TECHNOLOGY OF INTRODUCING MATERIAL REFLECTING REGIONAL AND ETHNOCULTURAL CHARACTERISTICS INTO THE CONTENT OF EDUCATION

Аннотация. В статье раскрываются особенности введения материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности, в содержание образования. Приводятся конкретные примеры такого содержания на материале народов, проживающих на территории Саяно-Алтайского региона

Ключевые слова: содержание образования, региональные и этнокультурные особенности, технология.

Abstract. The article reveals the peculiarities of introducing the material reflecting regional and ethnocultural characteristics into the content of education. Specific examples of such content are given based on the material of the peoples living on the territory of the Sayano-Altai region.

Keywords: the content of education, regional and ethnocultural features, technology.

В Федеральном государственном образовательном стандарте прописано, что каждая образовательная организация может в объеме 20% от общего объема программы начального общего образования, 30% – основного общего образования и 1/3 – среднего (полного) общего образования содержательно наполнять образовательные программы дисциплинами по изучению национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона (п. 19. 3).

Под *региональной составляющей* основной образовательной программы принято понимать ее органическую часть, формируемую участниками образовательного процесса (обучающими, обучающимися, их родителями) и отражающую региональные особенности, присущие муниципальному образованию (округа, района, города, села): природно-географические, исторические, демографические, этнические, социокультурные, экономические, политические особенности того или иного региона.

Этнокультурная составляющая трактуется как органическая часть основной образовательной программы, формируемая участниками образовательного процесса (педагогами, обучающимися, их родителями) с учетом этнокультурных потребностей народов Российской Федерации, проживающих на территории данного региона. Она призвана отразить особенности материальной и духовной культуры тех или иных этносов, их культурные, духовные ценности, ментальность, фольклор.

«Этнокультурная и региональная составляющие должны быть естественным дополнением учебного, познавательного материала инвариантной части основной образовательной программы и способствовать обеспечению ее целостности. Этот материал должен найти свое место практически во всех предметных областях учебного плана» [1, с. 10].

Таким образом, введение в содержание образования материалов, отражающих этнокультурные и региональные особенности региона, формирует у обучающихся «системное представление о регионе, выявить особенности социокультурной практики, геополитического и экономического развития, определить уникальные черты региона при общности исторического пути России» [2, с. 6].

Остановимся более подробно на моделях введения материала, отражающих этнокультурные и региональные особенности региона, в содержание образования.

В научно-педагогической и учебно-методической литературе [2; 3; 4] выделяют несколько *моделей* введения материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности, в содержание образования:

- *монопредметная* – в процессе реализации которой родной (нерусский) язык, литература, история народов, география региона изучаются на специально выделенных учебных предметах;
- *комплексная*:
 - а) *дисперсная* – подразумевает введение дидактических единиц, отражающих своеобразие этнической культуры коренных народов региона в диалоге с русской и иными культурами в содержании учебных предметов и курсов;
 - б) *модульная* – предполагает включение в учебные предметы специальных тем (модулей), отражающих своеобразие этнической культуры коренных народов региона в диалоге с русской и иными культурами;
 - в) *интегративная* – реализуется в виде интегративных курсов, в которых этнокультурные (этнорегиональные) аспекты изучаются в единстве и взаимосвязи;
- *развивающая* – модель организации внеурочной деятельности обучающихся на этнокультурной (этнорегиональной) основе.

В рамках этнорегионального подхода нами была разработана модель введения материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности, в содержание образования. В ее основу была положена модель углубления информатизации образовательного процесса, которую за рубежом называют SAMR (Substitution Augmentation Modification Redefinition) [5].

В качестве примера введения материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности, в содержание различных дисциплин образовательной организации, приведем наш практический опыт организации работы в этом направлении на территории Саяно-Алтайского региона.

В Саяно-Алтайском регионе проживает несколько коренных этносов с разным уровнем владения родным (нерусским) языком. Согласно последней пере-

писи населения достаточно хорошее владение своим родным (нерусским) языком можно встретить у тувинцев, на втором месте идут алтайцы, затем хакасы. Самая сложная ситуация с языком наблюдается у шорцев и телеутов, проживающих в Кемеровской области.

Сохранение и развитие языков очень часто осуществляется через содержание образовательного процесса. Однако, если уровень владения языком низким или отсутствует мотивация к его изучению, учитель может, используя различные средства, вводить материал, отражающий особенности культуры народов региона, в содержание образования. По мнению многих учителей это значительно повышает интерес к изучаемому материалу.

В качестве примера проиллюстрируем введение материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности, в содержание образования (таблица 1).

Таблица 1

Введение материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности, в содержание образования

Уровни введения материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности	Степень активности субъектов образовательного процесса	Результат (продукт)
<p>Первый уровень: замена отдельных элементов. Введение в содержание учебных предметов и курсов отдельных фрагментов, фактов, сведений, отражающих своеобразие этнической культуры народов региона, происходит на уровне отдельных элементов, например, сказка «Лиса и кувшин» (русская) заменяется на аналогичную «Перепелка и лисица» (хакасская), сказка «Хаврошечка» (русская) – на «Хадын-кыс» (тувинская)</p>	<p>Уровень активности обучающихся не зависит от деятельности учителя по введению материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности, но может повысится интерес к изучаемому материалу за счет использования известных детям сведений</p>	<p>Введение материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности происходит эпизодически и бессистемно; такой материал не находит отражение в рабочей программе и других документах</p>
<p>Второй уровень: расширение, обогащение, усиление. Решаются общие познавательные задачи, но их решение иллюстрируется материалом, отражающий своеобразие этнической культуры народов региона, используется для более эффективного выполнения общих задач обучения, воспитания и развития. Например, использование этнотанграммов, составленных на основе</p>	<p>Уровень активности обучающихся значительно повышается, интерес неустойчивый и часто зависит от умения учителя использовать приемы образно-эмоционального воздействия на обучающихся посредством этноориентированных материалов</p>	<p>Введение материала фрагментарно, но уже с определенной целью – сделать материал урока интереснее и содержательнее; материал, отражающий региональные и этнокультурные особенности, не находит отражение в рабочей программе и других документах</p>

на пого (хакасское женское украшение)		
Третий уровень: изменение. Введение в содержание учебных предметов и курсов специальных тем (модулей), отражающих своеобразие этнической культуры народов региона, носит систематический характер, учитель использует междисциплинарных подход при подаче такого материала. Например, в содержание вузовской дисциплины «Этнопсихология и этнопедагогика» вводится раздел «Хакасская (тувинская, шорская) народная педагогика»	При введении сведений, отражающих специфику региона, учитель стимулирует обучающихся к самостоятельному поиску и использованию такого материала при решении учебных заданий разного уровня сложности	В рабочей программе материал выделяется отдельными блоками (темами)
Четвертый уровень: преобразование. Разрабатываются новые курсы и дисциплины, программы внеурочной деятельности, кружков, отражающие специфику региона и проживающих различных этносов. Например, программа кружка «История культуры Саяно-Алтайского региона»	Деятельность учителя и обучающихся по введению и использованию данного материала носит исследовательский и творческий характер; обучающиеся активно включаются в процесс по сбору, анализу и представлению результатов исследовательской деятельности как во время учебной работы, так с выходом на школьные научные конференции	Обучающиеся: активная исследовательская деятельность, самостоятельность в поиске и нахождении новых материалов. Учителя: разработка новых курсов (дисциплин) этнорегиональной тематики; представление своего опыта на различных конференциях; публикация статей: участие в разработке учебно-методических материалов (учебников)

Подобное введение материала, отражающего региональные и этнокультурные особенности, в содержание образования, возможно во все структурные компоненты педагогических систем не только образовательных организаций с родным (нерусским) языком обучения, но и любых других, этнический состав участников образовательного процесса не является определяющим для конкретного региона.

Список литературы

1. Реализация этнокультурной составляющей в рамках основной общеобразовательной программы основного общего образования: метод. рекомендации / сост. С. А. Собянина. Ханты-Мансийск: АУ ДПО ХМАО-Югры «ИРО», 2018. 34 с.
2. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016-2021 годы (от 23. 11.2015 г. № 255) [Электронный ресурс]. URL: <https://komiedu.ru/upload/iblock/02e/02edd7463241e96e24d91e32ec37258f.pdf> (дата обращения 15.02.2024).

3. Греханкина Л. Ф. Повышение квалификации как фактор регионализации образования // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 3. С. 425–432.
4. Дроздова И. А. Методика разработки и реализации моделей регионального компонента физического образования в основной общеобразовательной школе (на примере Красноярского края): дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2006. 204 с.
5. Сафонова Т. В. Концептуальная модель реализации национально-регионального компонента в образовании: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2006. 361 с.
6. Модель SAMR: использование цифровых технологий в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://frf.mipt.ru/news/model-samr-ispolzovanie-tsifrovyykh-tekhnologiy-v-obrazovanii/> (дата обращения 12.03.2024).

Е. В. Кочкина
ГАОУ ДПО СО
«Институт развития образования»
Екатеринбург

E. V. Kochkina,
GAOU DPO SO
«Institute of Education Development»,
Yekaterinburg
E-mail: e.kochkina@irro.pro

ПОТЕНЦИАЛ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

THE POTENTIAL OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN TEACHING RUSSIAN

Аннотация. Рассматриваются методические аспекты преподавания русского языка в русле аксиологического подхода, продемонстрирован потенциал диахронного подхода в рассмотрении языковых явлений на уроках русского языка, влияющий на формирование представлений о языке как национально-культурной ценности русского народа.

Ключевые слова: аксиологический подход, культурологическая компетенция, лингвистическая компетенция, формирование языковой личности, культурные ценности.

Abstract. Russian teaching is considered in accordance with the axiological approach, and the potential of the diachronic approach in considering linguistic phenomena in Russian language lessons is demonstrated, influencing the formation of ideas about language as a national and cultural value of the Russian people.

Keywords: axiological approach, cultural competence, linguistic competence, formation of linguistic personality, cultural values.

В школьном образовании вопрос об аксиологическом подходе в преподавании учебного предмета «Русский язык» не является новым на сегодняшний день, но это не умаляет его значимости, потому что именно в этом аспекте изучения русского языка реализуется диалектика языка и речи, языка и культуры, языка и национального самосознания. Имплицитное продвижение мысли в дошкольном и начальном общем образовании о том, что язык – это общенациональное достояние, в котором заложено духовное и умственное богатство народа, становится в основном и среднем общем образовании основанием для национально-культурной ориентации ребенка, его широкого интеллектуального развития, становления как языковой личности.

О ценностном отношении к языку писал Ф. И. Буслаев, обосновали аксиологический подход в обучении В. А. Слостенин и В. Н. Шиянов еще в XX веке. В XXI веке ученые продолжают активно развивать ценностное отношение к русскому языку и другим школьным дисциплинам.

Как показывает практика, и эта проблема отмечена многими учеными-методистами, например, А. Д. Дейкиной, Е. А. Быстровой, С. И. Львовой, современные старшеклассники в большинстве своем не осознают родной язык как ценность. Русский язык как школьный предмет воспринимается большим сводом

правил с еще бо́льшим количеством исключений из них, несистематизированных и очень сложных. Язык как инструмент общения воспринимается как нечто обыденное, понятное, не стоящее никакого внимания и, исходя из его обыденности, не представляющее никакой ценности. А. Д. Дейкина называет одну из причин такого отношения к языку: «методическая неоснащенность аксиологического подхода в преподавании русского языка» [1, с. 4], между тем формирование российской гражданской идентичности детей от младшего дошкольного до старшего школьного возраста является важнейшей ориентацией современного образования, этот тезис отражен в федеральном государственном образовательном стандарте начального, основного и среднего общего образования.

Язык как средство выражения и отражения национальной культуры народа «участвует в формировании сознания, самосознания и мировоззрения личности, является важнейшим средством хранения и передачи информации, культурных традиций, истории русского и других народов России» [4, п. 19. 5. 3.]. Главной целью изучения русского языка является «осознание и проявление общероссийской гражданственности, патриотизма, уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации и языку межнационального общения; проявление сознательного отношения к языку как к общероссийской ценности, форме выражения и хранения духовного богатства русского и других народов России, как к средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности, проявление уважения к общероссийской и русской культуре, к культуре и языкам всех народов Российской Федерации» [4, п. 19. 5. 6.].

Аксиологический подход в изучении языка способствует общему и речевому развитию школьников, оказывает непосредственное влияние на формирование языковой личности. В работах А. Д. Дейкиной содержится подробное описание содержательной части аксиологического аспекта в преподавании русского языка. По мнению ученого, методика аксиологического подхода зиждется на трех постулатах:

1. Ценностные качества языка реализуются в неразрывной цепочке ассоциативного ряда: родной язык – родной народ – образ родины как важнейший компонент языковой картины мира, языкового сознания личности.
2. Работа на всех этапах обучения в направлении характеристики русского языка реализуется как целостная и ценностная система.
3. Разнообразные формы и виды познавательной деятельности создают представления, последовательно перетекающие в убеждения ученика, думающего и рассуждающего о языке как явлении, которое принадлежит к национально-культурным ценностям и составляет часть мировой культуры [1, с. 4].

Внедряя в свою работу методику аксиологического преподавания русского языка, учитель формирует в учениках осознанное отношение к языку, уважение к языковым нормам, возникшим в результате тысячелетнего развития языка, заключающего в себе память народа. Ценностные ориентиры культуры русского народа, воплощенные в языке, формируют у обучающихся устойчивые мировоззренческие взгляды, способствующие эмоциональной и социальной зрелости

личности. Это впоследствии приведет к более глубокому осмыслению художественных и публицистических текстов, что проявляется на этапе государственной итоговой аттестации, в частности, при написании сочинений в формате ОГЭ или ЕГЭ, поскольку «позволяет минимизировать трудности, объективно возникающие у школьников при восприятии, анализе и интерпретации текста, способствует написанию более качественных работ, не ориентирующихся на шаблоны и клише, к которым механически делаются выписки из текста [6, с. 92].

На сегодняшний день существует достаточно широкий спектр возможностей аксиологически направленного преподавания для учителя: это работа с высказываниями великих лингвистов, литературоведов, писателей, исторических деятелей о русском языке; анализ пословиц, поговорок, фразеологизмов как единиц, аккумулирующих в себе национальную специфику, обладающих семантической емкостью и экспрессивностью, доступной для детского восприятия и понимания; анализ концептов; установление межпредметных связей с МХК, иностранными языками, историческими реалиями; знакомство с региональной культурой с целью формирования ценностного отношения к малой родине. Особо выделяется в школьной методике анализ текста как целостного лингвокультурологического явления, поскольку «погружение в текст, диалог с его автором в проекции на константы языковой картины мира, репрезентирующие базовые национальные ценности, позволяют усилить аксиологическую составляющую школьной методики и дидактики» [6, с. 92].

Методическое воплощение аксиологического подхода в преподавании русского языка мы можем наблюдать во множестве разработок современных ученых-методистов, ориентированных на различные уровни образования. Для начального общего образования в статьях Плотниковой С. В., Кусовой М. Л. и Чиликовой И. А. представлена работа с пословицами, фразеологизмами и устаревшей лексикой, отражающей национально-культурную специфику. Дидактический материал подобран в соответствии с возрастными особенностями младших школьников. Для основного общего и среднего общего образования представлен анализ художественных текстов в рамках лингвокультурологического подхода в статьях О. Н. Левушкиной. О функционировании единицы языка в тексте пишет в своих работах и посвятила этому направлению докторскую диссертацию О. В. Алексеева с выходом на коммуникативную компетенцию обучающихся. Г. М. Кулаева, О. А. Скрыбина, Е. А. Рябухина – исследователи, работающие в направлении выработки ценностного отношения к языку, и, конечно же, перечислены далеко не все ученые в этой области.

Не вызывает сомнения тот факт, что любовь к языку детям транслируется прежде всего учителем-словесником, поэтому его роль в достижении личностного результата формирования ценностного отношения к языку трудно переоценить. Но как в современной школе в условиях строгого регламента усвоения языкового материала и отработки конкретных умений детей в области чтения, письма, говорения и слушания не упустить ценностный компонент? В этой ситуации учителю может помочь систематическое обращение к истории языка на различных уроках. Диахронный подход в обучении мы предлагаем включать

в урок как исторический мини-комментарий, своеобразное «вкрапление» в дидактический материал урока для обогащения знаний о системе языка, о его законах развития, формирования нормы, так как далеко не все процессы в языке объяснимы с синхронной точки зрения. Например, в 5 классе при изучении беглости гласных в русском языке уместно рассказать не только о правилах чередования гласных в современном русском языке, но и показать корни этого явления на доступном языковом материале и в доступной для пятиклассников форме.

Продемонстрировать действие законов древнерусского языка можно на простых примерах языковых единиц современного русского языка, в которых наблюдается беглость гласных: *сон – сна, день – дня*.

В древнерусском языке все слоги были открытыми, это означает, что после каждого согласного звука шел гласный (закон открытого слога), и слова *сон* и *день* имели следующую буквенную запись – сънь, дънь, где «Ъ» – это не твердый знак, а звук, близкий к [о] или [‘э] в зависимости от места в слове. Такие буквы называли сверхкраткими или редуцированными (Ъ – ер; Ъ – ерь; Ъ – ять). Сейчас по ряду причин этих звуков в современном русском языке нет, и в процессе их исчезновения большую роль сыграло ударение. Ударный слог – это сильная позиция в слове (со’н – сна’); соответственно, безударный слог – слабая позиция. Таким образом, в ударном слоге Ъ перешел в полноценный звук [о] или [‘э], а в слабой позиции совпал с нулем звука, то есть утратился, и мы наблюдаем уже современные варианты лексем *сон* и *день*.

Интересен и тот факт, что буквы не только исчезали, но и возникали там, где их не должно быть. Например, *земля – земли – земель*. Возникновение неэтимологических гласных связан с законом фонетической компенсации. Фонетическая система языка реагирует на изменения в звуко-буквенном составе и компенсирует длительность звучания слова другими звуками.

В 6 классе при изучении имен числительных есть возможность расширить лингвистическую компетенцию обучающихся и дать исторический комментарий о категории числа в древнерусском языке, представленной не грамматической категорией, а только классом слов с числовым значением. Например, в счете до четырех было три категории числа: единственное (обозначение одного объекта), двойственное (обозначение двух объектов), множественное (обозначение трех-четырех объектов). На письме они обозначались следующим образом: до’м (один) – дома’ (два) – до’мы (больше двух); сто’л – стола’ – сто’лы. Современные множественные числа образуются с помощью окончаний -а (-я) в счете до четырех, и это «осколок» памяти когда-то существовавшего двойственного числа в языке: *два стола, три стола, четыре стола, но пять столов*. И лексемы, имеющие только множественное число (ножницы, грабли, ворота), – это рудименты исчезнувшего из современного русского языка двойственного числа, которое обозначало два объекта.

Приведенные примеры только иллюстрируют включение диахронного подхода в преподавание русского языка в современной школе. Постепенное накопление информации о системном, исторически закономерном развитии

языка закладывает у школьников восприятие языка как о развивающегося явления. Синхронный подход представляет язык как завершённую, статическую систему сегодняшнего дня, диахронный взгляд позволяет разрушить это ложное впечатление и продемонстрировать не только развитие языка, но и развитие мышления и мировосприятия народа. Примером может быть переход от конкретной множественности к абстрактной в унификации числовой категории и противопоставленности единственности и множественности. Грамматическая категория одушевленности / неодушевленности как переход к субъектно-объектным отношениям, история перехода от простых предложений к сложным, деление сложных предложений на ССП и СПП, возникновение бессоюзных предложений как выход на новый уровень взаимоотношений с окружающей действительностью и более сложного миропонимания.

Потенциал диахронического подхода в преподавании языка с целью раскрытия его аксиологического значения отмечен многими учеными-методистами. Привитие любви к языку, к национальной культуре посредством языка невозможно без понимания, уважения к его истории и всем закономерностям векового формирования.

Таким образом, аксиологический подход в изучении русского языка способствует освоению обучающимися базовых (очевидных для филологов) положений: во-первых, язык – это система, развивающаяся по внутренним законам, следовательно, не имеющая ничего случайного, лишнего, ненужного; во-вторых, сложность языковой системы с большим количеством правил и тонкостей свидетельствует о богатстве мышления народа.

Поэтому так важна роль аксиологического подхода в обучении, показывающего значимое, ценное, вечное для человека во все времена – семья, дом, родина. В этом отношении русский язык как предмет учебного процесса становится центральным, так как формирует личность, складывает систему ценностных представлений не только о языке как достоянии культуры народа, но и других культурных феноменах окружающей действительности. Интеллектуальное развитие находится в единстве с духовно-нравственным созреванием личности, поэтому так важно не забывать об аксиологическом наполнении дидактического материала школьных дисциплин.

Список литературы

1. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М. : МПГУ, 2019. 212 с.
2. Дейкина А. Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка: монография. М. ; Оренбург: ООО «Агентство «Пресса», 2009. 305 с.
3. Казаева М. А. Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка (в русле диахронического подхода) // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1. С. 46–56.
4. Кусова М. Л. Формирование ценностного отношения к языку у детей дошкольного возраста в поликультурной среде // Филологическое образование в период детства. 2021. № 28. С. 85–90.

5. Федеральная рабочая программа по русскому языку ООО [Электронный ресурс]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (дата обращения: 07.06.2024).
6. Юшкова Н. А., Думан О. И. Особенности работы с художественными и публицистическими текстами 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; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2023. С. 85–92.

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

СОЧИНЕНИЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

ESSAY ON THE UNIFIED STATE EXAM IN THE RUSSIAN LANGUAGE: METHODOLOGICAL AND AXIOLOGICAL ASPECTS

Аннотация. В статье описывается методический и аксиологический потенциал задания с развернутым ответом (сочинение), которое используется при проведении единого государственного экзамена по русскому языку. В динамике на основе статистических данных показываются типичные затруднения экзаменуемых, которые проецируются на профессиональные дефициты педагогов. Кроме того, показываются возможности формирования ценностных смыслов при работе с опорными текстами для написания сочинения.

Ключевые слова: сочинение, критерии оценивания, типичные затруднения экзаменуемых, ценностные смыслы.

Abstract. The article describes the methodological and axiological potential of a task with a detailed answer (essay), which is used during the Unified State Examination in the Russian language. In dynamics, based on statistical data, the typical difficulties of examinees are shown, which are projected onto the professional deficiencies of teachers. In addition, the possibilities of forming value meanings when working with supporting texts for writing an essay are shown.

Keywords: essay, assessment criteria, typical difficulties of examinees, value meanings.

Задание единого государственного экзамена по русскому языку, ориентированное на написание развернутого ответа (сочинение ЕГЭ), направлено на понимание содержания публицистического или художественного текста, предложенного для работы в структуре контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ). Это задание проверяет практические навыки экзаменуемых воспринимать, понимать, анализировать информацию, создавать собственный текст, адекватно передающий результаты этого процесса [6, 7].

Рассмотрим методический аспект задания в отношении его содержания. Развернутый ответ – отклик на прочитанный текст – является результатом интенсивной речемыслительной деятельности экзаменуемого, за которым стоит комплекс умений: 1) анализировать содержание текста с учетом его тематиче-

ского своеобразия и проблематики; 2) комментировать проблему текста в заданном аспекте; 3) использовать текстовый материал для комментария проблемы; 4) выявлять позицию автора по проблеме и формулировать ее; 5) выражать свое отношение к позиции автора и обосновать его, показывать смысловое приращение как результат самостоятельной интеллектуальной деятельности; 6) последовательно, логично излагать свои мысли, избегать противоречий и фактических ошибок; 7) использовать в речи различные грамматические конструкции и пласты лексики, использовать слова в соответствии с их лексическим значением, т. е. практически использовать языковые ресурсы для создания точности и выразительности речи; 8) использовать правила орфографии и пунктуации, нормы культуры речи; 9) соблюдать этические нормы, в том числе при обсуждении полемических вопросов.

Таким образом, сочинение ЕГЭ проверяет способность к анализу и интерпретации информации, представленной в тексте, а также реальный уровень владения письменной монологической речью. Качество написанного ответа проверяется по критериальной модели, ориентированной на проверку содержания, качества речевого оформления и грамотности. Общие сведения о качестве выполнения задания по всем позициям оценивания отражают статистические данные, полученные по итогам выполнения задания экзаменуемыми в Свердловской области; сопоставление данных позволяет выявить зоны затруднений экзаменуемых и методические дефициты педагогов. Критерии оценивания сочинения связаны с формулировкой задания и в 2024 году были отражены в 12 позициях, позволяющих дать комплексную оценку сформированным умениям.

Все критерии делятся на две группы: «Содержание сочинения» и «Речевое оформление сочинения». Критерии оценивания публикуются вместе с Демонстрационным вариантом [2], являются материалами открытого доступа, что позволяет каждому экзаменуемому заблаговременно познакомиться с ними и учитывать как при подготовке к экзаменационным испытаниям, так и во время их проведения при написании развернутого ответа.

На этапе работы с содержанием опорного текста, который оценивается по критериям К1 – К4, экзаменуемые проводят информационно-смысловой анализ публицистического или художественного текста, предложенного в КИМ. Несмотря на стилевое своеобразие текстов, задающих свой ход восприятия и анализа материала, это «не меняет сути экзаменационного задания: формулировка для написания сочинения является единой и используется во всех экзаменационных вариантах как в отношении публицистических, так и в отношении художественных текстов» [8, с. 86].

По критерию 1 «Формулировка проблем исходного текста» 1 балл начисляется в том случае, если одна из проблем исходного текста (в той или иной форме в любой из частей сочинения) сформулирована верно. Особо следует отметить, что положительная оценка по критерию 1 является особенно важной для экзаменуемых, так как в случае неверной формулировки проблемы работа

по критериям К2 «Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста», К3 «Отражение позиции автора исходного текста» и К4 «Обоснование собственного мнения по проблеме» оценивается также нулем баллов.

Предлагая комментарий к сформулированной проблеме исходного текста (К2), экзаменуемый должен избегать простого пересказа текста или его фрагмента, а также чрезмерного цитирования. Для получения максимальной оценки необходимо прокомментировать проблему с опорой на исходный текст: 1) привести не менее двух примеров-иллюстраций, важных для понимания обозначенной проблемы, 2) дать пояснение к каждому из примеров-иллюстраций, 3) проанализировать смысловую связь между примерами.

Критерии оценивания максимально конкретизированы и позволяют учитывать любые комбинации в написании комментария. В случае ошибочного подбора примеров или неверной их интерпретации оценка по критерию снижается.

Особо отметим, что в 2024 году в критерии оценивания внесены уточнения в отношении фактических ошибок, связанных с пониманием содержания исходного текста. Если экзаменуемый при комментировании проблемы исходного текста допустил фактическую ошибку, связанную с пониманием проблемы исходного текста, то пример-иллюстрация, в котором допущена подобная ошибка, не засчитывается. Однако при комментировании проблемы экзаменуемые часто допускают ошибки, не связанные с искажением концепции автора, не выходящие в проблемное поле текста, а искажающие фактуальную информацию (место и время действия, последовательность действий героя, имена персонажей и т. п.). Такие ошибки учитываются при оценивании работы по критерию К12 «Соблюдение фактологической точности».

В целом работа над сочинением по критерию К2 предполагает выстраивание логики комментария в соотнесении со сформулированной проблемой и выбранного аспекта анализа исходного текста. Качество работы пишущего с содержанием исходного текста является иллюстрацией известной методической идеи, высказанной А. Д. Дейкиной и О. А. Скрыбиной: «успешность оформления письменной речи графическими средствами зависит от развития способности личности воспринимать текст и его единицы на семантическом уровне, что подчеркивает сознательность действий при выборе написаний. Письмо не подражательное рисование: единицей чтения и письма является слово и его способность нести смысл» [3, с. 209]. Поверхностное прочтение текста, приводящее к искажению авторской концепции (грубым фактическим ошибкам), предполагает, что пример и комментарий к нему, в котором такая ошибка допущена, не учитываются. Ноль баллов выставляется и в том случае, если комментарий не связан с исходным текстом, если комментарий подменяется пересказом, объемным цитированием.

По критерию К3 «Отражение позиции автора исходного текста» максимальная оценка – 1 балл – выставляется в том случае, если позиция автора логически соотносится с заявленной в сочинении проблемой. Завершающим этапом работы над содержанием сочинения является обоснование собственного мнения по проблеме. Критерий К4 «Отношение к позиции автора по проблеме исходного

текста» предполагает умение сформулировать и обосновать отношение к позиции автора. Экзаменуемый может согласиться или не согласиться с позицией автора исходного текста, это не отражается в оценке за ответ, в том числе и в отношении соблюдения этических норм. В качестве обоснования своего отношения экзаменуемый может дать обобщенное суждение, может его конкретизировать и развить при помощи примеров из художественной, публицистической или научной литературы, хотя это и не является обязательным требованием. Объем и особенности обоснования не влияют на оценку, в любом случае максимальная оценка по критерию К4 составит 1 балл. Фактические ошибки в случае использования фоновых примеров (неверное обозначение названий литературных произведений, имен писателей или литературных героев, искажение хронологии исторических событий и т. п.) не влияет на оценивание качества обоснования своего мнения, так как этот аспект отражается в отдельном критерии (К12 «Соблюдение фактологической точности в фоновом материале»). 0 баллов по критерию К4 выставляется в том случае, если отношение экзаменуемого заявлено лишь формально (например, «Я согласен / не согласен с автором») или оно логически не соотносится с той проблемой, которая была сформулирована.

Таким образом, выполнение задания 27 оценивается по критериальной модели, что позволяет проверить комплекс базовых умений экзаменуемых: понимать и интерпретировать содержание исходного текста в заданном аспекте (определить проблему, поднимаемую автором текста; прокомментировать выделенную проблему с опорой на примеры из текста, значение этих примеров и смысловую связь между ними; обозначить позицию автора по проблеме); создавать развернутое высказывание, выражая в нем собственную позицию (обосновать отношение к позиции автора, высказать свое мнение в контексте выделенной проблеме, развивая логику своих мыслей, избегая пересказа опорного текста или неоднократного повтора мыслей автора); последовательно излагать собственные суждения (реализовать коммуникативные цели через содержание текста сочинения, понимая и реализуя требования связности и последовательности изложения); использовать в собственной речи разнообразие грамматических конструкций и лексическое богатство языка; оформлять речь в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и лексическими нормами литературного языка; соблюдать этические нормы, избегать проявлений речевой агрессии при обсуждении проблемных вопросов; не допускать фактических ошибок в изложении фонового материала и интерпретации опорного текста. Большинство перечисленных умений носят метапредметный характер.

Прокомментируем результаты выполнения задания с развернутым ответом в отношении понимания экзаменуемыми содержания опорного текста, относящегося к художественному или публицистическому стилям речи и являющегося основой создания текста сочинения, с использованием статистических результатов ЕГЭ по русскому языку, полученных в Свердловской области в 2024 году.

За последние годы активно менялась методика подготовки к написанию сочинения с учетом требований, которые стали следствием корректировки фор-

мулировки задания. За этот период стали более понятными подходы к написанию развернутого ответа как педагогам (в методическом плане), так и экзаменуемым (в практическом плане). Изменения в отношении написания комментария, которые появились в КИМ в 2021 году, начинают осмысляться педагогами, идет поиск технологий, которые в показывают свою эффективность для подготовки к написанию этой части развернутого ответа.

По критериям К1 «Формулировка проблем исходного текста», К2 «Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста» и К3 «Отражение позиции автора по проблеме исходного текста» результаты 2021 и 2022 гг. или полностью совпадают, или дают незначительные колебания: по К1 в пределах 99%, по К2 – в пределах 77%, по критерию 3 – в пределах 97%. Это свидетельствует о стабильных результатах в отношении работы с содержанием исходного текста. По критерию К4 «Отношение к позиции автора по проблеме исходного текста» наметилась незначительная отрицательная динамика: ср. средние показатели данных 2021, 2022 и 2023 гг. : 93% – 91% – 88% соответственно.

Назовем основные причины затруднений экзаменуемых, получивших ноль по критерию К1 и, следовательно, ноли по критериям К2 – К4:

- 1) проблема не формулируется – в сочинении даются ассоциативные размышления по поводу прочитанного текста, без соотнесения с формулировкой задания (часто такой вариант выполнения задания демонстрируют выпускники прошлых лет);
- 2) проблема формулируется в общем виде в опоре на расхожие клише, что провоцирует на дальнейшие обобщенные рассуждения, не учитывающие конкретное проблемное поле опорного текста.

По-прежнему значительные сложности испытывают экзаменуемые при написании комментария к сформулированной проблеме текста. Требования к написанию комментария последние несколько лет подвергаются трансформациям, что меняет облик развернутого ответа в целом. Изменение формулировки задания в 2021 г. существенно усложнило требования к написанию комментария, поскольку задают необходимость не только подбора примеров-иллюстраций к сформулированной проблеме, но и установления вида смысловой связи между примерами и ее анализа. Это отражается и в системе оценивания. По этому критерию экзаменуемый получает 3 балла. Оценка в 1 или 2 балла по критерию К2 свидетельствует о несформированных умениях анализа текста в аспекте поставленной задачи. Типичные ошибки, которые приводят к снижению баллов по критерию К2 связаны с тем, что 1) отбор примеров из опорного текста носит случайный характер, относится к разным проблемам, поднимаемым в опорном тексте; 2) при работе с текстом сочинения не удается отойти от простого пересказа опорного текста; 3) не удается грамотно включить цитаты в текст сочинения.

По критерию К3 «Отражение позиции автора исходного текста» отмечаются средние высокие результаты – 96% качества выполнения. Поиск формулировки позиции автора к заявленной проблеме идет в опоре на уже сформулированную проблему текста, что облегчает задачу. Именно поэтому результаты по этим двум критериям являются соотносимыми. Не вызывает затруднений

при формулировании авторской позиции задание у группы экзаменуемых, показавшей высокие результаты «81 ≤ . . ≤ 100 баллов»: качество выполнения задания по критерию К3 составляет 99,88%, у группы с результатами «61 ≤ . . ≤ 80 баллов» – 98,25%, у группы «≤ 60 баллов» – 89,44%.

Типичные ошибки, которые не позволяют экзаменуемым при верно сформулированной проблеме исходного текста (критерий К1) получить балл по критерию К3, тесно связанным с первым:

- 1) авторская позиция не формулируется, из виду упускается часть формулировки задания;
- 2) авторская позиция формулируется к другой проблеме, не заявленной в сочинении, но содержащейся в исходном тексте;
- 3) авторская позиция представляет собой повтор части комментария;
- 4) авторская позиция формулируется неверно вследствие непонимания содержания прочитанного;
- 5) авторская позиция формулируется неточно вследствие несформированности речевых умений.

Таким образом, причины затруднений могут иметь регулятивный, логико-понятийный или логико-речевой характер.

По критерию К4 «Отношение к позиции автора по проблеме исходного текста» намечается тенденция к снижению результатов. Несмотря на то, что выстраивание аргументации и привлечение примеров из художественной, публицистической или научной литературы в 2024 году не входило в задание, не всем экзаменуемым удается обосновать отношение к позиции автора. Затруднения пишущих сочинение связаны с неумением обосновать свое отношение без буквального повтора мыслей автора опорного текста или с нарушением логики включения материала из других источников.

Глубокое понимание содержания текста, общая эрудированность, развитые логические и речевые умения позволяют экзаменуемым успешно справиться с этим аспектом задания. Неслучайно высокие результаты демонстрирует группа с результатами 61-80 баллов – 91,93%, группа с результатами 81-100 баллов – 98,56%. Снижение результатов до 74,08% отмечается в группе набравших менее 60 баллов, но преодолевших порог. Критически низкие результаты – 1,79% – отмечаются в группе экзаменуемых, не преодолевших порог. Несформированность умений анализа и интерпретации информации становится серьезным препятствием для этой части экзаменуемых.

Обсуждение вопросов методических вопросов подготовки к написанию сочинения редко учитывают аксиологический потенциал задания. Между тем выявление ценностных смыслов в текстовом материале является основополагающим для выполнения поставленной перед пишущим задачи. Развернутые ответы выпускников, написанные в ходе выполнения задания ЕГЭ по русскому языку, объективируют ценностные ориентации и установки, которые сформированы у обучающихся к завершению школьного образования. Используемые для проведения экзамена публицистические или художественные тексты содержат аксиологические ориентиры. 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* и др.

Опорные тексты отражают разноплановые аксиологические ситуации – фреймы, которые часто сопряжены с нравственным выбором героя (героев) и выявляют их жизненные приоритеты. Восприятие изображенной в тексте ситуации запускают необходимые для выполнения задания речемыслительные процессы, тесно связанные с оценочностью.

Написание развернутого ответа предполагает вербализацию внутренней реакции пишущего на отображенную в тексте аксиологическую ситуацию, актуализирует необходимость индивидуального оценивания, сопряженного с личностным опытом выпускника. Аксиологический потенциал ситуации усиливается регулярным для опорных текстов столкновением разных типов реагирования, за которыми прослеживаются полярные ценностные ориентации и установки, репрезентирующие конфликт ценностей.

В опорном тексте имплицитно или эксплицитно описываются ценностные ориентиры, принципиально значимые для обозначенной аксиологической ситуации, через реконструированное в тексте взаимодействие героев, даются ролевые предписания в соответствии со сложившимися национально специфическими способами «поведенческого реагирования в типичных коммуникативных ситуациях» [3, с. 4].

Специфика задания, отраженная в его развернутой формулировке [2], позволяет выявить этапы аксиологической интерпретации опорного текста, опирающейся на герменевтические процедуры, которые поэтапно разворачиваются при выполнении экзаменационного задания в соответствии с его формулировкой.

Первый этап связан с выявлением содержащейся в опорном тексте аксиологически маркированной проблемы и ее вербализацией. Ошибки в интерпретации могут связаны с влиянием стереотипа восприятия, например: *В данном тексте Борис Андреевич Можяев размышляет над очень распространенной проблемой в наше время – расхождение взглядов на жизненные ценности.* В опорном тексте сформулированная проблема не отражена, она существует только в сознании пишущего, который имеет внутреннюю установку: «возможны разные позиции в отношении любых проблемных вопросов». Причем эта установка носит формальный характер.

На втором этапе проблема получает развернутый комментарий экзаменуемого. При написании комментария важной задачей становится привлечение текстовых иллюстраций, относящихся к героям или событиям опорного текста, ориентированных на выявленную проблему. Речевые маркеры, позволяющие соотнести выбранные учеником текстовые иллюстрации с проблемой, заявленной автором (писателем или публицистом), «проявляют» аксиологические установки личности выпускника.

Отсутствие этих маркеров приводит к коммуникативной неудаче: комментарий подменяется клише. Причины затруднений обучающихся носят разноаспектный характер: 1) несформированность базовых логических навыков, необходимых для процесса декодирования текста; 2) информационный серфинг как привычный способ восприятия текста; 3) отсутствие навыков самостоятельной интерпретации художественных и публицистических текстов.

Большой массив текстов сочинений позволяет выявить аксиологические доминанты в отношении той или иной аксиологической ситуации. Например, аксиологическая ситуация «Получение высшего образования», представленная в опорном тексте И. В. Ефремова, проявляется в текстах выпускников через следующие аксиологические доминанты, расположенные с учетом частотности репрезентаций: 1) «Важность своевременного получения образования»; 2) «Невозможность качественной работы без высшего образования»; 3) «Развитие личностных качеств (воли, стойкости, усердия, способности к преодолению трудностей) в процессе получения высшего образования», 4) «Роль учителей в профессиональном становлении личности».

Третий этап аксиологически значимого осмысления содержания исходного текста предполагает формулировку позиции автора опорного текста в отношении проблемы. Экзаменуемый должен выявить ценностные ориентации и установки автора текста, связанные с особенностями мировидения писателя / публициста и коррелирующие с константами национальной аксиосферы. Однако пишущий сочинение не всегда расшифровывает глубинный смысл текста, связанный с позицией автора, что приводит к концептуальным ошибкам в восприятии содержания текста: *На мой взгляд, позиция автора такова: жалеть о том, что архитектурные ценности не сохранились, не нужно. Более того, винить других в том, что они ничего не сделали – неправильно. У каждого свое мнение и свои ценности.* На четвертом этапе экзаменуемый включен в ситуацию ценностного выбора: он должен обозначить прямо свое отношение относительно ценностных предпочтений автора текста и – опосредованно – изображенной в тексте аксиологической ситуации.

Таким образом, в развернутых ответах выпускников отражаются результаты комплексной аксиологической интерпретации опорного текста, что позволяет «вычленивать как поверхностную содержательно-ценностную структуру текста, так и глубинную, имплицитную оценочность» [5, с. 123]. Это, с одной стороны, уточняет методику лингвоаксиологического анализа в отношении текстов сочинений ЕГЭ по русскому языку, с другой стороны, открывает новые возможности в уточнении методических подходов к написанию сочинения в формате ЕГЭ.

Второй блок критериев оценивания ориентирован на речевое оформление сочинения. Этот аспект работы оценивается комплексно, что отражает традицию, сложившуюся в школьной методике. Критерии учитывают не только соблюдение норм грамотного письма, но и логичность изложения, точность и выразительность речи.

Затруднения экзаменуемых в понимании содержания исходного текста максимально проявляются в логических сбоях и в неточности выражения мысли

в тексте развернутого ответа. Оценивается умение следовать логике изложения и выражать мысли ясно и точно критериями К5 «Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения» и К6 «Точность и выразительность речи». В целом показатели по этим критериям носят стабильный характер.

Не допускает логических ошибок и не нарушает абзацное членение текста 49,58% экзаменуемых, они получают по критерию К5 максимальную оценку – 2 балла. 1 балл получает 49,01% экзаменуемых, поскольку в их работах имеется 1 логическая ошибка и 1 случай нарушения абзацного членения или 1 случай нарушения абзацного членения. Не соблюдает принципы абзацного членения текста и допускает 2 и более логических ошибок 1,41% экзаменуемых. Отметим дополнительно, что развернутая формулировка задания 27 задает логику развернутого ответа, именно такой вариант изложения активно поддерживается сложившейся методической практикой подготовки к экзамену. Это позволяет многим экзаменуемым реализовать в своей работе требование смысловой цельности, речевой связности и последовательности изложения.

Критерий К6 «Точность и выразительность речи» оценивает работу в аспекте владения языковыми ресурсами, обеспечивающими заданные в критерии качества речи. При написании развернутого ответа экзаменуемые должны показать умение выражать свои мысли точно, чему способствует богатый словарный запас и владение различными грамматическими конструкциями. Работа должна характеризоваться точностью выражения мысли, разнообразием грамматического строя речи. На снижение оценивания по К6 «Точность и выразительность речи» влияет сразу несколько факторов: 1) зависимость пишущего сочинение от речевого оформления опорного текста, 2) неумение делать аналитическое пояснение примеров-иллюстраций, самостоятельно формулировать свои мысли.

По критерию К6 максимальный балл получает 25,64% экзаменуемых, продемонстрировав точность и выразительность речи, подтвердив текстами работ соблюдение речевых норм. 73,68% экзаменуемых получает по критерию К6 1 балл, так как в работе допущены речевые ошибки и/или не представлено разнообразие используемых лексических и грамматических языковых средств. 0,68% экзаменуемых не получают ни одного балла по критерию К6, так как их работах характеризуются бедностью словаря и однообразием грамматического строя речи.

Следует отметить, что требование точности и выразительности изложения оказывается сложным и для тех, кто получил высокие результаты. Именно по критерию К6 отмечаются самые низкие показатели качества написания развернутого ответа в группе экзаменуемых с результатами « $81 \leq . \leq 100$ » – 77,16%. Даже по критериям, оценивающим знание правил орфографии и пунктуации, традиционно считающимся максимально сложными, в этой группе экзаменуемых показатели выше.

Грамотность развернутого ответа оценивается по критериям К7 – К12. Проверяется владение нормами письменной речи: орфографическое и пунктуационное оформления сочинения, выбор грамматических конструкций, умение избегать речевых ошибок, в том числе этического характера, соблюдать фактическую точность изложения.

Критерии К7 «Соблюдение орфографических норм» и К8 «Соблюдение пунктуационных норм» оцениваются в три балла, критерии К9 «Соблюдение грамматических норм» и К10 «Соблюдение речевых норм» – в два балла.

Правила русской орфографии относятся к трудным разделам языкового пользования. 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, несможет, (герой) находится* и др. Отметим, что не всегда переносятся знания правил написания слов в практическое применение: показатели выполнения заданий первой части экзаменационной работы по этому разделу школьного курса во всех группах экзаменуемых выше, чем в задании с развернутым ответом. Необходимо изучение особенностей восприятия современными школьниками алгоритмов действий при применении правил. Кроме того, важно рассматривать орфографические тренинги, способствующие развитию кратковременной и долговременной памяти в целом и формированию ассоциативного запоминания трудных случаев.

Максимальную оценку по критерию «Соблюдение орфографических норм» получает 41,06% экзаменуемых, в их работах орфографические ошибки отсутствуют. Допускают одну-две ошибки и получают 2 балла 38,03% экзаменуемых, допускают три-четыре ошибки и получают 1 балл 13,21%, допускают пять и более ошибок и получают 0 баллов 7, 7%.

Для группы экзаменуемых, набравших более 80 баллов, разрыв по этому показателю менее значителен. Это говорит о сформированности у экзаменуемых этой группы навыков самоанализа, навыков контроля трудных зон правописания; в целом знание правил переходит на уровень их практического применения. Для этой группы экзаменуемых характерны ошибки в трудных случаях, среди которых частотными является правописание НЕ с разными частями речи, одной и двух букв Н и т. п.

Показатели качества владения правилами пунктуации низкие (минимальное значение для задания с развернутым ответом отмечается именно по критерию К8 «Соблюдение пунктуационных норм»). На пунктуационную грамотность серьезное влияние оказывает клиповое мышление современных школьников, которое приводит к нарушениям логики восприятия, к неумению выделять смысловые центры в информации на уровне предложения. Этот факт усугубляется тем, что из КИМ ЕГЭ по русскому языку исключены задания, проверяющие умение определять грамматическую основу предложения, что делает внешне неактуальной подобную работу.

Грамотное пунктуационное оформление остается сложной задачей для многих школьников. Частотной пунктуационной ошибкой является невыделение вводных слов и выражений *таким образом, бесспорно, к сожалению, по мнению автора* и др., отнесение к вводным конструкциям союзов *также, ведь* и др. В то же время массово встречается в сочинениях необоснованная постановка запятой при назывании места, времени и т. п. Не всегда экзаменуемые, особенно относящиеся к группам, которые не преодолели порог или набрали

минимальный балл, правильно списывают слова из исходного авторского текста. Регулярно в работах встречаются ошибки в оформлении цитат и прямой речи. Только 19,3% экзаменуемых не допускает пунктуационных ошибок в сочинении и получает 3 балла по критерию К8 «Соблюдение пунктуационных норм»; допускает одну-две ошибки и получает 2 балла 32,13% экзаменуемых, допускает три-четыре ошибки и получает 1 балл 22,15%, допускает пять и более ошибок и получают 0 баллов 26,41%.

Соответствие письменной речи нормам грамматики проверяется по критерию К9 «Соблюдение грамматических норм». Максимальная оценка составляет 2 балла. Отметим, что методические подходы, отраженные в критериях оценивания, соответствуют традиционно высоким требованиям к качеству письменной речи. Если в тексте сочинения содержится одна или две грамматические ошибки, оценка снижается с двух баллов до одного балла, если в сочинении содержится три и более грамматических ошибок, то по критерию К9 выставляется ноль баллов.

По критерию К9 отмечается такая же тенденция, как и по критерию К7: показатели выполнения заданий на знание норм грамматики в первой части КИМ (задания 7 (морфологические нормы) и задания 8 (синтаксические нормы)) выше, чем в самостоятельно написанном тексте (критерий К9). Это означает, что знания правил не становятся основой функциональной грамотности, не переходят в режим осознанного использования в собственной письменной речи.

Правильно квалифицируя случаи неверного употребления деепричастного оборота в первой части, например, экзаменуемые в тексте сочинения эту ошибку допускают и на этапе самопроверки не опознают. Частотными являются ошибки в управлении, в том числе с общим для однородных членов предложения зависимым словом. Затруднения связаны с неумением выстроить грамотную грамматическую конструкцию, которая вводит типизированное обозначение проблемы: *автор показывает нам проблему, что ...*

Владеет нормами грамматики и не допускает грамматических ошибок в письменной речи 37,6% экзаменуемых. Один балл получает 54,19% экзаменуемых, в их работах были допущены одна-две грамматические ошибки. Получает ноль баллов 8,21% экзаменуемых, так как в их работах содержится три или более грамматических ошибок. Соблюдение грамматических норм традиционно вызывает трудности, поскольку предполагает не только знание целого комплекса правил, но и использование их в собственной письменной речи, что возможно при владении навыков редактирования текста.

Критерий К10 «Соблюдение речевых норм» учитывает наличие в работе речевых ошибок, например, выбор слова без учета его значения, неверное употребление фразеологических оборотов, смешение паронимов, нарушение лексической сочетаемости и др. Максимальная оценка по критерию составляет 2 балла. В 2024 году показатели качества выполнения задания по критерию К10 остаются стабильными. Допускает не более одной речевой ошибки в сочинении 36,97% экзаменуемых, они получают максимальный балл; 58% экзаменуемых допускает одну-две ошибки и получает 1 балл; 0 баллов за критерий получает 5,03% экзаменуемых, в их работах допущено три и более речевых ошибок.

Максимально высокое качество речевого оформления отмечается в группе экзаменуемых «81 ≤ . . ≤ 100», это связано в том числе с развитыми навыками речевого самоконтроля, владением приемами саморедактирования. Не сформированы навыки речевого контроля у экзаменуемых, не преодолевших порог.

По критерию К11 «Соблюдение этических норм» оценивается корректность речевого выражения с точки зрения норм этики и морали. Максимальная оценка – 1 балл. Если в работе допущена 1 этическая ошибка, то по критерию К11 выставляется 0 баллов. Этическая ошибка выносится в случаях, когда в работе содержатся высказывания, выражающие циничное отношение к человеческой личности, проявляется речевая агрессия, выражаются негативные эмоции, чувства, намерения в неприемлемой форме: грубое требование, обвинение, насмешка, оскорбление, некорректное употребление оценочных слов с отрицательной семантикой и др.

По критериям К11 «Соблюдение этических норм» показатели традиционно высокие, они составляют 99%. Отметим, что снижение показателей по критерию К11 чаще всего связано не с нарушением этических норм (проявление речевой агрессии и т. п.), а с несоблюдением требований к объему развернутого ответа. Если объем сочинения меньше 150 слов, но больше 70, то максимальная оценка по критериям К7 – К12 не ставится. В таких работах по критерию К11 выставляется 0 баллов, независимо от того, есть или нет в работе этические ошибки.

По критерию К12 «Фактическая точность речи» оценки снижаются в том случае, если в работе встречаются неточности в фоновом материале – в обозначении хронологии, в именах известных деятелей, писателей, в названиях исторических событий, географических наименованиях и т. п. Снижается оценка по критерию К12 и в том случае, если фактические неточности касаются интерпретации исходного текста (например, реплики одного персонажа приписываются другому, неверно указываются реалии, обозначенные в тексте и т. п.). В последнее время наметилась тенденция увеличения фактических ошибок такого рода в ответах экзаменуемых, что свидетельствует о невнимательном прочтении исходного текста.

Таким образом, проверяемые заданием умения выявляют не только владение нормами грамотного письма, но и уровень развития интеллектуально-логических и речемыслительных способностей экзаменуемых, проявляющихся в понимании и интерпретации информации, реализации коммуникативных целей через содержание собственного высказывания и др. Это требует грамотного методического сопровождения процесса подготовки школьников к написанию сочинения ЕГЭ. Кроме того, важно учитывать аксиологический потенциал текстов, используемых в задании, чтобы избежать клишированно-стереотипной модели интерпретации и задать импульс для индивидуально значимого осмысления ценностно маркированной ситуации, отраженной в тексте.

Список литературы

1. Дейкина А. Д., Скрябина О. А. От готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. № 4. С. 206–212.

2. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2024 года по русскому языку: демоверсия 2024 [Электронный ресурс]. URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 25.05.2024).
3. Национальные базовые ценности и их динамика: результаты социолингвистического мониторинга / авт.-сост. : С. Ю. Данилов, Т. В. Ицкович, Н. А. Купина [и др.] / отв. редактор И. Т. Вепрева. Екатеринбург, ИД «Ажур», 2015. 60 с.
4. Родионова В. А. Осмысление художественного текста учащимися при подготовке к написанию сочинения [Электронный ресурс] // КПО. 2019. № 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osmyslenie-hudozhestvennogo-teksta-uchaschimisya-pri-podgotovke-k-napisaniyu-sochineniya> (дата обращения: 18.08.2023).
5. Шалина И. В., Пикулева Ю. Б. К проблеме описания методики лингвоаксиологического анализа (на материале диалогического общения носителей просторечной лингвокультуры) // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 121–137.
6. Шеляпина И. И. Эффективные приемы работы с публицистическим текстом в ходе подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации по русскому языку // Преподаватель XXI век. 2020. № 3-1. С. 125–141.
7. Юшкова Н. А. Лингвоаксиологический анализ художественного и публицистического текста // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 23–26 мая 2019 года / гл. ред. : Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019. С. 236–239.
8. Юшкова Н. А., Думан О. И. Особенности работы с художественными и публицистическими текстами 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; ГАОУ ДПО СО «ИРО». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2023. С. 85–92.

РАЗДЕЛ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ. ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

УДК 372.8
ББК 74.202.8

Е. Г. Медведева
ГАОУ ТО ДПО «Тюменский областной
государственный институт развития
регионального образования»
Тюмень

E. G. Medvedeva
GAOU TO DPO
«Tyumen State Institute
of Regional Education Development»
Tyumen
E-mail: elena_medvedeva_15@mail.ru

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ КОНТРОЛИРУЮЩИХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧАЮЩИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ (НА ПРИМЕРЕ ЗАДАНИЙ ПО ОРФОГРАФИИ)

TRANSFORMATION OF CONTROL TASKS INTO THE TRAINING
ASSIGNMENTS FOR PREPARING TO THE USE (spelling standards and analysis)

Аннотация. В статье описана типология контролирующих заданий, перечислены элементы содержания орфографических заданий в формате ЕГЭ, рассматривается возможность включения языкового материала оценочных процедур в формате ЕГЭ при изучении, отработке, систематизации и повторении орфографических правил с 5 по 11 классы. Автор дает обоснование актуальности преобразования контролирующих заданий в обучающие, приводит примеры трансформации с целью реализации содержательно-смыслового подхода при изучении и закреплении орфографических правил.

Ключевые слова: контролирующие и обучающие задания, орфографические нормы, орфографический анализ, языковой материал, множественность текста, содержательно-смысловой подход.

Abstract. The article describes the typology of control tasks, gives some content components of spelling tasks in the USE format and considers the possibility of including the language material of the assessment procedures in the USE format in studying, practicing, systematizing spelling standards and rules from grades 5 to 11. The author presents the relevance of transformation of control tasks into the training assignments and provides some examples of transformation in the realization of the content-based approach in studying and practicing of spelling standards and rules.

Keywords: control and training tasks, spelling standards, spelling analysis, language material, text multiplicity, content-semantic (based) approach.

Контролирующие задания направлены на объективную в жестком временном ограничении проверку предметных знаний и умений на всех ступенях обучения в разных форматах (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ). Орфографические задания представлены в контрольных измерительных материалах оценочных процедур по русскому языку в тестовом формате со множественной выборкой ответа,

который оформляется в виде набора цифр. Включение в учебный процесс подобных заданий не всегда продуктивно, если ограничиваться только выбором верного или ошибочного ответа. Однако использование языкового материала заданий контрольных измерительных форматов ГИА на этапе открытия, отработки, систематизации, повторения и закрепления знаний и умений актуально и востребовано. Поэтому преобразование контролирующих заданий в обучающие позволяет их включать в учебный процесс как на этапе подготовки к ГИА (в 9 и 11 классах), так и на этапе изучения лингвистических единиц и явлений с 5 по 8 классы. Трансформация контролирующего задания в обучающее строится на языковом материале оценочных процедур (КИМ, открытый банк заданий ЕГЭ (ФИПИ), анализе ошибочных утверждений или неверно выбранных ответов, обращении к справочному материалу, актуализирует содержательно-смысловой подход при изучении лингвистического явления.

Напомним элементы содержания и проанализируем формулировку и языковой материал орфографических заданий в виде ряда слов (задания 9-12) в контрольных измерительных материалах в формате ЕГЭ.

Задания 9-12 включают достаточно объемный перечень орфограмм, а каждое задание еще расширяется за счет нескольких орфографических правил. Стоит обозначить прямую связь контролирующих орфографических заданий со всеми разделами лингвистики: морфемикой и фонетикой, первичные знания о которых получают обучающиеся со 2 класса; лексикой и морфологией, изучение которых постоянно сопровождается приращением, наложением ранее изученного на новое правило со 2 и до 7 класса. В заданиях 9-12 предлагается языковой материал в виде набора слов с пробелами в одной морфеме: корне (задание 9), приставке или на стыке приставки и корня (задание 10), суффиксе (задание 11), окончании и суффиксе глаголов и глагольных форм (задание 12).

Правописание гласных и согласных в корне (задание 9) изучается со 2 класса, в КИМах представлены следующие орфографические правила: правописание гласных проверяемых, непроверяемых, чередующихся, после шипящих и ц. Правила употребления *ъ* и *ь* (в том числе разделительных), правописания приставок, буквы *ы* – и после приставок (задание 10) в основном связаны с верным выделением приставки, с которой как с частью слова знакомятся обучающиеся во 2 классе, при этом необходимо помнить и применять фонетические и лексические знания. Самое объемное по перечню орфографических правил задание 11 «Правописание суффиксов (кроме суффиксов причастий, деепричастий)», для выполнения которого необходимо и верно определить часть речи (существительные, прилагательные, наречия, глаголы), и верно отграничить суффикс от корня и окончания (например, -ЧИВ-ЛИВ- от -ЕВ-ИВ- у прилагательных или -ЕВ-ИВ- прилагательных не путать с -ИВА-, -ВА- глаголов), и применить соответствующее правило. Правописание гласных в личных окончаниях глаголов и суффиксах причастий, деепричастий (задание 12) ограничивает круг языкового материала глаголом и глагольными формами с единым перечнем правил, однако для успешного выполнения недостаточно только знать правило,

важно уметь применять правило с учетом грамматических характеристик, постоянных морфологических признаков. Первые сведения о формах глагола обучающиеся получают в 3 классе и до 7 класса постоянно происходит приращение морфологических характеристик глагола и его форм. Для успешного выполнения задания 12 необходимо комплексно применять правила, при этом классифицируя способы действия: для настоящего и будущего времени глагола, настоящего времени причастий необходимо подобрать неопределенную форму глагола в том же виде, что и исходная форма, и определить спряжение, только потом применить правило, а для форм глагола и причастия прошедшего времени, для деепричастий достаточно с учетом вида исходной формы подобрать инфинитив. Осложняет выполнение задания 12 множество слов-исключений, подвижное ударение в глагольных формах с приставкой вы-, глаголы на -ять и -ить.

Можно подвести итог, большая часть орфографических норм начинает изучаться со 2 класса и к окончанию 7 класса в арсенале обучающихся полный перечень орфограмм и орфографических правил, которые актуализируются с 8 по 11 классы на уроках изучения синтаксических и пунктуационных норм, на уроках повторения, систематизации всех разделов лингвистики. Необходимо как на этапе открытия новой орфограммы, так и на этапе отработки, закрепления, систематизации, повторения орфографического правила учитывать форматы и языковой материал контролирующих заданий и включать их в упражнения, преобразуя в обучающие задания, анализируя ошибочные утверждения или неверно выбранные ответы.

Приведем примеры обучающих заданий с включением языкового материала из контрольных измерительных материалов, открытого банка заданий ЕГЭ (ФИПИ) по русскому языку.

Предложим к языковому материалу задания 9 (орфограммы в корне слова) обучающие задания, направленные на лексический анализ слова.

- 1) л..гичный, раскр..снется, д..лекий,
- 2) р..мантический, обр..мление, реф..рматор
- 3) прик..саться, р..стительность, ат..ковать
- 4) ц..рковой, ц..ферблат, ц..нк
- 5) пол..жение (дел), р..скошный, апл..дировать
- 6) землетр..сение, напр..жение, у..звленный
- 7) ш..фствовать, ж..лтизна, ж..рнова

1. Выделите красным цветом слова, которые вы не употребляете в своей речи.
2. Если не понимаете значение выделенных слов, сформулируйте лексическое значение своими словами после прочтения словарной статьи в толковом словаре или в словаре на сайте ГРАМОТА.РУ [7].
3. Составьте с выделенными словами такое(-ие) предложение(-я) (словосочетание), в контексте которого(-ых) можно понять их значение, и включите эти слова в свой словарик (словник) «Мои затруднения».

Предложенная система обучающих заданий направлена на содержательно-смысловую работу со словом через личное осмысление-понимание. Составление

предложения с включением данного слова, которое можно соотнести с толкованием в словаре, не только дает возможность проверить верность/ошибочность суждения, но и формирует навык работы с достоверными источниками в ситуации множественности текстов [2, с. 146]. Обучающиеся в ходе такого анализа «присваивают» данное слово и по возможности включают в свой лексикон. Ведение словарика или словника своих затруднений с перечнем частотных ошибок систематизирует затруднения и «научает» обучающихся работать над своими ошибками. Выявление лексического значения слова должно быть всегда на первом месте при решении орфографических задач, заложенных в заданиях 9-15 формата ЕГЭ.

Обучающие задания предполагают не только указать варианты ответов, в которых во всех словах одного ряда пропущена одна и та же буква, но и проанализировать соответствующие и не соответствующие заданию номера.

1. *Вставьте пропущенные орфограммы (безударные гласные в корне) и выделите красным цветом непроверяемые безударные гласные в корне слова, зеленым цветом – проверяемые безударные гласные в корне слова, синим цветом – чередующиеся безударные гласные в корне слова.*
2. *Распределите слова по видам орфограмм в корне слова, примените соответствующее правило.*

Словарные слова Непроверяемая гласная в корне	Проверяемая гласная в корне слова	Проверочное слово	Чередование гласных в корне слова	Условие чередования (правило)

Классификация слов по видам орфограмм в корне слова позволяет отработать одно из ключевых познавательных универсальных учебных действий: выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях на предметном материале. Выполняя подобные задания, обучающиеся выходят на уровень содержательно-смыслового анализа лингвистического явления.

Для отработки языкового материала задания 10 можно обратиться к открытому банку заданий ЕГЭ и предложить обучающее задание на выборку примеров для конкретного правила:

1. Из открытого банка ЕГЭ (ФИПИ) <https://ege.fipi.ru/bank/index.php?proj=AF0ED3F2557F8FFC4C06F80B6803FD26> через вкладку «Подбор заданий» темы КЭС 3. 7. 3, 3. 7. 4 [6] сделайте подборку слов на одно из правил: правописание неизменяемых приставок, правописание приставок, зависящих от глухости/звонкости последующего согласного (з и с на конце приставок); правописание приставок, зависящих от значения (ПРЕ и ПРИ), правописание Ы-И после приставок.
2. *Выполните задания, проверьте выбранные ответы.*
3. *После выполнения задания 10 в открытом банке выпишите слова, в которых допущена ошибка, в таблицу.*

НОМЕР в открытом банке	Слова, в которых допущена ошибка	Правило, условие, комментарий	Лексическое значение слова	Предложение с включением данного слова
2BE14B	гостепр. . имный	от словосочетания «принимать гостей». В слове «принимать» приставка имеет значение приближение, присоединение	Любящий принимать гостей; радушный, хлебосольный	Теперь здесь находится комфортабельный отель с гостеприимной атмосферой и высоким уровнем обслуживания

Анализ ошибочных ответов в виде заполнения таблицы направлен на отработку верного написания, применение орфографического правила, понимание лексического значения слова и включение его в свой лексикон.

При обработке задания 11, реализуя содержательно-смысловой подход, можно предложить работу с учебной книгой участника ЕГЭ «Отличный результат. Русский язык» [4, с. 137], предварительно отобрав языковой материал из открытого банка ЕГЭ или контрольных измерительных материалов диагностических процедур, предложить задание, обучающее орфографическому анализу с опорой на справочный материал: «*Вставьте пропущенные буквы, выполните орфографический анализ, заполнив таблицу, при затруднении обратитесь к учебной книге участника ЕГЭ «Отличный результат. Русский язык», справочному материалу, таблицам 11.1-11.5 [4, с. 141]*».

Завед..вать, оскуд..вающий, кле..вший, зате..вший, масл..це, кресл..це, виш..нка, баш..нка, рассчит..вать, завид..вать, развед..вать, продл..вать, увещ..вать, запот..вавший, обеспамят..ть.

Слово	Часть речи	Поморфемная запись	Правило (ссылка на правило)	Предложение с данным словом
оскудЕвающий	Причастие	О-скуд-Ева-ющ-ий	оскудеВАть-оскудЕть https://gramota.ru/meta/oskudevati	Благодаря поездкам мы разнообразили наш оскудевающий быт.

Обращение к учебной книге со справочным теоретическим материалом не только на этапе подготовки к оценочным процедурам, но и в процессе ознакомления, закрепления, отработки орфографического правила эффективно с 5 по 11 классы. Во-первых, создается ситуация множественности текстов единого предметного содержания, но разного формата [2, с. 146], во-вторых, обучающиеся, системно обращаясь к учебной книге под руководством учителя, учатся самостоятельно работать с достоверным источником, когда испытывают неуверенность в правописании слова или затрудняются объяснить орфограмму, применить правило.

Для успешного выполнения задания 12 необходимо применять знания по морфемике, лексике, словообразованию и морфологии, связанные с правописанием безударных личных окончаний глаголов, гласных в суффиксах глаголов

прошедшего времени, действительных и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени. Чаще всего при работе с таким типом заданий обучающиеся ограничиваются формальным определением спряжения, пренебрегают способом перевода сначала в инфинитив, а по инфинитиву определять спряжение только в формах настоящего и будущего времени глаголов и настоящего времени действительных и страдательных причастий. Пренебрежение категорией времени и вида инфинитива исходного слова прослеживается в формах прошедшего времени: зачастую ученики по спряжению глагола выбирают гласную перед суффиксами прошедшего времени.

Содержательно-смысловой подход при изучении содержательных элементов данного задания предполагает осмысленное применение алгоритма: 1) классифицировать глаголы и причастия по времени; 2) к словам (глаголам и причастиям) прошедшего времени подобрать инфинитив, учитывая лексическое значение слова и категорию вида; 3) к словам настоящего и будущего времени подобрать инфинитив, учитывая лексическое значение слова и категорию вида, определить спряжение и применить соответствующее правило.

На первый взгляд, логика проста и доступна, однако если проанализировать частотные ошибки, то можно составить перечень затруднений при выполнении данного задания: лексическое значение глаголов типа *замеша(е)нный*, глаголы с приставкой **ВЫ-**, которая перетягивает на себя ударение; глаголы на **-ЯТЬ**, глаголы-исключения. Значит, необходимо системно включать такие примеры в текстовые упражнения и предлагать обучающие задания на узнавание и применение правила: *выпишите все глаголы из предложенного текста, подберите к ним инфинитив, проверьте, сохраняется ли у исходной формы и выбранного вами инфинитива вид, при затруднении обратитесь к справочному материалу учебной книге участника ЕГЭ «Отличный результат. Русский язык» или словарю [3, с. 64].*

Для осмысленного выполнения орфографических упражнений необходимо постоянно классифицировать орфограммы по правилу, по условиям выбора, например, предлагать установить соответствие между примером и условием.

примеры слов	условие
1) Замеш..нное тесто	А) Ударное личное окончание
2) (они) топч..т	Б) Глагол на – ять
3) скро..нный (костюм)	В) Нужно подобрать инфинитив и определить спряжение глагола
4) контролиру..мая (ситуация)	Г) Нужно подобрать инфинитив и не определять спряжение
5) выслуш..нный (ответ)	Д) Лексическое значение
6) маш..щий (руками)	
7) посе..шь (пшеницу)	

На наш взгляд, для формирования у обучающихся умения проводить орфографический анализ слова методически грамотно построено задание 6 в формате ОГЭ, которое тоже можно из контролирующего преобразовать в обучающее. Материалы открытого банка ОГЭ ФИПИ [5] можно использовать для создания подобных заданий при изучении конкретной орфограммы

не для контроля, а для отработки умения применять правило как способа действия, при этом не ограничиваться только выбором верных формулировок, а в ошибочные утверждения внести правки. К контролирующей формулировке «Выполните орфографический анализ. Укажите варианты ответов, в которых дано верное объяснение написания выделенного слова» необходимо добавить «Исправьте ошибочные утверждения, при затруднении обратитесь к учебной книге «Отличный результат» (справочному материалу, учебнику)».

Приведем пример подборки утверждений к языковому материалу задания 12 в формате ЕГЭ из открытого банка заданий ОГЭ (задание 6) [5].

ПОСТЕЛЕШЬ – в окончании глагола II спряжения в форме 2-го лица единственного числа пишется буква Е.

НЕНАВИДЯЩИЙ — в суффиксе действительного причастия настоящего времени, образованного от глагола II спряжения, пишется буква Я.

НАСТОЯННЫЙ (на травах) – написание гласной в суффиксе страдательного причастия прошедшего времени зависит от спряжения глагола.

ЛЕЛЕЮТ (ребенка) — в форме настоящего времени 3-го лица множественного числа глагола I спряжения пишется окончание -ЮТ.

БОРЮЩИЙСЯ – в действительном причастии настоящего времени, образованном от основы глагола II спряжения, пишется суффикс -ЮЩ-.

Систематизированный и четко структурированный открытый банк заданий ОГЭ (ФИПИ) [5] сегодня позволяет учителю сделать выборку примеров на одно орфографическое правило или одну орфограмму. Подборка по предложенной модели позволит организовать и самостоятельную работу обучающихся как в группе, так и индивидуально, и работу над ошибками, которую можно предложить в формате таблицы.

Формулировка заданий	Номер заданий ОБЗ	Правка ошибочного утверждения	Класс, в котором изучается орфограмма	Источник теоретического материала	Возможные затруднения
РАЗВЕЯННЫЙ – написание гласной Я перед НН зависит от принадлежности к спряжению глагола	7DE04F	РАЗВЕЯННЫЙ – написание гласной Я перед НН зависит от принадлежности к спряжению глагола. Причастие, выбор гласной зависит от неопределенной формы глагола	7	учебник 2 ч., п. 103 «Отличный результат. ОГЭ» таблица 6-7. 15 «Отличный результат. ЕГЭ» таблица 12. 7	Незнание перечня глаголов на -ять

Работа над корректировкой ошибочных утверждений не ограничивается фиксацией неверного ответа, а предполагает указание на неверную трактовку, например, зачеркнуть ошибочные характеристики и дать верную формулировку орфографического правила. При этом учителю важно помнить, что, изучая в 7 классе данное орфографическое правило, необходимо включать языковой материал из открытого банка заданий, акцентировать внимание обучающихся на конкретные теоретические источники, предполагая возможные затруднения.

Трансформация контролируемых заданий в обучающие позволяет актуализировать содержательно-смысловой подход обучения русскому языку на этапе отработки, закрепления, систематизации, повторения и при изучении всех орфографических правил. Выстраивая алгоритм работы с орфографическим правилом, необходимо учитывать лексическую, морфемную, словообразовательную работу со словом, от понимания значения слова и его морфемного состава, а каждая морфема в русском языке несет смысловую нагрузку, что также влечет осмысленное применение орфографического правила.

Языковой материал контрольных измерительных вариантов оценочных процедур, открытого банка заданий ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку (ФИПИ) необходимо анализировать, изучать с точки зрения затруднений у обучающихся на основе анализа результатов по итогам контрольных работ и обязательно включать на всех этапах изучения орфографической нормы, преобразуя контролируемые задания в обучающие в формате инструкции. Методическая систематизация дидактического материала по орфографии с включением примеров из открытого банка заданий ОГЭ и ЕГЭ, контрольных измерительных вариантов оценочных процедур позволяет выстроить преемственность в изучении, закреплении, отработке и систематизации знаний и умений при решении орфографической задачи, отметить лингвистические приращения от класса к классу, фиксировать затруднения учеников, чтобы акцентировать на них внимание при работе над ошибками.

Список литературы

1. Дощинский Р. А., Пономарева, Е. В. Подходы к разработке банка заданий для оценки читательской грамотности и методические рекомендации по использованию в учебном процессе банка заданий при изучении русского языка и литературы // Педагогические измерения. 2023. № 1 (13). [Электронный ресурс]. URL: <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI2023-01.pdf> (дата обращения: 05.03.2024).
2. Медведева Е. Г. «Множественность текстов» в практике изучения лингвистических явлений на уроках русского языка на ступени основного общего образования // Образ действия. 2023. Вып. 3 «Реализуем ФГОС ОО. Социально-гуманитарное образование. Лучшие практики». С. 146–153.
3. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2024 года [Электронный ресурс]. Русский язык. URL: https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2024/russki_yazyk_mr_ege_2024.pdf (дата обращения: 05.03.2024).
4. Цыбулько И. П. ЕГЭ. Русский язык. Отличный результат. М. : Национальное образование, 2024. 362 с.
5. Открытый банк заданий ОГЭ / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge> (дата обращения: 05.03.2024).
6. Открытый банк заданий ЕГЭ / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.fipi.ru/bank/> (дата обращения: 05.03.2024).
7. Грамота. ру: справочно-информационный интернет-портал «Русский язык» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru> (дата обращения: 05.03.2024).

И. С. Горбунова
МАОУ гимназия № 2
Екатеринбург

I. S. Gorbunova
Gymnasium № 2
Yekaterinburg

E-mail: iragorbunova20@gmail.com

ПОДГОТОВКА К ПРЕДМЕТНЫМ ОЛИМПИАДАМ В РАМКАХ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА

PREPARATION FOR THE SUBJECT COMPETITIONS IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. В данной статье рассматривается использование лингвистических задач на уроках русского языка в 5-6 классах, приводятся примеры таких задач и способы работы с ними.

Ключевые слова: лингвистические задачи, решение задачи, работа с одаренными детьми, углубленное изучение.

Abstract. The article deals with the usage of the linguistics tasks in the Russian language lessons in 5-6 forms. There are some examples of that kind of tasks and description of working with it.

Keywords: linguistics tasks, decision of task, work with gifted children, in-depth study.

Занятия с одаренными детьми – важный аспект работы учителя-предметника. Перед педагогом ставится сверхзадача – решение заданий не только базового, но и повышенного уровней сложности. Важно, чтобы подобная работа проводилась именно в рамках урока.

Остро стоит вопрос о том, как выстроить систему так, чтобы ученики могли побеждать в предметных олимпиадах и в различных конкурсах по языкознанию. Одним из способов достижения цели является решение *лингвистических задач* в рамках урока русского языка.

Вопрос о *лингвистических задачах* носит дискуссионный характер. Во-первых, это касается самого понятия *задачи* в лингвистике. Во-вторых, это связано с отсутствием единого подхода к классификации таких *задач*. Проанализируем трактовки, приводимые исследователями.

Термин *задача* традиционно используется во многих научных областях и является многозначным. Он представлен в математике, физике, химии, биологии и других науках. От задач, представленных в точных науках, *лингвистическую задачу* отличает объект. Например, объектом математической задачи являются величины, пространственные формы и др. *Лингвистические задачи* – это в первую очередь задачи языковые, которые основаны на выявлении закономерностей и языковых связей. Таким образом, лингвистические задачи отличаются от математической предметной областью, к которой они относятся.

Однако нельзя не отметить, что задача в лингвистике во многом похожа на задачу математическую. Исследователь Н. А. Киселева отмечает: «*Лингвистическая задача* обычно содержит характерные для любой задачи элементы: предмет, условие, требование <...> Она может иметь одно или несколько решений,

может быть членима на подзадачи, так как решение включает два и более действия» [2, с. 160]. Таким образом, для решения лингвистической задачи необходимо выполнить ряд действий, включающий в себя сбор языковых фактов, их анализ, синтез, сравнение информации, поиск, лингвистическое рассуждение и т. д.

После проведения анализа научной литературы по теме исследования были выделены две основные трактовки понятия. Согласно широкому пониманию, *лингвистическая задача* – любое упражнение или задание, построенное на основе работы с языковым материалом. Такой точки зрения придерживаются Л. Базилевич, И. Вульфус, Н. Ключева, Б. Нейман и др.). Согласно узкому пониманию, под лингвистической задачей понимается затруднение, которое обучающемуся необходимо решить самостоятельно, прибегая к определенным способам. Этой точки зрения придерживаются В. Алпатов, Б. Городецкий, А. Журинский, А. Зализняк и др.

Опираясь на точку зрения Н. А. Киселевой, сформулируем определение *лингвистической задачи*: «это информационная система, элементами которой являются предмет (языковой факт), условие (проблема, воплощенная в языковом факте) и требование разрешить лингвистическую проблему путем преобразования информационной системы» [2, с. 161].

Таким образом, лингвистические задачи направлены на развитие мышления школьника. Как отмечает Б. Ю. Норман, «они заставляют учащегося думать нестандартно, активизировать знания, лежавшие до сих пор мертвым грузом в его голове» [2, с. 4]. Кроме того, использование задач на уроке вносит некий элемент соревновательности, напряжения, радости от совершенных открытий [там же]. Именно эти моменты мотивируют ученика на дальнейшее участие в лингвистических конкурсах и олимпиадах.

Не останавливаясь подробно на типологии, предложенной разными исследователями (Т. В. Напольновой, В. В. Бабайцевой, В. В. Репкиным, Н. А. Киселевой и др.), приведем примеры *лингвистических задач*, которые использовались на уроках в 5 и 6 классах, а также проанализируем их и покажем, как они могут быть использованы на любом из этапов урока. Все приведенные в данной статье задачи взяты из сборника Б. Ю. Нормана «Русский язык в задачах и ответах».

Задача № 1 *В рассказе Виктора Драгунского «Удивительный день» мальчики играют в космонавтов. Построив из подручного материала ракету, они пишут на ее борту название. Мишка пишет «ВАСТОК», а Дениска – «ВОСТОГ». Конечно, обе надписи неправильные, но основания у этих орфографических ошибок разные. Какие?» [4, с. 28].*

Задача может быть дана на уроке на тему «Орфография» в 5 классе. Необходимо выйти на понятие *орфограмма* и вместе с учениками дать определение (*орфограмма* – это точка применения правила). Затем нужно выяснить, что послужило причиной для неправильного написания слова. Для этого можно попросить обучающихся записать правильный вариант на доске, а также рядом записать транскрипцию. Это поможет сделать вывод о том, что Мишка следовал фонетическому принципу написания слова, зафиксировав его согласно произношению. Однако с Дениской ситуация обстоит по-другому. Здесь необходимо

напомнить пятиклассникам о таком фонетическом процессе, как оглушение, а также вместе с ними назвать те согласные, которые являются парными по звонкости/глухости. Именно тогда становится понятно, почему Дениска написал слово именно так: вероятно, он уже сталкивался с ситуациями, когда происходит оглушение звука на конце слова.

В качестве следующего шага можно попросить обучающихся поставить слово «Восток» в любой из косвенных падежей для того, чтобы проверить сомнительную согласную: ученики знают, что согласный должен стоять в сильной позиции, именно тогда он будет слышен отчетливо.

Следующую задачу можно использовать на вводном уроке по теме «Фонетика».

Задача № 2. *В сказке «Волшебник Изумрудного города» действуют четыре волшебницы: Стелла, Бастинда, Виллина, Гингема. Две из них добрые, две – злые. Определите, как зовут тех и других. Почему автор дал своим персонажам такие имена? Какие лингвистические основания обусловили его выбор?* [4, с. 15]

Приведенная задача непосредственно связана с читательским опытом учеников. Большинство обучающихся с произведением так или иначе знакомы, поэтому назвать добрых (Стелла, Виллина) и злых (Гингема, Бастинда) волшебниц они могут. Однако важным условием задачи является обоснование выбора имен персонажей с точки зрения лингвистики. Для этого можно попросить обучающихся подобрать созвучные имена. Например, Стелла – Эстелла – это действительно существующие имена (к слову, главная героиня произведения носит имя Элли). Долгий [л] звучит мягко и плавно, благозвучно для русского человека. К имени Виллина, в котором тоже есть сочетание долгого [л], можно подобрать имена, которые используются в современном русском языке – Полина, Милена, Милана. Они тоже являются благозвучными и привычными для русского человека.

Сложнее подобрать созвучные слова к именам Гингема и Бастинда. Ученики могут привести в пример такие слова, как *гиена, бастилия, бестия*. Также они могут отметить неблагозвучность сочетаний [нг], [ст], [нд]. Это наблюдение помогает перейти от фонетики к понятию *звукотпись*.

Задача, приведенная ниже, была использована на уроке в 5 классе во время изучения многозначных слов.

Задача № 3. *Фраза из «Тараса Бульбы» Н. В. Гоголя – Редкая птица долетит до середины Днепра – стала крылатой. Но представим себе, что мы рассуждаем так: пингвин – редкая птица, правильно? Значит, пингвин долетит до середины Днепра. В чем ошибка в наших рассуждениях? Можно ли дать ей лингвистическое истолкование?* [4, с. 63]

Конечно, произведение «Тарас Бульба» ученики проходят не в 5 классе, а гораздо позже. Но несмотря на это, задачу можно использовать, так как вся информация, необходимая для ее решения, в тексте самой задачи есть.

Задача носит метапредметный характер, помимо сведений из лингвистики можно обратиться к сведениям из области биологии.

Можно выделить несколько положений:

1. Пингвин – редкая птица. Это действительно так, так как пингвины обитают в открытом море Южного полушария. Голубь или воробей для русского языкового сознания редкими птицами являться не будут.

2. Пингвин – это нелетающая птица. Следовательно, долететь до середины Днепра он не может. Этот факт является сигналом того, что для решения задачи важны именно сведения из области лингвистики.

Необходимо обратить внимание обучающихся на слово *редкая*. Оно является многозначным. Для того чтобы понять, в каком значении слово употреблено, обратимся к контексту: *редкая* здесь обозначает *не всякая*. Проверить предположение можно с помощью толкового словаря.

Следующая задача была дана ученикам 6 класса, которые в 5 классе регулярно решали на уроках лингвистические задачи. Она разбиралась сразу же после изучения темы «Исконно русские и заимствованные слова».

Задача № 4. Даны слова: *изба, богатырь, сарафан, собака, сундук, лошадь, халтура, ерунда*. Какие из этих слов являются исконно русскими? [4, с. 72].

Все слова в данном списке являются заимствованными. Однако они настолько давно существуют в русском языке, что таковыми не воспринимаются. Без словаря учащиеся могут найти только следующие заимствования из тюркских языков: сундук (повторение [у]), сарафан (повторение [а]). Для определения происхождения других слов обучающиеся должны обратиться к этимологическому словарю.

В качестве домашнего задания можно предложить ученикам продолжить ряд слов, которые являются заимствованными, но таковыми не воспринимаются, поскольку уже давно укоренились в языке.

Подводя итоги, хочется отметить, что большинство учащихся к разбору лингвистических задач подходят с интересом. В результате их решения на уроках обучающиеся овладевают полезными навыками: умением собирать информацию, анализировать ее, систематизировать. Лингвистические задачи помогают развивать такое качество, как точность речи, которое будет полезным на любом другом уроке. Кроме того, усиливается их интерес к предмету: школьники с большим удовольствием принимают участие в олимпиадах различного уровня, становятся победителями и призерами.

Список литературы

1. Зализняк А. А. Лингвистические задачи. М. : МЦНМО, 2020. 40 с.
2. Киселева Н. А. Лингвистические задачи и их классификация // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб, 2008 (80): С. 159–162.
3. Норман Б. Ю. Лингвистические задачи: учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2009. 272 с.
4. Норман Б. Ю. Русский язык в задачах и ответах: сб. задач. М. : Флинта, 2020. 384 с.

М. С. Мысик

ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
ФГАОУ ВО «УрФУ им. первого
Президента России Б. Н. Ельцина»,
Екатеринбург

M. S. Mysik

GAOU DPO SO «Institute for Educational Development»
FGAOU VO «UrFU named after the first President of Russia B. N. Yeltsin»
Yekaterinburg
e-mail: ms.msk@mail.ru

РАБОТА СО СЦЕНАРИЕМ НА ОСНОВЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЧЕВЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ

WORKING WITH A SCRIPT BASED ON A FOREIGN LANGUAGE FICTION TEXT FOR THE DEVELOPMENT OF SUBJECT-SPECIFIC LANGUAGE SKILLS AND META-SUBJECT SKILLS

***Аннотация.** В статье рассматривается роль учебного художественного текста в развитии иноязычной коммуникативной компетенции и метапредметных умений работы с информацией. Отмечается поливалентность сценария как средства обучения иностранному языку при работе с художественным текстом. Автор описывает деятельность учащихся при работе со сценарием на основе художественного текста и предлагает рекомендации по разработке рабочего листа «Сценарий».*

***Ключевые слова:** системно-деятельностный подход, ФГОС, обучение иностранному языку, обучение чтению, обучение письму, работа с иноязычным художественным текстом.*

***Abstract.** The article considers the role of the educational fiction text in the development of foreign language communicative competence and meta-subject skills of working with information. The polyvalence of the script as a means of teaching a foreign language when working with a fiction text is noted. The author describes the students' activity when working with a scenario on the basis of a fiction text and offers recommendations on the development of the "Scenario" worksheet.*

***Keywords:** system and activity approach, FSES, foreign language teaching, teaching reading, teaching writing, working with a foreign language fiction text.*

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам [5] изучение иностранного языка означает достижение не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов. Это означает, что помимо овладения умениями чтения, письма, аудирования и говорения, учащиеся овладевают общими способами познания, в том числе через работу с информацией. Кроме того, развитию подлежат и личностные качества учеников, например, эмоциональный интеллект. Такой комплекс умений можно развить через работу со сценарием на основе художественного текста.

Работа со сценарием предполагает прочтение художественного текста (или его отрывка) с последующим письменным заполнением рабочего листа. В первую очередь это позволяет развить предметные умения, к которым отно-

сится чтение про себя и понимание «текстов разного вида, жанра и стиля... с различной глубиной проникновения в содержание» [6, с. 7] и овладение техникой письма, графическими и орфографическими навыками. Предметные умения смыслового чтения тесно переплетаются с метапредметными умениями в плане работы с информацией. В Федеральных образовательных стандартах и Федеральных программах по учебному предмету «Иностранный язык» на разных уровнях образования отмечены следующие метапредметные умения:

- согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде;
- анализировать и создавать текстовую информацию в соответствии с учебной задачей;
- выполнить простую проектную работу, включающую задания межпредметного характера.

Эмоциональный интеллект как регулятивное универсальное учебное действие, входящее в состав метапредметных результатов, коррелирует с личностными результатами, так как предполагает развитие личностных качеств и навыков, необходимых для социализации ребенка. Обзорные статьи по этой тематике обнаруживают следующий перечень способностей, ассоциированных с эмоциональным интеллектом: «воспринимать свои и чужие эмоции, анализировать эмоциональную информацию и понимать ее смысл, регулировать эмоции и управлять ими» [4, с. 276]. Интерпретация художественного текста предполагает распознавание эмоций персонажей; для этого читателю требуется понять как речевое поведение героев, так и широкой контекст истории.

Отдельно следует упомянуть эстетическое воспитание детей посредством знакомства с образцами иноязычной художественной литературы. Так, практическим материалом для данной статьи послужили истории на английском и французском языках. *The Town Mouse and the Country Mouse*, история, представленная в учебнике Spotlight за 2 класс, восходит к одноименной басне Эзопа. Рассказ *Splat raconte ses vacances* принадлежит перу современного британского писателя-иллюстратора Роба Скоттона и является переводом на французский язык.

Таким образом, работа со сценарием на основе художественного текста направлена на достижение отдельных предметных, метапредметных и личностных результатов, предусмотренных ФГОСами, и соответствует принципам системно-деятельностного подхода (в современной научной литературе имеется большое количество статей, где излагаются основные принципы и положения этого подхода, например [1]).

В нашем случае системно-деятельностный подход реализуется через организацию активной самостоятельной познавательной деятельности учащихся в рамках мини-проекта. Такая форма работы обеспечивает реализацию межпредметных связей иностранного языка и литературного чтения: написание сценария по прочитанному тексту – одно из заданий в учебнике по литературному чтению для 2 класса издательства «Просвещение» (авторы Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. и др.). Работа с текстом – важное метапредметное

умение, развиваемое как на уроках литературы, так и на уроках иностранного языка, что обеспечивает реализацию операционно-деятельностных (по формируемым навыкам и мыслительным операциям) и организационно-методических (по методам и приемам) межпредметных связей [3].

Читая художественный текст и заполняя шаблон сценария на его основе, учащиеся развивают творческие способности, способность работать с информацией: понимать печатный текст и перерабатывать его, создавая вторичный продукт. Кроме того, сценарий имеет большой воспитательный потенциал. Обучающая, развивающая, воспитательная и практическая цели обеспечивают поливалентность сценария, которая выражается в одновременной работе по разным направлениям: развитие креативности и умения работать с информацией, развитие и воспитание личности, обучение чтению и письменной речи. Рассмотрим подробнее.

Сценарий на основе художественного текста представляет собой продукт творческого мини-проекта, который может быть реализован прямо на уроке иностранного языка. В процессе работы над таким мини-проектом объединяется работа над двумя видами речевой деятельности: чтением и письменной речью. Основными стратегиями чтения являются поисковое чтение (поиск запрашиваемой информации, например, характеристики персонажей, их реплик, слов автора и др.) и изучающее чтение (понимание имплицитной информации, а именно эмоциональной окраски реплик). Творческая переработка текстовой информации приводит к созданию вторичного текста: заполняя рабочий лист, учащиеся оформляют сценарий со всеми атрибутами последнего (автор, заголовок, персонажи, место и время действия, ремарки). На рисунках 1 и 2 представлены фрагменты рабочих листов на французском и английском языках.

Auteur(e) du scénario: _____

Titre: _____

Où? _____

Quand? _____

Personnages:

1. _____ raconte l'histoire

2. _____ est un chat, il aime le sport.

3. _____ est petite, elle veut jouer avec son frère.

Scène I

_____ (_____): Pendant ses vacances d'été
Splatt fait beaucoup de choses. Il fait une course de vélo.

_____ (_____): Je peux venir avec toi ?

_____ (_____): Non, les petites sœurs roulent
trop doucement pour faire une course de vélo.

Рис. 1. Фрагмент рабочего листа «Сценарий по рассказу Splatt raconte ses vacances»

Author of the script: _____

Title: _____

Setting: _____

Characters:

1. _____ lives in the city, doesn't like small houses.

2. _____ lives in a small house in the country.

ACT I

Scene I

_____ (_____): Hello, Town Mouse. Welcome to my house! It's very small, but it's very nice. A lovely house for two small mice!

_____ (_____): Oh no! It's very bare! Where's the table? Where's the chair? No bedroom, no bathroom, no kitchen – oh dear! I want to go home, I don't like it here!

Рис. 2. Фрагмент рабочего листа «Сценарий по сказке The Town Mouse and the Country Mouse»

Знакомство и литературными произведениями на изучаемом языке способствует эстетическому и нравственному воспитанию учащихся. Об эстетическом воспитании мы упоминали выше, здесь дополним, что эстетическая ценность имеется не только у классических произведений, но и у современных. Учитель английского языка, работая со сценарием по сказке *The Town Mouse and the Country Mouse*, рассказывает не только о ее происхождении (оригинал, напомним, – басня Эзопа), но и о том, что басни Эзопа переводились на разные языки, адаптировались под разные аудитории; что на русский язык эта басня была переведена Л. Н. Толстым и называется *Мышь полевая и мышь городская*. Учитель французского языка, работая по переведенному с английского языка рассказу, может поговорить о современной детской литературе, о том, что сейчас, как и раньше, произведения переводят на разные языки; что есть писатели, которые сами иллюстрируют свои книги. Небезынтересен тот факт, что имя главного героя, котенка, на французский язык переводить не стали, оставили оригинальное имя Сплат (Splat): «плюх», «всплеск». А вот в русскоязычном переводе героя зовут котенок Шмяк.

Эстетическая ценность литературы, как правило, не вызывает сомнений, однако было бы ошибочным полагать, что воспитательный потенциал реализуется «сам собой», на том лишь основании, что учащиеся прочитают художественное произведение или его отрывок. Содержание обоих рассматриваемых рассказов дает идеи для разговоров с детьми о важных темах. Например, в басне полевая мышь с радостью возвращается домой, сделав для себя вывод о том,

что городская жизнь красива и привлекательна только на картинке и в рассказах, а на самом деле полна опасностей, что «в гостях хорошо, а дома лучше». В истории про котенка герой на летних каникулах все время пытается отвязаться от младшей сестренки, но в конце понимает, что время, проведенное с ней, и есть его самое теплое воспоминание о лете. Рассказ прививает семейные ценности без морализаторства.

Несмотря на то, что мини-проект представляет собой заполнение рабочего листа, то есть заранее заготовленного шаблона, эта работа дает некоторый простор для самовыражения. Так, когда ученики приступают к написанию ремарок, они вольны выбрать именно ту эмоцию, которая, на их взгляд, наиболее подходит для конкретного персонажа в конкретной ситуации. Лексическая и грамматическая простота текстов не делает понимание авторской позиции в отношении героев прозрачным, именно эта языковая простота дает возможность личностной интерпретации текста и имеет воспитательный потенциал. Ученики ставят себя на место героя и эмоционально окрашивают текст. Так, например, младшая сестра котенка просится поиграть вместе с братом: *Je veux venir avec toi?* «Я могу пойти с тобой?». Предлагаемый в рабочем листе список эмоций содержит 13 лексических единиц, среди которых *excité(e)* «взволнованный», *timide* «робкий», *intrigué(e)* «заинтригованный», *pensif(-ve)* «задумчивый». А когда брат во второй раз отказывает сестре, какие эмоции он испытывает? Недовольство? Раздражение? Злость? То, что выберут дети, многое скажет и об их эмоциональном состоянии, и об их межличностных отношениях. Учителю это даст материал для организации рефлексии в классе и, возможно, коррекции поведения.

В процессе работы над сценарием у учащихся развиваются умения чтения с полным пониманием прочитанного, а также поискового чтения. Стратегии поискового чтения нужны для нахождения запрашиваемой информации (сравнение реплик, прописанных в сценарии, и текста произведения; определение персонажа, которому принадлежит та или иная реплика). Полное понимание прочитанного необходимо для понимания авторского замысла. В сказке на английском языке он довольно эксплицитен за счет эмоционально окрашенной лексики *it's nice* «тут мило», *a lovely house* «отличный дом», *yuk* «фу», *this place isn't pretty* «здесь некрасиво». В рассказе на французском языке, как мы отмечали выше, авторская позиция имплицитна, однако на текстовом этапе работы учитель может и должен проследить вместе с учениками за изменением отношения котенка к сестре и времяпрепровождению с ней. Меняется эмоциональное состояние котенка от раздраженного «Я не хочу играть с маленькой сестрой» через озадаченное «Мне нужно выбрать только одно воспоминание о лете, что же это может быть» до радостного «Моя сестренка – мое лучшее воспоминание».

В плане развития письменной речи большинство заданий, выполняемых в ходе работы над сценарием, представляют собой списывание: имена персонажей присутствуют в тексте, а эмоции для ремарок предлагаются в виде списка с классификацией (позитивные / негативные / нейтральные). Однако лексических единиц для выражения эмоций в списке гораздо больше, чем требуется для подстановки в качестве ремарок. Благодаря такому расширенному списку

списывание слов перестает быть механическим. Учащиеся учатся думать, делая осознанный выбор на основе прочитанного текста и своих личностных качеств / установок. Единственным речевым упражнением является задание придумать заголовок сценарию. Поскольку часто в УМК рассказ разбивается на несколько частей (в учебнике Английский в фокусе, например, сказка про полевую мышь и городскую мышь разбита на пять частей и «растянута» на пять юнитов), сценарий тоже лучше делать частями, и каждая часть может иметь свой собственный заголовок. Заголовок, даже если он состоит из одного-двух слов, является продуктом речевой деятельности, это собственно коммуникативное задание как с точки зрения отсутствия готовой формы для выражения мысли, так и с точки зрения сложности мыслительных операций учащихся.

Деятельность учащихся при работе со сценарием на основе художественного текста проходит в несколько этапов, традиционно выделяемых в проектной методике: подготовительный, основной и заключительный [2]. На подготовительном этапе учащиеся знакомятся с форматом рабочего листа, обсуждают цель выполнения проекта (подготовка сценария по рассказу), планируют конечный продукт, с помощью учителя определяют формат заключительного обсуждения и его правила. Эти действия принадлежат личностному и метапредметному аспектам деятельности. Что касается предметной иноязычной деятельности, на подготовительном этапе учащиеся знакомятся с лексическими единицами, выражающими эмоциональное состояние (список предложен в шаблоне рабочего листа) и читают текст.

На основном этапе происходит собственно работа над заполнением рабочего листа и составлением сценария. Ученики пишут свое имя; определяют персонажей; соотносят персонажей с их характеристикой; вписывают имя персонажа, заполняя характеристику; определяют время и место действия, записывают; определяют, кому принадлежит реплика, вписывают имя персонажа; выбирают из списка эмоцию для реплики, вписывают в скобки как ремарку. Учащиеся также придумывают заголовок к сценарию. Придумать заголовок, отражающий ключевую идею текста, очень непросто, тем более на иностранном языке. Можно предложить учащимся несколько вариантов написания заголовка. Во-первых, заголовком может служить ключевое слово (главная тема). Для этого задаются вопросы «О чем говорится в тексте?» / «О чем этот текст?» Ожидается ответ в виде слова или словосочетания, так как заголовок должен быть коротким; пересказ текста, даже самый краткий, не требуется. Например, последнюю часть сказки о полевой мышке и городской мышке можно назвать *Home Sweet Home* «Дом, милый дом». Во-вторых, в качестве заголовка может выступать имя главного персонажа, а также место или время действия, например, *At the Town Mouse's Place* «В гостях у городской мышки». В-третьих, для заголовка можно выбрать поворотный момент сюжета, например, *Returning Home* «Возвращение домой». Наконец, в качестве заголовка можно взять цитату из текста, например, *I Want My Nice House* «Мне нужен мой милый дом».

На заключительном этапе учащиеся делятся своими проектами перед всем классом или в мини-группе. Оценка учителем и рефлексия также являются

неотъемлемой частью этого этапа. Обсуждая и оценивая результаты, учитель должен помнить, что подход правильно / неправильно применим только для оценки понимания эксплицитно выраженной в тексте информации. Заголовок рекомендуется принимать как самостоятельное творчество и самовыражение учащихся, а следовательно, стоит быть осторожным с критическими замечаниями. Выбор эмоции (понимание имплицитно выраженной информации) оценивается только в общих чертах с учетом воспитательной составляющей. Учителю необходимо оставить достаточно времени для того, чтобы учащиеся провели само- и взаимооценку. Это последний по хронологии, но далеко не последний по важности, этап. Его необходимо проводить аккуратно, делая выбор с пользой комплиментов и положительного подкрепления, нежели критики. Последняя, если ее не удастся избежать, должна быть максимально деликатной и конструктивной.

В качестве заключения приведем чек-лист по разработке рабочего листа со сценарием на основе учебного художественного текста на иностранном языке. Перед началом работы учителю необходимо проверить соответствия учебных материалов следующим условиям:

- Текст соответствует возрасту обучающихся и их уровню владения иностранным языком.
- В тексте достаточное количество диалогов.
- Список слов для выражения эмоций соответствует возрастному развитию обучающихся и их уровню владения иностранным языком.
- Чем младше обучающиеся (чем ниже уровень владения языком), тем ближе к тексту характеристика персонажей. Упор делается на поисковое чтение: поиск заданного слова (словосочетания).
- Учитель направляет, помогает, минимально вмешивается в процесс творчества.
- Учитель обсуждает и корректирует только общее «направление» эмоций (положительные / отрицательные / нейтральные).
- Внутри каждой группы обучающийся имеет право на любую эмоцию. Нет правильных и неправильных эмоций.
- Орфографические ошибки подлежат исправлению.
- Творческий аспект работы нуждается в положительном подкреплении.

Список литературы

1. Домиева Н. Ф. Совершенствование образовательного процесса в контексте ФГОС нового поколения // Вестник науки. 2021. № 9 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-obrazovatel'nogo-protsessa-v-kontekste-fgos-novogo-pokoleniya> (дата обращения: 18.03.2024).
2. Кузнецова Ю. В. Использование метода проектов в обучении иностранному языку // МНКО. 2024. № 1 (104). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-proektov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1> (дата обращения: 18.03.2024).
3. Максимова В. Н. Интеграция в системе образования. СПб: ЛОИРО, 2000. 82 с.
4. Петрова Е. А., Колоколова М. А. Эмоциональный интеллект как психологический феномен // Всероссийские студенческие Ломоносовские чтения. Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. Петрозаводск, 2022. С. 270-277.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего общего образования (ФГОС НОО, ФГОС ООО и ФГОС СОО) [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/normativnyye-dokumenty/> (дата обращения: 26.02.2024).
6. Федеральная образовательная программа по учебному предмету «Иностранный (английский) язык» [Электронный ресурс]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200205> (дата обращения: 26.02.2024).

О. Л. Соколова,
Университет Озегин
Стамбул, Турция
ЧОУ ВО «Институт международных связей»,
Екатеринбург;

O. L. Sokolova,
Ozyegin University
Istanbul, Türkiye
Institute of International Relations,
Yekaterinburg;
E-mail: olgaleonsokolova@gmail.ru

И. А. Вылегжанина,
ЧОУ ВО «Институт международных связей»,
Екатеринбург

I. A. Vylegzhanina
Institute of International Relations, Yekaterinburg
E-mail: vylegzhanina.ia@gmail.com

В. Ю. Лапина
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
экономический университет» Екатеринбург

V. Yu. Lapina
Ural State University of Economics, Yekaterinburg
E-mail: lapina_vu@usue.ru

ФИЛЬМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

FILMS AS A TOOL FOR CREATING A DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. Авторы рассматривают лингводидактический потенциал кинематографической продукции и предлагают поэтапный план реализации проекта по воспроизведению фрагмента фильма на иностранном языке как средства формирования языковых компетенций и эффективной развивающей деятельности.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, кино, метод проектов, развивающая среда.

Abstract. The authors consider the linguodidactic potential of cinematographic products and propose a step-by-step plan for implementing a project to reproduce a fragment of a film in a foreign language as a means of developing language competencies and effective developmental activities.

Keywords: teaching foreign languages, cinema, project method, developmental environment.

Использование фильмов (художественных, документальных, анимационных) при изучении иностранных языков при всей своей очевидности не так просто и однозначно, как это можно было бы предположить. Как правило, преподаватели среднего и высшего звена положительно относятся к использованию фильмов на иностранном языке как инструменту формирования лингвокультурной компетенции. Действительно, в зависимости от жанра и тематики, в фильмах можно увидеть повседневную жизнь, общение, профессиональную и учебную

деятельность, отдых, пейзажи, жилища и т. д. На практике довольно часто фильмы воспринимаются как возможность беззаботно провести несколько минут, а то и весь урок. Внимание учащихся рассеивается по прошествии некоторого времени, они перестают следить за сюжетом и слушать иноязычную речь. Если преподаватель все же планирует активную работу учащихся, ему следует тщательно подойти к выбору фильма или фрагмента фильма в соответствии с учебной программой и возрастом учащихся. Следует также сформировать посильное задание, которое учащиеся могут выполнить индивидуально, в парах или мини-группах.

Опыт показывает, что даже продвинутые учащиеся старших классов и вузов не готовы к виду работы, который всем кажется очевидным: посмотреть фильм и обсудить его, высказать свое мнение. На практике в лучшем случае получается, что учащиеся заучивают клише, позволяющие им в нескольких фразах высказаться о просмотренном фильме (жанр, главный герой, место и время действия, краткий синопсис, краткие оценочные суждения). Целесообразность такого вида деятельности не подвергается сомнению, так как рассказ о фильме и вообще рассказ о событии является важным этапом формирования лингвистической компетенции на иностранном языке и является одним из традиционных заданий для оценивания уровня сформированности этой компетенции.

Нами был проведен опрос среди учителей и преподавателей иностранных языков с целью выяснить лингводидактический потенциал фильмов при обучении иностранным языкам. Коллегам было предложено назвать ассоциации, возникающие от сочетания «фильм» и «обучение иностранному языку». Обобщенный анализ результатов показывает, что преобладают ответы «обсуждение», «новые слова», «культура страны изучаемого языка», «аудирование», «мотивация». К сожалению, согласно нашему опросу, коллеги не рассматривают фильмы как инструмент создания развивающей среды или как творческую, созидательную проектную деятельность. В то время как именно активная деятельность обучающихся является важнейшим условием их интеллектуального и психо-эмоционального развития, о чем неоднократно писал один из основоположников детской возрастной психологии Л. С. Выготский [1, с. 42] и его многочисленные последователи, в частности, О. Л. Соколова, М. А. Шабаева и Г. В. Хасаншина [7, с. 111].

Рассмотрим принципиально иной подход к использованию фильмов, который можно использовать на уроках иностранного языка или во внеурочной деятельности. В рамках этого подхода, основанного на принципах системно-деятельностного обучения, учащимся под руководством преподавателя или учителя предлагается реализовать проект, в ходе которого они должны воспроизвести и снять на видео сцену из художественного, документального или анимационного фильма на иностранном языке.

Реализация такого проекта предполагает несколько этапов:

1. Выбор фрагмента фильма в соответствии с возрастом и уровнем подготовки учащихся. Рекомендуем брать короткий фрагмент, не превышающий 2 минут, с небольшим количеством реплик.

2. Распределение ролей и функций: актеры первого и второго плана, массовка, оператор, реквизитор (фиксирует предметы, которые попадают в кадр), костюмер (следит за одеждой и аксессуарами актеров на протяжении всей съемки), ассистенты режиссера и оператора, монтажер и режиссер. Режиссером, как правило, выступает учитель. Монтажерами могут быть учащиеся, уверенно владеющие информационными технологиями.
3. Репетиции: отработка реплик, жестов, продумывание мизансцены, перемещений.
4. Съемка: в зависимости от технических возможностей может осуществляться на одну, две или более камер. Чередуются крупные, средние и общие планы.
5. Монтаж и финальная обработка, представление проекта на портале учебного заведения или на страничке класса.

В процессе реализации проекта создаются условия для развивающей познавательной деятельности учащихся. Такой проект позволяет задействовать весь класс вне зависимости от уровня подготовки. О важности и принципах разноуровневого обучения иностранным языкам писали, в частности, А. Г. Николаева и М. С. Мысик [6, с. 100]. Главное достоинство проекта, на наш взгляд – возможность соединить иностранный язык и реальные, хоть и срежиссированные, ситуации повседневного общения. Реплики режиссера максимально вписаны в ситуацию, использование окружающих предметов и языка тела значительно облегчает понимание, игровая форма позволяет снять стресс и вовлечь всех учащихся в творческую деятельность.

Примеры взаимодействия режиссера и других участников проекта:

С реквизитором: Где стоит чашка? Какого цвета ваза? Герой сидит на каком стуле? Ваза с цветами должна быть справа или слева от героини? Который час на часах на заднем плане? Почему на столе в кадре появились ключи? Они были в начале съемки?

С костюмером: Герой в пиджаке или в рубашке? У героини сумочка в руках или на стуле? У героини есть цветной шарф? Героиня в берете или сняла его?

Работа с актерами: посмотри на героя, задай вопрос, изобрази гнев. Массовка, пройдите от двери к окну и остановитесь там, лицом к героям. Подойдите к главному герою, улыбнитесь и сядьте рядом лицом к окну. Возьми чашку, задумчиво смотри на героя.

Этот проект можно реализовать с учащимся любого возраста и уровня подготовки на любом иностранном языке. Мы, в частности, успешно использовали его с детьми младшего и среднего школьного возраста, а также со студентами вузов неязыковых специальностей. Некоторые особенности применения различных проектных методов при обучении иностранным языкам описаны, в частности, в исследованиях Е. В. Ерофеевой, Л. В. Скоповой [3, с. 92], Н. А. Гончаровой, Е. Н. Макаровой [2, с. 98], [5, с. 210], В. Ю. Лапиной и Н. А. Саулич [4, с. 167]. На наш взгляд, проект помогает учащимся чувствовать себя включенными в образовательный процесс и является ярким, запоминающимся событием. В процессе взаимодействия стирается грань между игрой и обучением, новые слова

и выражения используются в контексте реальной ситуации общения и способствуют развитию коммуникативных навыков учащихся.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. Умственное развитие детей в процессе обучения. М. ; Л. : ГУПИ, 1935. 135 с.
2. Гончарова Н. А. Развитие навыков межкультурной коммуникации у студентов: материалы VI международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе»/ Уральский государственный Горный университет. Екатеринбург, 2023. С. 96–100.
3. Ерофеева Е. В., Скопова Л. В. Обучение профессионально ориентированному второму иностранному языку (французскому) в полиэтнических группах неязыкового вуза. Педагогическое образование в России. 2023. № 2. С. 88–98.
4. Лапина В. Ю., Саулич Н. А. Современные проблемы развития мягких навыков. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 2-1 (89). С. 166–168.
5. Макарова Е. Н., Гончарова Н. А. Algorithm of language education at non-linguistic university. Филологический класс. 2023. Том 28. № 2. С. 205–219.
6. Николаева А. Г., Мысик М. С. Организация разноуровневого обучения на занятиях по английскому языку // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург, 2023. С. 99–107.
7. Соколова О. Л., Шабеева М. А., Хасаншина Г. В. Из опыта создания развивающей среды при обучении французскому языку младших школьников // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург, 2023. С. 108–112.

К. А. Темняткина,
МБОУ Гимназия № 5
Екатеринбург,

К. А. Temnyatkina,
MBOU Gymnasium № 5
Ekaterinburg

E-mail: temnjatkina_5@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОФИЛЬМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5–9 КЛАССАХ

THE POTENTIAL OF USING VIDEO FILMS FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY IN LITERATURE LESSONS IN GRADES 5–9

***Аннотация.** В статье анализируются подходы к развитию речевой деятельности при использовании на уроках литературы видеофильмов.*

***Ключевые слова:** урок литературы, видеофильм, развитие речи.*

***Abstract.** The article analyzes approaches to the development of speech activity when using video films in literature lessons.*

***Keywords:** literature lesson, video, speech development*

Уроки литературы предоставляют большие возможности для использования видеофильмов с целью развития речевой деятельности. Это учебное средство имеет не только образовательную, но и на воспитательную ценность.

Учебный видеофильм характеризуется рядом особенностей: информационная насыщенность, сильное эмоциональное воздействие на аудиторию, темп предъявления информации с телеэкрана, управление процессом восприятия, целостность и законченность [3].

В соответствии с многообразием учебно-воспитательных целей и содержанием процесса обучения реализуются различные дидактические возможности видеофильма на уроке. Это источник новых знаний, средство иллюстрации учебного материала, обобщения и систематизации знаний, зрительная или зрительно-слуховая опора для организации учебной деятельности учащихся, но в первую очередь – это средство организации дискуссии и обсуждения для развития речевой деятельности [5].

Прежде чем отобрать для урока тот или иной видеофильм, необходимо продумать место его применения в зависимости от целей и задач конкретного урока и соответственно им отбирать материал фильма.

В 5–6 классах видеофильмы выполняют в основном функцию иллюстрации к изучаемым на уроках произведениям. Мультфильмы «Снежная королева», «Дикие лебеди», фильмы «Илья – Муромец и Соловей – разбойник», «Руслан и Людмила», «Садко» и другие служат наглядной иллюстрацией учебного материала, помогают учащимся представить исторические события, создать образ героев изучаемых произведений. Обсуждение отрывков видеофильмов может

разворачиваться вокруг поступков героев, отражения их подвигов или неблагоприятных поступков может помочь обучающимся четче выразить свое мнение о характере героев, сформулировать правильно отношение к прочитанным произведениям [2].

Мультфильмы и видеосказки легко воспринимаются учащимися, близки их восприятию, вызывают их интерес, формируют мотивацию к урокам литературы. Однако необходимо учитывать то обстоятельство, что частая демонстрация видеофильмов может произвести обратный эффект – вызвать нежелание учащихся читать литературные произведения, учитель не должен злоупотреблять этой формой организации учебной деятельности.

В 7-9 классах видеофильмы используются не только с иллюстративной целью, но главное – для анализа и сопоставления текста и художественного фильма, возможностью передачи идей автора в интерпретации режиссера.

Как правило, на уроке удастся показать только фрагменты из художественного фильма, иллюстрирующие отрывок произведения. Например, анализ отрывка из произведения А. С. Пушкина «Дубровский» – сцену встречи героя с отцом – можно проиллюстрировать фрагментом из фильма, который демонстрирует качества героя как преданного сына в противовес дальнейшему жестокому развитию событий в романе. Противопоставление действий героев, проиллюстрированное в фильме, ярко демонстрируют конфликт, обсуждение которого можно организовать в групповой работе [4].

Постановка вопросов способствует более глубокому восприятию, длительному сохранению кадров в памяти, более полному их речевому анализу после просмотра.

Например, показ фрагмента из фильма «Тарас Бульба» предваряется вопросами «Какие события повести режиссер поменял местами в начале фильма и с какой целью? На какие качества Тараса Бульбы режиссер обращает наше внимание?» Анализ текста и увиденного фрагмента фильма позволяют учащимся вникнуть в замысел режиссера – акцентировать внимание зрителей на основной идее произведения – демонстрации боевого духа казачества. Дальнейшее сопровождение чтения повести показом фрагментов из фильма позволяет выделить авторские приемы создания художественных образов Тараса Бульбы и его сыновей, обеспечить лучшее видение качеств характера героев [1].

Перед показом фрагмента из театральной постановки «Ревизор» учащимся задается вопрос: «Какие приемы использует режиссер при создании образа Городничего?» Анализ отрывка из фильма позволяет учащимся наглядно представить образ главного героя, воссоздать особенности исторической обстановки, чему помогает художественная иллюстрация стиля одежды и интерьера того времени.

Учебный видеофильм – эффективное средство обучения, оказывающее большое влияние на учащихся. После его демонстрации ученики еще некоторое время находятся под впечатлением просмотренных кадров и не могут сразу переключиться на другой вид деятельности. Этот фактор следует учитывать при организации последующей работы над экранным материалом.

При демонстрации видеофильмов необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, нельзя показывать сцены насилия, убийства, интимных сцен, что может травмировать психику ребенка.

Таким образом, учебный видеофильм – эффективное средство развития речевой деятельности, оказывающее большое влияние на эмоциональное восприятие обучающимися художественной литературы, средство воспитания общей культуры, достижения предметных, метапредметных и личностных результатов в соответствии с требованиями ФГОС.

Список литературы

1. Петрова А. Н., Матрышев В. А., Квак О. П. Учебный видеофильм // Сборник научных статей международной молодежной школы-семинара «Ломоносовские чтения на Алтае», Барнаул, 5-8 ноября, 2013: в 6 частях / под ред. Е. Д. Родионова. Том Часть II : Алтайский государственный университет, 2013. С. 148-150.
2. Масленикова О. Н., Дачевский Д. А. Интерактивные обучающие видеофильмы // Телекоммуникации и информатизация образования. 2006. № 5. С. 8.
3. Мочалов И. М. Учебный видеофильм как средство обучения // Инновации в технологиях и образовании: сборник статей участников XII Международной научно-практической конференции, Белово, 21-22 марта 2019 года. Том 2. – Белово: Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, 2019. – С. 312–317.
4. Семенова В. В. Дублирование эпизода видеофильма как способ развития коммуникативной компетенции у учащихся 4-5 классов // Достижения и проблемы современной науки, Уфа, 28 июля 2015 года / отв. ред. : А. А. Сукиасян. Том Часть 1. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2015. С. 119-121.
5. Цветкова Т. Н. Организация речевой деятельности при работе с видеофильмами // Актуальные проблемы развития судоходства и транспорта : материалы Национальной научно-технической конференции с международным участием, Владивосток, 15–16 ноября 2023 года. Владивосток: Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, 2023. С. 144–146.

Ю. А. Грачева

Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 14»
Кемерово

U. A. Gracheva

Municipal Autonomous Educational Institution
«General secondary school № 14»
Kemerovo

E-mail: nizabudka79@mail.ru

Е. А. Наумова

Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 14»
Кемерово

E. A. Naumova

Municipal Autonomous Educational Institution
«General secondary school № 14»
Kemerovo

E-mail: naumkatya@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN ENGLISH LESSONS AT SCHOOL AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Аннотация. Преподавание английского языка играет важную роль в воспитании чувства патриотизма. Включая принципы патриотического воспитания в обучение английскому языку, учащиеся могут развивать не только языковые навыки, но и сильное чувство любви и гордости за свою страну. В этой статье исследуется, как интеграция патриотического воспитания в преподавание английского языка может способствовать целостному развитию учащихся.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, гражданское воспитание, внеурочная деятельность.

Abstract. English language teaching plays a vital role in fostering a sense of patriotism. By incorporating the principles of patriotic education into English language learning, students can develop not only language skills but also a strong sense of love and pride for their country. This article explores how the integration of patriotic education in English language teaching can contribute to students' holistic development.

Keywords: patriotic education, civic education, extracurricular activities.

Будущее России, прогресс в экономической, политической и социальной сферах в первую очередь зависят от гражданской позиции подрастающего поколения. Проблема гражданского становления подрастающего поколения – одна из актуальных в современном образовании. Гражданско-патриотическое воспитание предполагает формирование гражданской компетентности через нравственное воспитание подростков. В условиях реализации нового ФГОС патриотическое воспитание в школе приобретает особое значение. Патриотическое воспитание должно быть

направлено на формирование у школьников «российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, свой язык и культуру, прошлое и настоящее многонационального народа России» [1, с. 16].

Патриотическое и гражданское воспитание занимает важное место на уроках английского языка. Об этом говорит и рабочая программа предмета «Английский язык», которая «обеспечивает формирование личностных результатов (среди которых воспитание патриотизма занимает первое место)» [3, с. 88].

Весь учебно-методический комплекс выстроен так, что английский язык становится средством, при помощи которого можно рассказать о своей Родине, городе, селе, микрорайоне. Например, при изучении страноведческого материала, повествующего о политическом устройстве и государственных символах Великобритании, учащимся предлагается найти информацию о государственной символике России, сравнить их историю происхождения.

При изучении традиционных блюд Великобритании в 6 классе предлагается написать рецепт национального блюда или любимого блюда в вашей семье. При изучении темы «Мой микрорайон» ученики на уроках составляют рассказ о месте, где они живут, а тема урока «Настольные игры» сопровождается рассказом учеников о популярных играх в России. В 8 классе 6 модуль начинается с темы «Путешествия», где мы узнаем об Якутии и катании на оленьей упряжке, а герои 10 модуля в 6 классе отправляются в путешествие по России и знакомятся с такими достопримечательностями, как Кремль и Красная площадь. Учащиеся 9 класса узнают, как рассказать о Масленице и других праздниках в своей стране. Каждый модуль содержит задания, предлагающие найти информацию о своей стране и составить монологическое высказывание или диалог по найденным фактам.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит путем сравнения и постоянной оценки имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными знаниями и понятиями о своей стране, о себе самих. В этой связи нельзя не упомянуть раздел учебника Уроки России (*Spotlight on Russia*), представленные в каждом модуле учебников 5 – 9 классов, которые обеспечивают учащихся релевантными возрасту учебными материалами для развития социокультурной компетенции. Помимо текстовых материалов о разных аспектах жизни родной страны, в том числе о жизни сверстников, раздел содержит вопросы для обсуждения и задания, направленные на составление рассказов самих детей о родном крае, их городе, поселке, школе, классе, на основе личных интересов и склонностей учащихся.

Ежегодно методическое объединение «Зарубежная филология» нашего учебного заведения проводит неделю иностранных языков, где учащимся дана возможность рассказать о себе и своей стране, культурных традициях и особенностях, в рамках этих мероприятий проводились конкурсы на лучшее письмо Деду Морозу на английском языке, на лучший семейный пасхальный рецепт и другие.

Воспитание патриотизма представляет собой целенаправленный процесс включения учащихся в различные виды учебной и внеурочной работы. Таким внеклассным мероприятием стал урок «День народного единства» для учащихся

7-8 классов на английском языке. Целью урока было пробуждение интереса к изучению отечественной истории и культуры, формирование исторической памяти, воспитание патриотизма, осознание себя частью единой многонациональной страны, развитие коммуникативных навыков по теме. Методические задачи урока включали: повторение исторических фактов, актуализацию лексики по теме «День народного единства», знакомство с биографиями выдающихся личностей данной эпохи в истории России.

Были обозначены следующие планируемые результаты: развитие коммуникативных умений – умений монологической и диалогической речи, информационных – владение информационными технологиями, социальных – умение работать в коллективе, развитие способности к самоопределению и самообразованию, нравственных – формирование чувства патриотизма и уважения к истории своей страны, активизация познавательного интереса учащихся к предмету.

Формирующиеся ценности данного занятия: историческая память и преемственность поколений, патриотизм, любовь к Родине.

Занятие проводилось для двух подгрупп английского языка, организованных в две команды (целым классом). Занятие прошло в виде беседы с использованием соревновательных элементов (групповые и интерактивные задания). В ходе урока учащиеся не только актуализировали лексику по данной теме, но и вспомнили географические особенности России, известные города, исторические факты, связанные с Днем народного единства, эпизоды из биографии выдающихся исторических личностей данной эпохи, национальных героев, таких как Минин и Пожарский и Иван Сусанин.

Несколько учеников были задействованы в роли рассказчиков, которые напомнили об основных событиях того времени. Далее команды приняли участие в соревновании: подбирали определения к словам, разгадывали кроссворд, участвовали в словесной битве «word battle» (составляли предложения с активной лексикой урока). Такой урок дает возможность воспитывать настоящего гражданина и патриота своей страны, который будет гордиться ее достижениями и уважать прошлое.

Развитие патриотизма возможно и через внеурочную деятельность на английском языке. Методическое пособие «The country we live in» («Страна, в которой мы живем») составлено для работы над всеми видами речевой деятельности учащихся на английском языке на основе материала о родной стране и регионе, содержит задания формата ОГЭ и предназначено для учащихся 8-9 классов, проявляющих особый интерес к предмету. Пособие рассчитано на 70 часов внеурочной деятельности. Цель пособия – дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной) и патриотизма посредством повышения уровня знаний о родной стране на англоязычном материале.

Пособие состоит из 7 разделов – модулей. Первый раздел «Наша страна» содержит информацию о географическом расположении, политическом устройстве, государственных символах России и главе государства, об интересных фактах о нашей стране. Второй раздел посвящен Москве, он рассказывает об истории,

достопримечательностях, улицах и парках столицы. Третий раздел повествует о Санкт-Петербурге, его прекрасных дворцах, истории создания, Петре I и крейсере Аврора. В четвертом разделе мы узнаем о городах золотого кольца – Суздале, Ярославле, Костроме, других городах и о реке Волге. Пятый раздел «За Уралом» дает представление о климате Сибири и Дальнего Востока, крупных городах Сибири и Камчатке. Модуль 6 «Русская культура» содержит информацию о праздниках, традициях и культурных особенностях нашей страны. Особое внимание хочется обратить на раздел о нашем регионе. Седьмой раздел дает общую информацию о Кузбассе. Раздел начинается погружением в тему предваряющими вопросами, дается общая информация о регионе, определенная лексика (the Kuznetsky Alatau, Salair mountains, coalfield) сообщает факты о Кемеровской области, местонахождении, полезных ископаемых, городах и губернаторе области.

Каждый раздел включает задания на чтение (прочитать и ответить на вопросы, прочитать и сопоставить, подобрать заголовки, true/false, изучить информацию и обменяться вопросами с партнером, прочитать и вставить пропущенные фразы); на лексику и грамматику (изменить грамматическую форму слова, часть речи, выбрать и вставить в текст нужную лексическую единицу); на устную речь (задать вопросы, составить монологическое высказывание по теме) и письменную речь (написать письмо другу), кроссворд на лексику по теме, много заданий в формате ОГЭ, часть заданий в формате ЕГЭ. Главное достоинство пособия связано его возможностями формировать целостное представление о стране, ее историко-культурных особенностях и сегодняшних достижениях.

Очевидно, что в «современных реалиях сфера патриотического воспитания продолжит укреплять свою значимость» [5, с. 68]. А предмет английский язык предоставляет возможности по формированию патриотической позиции ученика. Учителям иностранных языков не только важно глубоко знать и осознавать рассмотренные качества – патриотизм, интернационализм, принятие человеческих ценностей, но и уметь находить пути их воспитания на уроках, внеурочных занятиях и в повседневной жизни [2, с. 20].

Список литературы

1. Абрамова А. А. Воспитание патриотизма у школьников: теоретико-методическое пособие. М. : ВЛАДОС, 2006. 224 с.
2. Баранова Т. В. Формирование патриотического сознания школьников средствами иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2015. № 5. С. 17–22.
3. Кузьмина Е. И. Формирование патриотического сознания школьников на уроках английского языка // Молодой ученый. 2016. № 21. С. 882–884.
4. Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/> (дата обращения: 15.05.2024).
5. Федеральное агентство по делам молодежи. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации: метод. рекомендации. М, 2022.

ИЗУЧЕНИЕ РОМАНА Б. Л. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО» В 11 КЛАССЕ

EXPLORING B. L. PASTERNAK'S NOVEL "DOCTOR ZHIVAGO" IN YEAR 11

Аннотация. В статье предлагается материал для мотивного анализа романа Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго».

Ключевые слова: основные мотивы романа, библейские мотивы, приемы работы с эпизодом романа.

Abstract. The article offers material for a motivational analysis of B. L. Pasternak's novel «Doctor Zhivago».

Keywords: the main motives of the novel, biblical motives, methods of working with an episode of the novel.

Одна из задач, связанная с литературным образованием, требует от учителя умения приобщить обучающихся к уважительному отношению к отечественной истории, к традиционным ценностям. Роман Б. Пастернака «Доктор Живаго» позволяет решить такую непростую задачу. Б. Пастернак в школьной программе представлен лирикой. За счет уроков внеклассного чтения в занятия включается лекция «*Может ли история чувств человеческих быть выше истории*» с элементами эвристической беседы, с анализом эпизодов, с выполнением творческих заданий.

В основе уроков по изучению романа положена концепция Наума Лазаревича Лейдермана. Взгляд ученого на роман в работе со школьниками можно реализовать, выявляя основополагающие *мотивы*.

Подготовка к восприятию романа:

1) Показать рисунки отца Пастернака и поразмышлять с учениками о влиянии художника на сына.

2) Послушать со старшеклассниками музыку Скрябина и предложить им представить молодого человека, увлекающегося такой музыкой.

3) Прочитать стихи Б. Л. Пастернака: «Нобелевская премия», «О знал бы я, что так бывает, // Когда пускался на дебют, // Что строчки с кровью убивают, // Нахлынут горлом и убьют...», «Во всем мне хочется дойти до самой сути...» и высказать мнение об услышанном.

В ходе обсуждения обучающиеся приходят к выводу: судьба художника трудная, и все-таки в поэтическом мире Б. Л. Пастернака присутствуют две высшие ценности: одна – сама жизнь как чудо и другая – человек как нравственный смысл своего физического бытия.

Важно включить в занятие сообщение, подготовленное как индивидуальный проект, об истории написания романа с обозначением основных вех над его работой: 1945–1955 время написания романа. 1918 «Безлюбье» прозаический отрывок. Антитеза: верность жизни и одержимость абстракция. 1945–1946 Зима Глава «Девочки и мальчики». Август «Девочка из другого круга». 1947 Конец зимы – весна «Елка у Свентицких». 1948 «Годы в промежутке» о Первой мировой войне. Август – октябрь 1950 главы 5–6 второй книги. 10 октября 1955 года – завершение романа.

Важно учитывать и теоретический аспект. Несмотря на то, что старшеклассники знают типологию романов: роман в стихах, психологический роман, роман-эпопея, исторический роман, философский роман, идейно-политический роман, роман-мистерия, роман-притча, определить жанр «Доктора Живаго» трудно. Здесь мы видим, по версии Н. Л. Лейдермана, «новую версию Священной книги – Евангелие от Бориса Пастернака» [2, с. 791]. Но главная задача учителя, которая стоит при знакомстве старшеклассников с романом, понять, какой в ней заключен нравственный смысл, делающий книгу интересной для современных читателей.

Продолжить знакомство с романом можно, обозначив сквозной *мотив «мальчиков и девочек»*, связанный с наивным, умозрительным взглядом на жизнь. Учитель анализирует начало романа, объясняет трагедию ребенка, символичность судьбы Юры, значение фамилии Живаго; кратко сообщает о некоторых событиях жизни Миши Гордона, Ники Дудорова, Лары Гишар, Паши Антипова. Герои «Доктора Живаго» испытываются временем первой мировой войной, огнем революции, занимают разные позиции по отношению к событиям, по-разному складываются их судьбы.

Анализ эпизода книги 1, части 5, главы 9 и 10 — гибель комиссара Гинца. *«Поколениями воспитанное чувство чести, гордости, жертвенное и неприменимое преградило ему дорогу к спасению»* [1, с. 153] Под хохот «наповал» убили несчастного романтика революции. «Рассмешил, уморил он меня. Со смеху застрелил, сдуру. Ни за что», – рассказывает Памфил Палых в партизанском отряде Юрию Живаго [1, с. 346]. Владычество фразы сначала монархической, потом революционной обесценивало личное мнение, пренебрежение неповторимостью человека во имя прямолинейного равенства принесло кровь и смерть. Жертвами становились мальчики, красные и белые, хорошие и плохие, агнцы, отправленные на заклание во имя проектов мира. Эксперименты с жизнью превращались в трагедию: мальчики выросли и стали солдатами. «Стрельников с малых лет стремился к самому высокому и светлому. Он считал жизнь огромным ристалищем, на котором, честно соблюдая правила, «люди состязаются в достижении совершенства... Разочарование ожесточило его. Революция вооружила его» [1, с. 250].

Миша Гордон в эпилоге скажет: «Задуманное идеально, возвышенно, – грубо, овеществлялось. Так Греция стала Римом, так русское просвещение стало революцией» [1, с. 508]. В контексте событий, изображенных в романе Б. Пастернака, строки стихов А. Блока «Мы дети страшных лет России» утрачивают символическое звучание. «В какое время живем. Со всей России крышу сорвало, и мы остались под открытым небом, – так размышлял Юрий Живаго и добавлял:

жить хочется честно и производительно» [1, с. 145]. Но даже увлекательная экспериментальная переделка мира не может заменить собою нормальную органическую жизнь.

В романе Б. Пастернака социальная история имеет надличностные масштабы: обыденное существование человека заполнено повседневными хлопотами. Обучающиеся работают с эпизодом «Болезнь Сашеньки» (книга 1, часть 6, главы 7, 8), обсуждают поступки и чувства Юрия Андреевича, добывающего дрова, которые становятся важнее эпохальных событий, и делают вывод: *обыденное существование, заполненное хлопотами, – это трудная и изнурительная жизнь.*

Анализ событий в партизанском отряде (2 книга, часть 12, глава 8) можно сравнить с эпизодом из романа Шолохова «Тихий Дон» — смерть Лихачева. Осуждаются вопросы о поведении «белых» и «красных», о роли образов природы. Важно, чтобы школьники поняли, как страшна гражданская война, как губит «человеческое в человеке», как гармония природы противопоставляется писателями социальной жизни, разрушающей духовные связи в человеке. Изверства «белых» и «красных» соперничали по жестокости, «попеременно возрастая одно в ответ на другое, точно их перемножали» [1, с. 366.]. Доктор не может стрелять в людей: людей он лечит – вот почему выбирает дерево и стреляет в него. У Юрия Андреевича есть одно неоспоримое преимущество — он в любой ситуации имеет мужество оставаться самим собою [3, с. 139].

Следующий этап изучения романа Бориса Пастернака связан со знакомством с *естественной* жизнью природы, которая становится поэтическим символом настоящей жизни. Наум Лазаревич Лейдерман утверждал, что чудо жизни, противостоящее хаосу революции, – природа: «...природа, словно увиденная профессиональным взглядом живописца и услышанная слухом музыканта, красота ее и несокрушимость служит *моральным* оправданием жизни» [2, с. 797]. Обучающиеся анализируют предложенные им пейзажи. Можно распределить задание по рядам или по командам, отдельным ученикам можно рекомендовать создать иллюстрацию, подобрать музыку, поработать над изобразительно-выразительными средствами при создании образов природы. Известно, что школьники часто пропускают пейзажи при чтении. Учитель предлагает старшеклассникам самим создать художественный пейзаж, и обучающиеся понимают, что сделать это трудно, — вот тогда они с уважением относятся к писательскому слову, стараются понять психологическое состояние героев, авторский замысел.

Невозможно отделить естественный ход жизни от «игры» людей. Солдаты самовольно покидают места службы, вокзалы переполнены людьми, кругом давка, всюду «горланят», невозможно купить билет на поезд. Историческое и естественное существование слито воедино: «Всюду шумела толпа. Всюду шумели липы» [1, с. 156]. В книге 1, части 5, главе 16 Юрий Живаго подъезжает к Москве и видит огромную черно-лиловую тучу: из нее выбиваются лучи солнца, вдруг посыпался сверкающий грибной дождь, вдалеке, как кажется герою, появляется Храм Христа Спасителя. Юрий Андреевич испытывает и тревогу, и счастье: человек, возвращающийся с войны, едет домой, где его любят

и ждут. В главе 8, части 12, книге 2 рябина становится символом матери, но, к сожалению, не сможет уберечь красота природы человека от социальной вакханалии: недалеко расстреляют молодых мальчишек-самогонщиков. Зимняя рябина в 9 главе будет напоминать Юрию Живаго руки Лары. Ученики смогут почувствовать чудо весны в книге 1, части 7, главе 26, услышать, как журчит пробивающийся сквозь толщу снега ручей. *Красота мира вечна, неистребима, человек берегает душу в катастрофе исторических событий, таинственная связь с человеческой душой избавляет от тоски, одиночества, воссоединяет с бытием.*

Третий блок вопросов будет связан с образом самого Юрия Живаго, с *библейскими* мотивами. Над миром природы у Пастернака возвышается возвращенный ею духовный мир смертного человека, освященного образом Христа. Нравственная сущность противоборства главного героя романа со своим временем и со смертью – это его душевный строй, прозрение, жизненная позиция человека, выросшего в себе личность, которая сохраняет верность духовному естеству. В совместном обсуждении учитель помогает найти *христианские мотивы в сюжете романа*. Результат работы предполагает следующие наблюдения:

1. Хронологическая маркировка сюжета романа наполнена названиями православного календаря: Канун Покрова, на Казанскую, Страстная неделя, конец Великого Поста, умирает доктор 6 августа в Преображение Господне. «С этого воскресного водоношения» и завязалась дружба доктора с Мариной. (Если есть в классе школьники, понимающие календарь, то они смогут пояснить эти маркеры).
2. Судьба доктора словно задана изначально фамилией, автор много внимания уделяет чувствам героя, у которого чуткость к людям безмерна, врачует Юрий Живаго и тело, и души. Мерцают в его окружении персонажи, сопровождающие Христа: Лару, можно соотнести с образом Магдалины, Евграфа Живаго – с Левием Матфеем, Васю Брыкина – с Иоанном Богословом. Юрий Живаго одновременно и очень земной человек: сын, муж, отец, друг, брат.
3. Юрий Живаго – поэт, творец, умеющий талантливо облекать слово в мысль, он много учится, думает, в прямом и переносном смысле умеет ставить диагноз, позволяет нам осознавать жизнь как красоту, как чудо, а значит, находить смысл в земном существовании. Герой Пастернака оставляет потомкам стихи, значит, может стать бессмертным.

Необходимо обсудить и вечную тему художественной литературы— *тему любви*. Равной поэзии и чуду жизни в романе у Б. Пастернака становится любовь, вызволяющая человека из хаоса, возвышающая человека. Образ любящей женщины (Тоня – Лара – Марина) наполняет жизнь главного героя смыслом и великим счастьем соединения с миром, несмотря ни на какие разрушения [2, с. 808]. С образом Тони связывают *любовь – дружбу*, уходящую дворянскую образованную Россию; с образом Лары – настоящую, бушующую, нарождающуюся новую Россию, *любовь-страсть* соединяет Юрия Живаго с этой женщиной. Марина спасает доктора, любит беззаветно, бескорыстно, эта любовь воплощает *будущее* России. Некоторые исследователи видят в этих образах разную Россию. На уроках,

посвященных обсуждению романа Б. Пастернака «Доктор Живаго», важно оставить право каждому подумать об этом, взять роман и прочитать его самостоятельно, насладиться стихами, увидеть животворящее мерцание свечи *судьбы человека*.

Список литературы

1. Пастернак Б. Л. Доктор Живаго. Москва: АСТ, 2022. 544 с.
2. Лейдерман Н. Л. Теория жанра: научное издание. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2010. 904 с.
3. Турьянска Б. И., Гороховская Л. Н., Миллионщикова Т. М. Литература в 11 классе. Урок за уроком. Часть 2. М. : Русское слово, 2008. 312с.
4. Чалмаев В. А. Зинин, С. А. Литература 11 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2-х Ч. Часть II. М. : Русское слово, 2010. 544 с.
5. Соколов Б. Расшифрованный Пастернак. Тайны великого романа «Доктор Живаго». М. : Яуза, 2022. 384 с.
6. Поливанов К. «Доктор Живаго» как исторический роман. М. : Новое литературное обозрение, 2024. 450 с.

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

ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ВСЕРОССИЙСКИХ ПРОВЕРОЧНЫХ РАБОТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

TEXT-BASED TASKS OF ALL-RUSSIAN TESTING WORKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE STATE FINAL CERTIFICATION

Аннотация. В статье описывается методический потенциал текстоориентированных заданий всероссийских проверочных работ по русскому языку. В опоре на статистические данные показываются типичные затруднения школьников. Описывается дидактический материал и даются варианты методической работы для корректировки образовательных результатов.

Ключевые слова: текстоориентированные задания, читательская грамотность, типичные ошибки, методические приемы.

Abstract. The article describes the methodological potential of text-oriented tasks in all-Russian test works in the Russian language. Based on statistical data, typical difficulties of schoolchildren are shown. The didactic material is described and options for methodological work are given to adjust educational results.

Keywords: ext-oriented tasks, reading literacy, typical mistakes, methodological techniques.

Важным направлением в работе школьного учителя по-прежнему остается работа с чтением как с универсальным умением, умением метапредметным, жизненно необходимым. В этом ключе нужно говорить о чтении как способности человека правильно воспринимать письменные тексты любого типа (художественные и нехудожественные; описательные, повествовательные или аргументативные, «сплошные» или «несплошные» и т. п.), анализировать тексты и использовать содержание прочитанного для решения ситуативно обусловленных задач.

Грамотно читать в образовательной парадигме получает значение понимать тексты, размышлять над их содержанием, оценивать их смысл и значение и излагать свои мысли о прочитанном [1]. Качество читательских умений проверяется и в ходе всего школьного обучения, и при его завершении: «выпускник должен показать сформированность умений, позволяющих воспринимать текст как речевое произведение, характеризующееся смысловой связностью и композиционной целостностью» [5, с. 53].

Для большинства школьников эти требования являются достаточно сложными, особенно в отношении анализа текстового материала (*размышлять над содержанием прочитанного, оценивать его смысл*) и использования в своей практике (*излагать свои мысли о прочитанном, поскольку на пути от готовности*

мысли к речевому действию лежит сложный когнитивный механизм [2]. Дискретность восприятия информации детьми и подростками, неумение выстраивать причинно-следственные связи, затруднения в выражении своих мыслей в силу несформированности языковой способности приводит к серьезным проблемам при работе с текстами. Это в полной мере выявляется при анализе качества выполнения текстоориентированных заданий всероссийских проверочных работ (далее – ВПР) по русскому языку [3].

Способности обучающихся к аналитическому чтению во всех его разновидностях (изучающее, просмотровое, панорамное и др.), владение которыми необходимо для развития читательских умений, развиваются на разных этапах обучения. Читательские умения представлены основными группами:

- находить в тексте информацию, содержащуюся в явном и неявном виде;
- выводить простое умозаключение из информации, содержащейся в тексте;
- интерпретировать информацию текста (анализировать, сопоставлять, сравнивать);
- устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы и т. п.);
- интегрировать идеи, представленные в разных источниках информации;
- оценивать содержание и форму текста.

Одной из причин затруднений школьников при выполнении заданий текстоориентированного характера, включенных в контрольно-измерительные материалы ВПР по русскому языку, является несформированность навыков работы с текстом. Эти задания предполагают в том числе и поиск указанного в формулировке текстового фрагмента языкового явления. Дополнительные трудности появляются, если знания лингвистической теории освоены слабо. Текстоориентированные задания редко используются в УМК по предмету. Все проверяемые в заданиях лингвистические явления на уроках отрабатываются в рамках традиционных упражнений на уровне отдельных предложений, данных в готовом виде. Усложнение формата выполнения заданий закономерно снижает результаты, поскольку умения, формируемые на уроках при выполнении имеющихся в учебниках упражнений, для работы с текстоориентированными заданиями не являются достаточно прочными, а учитель не ставит своей задачей подобрать необходимый дидактический материал для включения его в системную практику с целью развития необходимых навыков у обучающихся.

ВПР, являясь элементом всероссийской единой системы оценки качества образования (ЕСОКО), проводятся с целью мониторинга качества подготовки обучающихся общеобразовательных организаций (далее – ОО) в соответствии с обновленным Федеральным государственным образовательным стандартом (далее – ФГОС). ВПР по русскому языку проводятся в 4-8 классах, для каждого из которых разработана модель контрольных измерительных материалов (далее – КИМ) на основе кодификатора элементов содержания и кодификатора проверяемых как предметных, так и метапредметных требований к результатам обучения в соответствии с Федеральной основной общеобразовательной программой (далее – ФООП). В основе составления КИМов лежат системно-деятельностный, компетентностный и уровневый подходы. Результаты ВПР могут

быть использованы ОО как для оценки индивидуальных результатов обучения, возможной корректировки траектории развития обучающихся, так и для совершенствования методики преподавания русского языка.

Качество выполнения сквозных текстоориентированных заданий ВПР показывает актуальность методической проблемы освоения стратегий и тактик чтения, за которыми стоят конкретные методические приемы. В поле зрения учителя попадают не только трудности, с которыми сталкиваются школьники при выполнении заданий по текстам в ВПР, но и низкими показателями результатов исследований в области читательской грамотности, диагностических мероприятий разного уровня, общими проявлениями низкой читательской культуры в современном обществе и логически связанным с этим низким уровнем владения приемами создания собственного текста на основе прочитанного.

В образовательной практике при работе с текстом не всегда используются технологии, ориентированные на обучение разным видам чтения, на отработку конкретных стратегий и тактик понимания текста. Между тем образовательные технологии должны учитывать:

- 1) основные положения теории текста;
- 2) особенности чтения как вида речевой деятельности;
- 3) группу факторов, определяющих восприятие информации;
- 4) необходимость интегративного подхода к осмыслению текста;
- 5) необходимость использования системы заданий, включающих различные механизмы понимания прочитанного, в том числе формирующие умение глубокого понимания текста.

Учитель должен владеть тактиками и стратегиями чтения, между тем многие педагоги не осознают важность и трудность чтения как метапредметного умения, сами испытывают трудности в осмыслении и интерпретации текста. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов предполагает практическое освоение технологий, ориентированных на организацию системной работы, развивающей способности обучающихся к смысловому чтению, а также их умений работать с текстовой информацией разного типа.

Методическая работа учителя предполагает выбор образовательных технологий с учетом типа информации, использование приемов, ориентированных на освоение обучающимися разных видов чтения. Необходимо учитывать потенциал смыслового чтения в формировании и развитии универсальных учебных действий обучающихся. Методически грамотный выбор технологий работы с текстом способствует улучшению качества усвоения информации, полученной в процессе чтения.

Учитель, работающий в условиях обновленных ФГОС, методически продуманно включает в практику обучение стратегиям и тактикам чтения. Такой подход позволяет своевременно развивать самостоятельность читателя, его познавательную мотивацию, формировать общеучебные умения школьников и культуру умственного труда; осваивать универсальные приемы понимания текста, развивать умения и навыки работы с текстами разных типов.

Уже на этапе обучения в начальной школе важно закладывать основы грамотного чтения, которое проявляется через структуру процесса чтения, хорошо известные в школьной методике: 1) предварительная ориентировка; 2) планирование деятельности; 3) осуществление деятельности; 4) контроль осуществления деятельности.

Важное место должно уделяться организации послетекстовой деятельности, специфика которой определяется в зависимости от учебной задачи. Например, использование таких форм работы, как вопросы после текста; соотнесение вопроса и ответа; проверочный лист; тайм-аут; интеллект-карта и др., позволяет актуализировать разные аспекты понимания текста.

Варианты работы, в которой используются приемы развития читательских навыков, конкретизируются с учетом специфики текста: учебно-научный, публицистический, художественный. Однако значимым остается выделение этапов работы с текстом, проработка вопросов и заданий для каждого этапа:

Таблица 1

Методика работы с текстом

<i>1 этап. Восприятие</i>
Работа с первичным восприятием (формирование смысловых установок). Формирование эмоциональной оценки текста с помощью вопросов: Что понравилось? (Не понравилось?) Почему? О чем текст? (первичная работа с названием)
<i>2 этап. Структурно-функциональный анализ</i>
Работа с частями текста. Применение схем, таблиц, других приемов визуализации. В художественных текстах также идет анализ сюжета, композиции, охарактеризовываются герои (их внешность, речевая характеристика, мироощущение, поступки, мотивация поступков), анализируется система образов, протраивается хронотоп. Работа над смыслом эпизода или ключевой сцены
<i>3 этап. Реконструкция смысловых структур</i>
Вычленение эпизодов, построение альтернативных моделей. В художественных текстах: прерывание действия на кульминации и выдвижение гипотез относительно сюжета, судьбы героев, смысла произведения в целом. Работа над художественной деталью. Анализ языка произведения (средства выразительности). Как те или иные языковые средства работают на смысл произведения, идею?
<i>4 этап. Смысловая компрессия</i>
Понимание текста – через прием смысловой компрессии, в результате которого образуется минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста. Построение образа, предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. T1 → T2 (перекодировка), где T – текст. Построение сообщений, несущих альтернативные смыслы. Соотнесение нескольких текстов, сочинение по проблемам, отраженных в авторских текстах

Особенностью модели КИМ ВПР, которая использовалась в 2024 году, является практически полное отсутствие заданий с кратким цифровым ответом. Исключением является лишь задание 17 в 8 классе, где необходимо выписать из текста

номер предложения, соответствующего схеме. В ряде заданий (например, в заданиях 10–12 в 5 классе) необходимо записать в ответ одно слово: термин или слово, выписанное из текста. Все остальные задания ориентированы на создание краткого или развернутого высказывания, созданный текст может быть сплошным и несплошным; большая часть заданий опирается на один из двух представленных в варианте КИМ текстов. Таким образом, можно говорить, что подавляющее большинство заданий в модели КИМ является текстоориентированными [3].

Выполнение текстоориентированных заданий требует в полной мере проявить комплекс умений и навыков, связанных как с предметными, так и с метапредметными умениями, а проверяющему дает возможность определить уровень предметных и метапредметных результатов обучающегося, увидеть степень владения читательской грамотностью, скорректировать индивидуальную траекторию развития обучающегося и на основе анализа допущенных типичных ошибок уточнить методические подходы для освоения соответствующих элементов содержания федеральной ФООП.

Предлагаемые материалы располагаются по принципу охвата сквозных заданий, то есть заданий, в которых соблюдается преемственность в формировании навыков на разных этапах освоения материала в ходе изучения предмета от класса к классу: это задания на определение основной мысли текста (4–8 классы), задания, относящиеся к типу «Ответ – вопрос» (4–7 классы), текстоориентированные задания на понимание лексического значения слова (4–8 классы).

Задание на определение основной мысли текста используется в заданиях ВПР в 4–8 классах. В таблице 2 представлена формулировка задания, проверяемые элементы содержания и умения, которыми должны владеть обучающиеся для успешного выполнения заданий.

Таблица 2

Задание ВПР на определение основной мысли текста

Класс	Номер задания	Формулировка задания	Проверяемые элементы/умения
4 класс	Задание 6 (часть 2)	Что хотел сказать автор читателю? Определи и запиши основную мысль текста	Анализировать прочитанный текст с точки зрения его основной мысли; распознавать и формулировать основную мысль текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления. Владеть навыками различных видов чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым) и информационной переработки прочитанного материала; адекватно понимать тексты различных функционально-смысловых типов речи <...> и функциональных разновидностей языка; анализировать текст с точки зрения его темы, цели, основной мысли, основной и дополнительной информации; создавать и редактировать письменные тексты разных стилей и жанров с соблюдением норм современного русского литературного языка и речевого этикета
5 класс	Задание 8	Определите и запишите основную мысль текста	
6 класс	Задание 9		
7 класс	Задание 9		
8 класс	Задание 7		

Максимальный балл оценивания качества выполнения задания во всех параллелях – 2 балла. Критерии оценивания содержат следующие позиции:

1. Основная мысль определена верно, полно; предложение построено правильно, в нем употреблены слова в свойственном им значении – 2 балла

2. Основная мысль определена верно, но недостаточно полно; предложение построено правильно, в нем употреблены слова в свойственном им значении.

ИЛИ Основная мысль определена верно, полно; в предложении допущено один-два речевых недочета.

ИЛИ Основная мысль определена верно, но недостаточно полно; в предложении допущен один речевой недочет – во всех случаях 1 балл.

3. Основная мысль определена верно, полно; в предложении допущено более двух речевых недочетов.

ИЛИ Основная мысль определена верно, но недостаточно полно; в предложении допущено два и более речевых недочета.

ИЛИ Основная мысль не определена / определена неверно независимо от наличия/ отсутствия речевых недочетов в построении предложения и словопотреблении – 0 баллов.

Таким образом, помимо навыка определения основной мысли текста задание проверяет и владение речевыми нормами.

Сквозное задание на определение основной мысли текста во всех параллелях отнесено к базовому уровню сложности. Оно является центральным для проверки сформированности уровня читательской грамотности, в частности владения навыками различного вида чтения, анализа текста, выделения основной и дополнительной информации, умения определять основную тему и идею текста.

Во всех параллелях, кроме четвертой, формулировка задания дается одинаково: «*Определите и запишите основную мысль текста*». В 4 классе задание звучит так: «*Что хотел сказать автор читателю? Определи и запиши основную мысль текста*». В формулировке содержится «подсказка» выполняющему работу: «*Что хотел сказать автор читателю?*». Такой подход характерен для всех текстоориентированных заданий в этой параллели: четвероклассники находятся в процессе формирования читательской грамотности; задание содержит «подсказку» формы или модели ответа. При ответе на «наивный» вопрос «*Что хотел сказать автор читателю?*» обучающийся, по мысли составителей, не допустит ошибку подмены основной мысли темой или проблемой, будет использовать тема-рематическую конструкцию – двусоставное предложение.

При общности задания от параллели к параллели закономерно увеличивается объем текста, на основе которого задание выполняется. В каждой параллели в вариантах представлены различные стили текста: в 4, 5, 6, 7 классах каждый комплект задания обычно содержит и художественный, и научно-популярный тексты. В 8 классе для выполнения задания используется научный (или его разновидность – научно-популярный) текст. Крайне редко в материал задания может включаться публицистический текст. Благодаря изменению объема, подбору текстов, соответствующих возрастным особенностям обучающихся, а также использованию текстов различных стилей, происходит и постепенное усложнение

задания, а также проверяется умение обучающихся работать с текстами различных стилей в соответствии с требованиями обновленных ФГОС общего образования.

Рассмотрим результаты выполнения задания на определение основной мысли текста, полученные по итогам выполнения ВПР в 2022-2023 учебном году в Свердловской области.

Таблица 3

Результаты выполнения задания на определение основной мысли текста
разными группами обучающихся

Класс	Средний процент выполнения	Процент выполнения задания обучающимися, получившими за работу оценку			
		«2»	«3»	«4»	«5»
4 класс	50,39	20,77	38,88	58,05	81,69
5 класс	47,19	22,55	45,81	62,94	82,96
6 класс	44,75	24,44	45,65	61,33	83,66
7 класс	48,17	26,19	51,32	68,02	87,27
8 класс	52,3	36,42	56,05	65,15	85,68

Средний процент выполнения задания по параллелям показывает, что он колеблется в районе 50%, падает от 4 к 6 классу, а затем начинает к 8 классу расти и превышает показатели 4 класса. У учащихся, находящихся в группе риска, также постепенно повышается качество выполнения задания от 20,77% в 4 классе до 36,42% в 8 классе, т. е. на 13,9%. В группе обучающихся, выполнивших работу на «3», прирост качества от 4 к 8 классу составляет более 17%. В группе получивших за работу «4» – 7%. В группе получивших «5» прирост равен 4%. Данные говорят о постепенном формировании навыка определения основной мысли текста. Тем не менее этот прирост недостаточен – качество, находящееся на уровне 50%, говорит о имеющихся методических затруднениях в работе с текстом, которые могут быть определены при анализе конкретных ошибок, допускаемых обучающимися.

Анализ работ позволяет выявить типичные ошибки, допускаемые при выполнении задания. Ниже приведены примеры ответов на вопрос по тексту (Приложение, текст 1) обучающимися, выполняющими ВПР за 6 класс. В критериях дается следующая формулировка основной мысли, которая может быть выражена другими способами: «Все устройство избы было продумано нашими предками таким образом, чтобы сохранилось тепло».

Примеры ответов обучающихся, выполнивших работу, приведены без корректировки.

1. Великое изобретение для сурового края.
2. Мысль текста – там говорится о предках как они жили трудно.
3. Наши предки трудно жили и боялись лишь холод. Пришел мастер который придумал избу. Мастер сделал избу теплой чтобы холод не проникал внутрь.

4. Наши далекие предки, восточные славяне, трудно жили на своей обширной земле. Не боялись они – самых лютых врагов.
5. Главная мысль текста рассказать как была устроена изба.
6. Как и зачем строилась изба.
7. Про мороз и мастера
8. Как люди победили холод с помощью избы.
9. Основная мысль текста в том чтобы рассказать как выживали восточные славяне в холода как были устроены избы как их делали из чего их делали.
10. Мастер – герой, который помог восточным славянам и изобрел избу. Он придумал четырехугольный сруб, чтобы угол был теплым. Изба не пропускала мороз, от которого страдали восточные славяне.
11. Мастер построил теплую избу, чтобы наши предки зажили веселее.
12. Лишь теплая изба спасла человека от холода.
13. Автор хотел рассказать, что в древности строили избы.
14. Жилье против холода в Древней Руси.
15. Мастер придумал избу и наши предки стали жить лучше.
16. Основная мысль текста то-что человек придумал избу что-бы людям небыло холодно в суровую зиму.
17. Как раньше выживали в те времена.
18. Нашелся мастер который придумал избу и победил мороз, тем самым спас жителей Древней Руси от него.
19. Восточные славяне боялись только холода, мастер придумавший избу нашел способ победить мороз.
20. Изба – великое изобретение для сурового края.

Приведенные примеры из реальных работ содержат типичные ошибки, возникающие при выполнении задания.

1. Подмена основной мысли темой. В этом случае учащийся отвечает на вопрос «О чем этот текст?», как, например, в примере 7. Текст, по мнению учащегося, «про мороз и мастера». Шестиклассник не замечает, что работает с темой, а задать вопрос «Что автор говорит о морозе и мастере?», который даст появление ремы, обучающийся не умеет или не понимает, чем основная мысль отличается от темы.

2. Вариантом первого типа ошибки является использование вместо основной мысли образной, яркой, запоминающейся фразы из текста, которую можно, например, использовать в качестве заголовка. В примере 1 («*Великое изобретение для сурового края*») обучающийся заимствует из текста эмоциональную фразу, которая содержит оценку, но не содержит в полном объеме необходимой для формулирования основной мысли информации.

3. Подмена основной мысли проблемным вопросом: «Как и зачем строилась изба» (пример 6); «Как люди победили холод с помощью избы» (пример 8) и другие. В этом случае вновь учащийся не понимает, суть основной мысли, путая понятия «проблема» и «основная мысль».

4. Непонимание обучающимся, чем отличается цель создания текста и его основная мысль. В примере 5 («*Главная мысль текста рассказать как была устроена изба*») на месте слова «мысль» должно находиться слово «цель».

Таким образом, ученик путает авторское намерение и результат. Та же ошибка допущена в примере 9 (*«Основная мысль текста в том чтобы рассказать как выжидали восточные славяне в холода как были устроены избы как их делали из чего их делали»*), что, возможно, говорит о наличии затруднений в определении основной мысли не только у обучающегося, но и у учителя, допускающего методическую ошибку (примеры взяты из работ обучающихся одного класса).

5. Неумение с помощью одного-двух предложений сформулировать основную мысль, подмена основной мысли пересказом. В примерах 10 (*«Мастер – герой, который помог восточным славянам и изобрел избу. Он придумал четырехугольный сруб, чтобы угол был теплым. Изба не пропускала мороз, от которого страдали восточные славяне»*) и 3 (*«Наши предки трудно жили и боялись лишь холод. Пришел мастер который придумал избу. Мастер сделал избу теплой чтобы холод не проникал внутрь»*) видно, что обучающиеся понимают основную мысль текста, делают попытку выбрать из текста основную информацию, но не производят конечного сжатия, т. е. не оформляют ответ в виде законченного предложения.

6. Подмена основной мысли случайным отрывком из текста, который чаще всего находится в первом или последнем абзаце. В примере 4 (*«Наши далекие предки, восточные славяне, трудно жили на своей обширной земле. Не боялись они – самых лютых врагов»*) обучающийся выбирает случайный фрагмент из первого абзаца, текст не понят или не прочитан.

7. Обучающийся необоснованно сужает, расширяет или искажает основную мысль текста. В примере 12 (*«Лишь теплая изба спасла человека от холода»*) опущена важная информация, что речь в тексте идет о наших предках – восточных славянах: обучающийся сужает основную мысль. Подобная ошибка допущена в примере 20 (*«Изба – великое изобретение для сурового края»*): не уточнено, почему избу можно считать великим изобретением и о каком суровом крае идет разговор). В примере 13 (*«Автор хотел рассказать, что в древности строили избы»*) основная мысль сужена и одновременно искажена: суть текста не в том, что наши предки (информация не отражена в ответе) строили избы, а в том, что благодаря придуманной конструкции избы они победили холод, т. е. нашли способ жить в тепле зимой.

8. Обучающийся понимает основную мысль, но при ее формулировании использует образные или оценочные слова, словосочетания, которые требуют дополнительного объяснения. В примере 11 (*«Мастер построил теплую избу, чтобы наши предки зажили веселее»*) неудачно использовано слово «веселее», которое заимствовано из текста, но требует «расшифровки»: изба спасла наших предков от холода, и им стало легче жить. Без объяснения слова «веселее» нет уверенности, что обучающийся понял текст и его основную мысль.

9. Обучающийся не владеет формой, с помощью которой он может записать основную мысль. Эту ошибку содержат пример 5 (*«Мысль текста – там говорится о предках как они жили трудно»*), пример 16 (*«Основная мысль текста то-что человек придумал избу что-бы людям небыло холодно в суровую зиму»*) и др.

В примерах 14-19, исключая пример 17, мысль независимо от имеющихся в некоторых случаях ошибок в форме, выражена полноценно. Правда, стоит обратить внимание на пример 14 («Жилье против холода в Древней Руси»), анализируя который можно предположить, что обучающийся не до конца понимает, что такое основная мысль: отсутствие словесно представленного глагола-сказуемого частично сближает этот ответ с заглавием текста или с его темой. Подобная форма не может полностью обнаружить уровень сформированности у обучающегося навыка определять основную мысль текста и отличать ее, например, от темы.

Итак, типичные затруднения при выполнении сквозного для всех параллелей задания по определению основной мысли текста можно разделить на несколько групп. Во-первых, это затруднения теоретического плана, связанные с непониманием, какое место в триаде «тема – проблема – основная мысль текста» занимает основная мысль и как она соотносится с двумя другими элементами. Во-вторых, затруднения, вызванные недостаточным уровнем сформированности читательской грамотности. В этом случае текст понимается фрагментарно, основная мысль отражается искаженно или неполноценно. В-третьих, затруднения, связанные с навыком сжимать текст, выбирая основную информацию и оформляя ее в виде одного законченного предложения. И, наконец, формальные затруднения: независимо от того, понял или нет обучающийся основную мысль текста, он не владеет формой ее представления, совершая речевые и грамматические ошибки на этапе ее выражения.

Таким образом, анализ примеров обнаруживает недостаточный уровень сформированности у обучающихся навыка работы с основной мыслью текста как на смысловом, так и на формальном уровне, дает возможность увидеть типичные ошибки и спланировать пути их преодоления.

В целом отметим, что текстоориентированные задания хорошо описаны в методике: тренировка восприятия и осмысления информации по вопросам и самостоятельно, воспроизведение информации и ее трансформация в заданном аспекте, развитие замысла высказывания в самостоятельно созданном тексте и т. д. Полезными являются упражнения на деление текста на смысловые части, составление плана текста, формулирование вопросов по содержанию текста и ответов на них, подбор примеров из текста для обоснования своей мысли, составление плана прочитанного текста в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления. Особо следует обратить внимание на дополнительные задания, которые используются нерегулярно: воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости и соблюдать в плане последовательность содержания текста.

Необходимо понимать, что развитие читательской компетентности способствует росту сознательного отношения к учению, развитию познавательных процессов, умению ими управлять, сознательно их регулировать. Читательский интерес обучающегося влияет и на успешность обучения и на всю личность школьника в целом.

Таким образом, диагностика качества выполнения сквозных текстоориентированных заданий ВПР, в которых ступенчато проверяется сформированность

предметных и метапредметных навыков, в дополнение другим диагностикам [4], позволяет в динамике определить уровень читательской грамотности школьников, их способность не только понимать прочитанное, но и создавать собственный текст на основе первичного. Статистические и аналитические данные результатов ВПР позволяют «понять причину неуспешности учебной деятельности части школьников, своевременно выявить «зоны риска» и определить направление корректировки образовательного процесса» [4, с. 299], своевременно корректировать траекторию движения обучающегося к достижению результатов, определенных ФГОС, выбирая верные методические стратегии и тактики.

Список литературы

1. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю. Н. Гостева, М. И. Кузнецова, Л. А. Рябина [и др.] [Электронный ресурс] // 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: 26.08.2023).
2. Дейкина А. Д., Скрябина О. А. От готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. № 4. С. 206-212. DOI 10.23683/1995-0640-2017-4-206-212.
3. Образцы и описания проверочных работ для проведения ВПР в 2023 году [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/obraztzi_i_opisaniya_vpr_2023 (дата обращения 12.04.2024).
4. Юшкова Н. А. Метапредметные читательские умения в контексте мониторинговых исследований. – Текст : непосредственный // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 апреля 2019 г. / сост. О. Е. Дроздова, М. И. Шаповалов. М. : МПГУ, 2019. С. 294-299.
5. Юшкова Н. А. Потенциал текстоориентированных заданий ЕГЭ по русскому языку в аспекте диагностики метапредметных умений школьников // Уральский вестник образования. 2023. № 3. С. 53-61.

Е. Г. Скорнякова
МАОУ «Средняя
общеобразовательная школа № 11»
Каменск-Уральский ГО

E. G. Skornyakova
MAOU «Secondary School № 11»
Kamensk-Uralsky GO
E-mail: skor-eg@mail.ru

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИТОГОВОГО СОБЕСЕДОВАНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ВНУТРЕННЕГО МОНИТОРИНГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE FINAL INTERVIEW AS AN INDEX OF IN-HOUSE MONITORING OF A SECONDARY SCHOOL

Аннотация. В статье предлагается анализ критериев по итоговому собеседованию по русскому языку. Рассматриваются качество сдачи данного экзамена, как показатель внутреннего мониторинга общеобразовательной школы. На основании критериев итогового собеседования в 9 классе разработаны критерии оценивания устного ответа на уроках русского языка в основной школе.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, мониторинг, внутренний мониторинг, критерии оценивания, русский язык, основная школа, итоговое собеседование.

Abstract. The analysis of the final interview in Russian language is given in the article. The quality of passing this exam is considered as an index of the in-house monitoring of a secondary school. Based on the final interview in grade 9, criteria for assessing oral responses in Russian language lessons in basic school are defined.

Keywords: secondary school, monitoring, in-house monitoring, measurement criteria, Russian language, basic school, final interview.

В современном социуме постоянно усиливается значение обучения в школе, это остро встает у школ, в которых ежегодно ученики сдают экзамены, то есть являются выпускниками 9-х, 11-х классов. Именно от успешного написания экзаменационной работы и получения высоких баллов зависит, куда будет поступать обучающийся, а это в свою очередь влияет на престиж образовательного учреждения.

С учетом разных аспектов социальной деятельности можно говорить о нарастающей необходимости квалифицированной подготовки человека в его сфере профессиональной деятельности, а также в отношении его общего образования. Поэтому все чаще говорят о проблеме качества образования и развития личности на всех этапах непрерывного образования. Особое внимание при этом уделяется образовательным учреждениям, поскольку именно в школе у обучающихся формируются основы универсальных учебных действий.

Изучение научных представлений о внутреннем мониторинге качества образования показывает актуальность проблемы управления образовательным учреждением в отношении анализа результатов итогового собеседования выпускников в связи с недостаточной разработанностью этого вопроса в теории и практике.

Внутренний мониторинг качества образования есть целенаправленная, комплексная, скоординированная деятельность, обеспечивающая создание эффективных условий для проявления профессиональной компетентности педагогическими и руководящими работниками в соответствии с индивидуальными и общественными требованиями в целях воздействия на образовательный продукт.

Выявлены сущность и особенности управления образовательным учреждением на основе внутреннего мониторинга: в необходимости разработки и создании комплекса педагогических условий, обеспечивающих реализацию компетентностного управления; в совершенствовании структуры управления для обеспечения данного комплекса педагогических условий; в развитии системы мер по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников.

Внутренний мониторинг представляет собой систематическое изучение жизнедеятельности образовательного учреждения, учебно-воспитательного процесса и деятельности педагога [3, с. 6]. В него входит анализ всех аспектов работы учителей: планирование, дидактическая и техническая подготовка к уроку, индивидуальная работа с обучающимися, разнообразие домашних заданий, проверка и оценка знаний обучающихся.

Проведение внутреннего мониторинга включает в себя следующие процедуры: постановка целей и задач проведения мониторинга в школе, исследование школьной документации, сбор и накопление информации о качестве и успеваемости по предметам, прогнозирование промежуточных и конечных результатов, анализ контрольных работ различного уровня, анализ внутренней и внешней среды школы, организация обобщения результатов мониторинга и донесение его до всех участников образовательного процесса, определение профессионального уровня педагогов школы, планирование работы по выявленным проблемам.

Рассмотрим возможность проведения внутреннего мониторинга в отношении читательской деятельности обучающихся.

Долгое время в практике обучения чтению в начальной школе усиленный акцент делался на наращивание темпов чтения и работу над правильностью чтения, а задаваемые по тексту вопросы проверяли лишь поверхностное усвоение содержания текста. Такая практика вырабатывала у учащихся беглое, но бессознательное чтение, которое не позволяло максимально извлекать информацию и понимать ее.

Наращивание темпов чтения, проверка техники чтения на скорость, по утверждению психологов и врачей-дефектологов, способно привести к неврозам и дислексии. Исходя из этого, появляется необходимость сместить акцент с наращивания темпа чтения к формированию осознанного чтения. Особенно остро эта проблема встает при переходе школьников начальной школы в 5 класс для обучающихся с ЗПР [2, с. 7].

Поскольку программы по учебным предметам ориентированы на умение преобразовывать информацию, представленную в различных формах, а одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы становится умение работать с различными источниками информации, то данная

проблема является актуальной в современной школе и решать ее необходимо уже на начальном этапе обучения, где закладывается навык смыслового чтения.

Показатели техники чтения проверяются три раза в течение учебного года (сентябрь, декабрь, апрель). Рассмотрим результаты, полученные при проверке техники чтения в специальных коррекционных классах. Общее количество обучающихся составляет 39 человек (см. табл. 1).

Таблица 1

Темповые показатели читательской деятельности за 2023-2024 учебный год

№ п/п	Класс	Выше нормы		Норма		Ниже нормы	
		09	04	09	04	09	04
1	5В	2 (20%)	2 (20%)	3 (30%)	3 (30%)	4 (40%)	5 (50%)
2	6В	0	0	1 (16,7%)	0	5 (83,3%)	6 (100%)
3	7В	0	0	3 (27,3%)	3 (27,3%)	9 (81,8%)	8 (81,8%)
4	8В	1 (8,3%)	1 (8,3%)	3 (25%)	2 (16,7%)	10 (83,3%)	9 (75%)
	Итого	7,1%	7,1%	24,8%	18,5%	72,1%	76,7%

Анализ показывает, что большинство учащихся пятых классов находятся на среднем уровне сформированности правильной читательской деятельности. Эти обучающиеся понимают прочитанное, но частично, иногда допускает ошибки в ответах по содержанию, могут сделать несложные выводы и обобщения, высказать свое отношение к прочитанному, обладают развитым словарным запасом, очень часто обращают внимание на незнакомые слова (на разных уроках, но предпочитают найти их объяснение с помощью учителя, проявляют частую активность на уроках и интерес к учебе. Меньше всего в классе обучающихся с низким уровнем сформированности правильной читательской деятельности (7%). Эта группа школьников отличается тем, что у них низкая техника чтения, отсутствуют навыки выразительного чтения, нет понимания прочитанного, пассивны на уроке, обладают слабым словарным запасом и низкой мотивацией к учебе.

Рекомендуется проводить целенаправленную работу по повышению техники чтения в 5-6 классах [5, с. 4]:

- подобрать систему упражнений, которые активизируют внимание школьников, помогают с легкостью прочитать текст и понять прочитанное (создание ситуации успеха);
- регулярно использовать упражнения, способствующие развитию навыков беглого, осознанного, выразительного чтения;
- работать над развитием поля зрения и оперативной памяти.

Для получения качественных результатов важно учитывать индивидуальные особенности детей и работать в тандеме с классным руководителем и законными представителями ребенка.

Технология продуктивного чтения существенно отличается от традиционной технологии передачи ученику готового знания. Основными приемами работы с текстом в данной технологии являются комментированное чтение и диалог с автором [1, с. 68], выстроенные по трем этапам.

Первый этап – работа с текстом до чтения. Облучающиеся читают фамилию автора, заглавие произведения, рассматривают иллюстрацию, которая предшествует тексту, затем высказывают свои предположения о героях, теме, содержании. Завершается этап постановкой цели: «Прочитаем текст, проведем диалог с автором, проверим наши предположения».

Второй этап – работа с текстом во время чтения: после того, как текст будет прочитан первый раз, в ходе перечитывания («медленного чтения») следует показать, каким мог бы быть диалог с автором. В этом случае нам помогает прием комментированного чтения.

Третий этап. Работа с текстом после чтения. На этом этапе происходит знакомство с писателем, организуется работа с заглавием, иллюстрациями, проводится концептуальная (смысловая) беседа по тексту, которая помогает школьникам сформулировать основную идею текста или совокупность его главных смыслов. На этом этапе коллективного обсуждения прочитанного возможно проведение дискуссии.

Таким образом, продуманная и целенаправленная работа с текстом позволяет ученикам извлекать из большого объема информации нужную и полезную, а также приобретать социально-нравственный опыт, активизирует процессы мышления, познания окружающего мира.

Опыт применения технологии продуктивного чтения на протяжении трех лет дает ощутимый результат: все большее количество детей приобщается к дополнительному чтению, о чем свидетельствует высокий процент посещения библиотеки, ведение читательских дневников, обсуждение прочитанных книг на уроках. Увлекательные уроки вызывают интерес у школьников, они с удовольствием выполняют творческие задания, готовят сообщения по разным темам, а это позволяет сделать вывод о развитии любознательности и творческой активности школьников.

Для организации внутришкольного мониторинга целесообразно использовать критерии оценивания устного ответа обучающихся на уроках русского языка, разработанные на основании подходов, которые используются на итоговом собеседовании в 9 [4].

Критерии оценивания устных ответов (пересказ, работа с текстом, итоговое собеседование) обучающихся 5-7 классов: коммуникативная задача; темп чтения; интонационная модель чтения; правильность речи; отсутствие искажения слов. При оценивании ответа по данным критериям используется дихотомия: 1 балл – соответствует критерию, 0 баллов – не соответствует.

При перевод в отметку используется следующая шкала: 5 баллов – «5», 4 балла – «4», 3 балла – «3», менее 2 баллов – «2».

В 8–9 классах в критерии включается дополнительный параметр оценивания, связанный с умением отвечать на вопросы по тексту, за который можно получить 1 балл; меняется и подход к определению результата, так как вводится система «зачет»/ «незачет»: 5-9 баллов – зачет, 0-4 баллов – незачет.

Таким образом, критерии итогового собеседования в 9 классе могут успешно использоваться для проведения внутришкольного мониторинга качества устного ответа обучающихся на уроках русского языка в основной школе, а применение технологии продуктивного чтения позволяет выстроить системную работу для формирования читательской грамотности.

Список литературы

1. Кудряшова Р. Н. Формирование навыка смыслового чтения на уроках чтения // Образовательный альманах. 2019. № 3 (17). С. 67-60.
2. Макарова С. А. Дислексия или нарушение чтения: виды, симптомы, способы профилактики и коррекции: методическое пособие для педагогов начальной школы. Ирбит, 2020. 23 с.
3. Семенова А. Б. Внутренний мониторинг качества образования как аспект управления образовательным учреждением. Тула, 2019. 65 с.
4. Критерии оценивания выполнения заданий итогового собеседования по русскому языку / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. URL: https://doc.fipi.ru/itogovoye-sobesedovaniye/RU-9_kriterii_itog_sobesedovanie_2024.pdf (дата обращения: 15.04.2024).
5. Яковлева М. А. «Читать, нельзя отставать»: методическое и дидактическое пособие. М., 2021. 65 с.